

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка

**МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ
ШКОЛИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

Монографія

*За редакцією
професора М. В. Гриньової*

Полтава – 2021

УДК 378.011.3-051:37.014.3

М 74

*Рекомендована до друку рішенням вченої ради
Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка
(протокол №5 від 25.11.2021 року)*

Автори:

Бабенко І. В., Барбінов В. В., Барбінова А. В., Большая О. В.,
Величко Р. М., Гриженко В. В., Гриньова М. В., Гриньова В. С.,
Гриньов С. Я., Губарь О. Г., Гурська О. В., Дяченко-Богун М. М.,
Жамардій В. О., Жданова-Неділько О. Г., Кононец Н. В., Люлька Г. А.,
Масовець Д. Б., Новописьменний С. А., Пивовар Н. М., Сагайдак В. Р.,
Сас Н. М., Ткаченко А. В., Чернецька В. В., Харченко О. В.

Рецензенти:

Мокляк Володимир Миколайович – доктор педагогічних наук,
доцент, завідувач кафедри загальної педагогіки та андрагогіки
Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка;

Рибалко Ліна Миколаївна – доктор педагогічних наук, старший
науковий співробітник, професор, виконуюча обов'язки декана
факультету фізичної культури та спорту Національного університету
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

**Моделі підготовки майбутнього вчителя до Нової
М 74 української школи: колективна монографія / І. В. Бабенко,
В. В. Барбінов, А. В. Барбінова та ін.; за ред. проф.
М. В. Гриньової. – Полтава. Астроя, 2021. – 407 с.**

ISBN 978-617-7915-47-7

У монографії розглядаються різні моделі підготовки педагогів та керівників закладів загальної середньої освіти для Нової української школи. Вивчення та узагальнення питань формування особистості сучасного педагога, моделювання професійної підготовки вчителів та освітніх менеджерів для Нової української школи надає можливість використати отримані наукові результати в педагогічній практиці, сприятиме пізнанню дидактичних процесів, визначенню перспективних векторів удосконалення системи вищої педагогічної освіти.

УДК 378.011.3-051:37.014.3

ISBN 978-617-7915-47-7

© ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2021
© Авторський колектив, 2021
© Астроя, 2021

ПЕРЕДМОВА

Міністерством освіти і науки України розроблено та затверджено Концепцію Нової української школи, що покладена в основу Закону України «Про освіту» і передбачає оновлення змісту освіти, заснованого на формуванні компетентностей, необхідних для успішної реалізації особистості в суспільстві як громадянина-патріота і професіонала. Нові запити середньої освіти, яка перебуває у стані активної трансформації, зумовленої реалізацією Концепції «Нова українська школа», вимагають відповідних змін у практиці підготовки майбутнього вчителя для загальноосвітніх навчальних закладів, який би був вмотивованим до ефективної педагогічної діяльності та конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг. За таких умов пріоритетною стає професійна освіта майбутніх педагогів. Особливо актуальним виявляється це завдання для педагогічних вишів, оскільки в їхній діяльності спостерігається низка негативних тенденцій: знизився соціальний престиж професії вчителя, зменшилась кількість бажаючих вступати до педвишів (зокрема, вихідців із села, де потреба в кваліфікованих педагогічних кадрах особливо висока), відзначається слабка фахова підготовка абітурієнтів, які мають досвід практичної роботи, недостатня обґрунтованість вибору педагогічної професії у випускників шкіл, низький рівень їхньої загальної підготовки, відображений середнім балом за ЗНО, спостерігаються труднощі в адаптації першокурсників до вимог нової системи навчання, що призводить до низької успішності студентів, а в при реалізації програми професійної підготовки майже типовим явищем є значна частка відсіву з педагогічного вишу та подальша відмова випускників працювати у ЗСО (загальноосвітніх навчальних закладах).

Для розв'язання цих проблем дослідження фокусуватиметься на розробці, обґрунтуванні та втіленні моделі професійної підготовки вмотивованого майбутнього вчителя Нової української школи шляхом створення організаційно-педагогічних умов, максимально сприятливих для комплектування контингенту студентів педагогічних університетів із вмотивованих та орієнтованих на педагогічну діяльність абітурієнтів; упровадження в практику дієвих форм та методів професійної орієнтації молоді на педагогічну професію, зокрема, через сумісну координацію діяльності всіх ланок педагогічної системи «ЗСО - педагогічний університет - ЗСО» на основі взаємовідповідальності; реалізації національно-патріотичної складової в підготовці вчителя для формування його готовності до виховання майбутніх громадян-патріотів із активною державотворчою позицією.

Відсутність ефективної стратегії професійної підготовки вмотивованого майбутнього вчителя для Нової української школи, падіння престижу педагогічної професії та вимоги сучасності – комплексна проблема, на вирішення якої спрямований зміст монографії. Із метою законодавчого супроводу сучасних освітніх та, в цілому, соціоекономічних трансформацій відповідно до тенденцій загальноєвропейського розвитку Верховною Радою України, Кабінетом міністрів та Міністерством освіти і науки України прийнято ряд нормативно-правових документів. Зокрема, це Закон України «Про вищу освіту», Концепція «Нова українська школа», Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2017-2020 рр., на часі прийняття нового Закону України «Про освіту» та Концепції реформування педагогічної освіти в Україні в 2017-2030 роках; Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді. Загальнодержавні освітні програми та реформи мають відповідне відображення у регіональних законодавчих актах. Так, на Полтавщині прийнято Обласну цільову програму національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2017-2020 рр. та програму «Опікуємося освітою».

Особистісно зорієнтований та компетентнісний підходи до управління освітнім процесом, нова роль учителя, озвучені в Концепції «Нова українська школа», позиціонують педагога як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора на індивідуальній освітній траєкторії дитини. У той же час, існуючі моделі підготовки майбутнього педагога відображають переважний предметоцентризм, що обмежує можливості здійснення партнерської інтеракції в триєдиній субодиноці «педагог-учні-батьки», викликає труднощі в професійній адаптації молодого вчителя. Це свідчить про відсутність внутрішньої мотивації, яка має закладатися під час професійної підготовки майбутнього вчителя у стінах вишу. Подоланню цих прогалин має сприяти створення у вищому навчальному закладі середовища, найбільш наближеного до майбутньої професійної діяльності, та практикоорієнтована підготовка вчителя у системі «ЗСО - педагогічний університет - ЗСО».

У межах проведення досліджень авторами монографії: вивчено історичні, науково-методичні та організаційні аспекти розвитку системи «ЗСО – педагогічний університет – ЗСО»; розроблено Концепцію розвитку студентського самоврядування в Україні; розроблено педагогічні умови формування професійно-етичних якостей, толерантності, саморегуляції педагога; проаналізовано зміст підготовки педагога в сучасному виші з акцентом на проблемі освоєння ним основ суб'єкт-суб'єктної взаємодії засобами ціннісного

змісту педагогічних дисциплін; вивчені психолого-педагогічні засади створення сприятливого навчального мікросередовища при вивченні педагогічних дисциплін, висвітлюються його цілі та способи впливу на особистість того, хто навчається; експериментально доведено, що партнерські відносини в інтерактивному трикутнику «педагог-учні-батьки» неможливі без дотримання етичних засад усіма суб'єктами указаної взаємодії, і зокрема педагога як фасилітуючої ланки. Ключові принципи педагогіки, окреслені в Концепції «Нова українська школа», – повага до особистості, доброзичливість і позитивне ставлення, довіра у відносинах, діалог-взаємодія-взаємоповага, відповідальне розподілене лідерство, рівність, добровільність прийняття зобов'язань – цілковито відбивають вимоги до професійної етики педагога.

Відтак, враховуючи суперечності між потребою в професійній підготовці конкурентоспроможного вчителя для Нової української школи та недостатнім рівнем вмотивованості абітурієнтів та їх спрямованості на педагогічну; необхідністю пошуку активних форм і методів професійної орієнтації майбутніх педагогів та недооцінкою можливостей системі «ЗСО – педагогічний університет – ЗСО» у вирішенні цієї проблеми, – обумовлюють своєчасність та доцільність досліджуваної проблеми. Саме система «ЗСО – педагогічний університет – ЗСО» як передумова формування суспільства громадян-патріотів та професіоналів може виступити ефективною платформою для реалізації стратегії професійної підготовки вмотивованого майбутнього вчителя Нової української школи.

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДЛЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності в Новій українській школі базується на тлі поетапного упровадження певних процесів, котрі стосуються розробки дидактичної моделі, дидактичних механізмів й інструментів моделювання освітнього процесу. Педагогічна наука визначає модель як створений штучний об'єкт у формі схем, матеріальної конструкції, знакової форми або формули, які повинні бути схожими на досліджуваний об'єкт (або явище), відображати та відтворювати зв'язки між його елементами.

Дослідження характеристик моделей та моделювання присутнє в роботах А. Амосова, А. Дахіна, В. Кушніра, О. Савченко, Л. Боровик, О. Діденка, В. Торічного та інших.

Модель – це схема, що повторює структуру та дії будь-якого процесу. Поняття «модель» в перекладі з латинської мови означає «міру», «зразок», примірник, схему щодо пояснення певних явищ чи процесів [1]. У цій категорії відображено факти, речі та відносини певної знанневої галузі у формі дещо спрощених, унаочнених матеріальних структур. У сучасній вільній енциклопедії Вікіпедії визначено «модель» як певний образ або аналог (умовний, інтелектуальний: схема, опис, рисунок, креслення, мапа тощо) об'єкту (оригіналу або «еталону») [5].

Модель – це формалізований опис об'єкту (процесу, явища або предмету), створений для вивчення його особливостей та якостей. Співпадіння між властивостями моделі й вихідним об'єктом характеризуються адекватністю.

Модель є спрощеним відображенням структури і функцій об'єкта у вигляді малюнків, креслень, текстів, рівнянь, цифр тощо. Важливою властивістю моделі є узагальнення – схематизація об'єкту моделювання, що уможлиблює процес управління об'єктом. Узагальнені моделі мають схеми різного рівня складності.

Модель – це знакова система, за допомогою якої відтворено суттєві характеристики оригінальної системи, уявна або матеріалізована система, що відображає об'єкт, а тому спроможна змінювати його, щоб отримувати необхідну про об'єкт інформацію. Модель є структурою, що здатна відтворити схематично, унаочнено, відповідність із досліджуваним об'єктом, дає змогу перевірити інформацію про об'єкт вивчення відповідно до установлених правил.

Модель – це відтворення певного стану дійсності, дає змогу здійснити у педагогічному процесі передбачення, планування, створення цілей діяльності суб'єктів навчального процесу.

У структурних моделях фіксується структура відповідного явища чи процесу, діяльність суб'єктів, їх якісні характеристики. Функціональна сторона моделі дає змогу фіксувати динамічні параметри, визначати й аналізувати вагомні чинники здійснення процесу, створення системи важливих педагогічних умов щодо управління процесом та його передбачення.

Модель – це система, яка відображає, імітує принципи внутрішньої організації або функціонування, характерні особливості чи ознаки об'єкту дослідження, мету процесу, його зміст, проектування та результати. Модель передбачає цілеспрямований, раціонально організований порядок дій, запрограмований на позитивний результат, за допомогою системного аналізу і виконання управлінських дій, а саме: використання різних форм, методів, засобів і результатів діяльності. На основі створеної моделі, прогнозуються можливості функціонування даної системи, визначається взаємозв'язок та взаємодія між внутрішніми компонентами системи, а також системою в цілому та зовнішнім середовищем. Необхідно в процесі підготовки студентів в системі методичної роботи вищого закладу освіти моделювати такі ситуації, в яких майбутні вчителі змушені активно мислити і нестандартно діяти, приймати рішення, шукати вихід із ситуації, що склалася у педагогічній практиці, нести відповідальність за власний вибір і отримані результати.

Характеристиками моделі є: простота і доступність у дослідженні, у порівнянні з реальним об'єктом; здатність надати нову інформацію; можливість ефективного управління об'єктом, за різних варіантів у випробуваннях; відображення інформації про попередній, теперішній та майбутній стани об'єктів.

Основою моделі є такі педагогічні підходи:

– *системний підхід*, який дозволяє систематизувати і конкретизувати основні етапи підготовки майбутніх вчителів до роботи в Новій українській школі. Системний підхід включає до складу системоутворюючі фактори, «цільовий компонент», що дозволяє охарактеризувати особливості об'єкта, який вивчається, завдяки чому вони стають упорядкованими, організованими в певну цілісність. Модель побудована на основі системного підходу є складним, багатокомпонентним явищем, що, виступає як системний об'єкт, компоненти якого тісно взаємопов'язані і взаємообумовлені між собою;

– *особистісно-діяльнісний підхід* визначає роль інтелектуально-творчої діяльності майбутніх вчителів, як пошук засобів досягнення мети, що проектується, формулювання та коригування їх у процесі педагогічної діяльності. Цей підхід забезпечує майбутньому вчителю активну позицію, активізує пошук методів і засобів досягнення поставленої мети, постановку конкретних задач, їх формування та коригування у процесі практичної діяльності.

– *середовищний підхід* дозволяє перенести акцент у навчальній діяльності майбутніх вчителів на розвиток і саморозвиток, включити механізми внутрішньої активності у взаємодії з середовищем.

Як зазначає вчений С. Гончаренко, під моделлю слід розуміти штучну систему елементів, яка з певною точністю відображає деякі властивості, сторони, зв'язки об'єкта, що досліджуються [2]. Під час використання моделей можна виділяти окремі компоненти, встановлювати взаємозв'язки, просторові відносини між структурними компонентами, виявляти умови реалізації, надавши їм функціональної взаємодії, забезпечити оптимальний варіант досягнення мети.

Модель – це система, яка відображає й відтворює об'єкт дослідження і здатна замінювати його так, що вивчення цієї системи дає нам нову інформацію про об'єкт. Г. Селевко наголошує, що модель як відображення певного цілісного об'єкта забезпечує подальший її аналіз для більш ефективного застосування у реальному освітньому процесі [7].

Дидактична модель – це організація та здійснення цілеспрямованих психолого-дидактичних впливів, котрі забезпечують ефективність функціонування педагогічної системи й уможливають досягнення функційного результату як вияву належного рівня сформованості компетентностей майбутніх учителів на ґрунті створення відповідного комплексу дидактичних умов.

При створенні моделі необхідно визначити: об'єкт і предмет моделювання; цілі і завдання; суб'єкти освітнього процесу; зміст освітньої діяльності; організаційні форми методи і засоби реалізації освітнього процесу; здійснення та перебіг освітньої діяльності; моніторинг освітніх результатів.

У процесі побудови моделі підготовки майбутніх вчителів до педагогічної діяльності визначаємо відповідні вимоги до моделей у педагогічному моделюванні: об'єктивність; суб'єктивність; нормативність; інтерактивність; адаптивність; відкритість. Моделювання – це проектування моделей. Метод моделювання – це використання дослідницької моделі для об'єктів пізнання. Моделювання вимагає створення та вивчення моделі реально існуючого предмету чи явища, конструйованого об'єкту для

покращення інших властивостей, методів їх створення, регулювання тощо. Моделювання – це дослідний метод вивчення моделі реально існуючого предмету та явища, наприклад, зміст навчання, який необхідно опанувати або метод засвоєння [4].

Моделювання дає змогу ідеалізувати реальний об'єкт, виокремлюючи певні характеристики (суттєві аспекти) для його аналізу. Моделювання у наукових дослідженнях наближає освітній процес вищої школи до майбутньої професійної діяльності фахівця. Моделювання уможливорює наочно уявити об'єкт, проникнути в його глибину, розпізнати складові елементи й описати важливі теоретичні питання досліджуваної проблеми.

Моделювання у педагогічній діяльності – це опосередкований процес практичного або теоретичного вивчення педагогічних об'єктів, завдяки якому можливе безпосереднє вивчення не самого об'єкту, а певної штучної системи, що знаходиться у відповідності до об'єкту вивчення, може замінити його за певними параметрами і надати про нього інформацію [1]. Вчені І. Зязюн та Г. Сагач вважають дидактичне моделювання системою дій, покликаною забезпечити адекватне опанування й усвідомлення змодельованих властивостей, відносин і зв'язків об'єкту (соціального, природного або культурного), що можливо пізнати або трансформувати. Об'єктом дидактичного моделювання може бути і штучна система, суб'єктом – свідомість особистості [6].

Моделювання забезпечує побудову логічних конструкцій у площині життєдіяльності людини. Розроблення варіацій за своїм цільовим призначенням дидактичних моделей (структурно-функціональних, функціонально-структурних, інтегральних, структурно-інтегральних, функціонально-інтегральних, дидактичних, варіативно-дидактичних, лінгводидактичних та ін. спрямоване на удосконалення навчального процесу у закладі вищої освіти.

У дидактичному моделюванні, залежно від визначеного цілепокладання, виділяють такі різновиди моделей:

1. Прогностична модель – розробляється задля забезпечення певної конкретизації навчальних цілей з використанням відповідних ресурсів.

2. Концептуальна модель – будується задля розроблення конкретної програми певних дій на основі наявної інформації.

3. Інструментальні моделі конструюються та використовуються викладачами з метою тренування (навчання, тренінгу), забезпечення добору засобів їх виконання.

4. Моделі моніторингу передбачають створення та застосування дидактичних механізмів «зворотнього зв'язку», розроблення способів і

технологій корегування можливих відхилень від результату, якого прагнуть досягти.

5. Рефлексійна модель може створюватися задля винайдення оптимально можливих рішень у нестандартних і непередбачуваних ситуаціях у процесі педагогічної взаємодії [8].

Основними функціями моделювання є пояснювальна, критеріальна, евристична, прогностична, перетворювальна.

Системоутворюючим чинником феномену «модель» та моделювання педагогічної системи є реальна система та модель-система і суб'єкти моделювання. Моделювання у педагогічному середовищі є гносеологічним процесом, оскільки моделі є дослідницькими.

У моделюванні створюється абстракція, умовивід за аналогією, пошук закономірностей, формулювання наукової гіпотези. Завдяки моделюванню системи є можливість створення певного аналітичного опису для вивчення окремої частини об'єкту у певному взаємозв'язку і відношенні, що дає змогу об'єднувати одиничні та загальні елементи.

Процес структурно-функціонального моделювання передбачає структурний аналіз і кількісну аналітику, збалансовує змістовий підхід та формально-логічну основу в педагогічних дослідженнях.

Моделювання освітнього процесу вищої школи становить основу наближення майбутніх вчителів до їх професійної діяльності. У побудові такої моделі використовуються основні принципи загальної теорії системи: ефективність системи залежить від рівня її цілісності – ступеня зв'язку складових між собою, завдяки якому змінність в одному з них провокує зміни в іншому та загалом у системі; ефективність є залежною від рівня її сумісності з об'єктивною дійсністю; система, що є ефективною в одному освітньому середовищі, може бути неефективною – в іншому. Залежність ефективності функціонування системи від процесів її інтенсифікації, означає рівень відповідності організаційних аспектів тим цілям, заради яких її створили.

Моделювання різноманітних ситуацій (ситуацій-вправ, ситуацій-проблем, ситуацій-діалогів, ситуацій-ілюстрацій) забезпечує умови для активної участі кожного студента в колективному пошуку, обміні думками, відстоюванні свого вирішення навчального завдання, формулюванні висновків.

Розглянемо функції педагогічного моделювання:

- аналітична – забезпечує аналіз реальних та запланованих дій;
- нормативна – дозволяє уявити ідеальну модель;
- дескриптивна – педагогічне моделювання забезпечує структурування явища або об'єкта, дозволяє вивчити зв'язки між компонентами моделі;

– оперативна – дозволяє уточнити та скорегувати як саму модель, так і реальну дійсність;

– прогностична – полягає у можливості відстеження параметрів об'єктів та зв'язків між елементами моделі;

– результативна – дає змогу аналізувати результати дослідження.

Практична доцільність і цінність моделювання зумовлюється її відповідністю досліджуваним аспектам і контекстам об'єкта, а також тому, наскільки правильно й повно ураховуються на окремих етапах розроблення, обґрунтування та побудови моделі основні принципи моделювання. До таких принципів відносимо: принцип наочності; принцип чіткої визначеності структурних компонент; принцип об'єктивності. Саме ці принципи визначають можливості і тип застосовуваного моделювання та створюваної моделі, а також її функційні вияви в заломленні до окремого конкретно здійснюваного педагогічного дослідження.

Проектування моделі підготовки майбутніх вчителів до педагогічної діяльності в Новій українській школі дозволяє виявити її взаємозв'язки та закономірності, визначити шляхи подальшого удосконалення процесу підготовки майбутніх вчителів в умовах сучасних університетів.

Побудова моделі базується на таких діях:

– включати достатню кількість параметрів;

– в теоретичній моделі складові пов'язані з реальними ефектами, які практично зафіксовані;

– між об'єктами повинні встановлюватися суттєві зв'язки.

Етапами побудови моделі є:

1. Аналіз теоретичних основ дослідження певного явища.

2. Дослідження засад побудови моделі, визначення мети побудови моделі.

3. Безпосередня розробка моделі, конкретизація завдань моделювання.

4. Реалізація моделі.

5. Узагальнення результатів дослідження шляхом підготовки публікацій, розробки науково-методичного забезпечення тощо.

Модель включає в себе наступні блоки:

– цільовий, який передбачає визначення мети та завдань;

– методологічний, який базується на визначенні принципів навчання та методологічного підґрунтя дослідження;

– змістовний, що включає в себе орієнтовно-мотиваційний та виконавчо-операційний (визначення форм, методів, засобів);

– результативний (оцінювально-рефлексивний) етап, під час реалізації якого обґрунтовуються показники, критерії та рівні

сформованості професійної компетентності та засоби їх діагностики.

Пропонуємо побудувати модель підготовки майбутніх вчителів до педагогічної діяльності, яка складатиметься із взаємопов'язаних 4 блоків: *цільового, теоретико-методологічного, змістово-технологічного та діагностико-результативного блоку* (рис. 1).



Рис. 1. Модель підготовки майбутніх вчителів до педагогічної діяльності

Кожен блок (компонент) моделі вирішує свою частину завдань у процесі підготовки майбутніх вчителів до педагогічної діяльності в Новій українській школі, проте лише в єдності та взаємодії вони можуть зробити цей процес результативним та ефективним.

Цільовий блок моделі підготовки майбутніх вчителів до педагогічної діяльності в Новій українській школі відображає мету цього процесу – підготовку майбутніх вчителів до педагогічної діяльності. Мета побудованої моделі узгоджується з метою підготовки майбутніх вчителів до педагогічної діяльності в Новій українській школі.

Теоретико-методологічний блок включає в себе методологічні підходи, на яких базується підготовка майбутніх вчителів до педагогічної діяльності:

- компетентнісний;
- діяльнісний;
- особистісно орієнтований;
- аксіологічний;

- системний;
- культурологічний.

Основу блоку становлять відповідні принципи підготовки майбутніх вчителів до педагогічної діяльності в Новій українській школі:

- науковості;
- генерації інновацій;
- інтеграції;
- ресурсної орієнтованості;
- автономності;
- системності;
- фундаменталізації;
- корпоративності.

До *змістово-технологічного блоку* належать компоненти готовності майбутніх вчителів до майбутньої педагогічної діяльності в Новій українській школі (мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний).

Змістово-технологічний компонент моделі визначається знанням принципів, змісту, форм, методів у процесі педагогічної підготовки майбутніх вчителів до роботи в Новій українській школі і є системою знань і вмінь, побудованих за логікою вирішення професійно-педагогічних завдань.

У *діагностико-результативному блоці* моделі висвітлено критерії (когнітивний, мотиваційний, діяльнісно-практичний), показники та рівні (низький, достатній, високий) готовності майбутніх вчителів до педагогічної діяльності. Результатом процесу підготовки майбутніх вчителів до педагогічної діяльності в Новій українській школі є позитивна динаміка у формуванні готовності майбутніх вчителів до педагогічної діяльності. Цей блок представляє діагностичний компонент, який стосується аналізу вихідного стану (рівня) розвитку об'єкта та суб'єкта навчання у процесі підготовки майбутніх вчителів, їх психологічних та соціально-психологічних якостей: особливостей, пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, типу нервової системи та темпераменту, соціометричного статусу кожної особистості.

Реалізація моделі відбувається через взаємодію кожного її компонента при впровадженні у процес підготовки майбутніх вчителів до роботи в Новій українській школі у визначених дидактичних умовах. Дидактичні умови представляють собою теоретичний конструкт з проекцією на сукупність дидактичних ресурсів, створення й реалізація яких сприяє вдосконаленню процесу навчання з урахуванням вимог до якості отриманих знань, умінь, навичок, що у

своїй єдності забезпечують формування необхідних компетенцій і компетентностей. Дидактичні умови специфікуються відповідно до особливостей, механізмів, форм і методів організації навчального процесу. Під час виявлення й формулювання дидактичних умов ураховують: сучасні методологічні підходи до трактування сутності підготовки майбутнього вчителя. Можливості особистісного, професійного розвитку та саморозвитку студента. Дидактичні умови визначаються, структуруються на основі: цілей інтегрально-функціональної моделі, концептуальних засадах її реалізації, компонентів навчального процесу, виявлення критеріїв, показників та опис рівнів сформованості готовності майбутніх вчителів до роботи в Новій українській школі.

Усі складові моделі підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності в Новій українській школі є тісно взаємопов'язаними між собою і взаємообумовленими та направлені на досягнення результату – високого рівня підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності.

Компонентами кінцевого «продукту» підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності є знання, уміння та навички. У педагогічному словнику за редакцією С. Гончаренка [2] знаходимо такі визначення:

– знання – це особлива форма засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності;

– уміння – це здатність незалежно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань та навичок;

– навички – це дії, складові частини яких у процесі формування стають автоматичними.

Навчальна діяльність відбувається під час реалізації компонентів моделі, коли в процесі вивчення певної дисципліни формується професійна компетентність та реалізуються її мета, завдання, принципи та методичні засади. Студенти усвідомлюють роль та значення для успішної самореалізації та виконання професійних обов'язків у майбутньому, що реалізується завдяки добору відповідного змісту, форм, засобів та методів навчання.

Формами навчання в процесі професійної підготовки майбутніх учителів є лекції, практичні та лабораторні роботи, індивідуальна та самостійна робота. Засоби навчання – це інструменти, які формують навчальне середовище, дозволяють досягати високих результатів навчання, а також матеріальні засоби з їх дидактичними функціями. Методи навчання в університеті – упорядковані засоби

взаємопов'язаної діяльності викладача і студентів, спрямовані на розв'язання навчальних завдань.

Отже, дидактична модель – це схематичне відображення складових елементів освітнього процесу та взаємозв'язків між ними. Модель є одночасно гносеологічною та прогностичною, відображає усі основні етапи процесу підготовки майбутніх вчителів до педагогічної діяльності в Новій українській школі, може корегуватися, доповнюватися або удосконалюватися в процесі практичної реалізації.

Список використаних джерел:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 534 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник [Текст] / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу : методологічний аспект. – Кіровоград: ВЦ КДПУ, 2001. – 348 с.
4. Методика та організація наукових досліджень : Навч. посіб. / С. Е. Важинський, Т І. Щербак. – Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – 260 с.
5. Модель [Електронний ресурс]. – 2021. – Режим доступу до ресурсу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D1%8C>.
6. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. – Київ : Укр.-фін. ін-т менедж. і бізнесу, 1997. – 302 с.
7. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 1. – Москва: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
8. Опалюк Т.Л. Дидактичні засади формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: дис. д. п. н.: 13.00.09 – теорія навчання. – Київ, 2019. – 659 с.

МОДЕЛЬ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК ОСОБИСТІСНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ЯКОСТІ УЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Нові вимоги, що ставляться державою перед закладами загальної середньої освіти в сучасних умовах її функціонування, визначають перспективні напрямки професійної підготовки фахівців освітньої галузі. Значний дослідницький інтерес привертає до себе проблема гармонійного поєднання високого рівня їхнього професіоналізму, наукового світогляду й особистісних якостей, серед яких особливе місце посідає толерантність.

Формування толерантності особистості є стратегічним завданням вітчизняної системи освіти. Така значущість проблеми актуалізує необхідність уточнення сутності та структури цього феномену, умов виховання та шляхів упровадження в освітню практику. Актуальність проблеми посилюється наявністю глибоких суперечностей між потребою системи закладами загальної середньої освіти щодо практичної реалізації викладачами толерантності та недостатньою теоретичною і методичною розробленістю питань її комплексного дослідження як професійної якості вчителя Нової Української школи.

У сучасній науці категорія толерантності виступає об'єктом вивчення різних наукових галузей (філософії, соціології, психології, медицини, педагогіки). Тому поняття «толерантність» є доволі багатозначним та динамічним, про що свідчить функціонування в літературі понад 40 його визначень. Даний феномен пов'язаний з низкою принципів філософських питань, що стосуються розуміння людини, її ідентичності, можливостей і меж пізнання та взаєморозуміння, як зазначає В. Лекторський [20].

З огляду на вищезазначене, вважаємо за доцільне уточнити сутність поняття «толерантність» на засадах феноменологічного аналізу, що дозволить визначити варіативність і модальність означеного феномену з позицій філософії, психології, медицини та педагогіки. Для початку звернемося до етимологічної характеристики означеної дефініції.

У перекладі толерантність (від лат. *tolerantia*) означає терпіння [39, с. 1352]. В. Глебкін, узагальнюючи історичний аспект становлення терміну «толерантність», здійснив його етимологічний аналіз у різних мовах світу. Науковець дійшов висновку, що в більшості культур світу це поняття трактується як здатність людини до

терпимості. Зокрема, у французькій мові толерантність (*tolerance*) – це повага свободи іншого, його способу мислення, поведінки, політичних і релігійних поглядів; в англійській мові (*tolerance*) – стійкість, витривалість, а також терпимість і допустиме відхилення в межах норми; у китайській (*kuan rong*) – прояв великодушності; в мовах арабських країн (*tasamul*) – прощення, поблажливість, м'якість, співчуття, терпіння, прихильність до інших; у перській мові толерантність означає терпіння, витривалість, готовність до примирення [8].

Дослідники (Н. Ротар, М. Міріманова, Н. Божок та ін.) стверджують, що інтерпретація поняття «толерантність» у філософській і релігійній парадигмах здебільшого насичена позитивним змістом і ототожнюється з особливим душевним складом (Аристотель), невибагливістю й поміркованістю (Фалес, Демокріт, Сократ), рівновагою (М. Тертуліан), терпимістю (М. Аврелій, Г. Лейбніц), соціальною спорідненістю (Платон), віротерпінням (Ф. Вольтер, Дж. Локк), доброчесністю (І. Кант), прощенням, обов'язком (принцип ахінси в Індії, біблійні заповіді у християнстві).

Незважаючи на специфічні відмінності у визначеннях толерантності в різних мовах та релігіях світу, що зумовлені історико-культурними особливостями, відзначимо наявність спільного, універсального розуміння цього конструкту як гуманістичного імперативу діяльності людини.

У науковий обіг термін «толерантність» був уведений в середині ХХ століття британським лікарем П. Медаваром (1953) і спочатку мав виключно імунологічне розуміння як «терпимість», стійкість організму до чужорідних тіл [Цит за: 15, с. 65]. Саме аспект здатності до певного опору, автономії, на наш погляд, надав імпульсу подальшому поширенню поняття «толерантність» у науковому вжитку.

За даними І. Воробйовою системний аналіз значення дефініції «толерантність» дозволяє стверджувати її інтернауковість. Так, у математиці толерантність пов'язана з еквівалентністю і дозволяє чітко визначити відносини тотожності або взаємозамінності; в медицині – з адаптаційними процесами організму, реакцією організму на навколишнє середовище, що полягає в зниженні чутливості його клітин та тканин до впливу будь-яких речовин і сприяє збереженню гомеостазу; в логіці – це математичне відношення, що відповідає інтуїтивним припущенням про подібність як експлікацію поняття спорідненості й міри [7, с. 11]. Цей перелік далеко не повний. Зокрема, термін «толерантність» використовується у психології в значенні «виникнення в індивіда зниження сенситивності до фактів взаємодії,

що пов'язане з особливостями темпераменту, із захистом від фрустрації, з комплексом імперативних настанов щодо прояву великодушності стосовно іншого» [38, с. 21]; у соціології – «соціальної цінності, що є нормою (принципом) суспільного порядку та зумовлює можливість мирного співіснування, культурної взаємодії різних за ознаками (расовими, національними, соціальними, віковими, особистісними, світоглядними тощо) суб'єктів, груп» [17, с. 42–45]; у політології – як повага до свобод іншої людини, її поглядів, думок, поведінки; «різновид взаємодії та взаємовідносин між різними сторонами – індивідами, соціальними групами, державними, політичними партіями, за якого сторони виявляють сприйняття і терпіння щодо різниці у поглядах, уявленнях, позиціях та діях; <...> встановлення цивілізованих, дружніх взаємовідносин між різними народами і країнами» [31, с. 352]. З позицій конфліктології Г. Кожухар розуміє толерантність як невід'ємну характеристику (показник) професіоналізму й зрілості особистості, сферою діяльності якої є взаємодія в межах «людина – людина», що сприяє саморозвитку суб'єкта взаємин. Саме толерантність, що розуміється дослідницею як стійкість щодо конфліктів, забезпечує ту фундаментальну основу, на якій здатні виникати різноманітні форми продуктивної взаємодії між людьми [16, с. 4–5]. Отож, ми погоджуємося з думкою Г. Солдатової зі співавторами про те, що поняття «толерантність» використовується в природничих і гуманітарних науках на позначення «відсутності чи ослаблення реакції на будь-який несприятливий фактор у результаті зниження чутливості до його впливу» [35, с. 46]. При цьому Ю. Поваренков справедливо наголошує, що в разі, коли поняття «толерантність» використовується в значенні терпимості, його сутність має розглядатися в соціальному або соціально-психологічному контексті (політична, етнічна, гендерна тощо). У разі, коли за основу береться зниження чутливості – у психологічному чи психофізіологічному значенні (терплячість, стійкість, адаптованість тощо) [28, с. 24].

У якості терміну, визнаного на міжнародному рівні, поняття «толерантність» було закріплене в «Декларації принципів толерантності», підписаній у листопаді 1995 року 185 державами-членами ЮНЕСКО, в тому числі й Україною. У документі зазначено, що «толерантність означає повагу, сприйняття і розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості» [81]. Відтак, це явище набуло статусу «цінності і соціальної норми громадянського суспільства» [81].

Отже, полісемантизм терміну «толерантність» дозволяє розглядати його одночасно і як здатність адаптуватися до середовища, і як особистісний та культурний феномен, і як основу соціального благополуччя спільнот, і як принцип геополітики, і як умову ефективної взаємодії.

Узагальнено в сучасній науковій літературі «толерантність» означає здатність, уміння терпіти, миритися з чужою думкою, бути поблажливим до вчинків інших людей, м'яко ставитися до їхніх помилок. Енциклопедичне визначення цього поняття відображає біосоціальні характеристики феномена толерантності:

– імунологічний стан організму, його здатність переносити несприятливий вплив того чи іншого чинника середовища; терпимість до чужих думок, вірувань, поведінки [34, с. 256];

– терпимість до інших поглядів, що в особистісному вимірі є ознакою впевненості в собі і усвідомлення надійності власних позицій, відкритості для всіх ідейних течій, яка не боїться порівняння з іншою точкою зору і не уникає духовної конкуренції [42, с. 103];

– якість, що характеризує ставлення до іншої людини як до рівної й гідної особистості й що виражається у свідомому ігноруванні почуття неприйняття, викликаного всім тим, що знаменує в іншому відмінне (зовнішність, манера, мова, смаки, спосіб життя, переконання тощо), припускає налаштованість на розуміння й діалог, визнання і повагу його права на цю відмінність [24, с. 75–76].

Таким чином, толерантність можна розуміти і як інтегративну якість особистості, що відображає готовність до позитивної взаємодії з оточуючими на основі прийняття і розуміння їхньої релігійної, національної, соціальної та іншої самотності, відмінності світоглядних переконань, мотивів, учинків. Нам імпонує думка вітчизняної дослідниці Н. Ротар про те, що толерантність у цьому розумінні передбачає налаштованість на паритетний діалог, на пізнання нового, «чужого», а також не унеможлиблює зміни системи поглядів і уявлень індивідів [10, с. 12].

Представники різних наукових шкіл обґрунтовують рівні та типи такої налаштованості на основі різних підходів. Зокрема, з позицій філософського напрямку В. Лекторський пропонує чотири можливих рівні (способи) прояву толерантності: толерантність як байдужість (щодо існування інакших релігійних поглядів, культурних цінностей тощо); толерантність як неможливість взаєморозуміння (як повага до іншого, котрого водночас важко зрозуміти і з яким неможливо взаємодіяти); толерантність як поблажливість, зверхне терпіння (до слабкості інших, що поєднується з деякою часткою презирства до них); толерантність як розширення власного досвіду і критичний

діалог (повага до чужої позиції в поєднанні з установкою на взаємну зміну позицій у результаті критичного діалогу) [20, с. 46–54].

Так, представник психологічної концепції О. Шапіро виокремлює такі типи прояву толерантності: *природна толерантність* як безумовне прийняття іншої людини, ставлення до неї як до самодостатньої особистості; *моральна толерантність, пов'язана з внутрішнім «Я» особистості*, що задіює деструктивні механізми психологічного захисту й виражається в таких конструктах, як «терпіння», «терпимість»; *моральна толерантність, що пов'язана із внутрішнім «Я» людини* і базується на позитивному та ціннісному прийнятті оточуючих і себе як рівноправних суб'єктів взаємодії [1, с. 23]. Саме останній рівень (тип) толерантності, на думку А. Орлова, є толерантністю «справжньою, зрілою, заснованою на повному усвідомленні та прийнятті людиною реальності» [25, с. 80–96].

А. Погодіна дійшла висновку, що такій зрілій, позитивній толерантності відповідають три типи взаємодії: діалог; співпраця; опіка. Дослідницею виявлено певний спектр властивостей (психологічні, фізіологічні, поведінкові), який характеризує прояви толерантності особистості [30]: стійкість (емоційна, моральна, поведінкова); доброзичливість, ввічливість, терпіння; соціальна відповідальність; самостійність; емпатія; відчуття партнера; високий рівень співпереживання; чемність; здатність до рефлексії; соціальна активність; дивергентність, гнучкість, критичність мислення; мобільність та автономність поведінки; уміння знайти вихід із складної ситуації; комунікабельність; прогностицизм; динамізм; соціальна самоідентифікація; соціальна адаптованість; креативність; оптимізм; ініціативність (табл. 1).

Таблиця 1

Типологія взаємодії толерантної особистості (за О. Погодіною)

Тип	Змістова характеристика	Ознаки
Діалог	проявляється індивідуальність і пізнається своєрідність іншого	відчуття партнерства; вміння прийняти іншого таким, як він є; відсутність стереотипів; гнучкість мислення; уміння розгледіти свою індивідуальність, адекватно оцінювати свою особистість
Співпраця	передбачає спільне визначення цілей діяльності, спільне її планування та розподіл сил	контактність; доброзичливість (відсутність агресії); відсутність тривожності; мобільність дій; ввічливість

Опіка	передбачає турботу, яка не принижує гідності опікуваного	високий рівень емпатії; екстравертованість; емоційна стабільність; соціальна активність; уміння прийти на допомогу
--------------	--	--

Поряд із цим, необхідно також відзначити, що науковцями виокремлено й поведінкові прояви інтолерантності (термін, протилежний за змістом поняттю «толерантність») – зневажлива мова, визначення всіх членів будь-якої соціальної групи за допомогою узагальнених негативних характеристик; висміювання конкретних якостей і характеристик людей; висловлювання з приводу окремих людей і груп на підставі негативних узагальнень та стереотипів, а не реальних фактів; навмисні дії, спрямовані на приниження і залякування інших, на обмеження та позбавлення людини прав і свобод, фізичні та моральні знущання тощо [33, с. 18–20].

Із таких позицій толерантність можна розглядати як емоційно-ціннісний орієнтир діяльності особистості, модель активної та позитивної взаємодії із соціумом. Тож ми схилиємося до точки зору Н. Божок, котра розглядає толерантність як вищу цінність, моральну норму суспільства, що розкривається у людських стосунках і передбачає розуміння, сприйняття інакшості та конструктивного вирішення конфліктних ситуацій на умовах діалогу й співробітництва із збереженням власної точки зору та внутрішньою свободою мислення [32].

Отже, на основі проведеного аналізу філософських, соціологічних психологічних трактувань та враховуючи неоднозначність поглядів на феномен толерантності, ми дійшли висновку, що в особистому вимірі *толерантність* – здатність людини до діалогічної позитивної взаємодії з навколишнім світом та іншими людьми, що зумовлена особистісно-ціннісним ставленням до оточуючих – терпінням, витримкою, готовністю до розуміння і сприйняття їхньої відмінності та самобутності на засадах усвідомлення надійності власних позицій.

Сферами прояву толерантності, на думку М. Боритко зі співавторами, є релігія, національність, політика, відносини між соціальними групами, спосіб життя особистості, а також професійна діяльність людини [4, с. 14]. Відповідно, у межах різних наук про людину та її взаємозв'язок із соціумом існує низка аспектів тлумачення толерантності: філософський, соціально-правовий, еволюційно-біологічний, аксіологічний, соціально-психологічний, психологічний та педагогічний.

На думку багатьох авторів (О. Боднар, О. Гринько, Л. Завацької та ін.) неодноразово відмічалось, що професійну діяльність учителя Нової Української школи можна розглядати як мінімум на трьох рівнях аналізу: соціально-педагогічному; конкретно-методичному та психолого-педагогічному, який спрямований на визначення її структурних компонентів, розкриття тих особистісних факторів та внутрішніх механізмів, без яких неможливе здійснення педагогом своїх громадянських і педагогічних функцій. З огляду на вищезазначене, в контексті нашого дослідження акцентуємо увагу саме на загальнопедагогічному аспекті вивчення феномену толерантності з урахуванням соціально-педагогічного та психологічного підходів.

У новітньому освітньому просторі стверджується нова гуманістична парадигма, у руслі якої виокремився самостійний науковий напрям – педагогіка толерантності (або «полікультурна педагогіка», «педагогіка ненасилля»).

На основі ретроспективного аналізу генези толерантності як педагогічної проблеми дослідники М. Боритко та О. Волошина дійшли висновку, що життєдайною силою сучасної педагогіки толерантності став багатовіковий досвід народної педагогіки, прогресивних ідей зарубіжних та вітчизняних мислителів, громадських діячів, видатних педагогів-практиків.

Витоки педагогіки ненасильства, виховання молоді на основі гармонізації людини та суспільства, співробітництва, поваги прав і свобод інших людей простежуються в епоху античності, де першою формою вияву була віротерпимість [6, с. 66]. Ідеї спрямованості освіти на особистість, діалогічність навчання, гуманні і демократичні стосунки між вихователем і вихованцем висловлювали Піфагор, Сократ, Платон, Аристотель, Марк Аврелій Антонін. Відзначимо, що поняття толерантності не стало предметом наукових пошуків античних філософів, однак саме в їхніх працях були сформульовані теоретичні настанови, що утворили фундамент сучасного змісту означеного поняття і набули подальшого розвитку.

Такий підхід у європейських країнах простежується і в добу Середньовіччя в руслі християнської парадигми, де першочерговою чеснотою людини була «любов до ближнього незалежно від його національності, релігійних переконань, соціального стану та способу життя на основі розуміння і прощення, особистого прикладу добродійного життя» [4, с. 45].

Аналізуючи науково-педагогічну літературу, ми дійшли висновку, що в епоху Відродження (XIV–XVI ст.) та Реформації сформувався засадничий принцип толерантності – розуміння людини

як найвищої цінності. Педагоги цього періоду – Е. Роттердамський (1466–1536), М. Монтень (1533–1592), Я. Коменський (1592–1670), Дж. Локк (1632–1704) та інші – обстоювали гуманістичні ідеї щодо гармонійного виховання дітей та молоді: всезагальна освіта, шанобливе ставлення до вихованців, урахування їхніх здібностей та інтересів (природо- та культуровідповідність), відмова від покарань та принижень учнів.

У добу Просвітництва означені ідеї гуманістичної педагогіки збагатились у руслі проблематики відносин особистості і суспільства, прав і свобод особистості, рівності всіх людей незалежно від походження, статків, соціального статусу. Найважливішим результатом праць мислителів та педагогів означеної доби (М.-Ф. Вольтер (1694–1778), І. Кант (1727–1804), Ф. Монтеск'є (1689–1755) Ж.-Ж. Руссо (1712–1778), Д. Дідро (1713–1784), Й. Г. Песталоцці (1746–1827), Г. Гегель (1770–1831), А. Шопенгауер (1788–1860) та інші), котрі розуміли толерантність як загальнолюдський обов'язок. Педагог повинен бути взірцем шанобливої, толерантної поведінки, здатності людини до співчуття, розуміння, передбачливості.

У зарубіжній педагогіці означені ідеї набули подальшого розвитку в педагогічних концепціях Й. Гербарта (1776–1841), Р. Штейнера (1861–1925), Дж. Дьюї (1859–1952), М. Монтесорі (1870–1952) та інші, котрі намагалися шляхом створення освітнього соціального середовища гармонізувати відносини людини з навколишнім світом, пом'якшити існуючі суперечності між ними, сформулювати вільну та самодостатню особистість.

Теоретичним підсумком багаторічних західних досліджень, на нашу думку, є остаточне визнання толерантності, як загальнолюдської цінності, невід'ємною властивістю всебічно та гармонійно розвиненої особистості, показником її індивідуальної та соціальної культури.

У вітчизняній педагогічній думці витоки ідеї педагогіки толерантності простежуємо в надрах народної педагогіки, що увібрала матеріальні, соціальні та духовні європейські цінності в умовах історичного розвитку. Як указував М. Стельмахович, основну мету виховання народна педагогіка вбачає в тому, щоб підготувати кожного до життя і праці, навчити людяності, доброти, дружби, милосердя, технології здорового спілкування, злагоди, колективізму, гуманності: «Дивись – не забудь: людиною будь» [36, с. 21].

Варто відзначити, що вітчизняна педагогічна думка живитися з глибин народної мудрості. Так, близьким до народного ідеалу бачимо взірець громадянина у «Повчанні дітям...» (бл. 1117) Володимира Мономаха, де ідею толерантності простежуємо в таких концептах, як «любов до ближнього», «примирення і милостивість», «мир і

доброта», «злагода» [29]. «Стався до інших так, як хочеш, щоб ставилися до тебе», «Уникай зла, роби добро, шукай миру і йди за ним» – наставляв князь. Отже, в сповненій високою моральною думкою та етичними принципами означеній пам'ятці давньоруської літератури простежуємо такі ознаки толерантності особистості, як милосердя, любов до людей незалежно від їхнього походження, національності, майнового стану, співчуття до тих, хто потрапив у біду, і прагнення їм допомогти.

Ідеї педагогіки толерантності знаходимо і в творчості видатного українського філософа Г. Сковороди (1722–1794). Як зазначає В. Пісоцький, мислитель понад усе цінував особисту свободу, незалежність, сміливо виступав проти несправедливості, відстоював правду і гідність людини, незважаючи на її майновий чи суспільний стан; відтак, якості істинного християнина, на його думку, нерозривно пов'язані з любов'ю до людей, а наслідки її – це «доброжелательство, незлобие, склонность, кротость, нелицемерие, благонадежность и пр.» [27].

Під час нашого дослідження з'ясовано, що гуманістичні ідеали толерантності перебували у центрі уваги передової української громадськості. Зокрема, О. Волошина та Д. Кошевич підкреслюють значний внесок у розвиток педагогіки толерантності ідей таких видатних громадських діячів, як І. Франко, Т. Шевченко, Леся Українка. Герої їхніх творів стали взірцями добра, терпимості, взаєморозуміння, миролюбності, гуманізму, свободи. Ми переконані, що означені ідеї склали теоретичний фундамент сучасних наукових уявлень про толерантність і знайшли продовження в педагогічних пошуках послідовників.

Проблема створення толерантного освітнього середовища набула нового звучання в першій половині XIX століття. У цей час відбувалися значні соціально-економічні перетворення у світовому контексті, що, в свою чергу, по-перше, актуалізувало гуманістичні ідеали навчання і виховання; по-друге, зумовило розроблення теоретико-методичних засад нової парадигми освіти.

Яскравим представником означеної доби є видатний український педагог О. Духнович (1803-1865). Серцевиною його педагогічної системи є ідея народності, яка полягає в тому, щоб виховувати в дітях людяність: «прямий кінець або прямий напрямок, – писав учений, – хай буде людство, або, як мовиться, людськість, людинолюбство, <...> оскільки людство є найбільша добродієність» [12, с. 43].

Як вказує М. Боритко, своєрідний злам ідея толерантності отримала в педагогічній концепції М. Пирогова (1810–1881), котрий убачав мету виховання в підготовці до життя високоморальної людини

з широким інтелектуальним кругозором і був прихильником загальнолюдського виховання на основі християнських цінностей [4, с. 53].

Ідеями толерантності просякнуте педагогічне вчення К. Ушинського. Відстоюючи ідеї народності та науковості освіти і виховання підростаючого покоління, учений ствердив важливість усезагальної освіти на засадах демократизації та гуманізації, поваги до культурно-історичних цінностей, мови, традицій народу. Освіта, на його думку, має «відкривати шляхи до утворення в людині такого характеру, який протистояв би напору всіх випадків життя, рятував людину від їхнього шкідливого впливу і давав би їй можливість видобувати звідусіль тільки добрі результати» [40, с. 99].

Отже, зусиллями педагогів першої половини XIX століття ідея толерантності піднеслась на якісно новий рівень і набула не лише особистісного, а й типологічного (індивідуального) виміру. У такий спосіб було обґрунтовано взаємозв'язок елементів загальнолюдського та національного в освітньо-виховному процесі.

Подальший розвиток означена концепція отримала в працях вітчизняних педагогів XIX – початку XX століття: П. Каптерева (1849–1922), В. Вахтерова (1853–1924), А. Корфа (1831–1893) та інші. Зокрема, згідно з поглядами П. Каптерева, загальнолюдський зміст педагогічного ідеалу має переважати над становими цінностями, а навчально-виховний процес повинен будуватись на засадах ціннісного ставлення до дитини, визнанні й прийнятті індивідуальності (вікової, гендерної, станової тощо) особистості, її творчого саморозвитку на основі загальнолюдських та християнських цінностей: «Ставлення дорослих до дітей має бути відбитком відносин Бога до людини» [14, с. 7], що передбачає безмежну і безумовну любов до маленької «слабкої, беззахисної людини», доброзичливість у взаємостосунках, смиренність. Еволюційна педагогіка В. Вахтерова також базувалась на ідеї педагогіки ненасилля: «Все для гармонійного розвитку нормальних природних задатків дитини до прогресивного розвитку, все – добровільними зусиллями дитини, і нічого насильством» [4, с. 54]. М. Корф, у свою чергу, запропонував модель вчителя, якому, насамперед, притаманна повага та терпимість до оточуючих як провідна моральна позиція, що становить основу гуманістичної концепції вченого: «Величною стане його (*вчителя – І. К.*) заслуга, а успіхи учнів будуть тим кращими, чим більше він полюбить свою справу і своє покликання, і через любов до рідної землі, любов до дітей отримає натхнення для роботи над собою і для служіння справі», – писав він [18, с. 296]. Ми також погоджуємося з думкою вітчизняної дослідниці О. Волошиної про те, що принципове значення для

педагогіки толерантності мають погляди російського педагога К. Вентцеля (1857–1941). В них проголошуються принципи максимального розвитку творчих можливостей дитини на підставі поваги до її особистості та надання свободи у діях та побажаннях [6].

Таким чином, ідеї самоцінності кожної особистості; використання ненасильницьких методів навчання і виховання, що базуються на принципах активності й діяльності; врахування в організації педагогічного процесу індивідуальних особливостей учнівської молоді (вікових, гендерних, національних тощо) створили теоретико-методичний фундамент педагогіки толерантності та визначили подальші напрями її розвитку.

У радянський період (1917–1991) ідеї толерантності простежуємо в педагогічних творах та практичній діяльності видатних педагогів-новаторів А. Макаренка (1888–1939), В. Сухомлинського (1918–1970), Ш. Амонашвілі (нар. 1931), В. Шаталова (нар. 1927) та інші. Зокрема, педагогічна концепція А. Макаренка, що базувалась на вихованні особистості в колективі та через колектив, була спрямована на формування гідного члена суспільства: «...у товаристві хороших дітей дитина хороша, а серед забіяк і сама хуліганить, – вона знає, як себе тримати: за що її похвалить улюблений нею колектив і за що засудить. Так народжується у дитини твердість, незламність загартованого характеру, так виховується почуття громадської честі, обов'язку, усвідомлення обов'язку щодо інших людей» [21, с. 260–266]. Отже, педагогічні ідеї А. Макаренка щодо толерантності ми розглядаємо в контексті спільної дії членів виховного колективу на засадах взаємоповаги та взаємодовіри. При цьому в організації такої діяльності вчений надавав провідного значення вчителю: «Не можна допустити, щоб наші нерви були педагогічним інструментом» [21, с. 263]. А. Макаренко практично розробив технологію діяльності толерантного вчителя, якого вирізняють педагогічний такт та педагогічна майстерність.

Положення гуманістичної педагогіки А. Макаренка розширив і збагатив у своїх наукових пошуках В. Сухомлинський. Його педагогічна теорія ґрунтується на ціннісному ставленні до кожної особистості, а провідним завданням освіти учений вважав виховання у дітей та молоді поваги, співчуття до оточуючих, любові до Батьківщини, турботи про рідних та близьких через такі поняття, як «гідність», «відповідальність», «патріотизм», «терпимість», «довіра» тощо. «Знай, – говорив він, – що є межа між тим, що тобі хочеться, і тим, що можна. <...> Роби все так, щоб людям, які тебе оточують, було добре» [37, с. 162]. Толерантність учителя О. Сухомлинський розглядав як невід'ємний компонент педагогічної майстерності,

показник педагогічної культури, складниками яких є чуйне, вдумливе ставлення до кожної дитини, увага й піклування про кожного вихованця [37, с. 518].

Означені ідеї були покладені в основу широкого просвітницького руху «педагогіки співробітництва» (кінець 80 – початок 90-х рр. ХХ століття) та органічно увійшли до сучасної практики організації вищої освіти. В основу виховної концепції представниками гуманістичної педагогіки співробітництва – Ш. Амонашвілі, В. Шаталовим, Є. Ільїним та інші – було покладено технології навчання без примусу, з урахуванням здібностей і інтересів дітей; побудова суб'єкт-суб'єктних, рівноправних відносин у системі «вчитель – учень»; етичне (поважливе, доброзичливе) ставлення до дітей; стимулювання і розвиток їхніх творчих здібностей. Ми погоджуємося з думкою Н. Боритко про те, що ці базові положення створили основу формування толерантних відносин у сучасному освітньому середовищі [4, с. 63].

З утворенням української держави (від 1991 р. по сьогодні) ідеї педагогіки толерантності знайшли продовження в працях О. Безкоровайної, І. Беґа, О. Волошиної, Н. Гузій, В. Євтуха, В. Заслуженюка, Є. Нікітюк, О. Сухомлинської, Н. Тимчишиної, Л. Яковлевої та інші і мають характер теоретико-методологічного узагальнення феномену толерантності у педагогічному аспекті.

У перше десятиліття ХХІ століття науковий доробок вітчизняних та зарубіжних учених збагатили дослідження, пов'язані з розробленням технологій і методик виховання толерантності:

– дітей та підлітків (О. Гаврилук, О. Грива, О. Джуринський, В. Загуменна, Т. Макарова та інші);

– студентської молоді (Т. Білоус, О. Гутник, Я. Довгополова, Т. Завгородня, О. Зарівна, Т. Лобанова, Ю. Підборський, О. Столяренко, Н. Яшин та інші);

– обґрунтуванням ролі педагога в цьому процесі (Є-І. Ляска, О. Матієнко, О. Орловська, Т. Туманян та інші).

Варто відзначити, що протягом останнього десятиліття з'явилась низка монографій та дисертацій, у яких висвітлюються актуальні проблеми і шляхи формування толерантності майбутніх учителів. Зокрема, Д. Зінов'єв, С. Толстікова, Т. Білоус, З. Ісмагілова, Ю. Тодорцева, М. Перепелицина, І. Воробйова, Ю. Попик, С. Даржинова, О. Батурина, М. Карандаш, Т. Варенко, Т. Фадеева, І. Кривошапка аналізують методику формування толерантності майбутніх педагогів освітньої сфери.

Аналіз наведених досліджень дає підстави стверджувати, що в науково-педагогічній літературі поняття «педагогіка толерантності»

відображає загальне спрямування сучасної парадигми освіти, в рамках якої варто розрізняти поняття «педагогічна толерантність» та «толерантність педагога». Так, М. Перепелицина визначає педагогічну толерантність як здатність вчителя зрозуміти, визнати, прийняти учня таким, який він є, вбачаючи в ньому носія інших цінностей, логіки мислення, форм поведінки [26, с. 6]. На думку Т. Варенко, педагогічна толерантність – це професійно значуща інтегративна якість учителя, що забезпечує його здатність установлювати діалогічні відносини з усіма учасниками педагогічного процесу (учнями, їхніми батьками, учителями, адміністрацією школи) на основі прояву поваги до їхніх думок, цінностей та інших особистісних відмінностей [5, с. 7]. Ю. Фадеєва [41] педагогічну толерантність характеризує як особливий вид толерантності, що проявляється у професійній діяльності фахівця освітньої сфери в його готовності та здатності приймати відмінності будь-якого учасника навчально-виховного процесу за соціальними та особистісними ознаками. У свою чергу, толерантність педагога розуміється дослідницею як специфічна властивість особистості вчителя, що містить такі прояви толерантності, як міжнаціональна, релігійна, політична тощо.

М. Акімова та О. Галстян справедливо наголошують, що у науковій літературі поняття «толерантність» відносно особистості педагога стало використовуватися нещодавно, але традиційно вивчалася така професійно-важлива його якість як «педагогічний такт». Ця якість має безліч точок дотику з толерантністю, таких як повага до особистої гідності дитини, ставлення до неї як до цінності, урахування індивідуальних особливостей учнів для реалізації виховних впливів [2].

Виокремлюючи загальнопедагогічний аспект толерантності як професійної якості педагога, учені одностайні в думці про те, що «толерантність сприяє не лише мирному співіснуванню різних суб'єктів дійсності, а й успішному самоствердженню особистості, самореалізації людини у суспільстві. У цьому випадку вона набуває особистісно-значущого змісту у процесах самостійного освоєння соціального досвіду і виховання, є результатом інтеріоризації (перетворення внутрішніх структур психіки людини завдяки засвоєнню структур соціальної діяльності) і екстеріоризації (перетворення внутрішніх структур психіки в певну поведінку)» [3]. Таким чином, толерантний педагог, завдяки особливій тактиці побудови своєї поведінки відносно вихованців, досягає більшої результативності у формуванні продуктивних міжособистісних взаємин.

Відтак, нам імпонує визначення Л. Мончинської, яка розглядає толерантність педагога як характеристику соціально-активного професіонала, орієнтованого на збереження своєї свободи в особистісному, професійному та громадському плані; який поважає свободу учня й інших педагогів, розуміє і сприймає культурні, соціальні тощо відмінності учнів та інших педагогів; уміє здійснювати професійну діяльність у сучасному життєвому просторі на основі діалогу й співпраці; бачить у розмаїтті культур джерело співтворчості і співрозвитку [22, с. 9]. Ми погоджуємося з цією думкою.

Означене твердження цілком правомірно співвідноситься з діяльністю викладача вищого навчального закладу, адже педагогічна діяльність у вищій школі спрямована на реалізацію спеціально організованої взаємодії викладача та студентів. На думку А. Кузьмінського, викладачі вишу належать до основних соціально-професійних груп, на які суспільство поклато надзвичайно важливі завдання: збереження і примноження культурних надбань суспільства й цивілізації в цілому; соціалізацію особистості на важливому етапі її формування, пов'язаному з професійною підготовкою [19, с. 138]. Особливої актуальності означене положення набуває у підготовці викладача вищого педагогічного навчального закладу – майбутнього вихователя, наставника, провідника гуманістичних педагогічних ідеалів, еталону толерантності.

На думку А. Морозова [23, с. 112], сучасний викладач вищого навчального закладу в системі освіти має характеризуватися високим рівнем сформованості таких компонентів:

1) професійна підготовка (практичний досвід; схильність до нововведень; прагнення до самовдосконалення; знання специфіки педагогічної діяльності);

2) морально-етичні якості (чесність; сумлінність; готовність відстоювати свої переконання; безкорисливість; порядність; інтелігентність; людяність; доброта; надійність; скромність; принциповість);

3) комунікативні якості (особиста привабливість; ввічливість; увага та повага до оточуючих; готовність допомогти; авторитет; тактовність; уміння бути гарним співрозмовником; товариськість; досяжність для контактів; довіра оточуючим; чуйність);

4) вольові якості (упевненість у собі; підприємливість; наполегливість; завзятість; ініціативність, витримка; схильність до ризику; уміння ставити досяжні цілі; цілеспрямованість; стриманість, урівноваженість, самостійність);

5) організаційно-адміністративні якості (вимогливість до себе та інших; уміння правильно оцінити себе та тих, хто навчається;

індивідуальний підхід до кожного; уміння приймати рішення; схвалення ініціативи тих, хто навчається; уміння координувати роботу аудиторії, широта інтересів та незалежність поглядів, готовність до контактів та вміння їх підтримувати; уміння емоційно приваблювати до себе людей, здатність зберігати емоційну стриманість під час спілкування; прагнення до пізнання себе та інших).

Як слушно зазначає І. Зязюн [13, с. 78], результатом професійного розвитку майбутнього вчителя як суб'єкта педагогічної взаємодії постають такі здібності:

- 1) комунікативні (повага до людей, доброзичливість, товариськість);
- 2) перцептивні (професійна передбачуваність, педагогічна інтуїція);
- 3) динамічні (здатність до рефлексії, до вольового впливу і логічного переконання);
- 4) емоційно-чуттєві (здатність володіти собою і вибудовувати педагогічну дію на позитивних почуттях); оптимістичне прогнозування.

На наше переконання, перераховані особливості педагога вищої школи можна об'єднати загальним поняттям «толерантність викладача», що визначає сформованість позитивної відносно студентів позиції на основі поваги та самоповаги, варіативних підходів до встановлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Зокрема, вітчизняна дослідниця О. Докукіна, розглядаючи проблему виховання толерантності, наголошує, що толерантний педагог опановує і використовує відповідні навички для розвитку діалогу і мирного вирішення конфліктів, заохочує творчі підходи до розв'язання проблем; забезпечує умови для спільної конструктивної активності учасників освітнього процесу і для особистісних досягнень, не підтримує агресивну поведінку або загострене суперництво; вчить учнів критично мислити; чітко формулює власну позицію в спірних питаннях, цінує культурну різноманітність і створює умови для визнання культурних відмінностей та їхніх проявів у житті [11, с. 213].

Вищенаведене дозволяє розглядати толерантність учителя Нової Української школи у ролі провідної особистісної та професійної якості педагога. Отож, ми обстоюємо думку про те, що толерантність педагога в такому аспекті є одночасно показником педагогічної майстерності вчителя і проявом його загальної культури. У цьому зв'язку толерантність учителя Нової Української школи розуміється як інтегративна особистісно-професійна якість, як стала професійна позиція, що визначає сформованість позитивної відносно учнів позиції на основі прийняття їхньої соціокультурної, етнонаціональної, фізіологічної та поведінкової індивідуальності.

Пропонуємо визначити такі критерії толерантності учителя Нової Української школи:

1) когнітивний (толерантна освіченість), що передбачає сталу систему знань із проблеми толерантності, її показників у професійній діяльності та прагнення до здобуття нових знань щодо педагогіки толерантності, правил та принципів толерантної педагогічної взаємодії – відноситься до знанєвого компоненту;

2) рефлексивний (толерантна рефлексія), яка забезпечується відкритістю, позитивним емоційним відгуком на іншу людину, її сприятливим сприйняттям, відкритістю у спілкуванні, гнучкістю у побудові стосунків на засадах взаєморозуміння та взаємоповаги – уособлює афективно-вольовий компонент;

3) діяльнісний (толерантна поведінка), що характеризується уміннями й навичками виваженого, терпимого ставлення до оточуючих людей, адекватного аналізу педагогічних ситуацій, що реалізуються в процесі професійної діяльності – як віддзеркалення прогностично-діяльнісного компоненту.

Для кожного з виокремлених критеріїв толерантності характерна сукупність конкретних показників. Виходячи з розуміння толерантності як одного з найважливіших компонентів вихованості особистості, що характеризується наявністю чітких знань про толерантність та її прояви, сукупністю сформованих етичних переконань, загальнолюдських цінностей, а також умінь їх використовувати у ставленні до індивідуальних особливостей іншої людини у процесі педагогічної взаємодії, серед багатьох показників толерантності виокремимо основні.

Так, показниками *толерантної освіченості* (когнітивний критерій) учителя Нової Української школи, на нашу думку, є:

– система глибоких знань про толерантність як соціокультурне явище;

– уявлення про показники толерантності як особистісно-професійної якості учителя;

– обізнаність із методиками й технологіями ефективної педагогічної взаємодії з метою формування толерантності учнів та створення толерантного освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти.

До показників *толерантної рефлексії* (рефлексивний критерій) ми відносимо сформованість таких особистих та професійних якостей в учителів Нової Української школи:

– уміння співпереживати, розуміти почуття інших людей та відповідно здійснювати їхню емоційну оцінку;

– здатність адекватно інтерпретувати та позитивно сприймати різні ознаки (зовнішні, поведінкові).

У свою чергу, *толерантну поведінку* (діяльнісний критерій) учителя Нової Української школи у нашому розумінні характеризують такі показники:

– здатність учителя створювати позитивний психоемоційний фон у взаємодії з учнями;

– навички доброзичливої і ввічливої поведінки у ситуації взаємодії;

– активна спрямованість особистості на досягнення мети, прагнення вдосконалювати свою діяльність, адекватна оцінка своїх здібностей;

– дисципліна та контролювання власних учинків;

– уміння відповідно до обставин добирати адекватні стратегії поведінки, приймати оптимальні рішення у різних педагогічних ситуаціях, ефективно будувати відносини, розв’язувати проблеми.

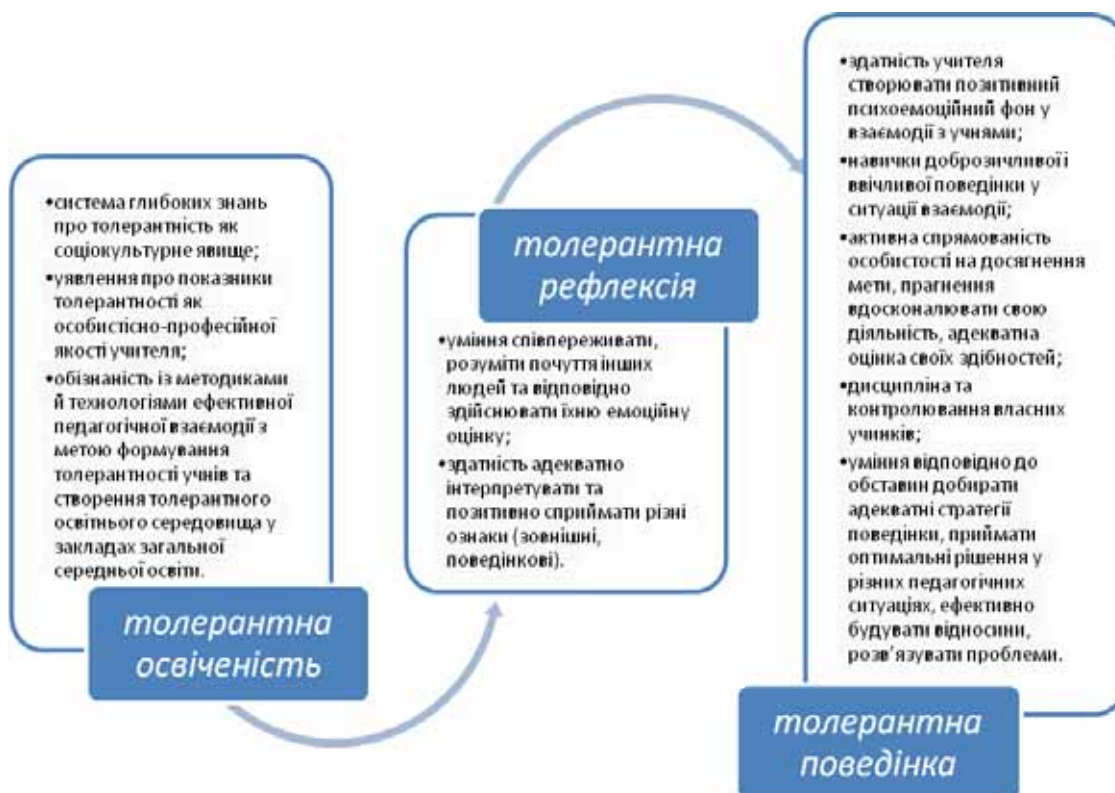


Рис. 1. Модель толерантності як особистісної та професійної якості учителя Нової Української школи

На нашу думку, кожен критерій толерантності характеризується певним ступенем прояву охарактеризованих показників. Визначені нами критерії можуть бути сформовані у вигляді знань, умінь і навичок учителів Нової Української школи на різних рівнях. Під

рівнем ми розуміємо міру якісного прояву показників толерантності.

Отже, узагальнення напрацювань учених дозволяє нам розуміти під поняттям «толерантність учителя Нової Української школи» *спосіб діалогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя з учнями, зорієнтований на визначення меж самоідентифікації на засадах партнерства, співпраці, взаємосприйняття, взаєморозуміння і взаємовимогливості до особистісних проявів та індивідуальних властивостей іншої людини.*

Таким чином, модель толерантності учителя Нової Української школи ми розглядаємо як особистісно-професійну якість, невід'ємним складником якої є педагогічна майстерність. У такому розумінні особистість учителя Нової Української школи виступає своєрідним провідником толерантності в суспільство, стимулом для педагога щодо розвитку в себе відповідної якості та опанування механізмів, за допомогою яких вона може бути сформована в педагогічному процесі.

Список використаних джерел:

1. Shapiro A. The Theme of the Family in Contemporary Society and Positive Family Psychology / A. Shapiro ; [ed. William Nichols] // Family Therapy Around the World : A Festschrift for Florence Kaslow. – Haworth Press, 2004. – 99 p.

2. Акімова М. К. Толерантность как компонент коммуникативной компетентности педагогов [Электронный ресурс] / М. К. Акімова, О. А. Галстян – Режим доступа: <http://www.psystudy.com/index.php/num/2010n3-11/322-akimova-galstyan11.html>

3. Бідюк Н. М. Толерантність як особистісно-значуща цінність у контексті гуманізації освіти [Електронний ресурс] / Н. М. Бідюк, О. В. Орловська. – Режим доступу: <http://intkonf.org/d-ped-n-bidyuk-nm-orlovska-ov-tolerantnist-yak-osobistisno-znachuscha-tsinnist-u-konteksti-gumanizatsiyi-osviti/>

4. Борытко Н. М. Введение в педагогику толерантности : учеб. пособ. для студ. пед. вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков ; под ред. Н. М. Борытко. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 80 с.

5. Варенко Т. К. Виховання педагогічної толерантності майбутніх учителів на основі аксіологічного підходу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Тетяна Костянтинівна Варенко. – Х., 2011. – 20 с.

6. Волошина О. В. Генезис становлення толерантності як педагогічної проблеми / О. В. Волошина // Наукові записки / ВДПУ ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2007. – Вип. 19. – С. 65–71.

7. Воробьева И. В. Феномен толерантности в контексте педагогического взаимодействия : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ирина Владимировна Воробьева. – Екатеринбург, 2006. – 170 с.

8. Глебкин В. В. На пути к толерантному сознанию / В. В. Глебкин ; отв. ред. А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2000. – 255 с.
9. Декларация принципов толерантности. Принята на XXVIII сессии Генеральной конференции держав членів ЮНЕСКО, (25 жовтня – 16 листопада 1995 р.). – Париж : ООН, 1996. – 176 с.
10. Довідник міжетнічної толерантності / упоряд.: Н. Ю. Ротар ; за ред.: А. М. Круглашов ; Чернівецький нац. ун-т ім. Ю.Федьковича. – Чернівці : Букрек, 2011. – 230 с.
11. Докукіна О. М. Феномен терпимості: характеристика, сутність, структура / О.М. Докукіна // Теоретико-методична аспекти виховання дітей та учнівської молоді : Збірник наук.праць. – Вип. 18. Книга 1. – С. 206–214. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/8123/1/Dokukina.pdf>
12. Духнович О. В. Про шкільний порядок. Народна педагогіка про загальні правила наставляння / О. В. Духнович // Педагогіка : хрестоматія / [передм. та укл. А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко]. – К., 2003. – С. 38–46.
13. Зязюн И. А. Педагогика добра : идеалы и реалии : науч.-метод. пособ. / И. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 309 с.
14. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Петр Францевич Каптерев / Под ред. А. М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
15. Касьянова Е. И. Феноменологический анализ сущностных аспектов категории «толерантность» / Е. И. Касьянова // Ученые записки Забайкальского гос. гуманитарно-пед. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. Серия: «Философия, культурология, социология, социальная работа» – Чита, 2010. – № 4 (33). – С. 63–67.
16. Кожухарь Г. С. Межличностная толерантность студентов и их групповые статусы [Электронный ресурс] / Г. С. Кожухарь, И. В. Вагурин. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP052011/КМр-045.htm>
17. Кораблева А. А. Аксеологический подход к определению толерантности [Электронный ресурс] / А. А. Кораблева // Ярославский педагогический вестник – 2012 – № 2, т. II: Психолого-педагогические науки. – С. 42–45. – Режим доступа: www.vestnik.yspu.org/releases/2012_2pp/12.pd
18. Корф Н. А. Русская начальная школа. Руководство для земских гласных и учителей земских школ / Н. А. Корф. – СПб. : Изд. Д. Е. Кожанчикова, 1870. – 363 с.
19. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
20. Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С. 46–54.
21. Макаренко А. С. О моем опыте / А. С. Макаренко // Избранные педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко. – М., 1984. – Т. 4. – С. 260–266.

22. Мончинская Л. Л. Развитие толерантности и котолерантности педагогов на курсах повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Любовь Леонидовна Мончинская. – Иркутск, 2005. – 185 с.
23. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология : учеб. пособ. / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – М. : Академический проект, 2004. – 560 с.
24. Новая философская энциклопедия : в 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-науч. фонд ; науч.-ред. совет: В. С. Степин (пред.), А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, А. П. Огурцов [и др.]. – М. : Мысль, 2010. – Т. 1. – 743 с.; Т. 2. – 637 с.; Т. 3. – 695 с.; Т. 4. – 736 с.
25. Орлов А. Б. Психология толерантности : проблемы и перспективы / А. Б. Орлов, А. З. Шапиро // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 80–96.
26. Перепелицына М. А. Формирование педагогической толерантности у будущих учителей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Мария Алексеевна Перепелицына. – Волгоград, 2004. – 176 с.
27. Пісоцький В. Ідея толерантності в етиці Григорія Сковороди [Електронний ресурс] / В. Пісоцький // Людина і світ. – 1999. – № 10. – С. 49–51. — Режим доступу: http://theology.in.ua/ua/library/periodicals/lis/lis_1999/lis_99_10/37243/
28. Поваренков Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной толерантности учителя / Ю. П. Поваренков // Толерантность в современном обществе: опыт междисциплинарных исследований : сб. науч. статей / под науч. ред. М. В. Новикова, Н. В. Нижегородцевой. – Ярославль, 2011. – С. 23–2
29. Повчання [Володимира Мономаха за Лаврентіївським списком] [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://litorpys.org.ua/pvlyar/yar09.htm>
30. Погодина А. А. Толерантность: термин, позиция, смысл, программа [Электронный ресурс] / А. А. Погодина. – Режим доступа: http://www.distedu.ru/mirror/_hist/www.1september.ru/ru/his/2002/11/2.htm
31. Політологічний енциклопедичний словник : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. – К. : Генеза, 1997. – 395 с.
32. Психологічний зміст поняття «Фрустраційна толерантність» [Електронний ресурс] / уклад. Н. О. Божок. – Режим доступу: <http://dSPACE.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/1865/1/PSYCHOLOGICAL%20CONTENT%20OF%20THE.pdf>
33. Риэрдон Б. Э. Толерантность дорога к миру / Б. Э. Риэрдон. – М. : Бонфи, 2001. – 304 с.
34. Современный словарь иностранных слов: толкование, словоупотребление, словообразование, этимология / сост.: Л. М. Баш, А. В. Боброва и др. – М. : Цитадель-трейд, 2002. – 970 с.
35. Солдатова Г. У. Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, О. Д. Шарова. – М. : Генезис, 2000. – 125 с.

36. Стельмахович М. Г. Українська родинна педагогіка : навч. посіб. / М. Г. Стельмахович. – К. : ІСДО, 1996. – 288 с.
37. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : в 5 т. – К., 1976. – Т. 2. – С. 149–918.
38. Тодорцева Ю. В. Педагогіка толерантності : метод. рек. / Юлія Вікторівна Тодорцева. – Одеса : СВД Черкасов М.П., 2004. – 90 с.
39. Толерантность // Новейший энциклопедический словарь. – М. : Астрель, АСТ «Хранитель» – 2004. – 1424 с.
40. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори : в 2 т. / К. Д. Ушинський. – К., 1983. – Т. 1. – С. 43–103.
41. Фадеева Т. Ю. Формирование педагогической толерантности будущих специалистов сферы образования : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Татьяна Юрьевна Фадеева. – Саратов, 2012. – 24 с.
42. Философский энциклопедический словарь / сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 576 с.

УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЯК ФАКТОР ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ РОБОТИ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Модернізація вітчизняної освіти передбачає інтеграцію в єдиний європейський освітній простір шляхом дотримання європейських освітніх стандартів з урахуванням національних особливостей. Досягнення зазначеної цілі актуалізує необхідність реалізації в Україні широкомасштабної освітньої реформи й упровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». Розв'язання цієї проблеми має велике значення для підвищення якості управлінської діяльності керівника закладу освіти.

Сьогодні для підвищення особистої конкурентоспроможності керівник має постійно удосконалювати свою професійну кваліфікацію впродовж професійної діяльності, яка буде відповідати вимогам суспільства і буде позитивно впливати на освітній процес. Отже, виникає актуальне питання про синергію особистої та професійної самореалізації.

За останні десятиліття помітно зросла зацікавленість учених педагогів, практиків у дослідженні управлінської компетентності керівників, яка виступає якісним показником ефективності управління закладом освіти та професіоналізму і підтверджує важливість та соціальну значущість проблеми. Сучасні заклади освіти потребують професіоналів, здатних задовольнити освітні потреби здобувачів освіти. Така посилена увага науковців зумовлена переходом світової спільноти до формування компетентностей здобувачів освіти, що передбачає не лише просте накопичення знань і предметних умінь і навичок, а й формування вміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, здатності її застосовувати, до самонавчання впродовж життя, де ці знання стають визначальною сферою професійної діяльності людини. Управлінська діяльність керівників є одним з основних чинників забезпечення випереджувального розвитку цієї системи, спрямованої на максимальне задоволення освітніх потреб особистості, оскільки ефективність впровадження освітніх реформ певною мірою залежить від управлінського потенціалу керівника.

Проблемам управління освітою присвячені роботи вчених і дослідників: В. Бондарь, Т. Волобуєвої, М. Гриньової, Г. Єльнікової, В. Зверева Л. Кравченко, В. Лазаревої, М. Поташника, Т. Шамової,

П. Третьякової та ін. Проблеми впровадження компетентнісного підходу в освіту висвітлено у працях Г. Балла, Н. Бібік, І. Зязюна, Є. Клімова, Н. Кузьміної, О. Реана. Вагомий внесок у дослідження проблем управлінської діяльності керівників здійснили Г. Єльнікова, В. Олійник, В. Свистун, Л. Сергеева. У працях цих науковців розглядаються різні аспекти управлінської компетентності керівників закладів освіти, проте, спільними для них є спроби обґрунтувати і довести практичну доцільність використання наукових досягнень менеджменту в педагогічній діяльності, у сфері управління освітніми установами. Втім, аналіз літератури й наявних досліджень з проблематики розвитку управлінської компетентності керівника освітнього закладу засвідчує, що реалії сучасних реформ у галузі освіти потребують постійного удосконалення педагогічної думки щодо теоретичних аспектів формування і розвитку управлінської компетентності керівника як фактору забезпечення якості роботи закладу освіти.

Управлінська компетентність керівника освітнього закладу набуває в останні роки все більшої актуальності у зв'язку з тим, що постійно трансформується соціальний досвід, реконструюється сфера освіти, зростає рівень запитів соціуму до керівника.

В. Бондар розглядає управлінську компетентність керівника як складову частину системи його професійної компетентності. У зміст управлінської компетентності він включає сукупність знань, умінь і здатностей виконувати управлінські функції [1].

М. Головань визначає професійну компетентність керівника освітнього закладу як інтегральну професійну якість, сплав досвіду, знань, умінь і навичок, показник готовності до управлінської роботи, здатність ухвалювати обґрунтовані управлінські рішення [4].

А. Філіппов відзначає, що існують спроби розвести у визначеннях управлінську діяльність і управлінську компетентність. Останню слід розглядати як різновид управлінської діяльності, а ще точніше – як її компонент, пов'язаний з організацією співробітництва, що базується на спільних інтересах. Автор стверджує, що управлінська діяльність є процесом вироблення, прийняття й реалізації управлінських рішень. Це різновид професійної діяльності, яка спрямована на оптимізацію діяльності людей за допомогою економічних, адміністративних, психологічних і педагогічних впливів, кожний з яких, впливаючи на потреби, ціннісні орієнтації, позиції, установки особистості, групи, колективу, спрямовує й активізує, підвищує результативність професійної діяльності [7].

Враховуючи вищезазначені позиції вчених, розуміємо, що якість організації освітнього процесу залежить від керівника, а рівень його

управлінської компетентності передбачає здатність реалізувати свій потенціал (знання, уміння, особистісні якості) під час творчої професійної діяльності, усвідомлюючи соціальну значущість та особисту відповідальність за результати цієї діяльності й необхідність її постійно удосконалювати. Варто відмітити, що до керівників різних типів закладів освіти висуваються різні вимоги. Це зумовлюється варіацією специфіки діяльності закладів освіти, їх підпорядкування, рівнів, типів, форм власності. Але не залежно від того, який тип закладу освіти очолює керівник, сутність управлінської компетентності є незмінною. На нашу думку управлінська компетентність керівника закладу освіти – це інтегральна характеристика особистості керівника, яка базується на індивідуальних та професійних якостях та передбачає професійні знання, практичні уміння, навички, професійно-особистісні цінності і якості та забезпечує здійснення управлінської діяльності на рівні професіоналізму.

Зазначимо, що більшість дослідників розглядають управлінську компетентність як оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта діяльності, її здатність успішно виконувати свої професійно-посадові повноваження. Також якість професійного становлення особистості керівника закладу професійної освіти визначає напрям щодо модернізації освіти, сприяючи приведенню його у відповідність до сучасних суспільних вимог.

Узагальнюючи зазначене вище, має сенс зауважити, що компетентність виступає мірою та головним критерієм відповідності фахівця вимогам професійної діяльності. Підтвердження цієї думки знаходимо з позицій різних наукових підходів. Цікавими для нашого дослідження є аксіологічний, системно-комплексний, функціональний, компетентнісний, маркетинговий підходи до визначення управлінської компетентності керівника закладу освіти.

З позицій аксіологічного підходу основою управлінської компетентності є цінності суті і змісту стратегічного управління. Науковці вважають, що аксіологічний підхід дає змогу розкривати управлінську компетентність керівника як сукупність соціально-управлінських цінностей, які формують його управлінську культуру [14]); дає можливість розглядати професійну підготовку керівників навчальних закладів як процес, спрямований на засвоєння ними системи професійних цінностей, яка має прояв у її історичному формуванні та фіксації в суспільній свідомості. Основа цього підходу – ієрархічна система професійних цінностей та професійних ціннісних якостей керівників освіти [2]). Розглядаючи керівника закладу освіти як особистість і як стратега-професіонала, аксіологічний підхід

дозволяє виявити систему найбільш пріоритетних цінностей у професійній діяльності та саморозвитку керівника. Такими цінностями можуть бути цінності, пов'язані з його особистими, соціальними і організаційними стратегічними орієнтирами (пов'язаними з такими категоріями, як успіх, потреби людини (власні, підлеглих, учнів, батьків тощо), партнерство, взаємодія тощо).

Системно-комплексний підхід дослідження управлінської компетентності керівника закладу освіти передбачає вивчення різних напрямів діяльності керівника як єдиного цілого, а також розв'язання практичних проблем управління, пов'язаних із побудовою узагальнених моделей, що відображають усі фактори і взаємозв'язки реальної ситуації в її діяльності. Системно-комплексний підхід базується на принципах системного аналізу, формулювання мети і кінцевих результатів. За такого підходу пріоритетними стають принципи системного аналізу, виявлення та аналізу можливих альтернативних шляхів досягнення цілей, аналізу ризиків і проблем, які виникають при реалізації управлінських стратегій.

Системно-комплексний підхід є засобом вирішення складних і при цьому не дуже чітко визначених проблем. Він спрямований на органічне поєднання, координацію та інтеграцію різних видів діяльності [10]. Основні цілі організації при використанні системного-комплексного підходу до управління полягають в усуненні суперечливості цілей окремих підрозділів; пошуку критичних чинників успішної організації діяльності закладу освіти; забезпеченні чинників стабільності організації освітнього процесу; забезпеченні адаптивності роботи організації.

Функціональний підхід розглядає безпосередньо процес управління закладом освіти як процес в якому діяльність, спрямована на досягнення цілей організації, розглядається не як єдина дія у часі, а як серія безперервних взаємопов'язаних функцій управління, пов'язаних послідовно і паралельно: планування, організація, мотивація, контроль, координація, регулювання, прийняття управлінських рішень тощо. Сутність функціонального підходу до управлінської компетентності полягає в тому, що вона розглядається як сукупність компетенцій, які дозволяють реалізовувати управлінські функції. Функціональний підхід вказує на те, що робота менеджерів полягає у поєднанні та координуванні використання ресурсів (елементів виходу) для досягнення цілей організації. Функціональне управління – управління, у ході якого кожний функціональний керівник відповідає за виконання певних функцій, робіт.

Маркетинговий підхід базується на здатності керівника закладу освіти до виявлення зв'язків між надавачами і отримувачами освітніх

продуктів, здійснення діагностики процесів. Основним завданням керівника закладу освіти з позиції маркетингового підходу є надання освітніх послуг, які можуть розглядатися як економічні блага, до виробництва залучається жива праця працівників освіти та матеріальні ресурси суспільства. Керівник освітньої установи має вибудовувати маркетингову стратегію, проводити маркетинговий аналіз освітньої установи (конкурентів, клієнтів, послуг), аналізувати найприйнятніші форми і методи маркетингової діяльності, оцінювати ефективність. Використання маркетингового підходу в управлінській діяльності керівника закладу освіти набуває все більшого значення, оскільки сприяє «завоюванню» споживача (учнів і батьків) за допомогою надання диференційованих освітніх послуг, росту професійної майстерності педагогів, мотивованих на якість освітнього простору, удосконалення освітнього середовища, що обслуговується закладом освіти.

Компетентнісний підхід знаходить вияв у спрямованості керівника закладу освіти на забезпечення умов формування і розвитку відповідних компетентностей, необхідних людині для повноцінного життя в суспільстві, професійної діяльності, суспільної та особистісної самореалізації шляхом реалізації власних компетентностей. Сукупність компетентностей визначається як навчальні результати і є основою кваліфікації спеціаліста [6, с. 55]. Також компетентність розуміється як спроможність за рахунок набутих знань виконувати певний комплекс робіт або керувати його виконанням із відповідною швидкістю, якістю та ефективністю. Закономірним є те, що компетентнісний підхід у системі підготовки керівників сфери освіти є сьогодні одним з актуальних питань системи освіти, оскільки задовольняє суспільні вимоги до сучасного спеціаліста, а також потреби самого працівника в особистісному та професійному становленні.

Аналіз різноманітних підходів до виявлення комплексу управлінських компетентностей керівників закладів освіти дає можливість визначити, що серед основних категорій компетентностей керівників освіти виділяються особистісні та професійні. До складу компетентностей керівника сфери освіти пропонується включати достатньо значний їх перелік, враховуючи багатоаспектність діяльності управлінця (інформаційно-комунікаційну, проектну, методологічну, андрагогічну та інші компетентності керівників сфери освіти, які є невід'ємною складовою їх професійної компетентності).

Формування управлінської компетентності досить суттєво відбувається саме в процесі власне безпосередньої професійної діяльності. Професійна діяльність керівника закладу освіти передбачає

висококваліфіковане виконання власних професійних обов'язків, що потребує достатньо високого рівня розвитку професійної компетентності. Для більш детального розуміння сутності управлінської компетентності керівника закладу освіти важливо акцентувати увагу на її структурі.

У педагогічних дослідженнях існують різні погляди на структуру управлінської компетентності. Велика кількість авторів виділяють її різні складові.

І. Зимня виділяє наступні блоки управлінської компетентності керівника навчального закладу: професійний управлінський досвід, професійно значимі знання, уміння й особистісні якості, що дозволяють успішно працювати керівником, а також прагнення поновлювати ці знання [5].

Управлінську компетентність керівника можна розглядати як системне утворення, що на думку В. К. Мельник визначається сукупністю таких компонентів: знання, необхідні для даної спеціальності або посади; уміння і навички, необхідні для успішного виконання функціонально-посадових обов'язків; професійні, ділові і особистісно значущі якості для більш повної реалізації власних сил, здібностей і можливостей у процесі діяльності; загальна культура, необхідна для формування гуманістичного світогляду, духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості; мотиваційна сфера професійної діяльності [11].

Р. Вдовиченко структуру управлінської компетентності пропонує розглядати як єдність ключових компетентностей, до яких відносить такі компетентності:

1. Стратегічна компетентність, яка включає глобальне мислення, системне мислення, здатність прогнозувати, здатність розв'язувати проблеми, безпека відносин.

2. Соціальна компетентність, до складу якої входять здібність працювати в міжнародній команді, здатність мотивувати і переконувати, здібність до навчання і нововведень, особиста привабливість, здатність до вирішення конфліктів.

3. Функціональна компетентність, складовими якої є вміння приймати рішення, ініціативність, професійні уміння, гнучкість і витривалість у роботі.

4. Управлінська компетентність, в якій визначаються організаторські здібності, відповідальність, уміння переконувати, авторитет і поведінка керівника.

5. Професійна компетентність, до складу якої входять фахова освіта, досвід лінійної і групової роботи, робота в більшості функціональних областей, закордонний досвід роботи, знання іноземних мов [3].

Виходячи з аналізу досліджень і підходів до розуміння структури управлінської компетентності керівників різних галузей професійної діяльності, враховуючи особливості прояву управлінської компетентності в умовах закладу освіти, формуємо власне бачення структури управлінської компетентності керівника закладу освіти. При цьому поділяємо думку Дж. Равена, що «компетентність багатокomпонентна, що багато її компонентів відносно незалежні один від одного і що самі компетентності мають якості кумулятивності і взаємозамінності» [12]. При цьому, важливою для нашого дослідження є ідея М. Лугової, яка пропонує управлінську компетентність структурувати за ієрархічними рівнями – функціональним та особистісним. На думку автора, ці два компоненти є суттєвими для управлінської компетентності і перебувають у тісному взаємозв'язку і взаємозалежності [9].

При визначенні структурних компонентів управлінської компетентності ми враховуємо, що це комплексна характеристика управлінця-професіонала, яка повинна охоплювати знання, уміння, психологічні характеристики, певні особистісні якості та визначати здатність керівника вирішувати професійні проблеми й типові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійної управлінської діяльності, з використанням знань, професійного й життєвого досвіду, цінностей і схильностей.

Структуру управлінської компетентності керівника закладу освіти ми розглядаємо на двох рівнях: функціональному та особистісному. Кожен із цих рівнів характеризується за такими параметрами: когнітивна сфера (знання сутності і змісту основних функцій управління) та діяльнісна (уміння та навички виконання основних функцій управління) (*таблиця 1*).

Функціональний рівень являє собою сукупність професійних компетентностей, необхідних у процесі управлінської діяльності. Кожна з них відзначається специфікою, комплексом знань і вмінь. До них належать: функціональна, стратегічна, нормативно-правова, педагогічна, комунікативна, цифрова, креативна, економічна, контрольно-оцінювальна компетентність. Кожна з них передбачає специфічні знання, уміння і навички. Така єдність компетентностей базується на професійній основі.

Особистісний рівень управлінської компетентності включає складові, пов'язані з психофізіологічними особливостями особистості керівника та його проявами в процесі взаємодії з іншими індивідами сучасного соціуму: мотиваційно-ціннісна, особистісна, психологічна, саморегуляційна компетентності. Для особистісного рівня характерною є мотиваційно-ціннісна основа.

Таблиця 1

Структура управлінської компетентності керівника закладу освіти

Складові компоненти функціонального рівня управлінської компетентності керівника закладу освіти			
Компетентність	Знання	Уміння	Навички
<i>Функціональна</i>	знання загальних підходів, принципів, закономірностей розвитку організації освітнього процесу	здатність розробляти концепцію побудови власної наукової та навчально-методичної та виховної діяльності, розуміти її принципи та смисли; володіння методами пізнання, уміння обґрунтовувати та передавати досвід	готовність критично оцінити сукупність особисто значущих прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, ставлень до продукту і предмету діяльності у професійній сфері і сфері стосунків
<i>Стратегічна</i>	знання особливостей стратегічних, тактичних і оперативних планів; знання відмінностей планування і прогнозування; знання сильних і слабких сторін організації навчально-виховного процесу знання актуального стану ринку освітніх послуг у регіоні	уміння й навички складати плани оперативного, тактичного рівнів у контексті організації навчальної, виховної і наукової роботи в закладі освіти	готовність проводити аналіз мікро- і макросередовища із участю в колегіальній розробці стратегічного вектору розвитку; вміння планувати пропозиції щодо оптимізації навчально-виховного процесу
<i>Нормативно-правова</i>	знання основних урядових та нормативних документів щодо організації навчального процесу	ставлення до верховенства закону, поваги до людини як найбільшої цінності держави; здатність брати на себе відповідальність за прийняті рішення у професійної діяльності	готовність застосовувати знання нормативно-правової бази, що забезпечує та регулює професійну діяльність
<i>Педагогічна</i>	знання психолого-педагогічних основ управлінської діяльності, сучасних технологій та	володіння методами навчання та виховання молоді; володіння педагогічною діагностикою	усвідомлювати цілі, смисл, зміст і результати власної діяльності та діяльності колективу

	методик організації освітнього процесу.		
Комунікативна	знання прийомів і засобів усної і письмової передачі інформації; розвиток способів мислення, який визначає поведінку і очікування такої самої від інших; суму загально-гуманітарних знань	вибір прийняттого стилю вербальної і невербальної поведінки, володіння соціально і культурно зумовленими сценаріями, національно-специфічними моделями поведінки з використанням відповідних комунікативних технік	орієнтація у базових елементах культури, ціннісних установках, фонових знаннях, звичаях, ритуалах, стереотипах, притаманних соціокультурному середовищу, в рамках якого ведеться комунікація
Цифрова	знання технологічної організації використання цифрових технологій	здатність здійснювати інформаційну діяльність по обробці, передачі, зберігання інформаційного ресурсу, з продукування інформації з метою автоматизації процесів інформаційно-методичного забезпечення	готовність використовувати засвоєні знання, вміння і навички, а також способи діяльності в житті для вирішення управлінських завдань з використанням засобів і методів ІКТ
Креативна	знання основ розвитку творчого мислення та індивідуальних здібностей у вирішенні практичних завдань	сприйняття нових ідей, здатності знаходити і порушувати проблеми, незалежність поведінки та суджень і водночас уміння поступатися і відмовлятися від своїх попередніх думок, критичність, сміливість, терпимість	готовність керувати змінами і мотивувати колектив на впровадження інновацій та реалізацію інноваційних проєктів
Економічна	володіння знаннями економіки сфери освіти та інноваційної діяльності	здатність розробляти і впроваджувати бізнес-плани та інноваційні проєкти	готовність організовувати власну та колективну трудову й підприємницьку діяльність, розробляти бізнес-проєкти

			економічної діяльності колективу
Контрольно-оцінювальна	знання основних функцій менеджменту, алгоритму контрольно-оцінювальної діяльності	виявлення сутнісних та структурних характеристик контрольно-оцінювальної діяльності	готовність до використання різних підходів контрольно-оцінювальної діяльності
Мотиваційно-ціннісна	Культурних норм і особистісних цінностей здійснення управлінської діяльності	вибір особистістю такого типу поведінки (вчинку), в основі якого лежать певні, різною мірою усвідомлені (чи взагалі не усвідомлені) морально-етичні норми та принципи	Аналізувати власні мотиви, прагнення і переконання при здійсненні управлінської діяльності
Особистісна	Знання технологій професійного і особистісного самовдосконалення	готовність до прояву широти кругозору, високої концентрації і швидкості переключення уваги, працездатності, витривалості, швидкості виконання роботи та ініціативності,	здатність володіння хорошим об'ємом пам'яті, міцністю і швидкістю запам'ятовування і відтворення, словесної, асоціативної можливостями, вербальними чинниками)
Соціально-комунікативна	Знання психологічних основ встановлення комунікації, орієнтація у суспільно-значущих нормах поведінки	здатність і готовність керувати людьми на основі виявлення і розвитку особистісних здібностей, достоїнств і недоліків підлеглих, створення оптимальних умов для творчої діяльності в колективі	здатність і готовність взаємодіяти в колективі, вибудовувати зовнішні і внутрішні відносини на гуманно-особистісній основі, здатність до емпатії
Саморегуляційна	Знання технік та методик здійснення саморегуляції, психологічних механізмів поведінки людини в стресових ситуаціях	Керування власними емоціями,	володіння гнучкістю, врівноваженістю, рухливістю, динамічністю психічних процесів, витримкою, самовладанням

Запропонована нами структура управлінської компетентності керівника закладу освіти не претендує на повноту, але, на нашу думку, охоплює багато важливих аспектів управлінської компетентності, типових для ефективних управлінців освітньої галузі. Запропоновані нами компоненти управлінської компетентності керівників відображають необхідний рівень підготовленості для здійснення ефективної управлінської діяльності керівників різних типів закладів освіти. Це свідчить про універсальність визначеної нами структури управлінської компетентності, яка дозволяє на якісно новій основі розвивати управлінську компетентність керівників в умовах динамічних змін якості освітнього процесу.

Для забезпечення якості освіти керівник закладу повинен постійно удосконалювати свої професійні навички. Відомо, що в загальному вигляді структура та зміст діяльності управлінця складається з трьох головних блоків: професійної виробничої діяльності, прийняття рішень та роботи з персоналом. Щоб бути ефективним лідером, здатним організовувати діяльність колективу, керівник закладу освіти повинен відповідати таким вимогам:

1. Компетентність. Це означає, що кожен керівник має володіти знаннями, уміннями та навичками, необхідними для здійснення професійної діяльності.

2. Гідність і відповідальність. Полягає у здатності організовувати діяльність на засадах особистої гідності і розуміння покладеної відповідальності за свої дії; передбачення і усвідомлення ризиків.

3. Когнітивна гнучкість та мобільність. Керівник завжди має бути в тренді сучасних подій, повинен швидко реагувати на виклики та діяти в умовах змін.

4. Висока працездатність. Це уміння здійснювати свою діяльність найбільш оптимальним способом у співвідношенні часу і якості виконання службових обов'язків.

5. Психо-фізіологічна готовність. Передбачає необхідні показники здоров'я, уміння регулювати свій фізичний стан, психологічну стійкість, у тому числі до стресів; швидкість реакції; витривалість, готовність переносити фізичні й психічні навантаження.

6. Комунікабельність. Уміння будувати сприятливі міжособистісні й індивідуально-групові відносини, у тому числі, уміння попереджати або обходити конфлікти, вирішувати їх, уміння працювати в команді.

Здатність керівника закладу освіти відповідати цим та іншим вимогам свідчить про його готовність до управлінської діяльності. Науковці виділяють три етапи наукового дослідження проблеми готовності до будь-якої діяльності. На першому етапі готовність

досліджують у зв'язку з проникненням у природу психічних процесів людини. На другому – готовність визначають як певний феномен стійкості та адекватності реагування людини на зовнішні і внутрішні впливи, що зумовлено інтенсивним дослідженням нейрофізіологічних механізмів, регуляції і саморегуляції поведінки людини. Третій етап пов'язаний з дослідженнями в галузі теорії діяльності [8, с. 19].

Питання професійної діяльності та готовності фахівців до неї розглядаються в сучасних наукових дослідженнях українських учених, переважно в галузі педагогіки, теорії та методології вищої освіти. Зокрема, у працях О. Абдуліної, І. Беха, А. Богущ, С. Гончаренка, І. Зязюна, І. Москальової, Н. Ничкало, О. Пономарьова, В. Свистун, Н. Середи та інших наголошується про те, що готовність виступає принциповим аспектом прояву професіоналізму.

У літературних джерелах можна виділити принаймні три рівні професіоналізму: виконавчий, компетентний, досконалий. Виконавчий рівень в основному передбачає репродуктивну діяльність; компетентний розглядається як рівень поглибленого знання, здібності до актуального виконання діяльності, адекватного виконання завдань; досконалий виступає як рівень, до якого можливо прагнути як ідеал. Якість функціонування закладу освіти багато в чому залежить від керівника, який має бути не просто висококласним фахівцем, а й людиною ідеї, з власним баченням мети й завдань сучасного закладу освіти та спроможною реалізувати ці ідеї. Його успіх не може бути індивідуальним, але від нього залежить якість команди, адже формування якісної команди це і мистецтво, і технологія одночасно. Це свідчить про досконалий рівень професіоналізму.

Т. Сорочан відзначає, що «професіоналізм управлінської діяльності керівників школи – це сукупність компетенцій, які формуються в педагогічній освіті й дозволяють суб'єкту (керівнику школи) професійно здійснювати управлінську діяльність у сучасних соціально-економічних умовах з урахуванням особливостей об'єкту управління, пов'язаних із вирішенням педагогічних завдань» [13].

Принциповим аспектом визначення професіоналізму керівника закладу освіти, на наш погляд, виступає формування у керівника професійного мислення за такими ознаками, як:

- педагогічне бачення оточуючого світу;
- аналіз педагогічних, навчально-виховних та управлінських ситуацій з точки зору їх практичного використання;
- гармонізація науково-предметних, світоглядно-методологічних, педагогічних, психологічних, управлінських та інших знань і вмінь;

- розуміння внутрішнього світу, здібностей, спрямованості, мотивів, вчинків учнів;
- створення системи взаємовідносин у педагогічному та учнівському колективах;
- формування гуманістичного світогляду та регуляторів професійної етики керівника;
- розвиток творчого потенціалу, рефлексивних здібностей та вмій як загальнолюдського, так і особистісного характеру.

Професіоналізм управлінської компетентності керівника закладу освіти передбачає широку загальнокультурну підготовку, здатність до професійної рефлексії, високу освіченість, життєтворчість у провідних сферах професійного і соціального життя як необхідні вимоги до професійної діяльності.

Таким чином, оновлення освітнього процесу, побудова його як простору освітніх можливостей значною мірою залежить від особистості керівника закладу освіти, від змісту його діяльності, яка передбачає не тільки оволодіння сучасними вітчизняними та зарубіжними науково-теоретичними підходами до управління, а й розуміння необхідності впровадження освітніх реформ, врахування національних засад в управлінні закладом освіти. На сучасному етапі менеджменту існує широкий спектр форм, методів і засобів розвитку управлінської компетентності за різних педагогічних умов. Саме ці аспекти і є нашими перспективами для подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел:

1. Бондар В.І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності / В.І. Бондар // Початкова школа. – 2008. – №7. – С. 22-23.
2. Васильченко Л.В. Управлінська культура і компетентність керівника / Л. В. Васильченко. – Х. : Основа, 2007. – 40 с.
3. Вдовиченко Р.П. Управлінська компетентність керівника школи / Р.П. Вдовиченко. – Харків : Основа, 2007. – 112 с.
4. Головань М.С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять / М.С. Головань // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Науковий журнал. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2011. – № 8(18). – с.224-234.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : материалы ко второму заседанию методологического семинара / И.А. Зимняя. – М. : Исследовательский. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
6. Козир М.В. Інтелектуальні можливості в інформаційній компетентності суб'єктів педагогічної взаємодії / М.В. Козир //

Педагогічний процес: теорія і практика. – 2014. – Вип. 3. – С. 93–97. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2014_3.

7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи [Текст] / [заг. ред. О.В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

8. Кулько В.А. Сутність і структура готовності майбутніх аграріїв до професійної діяльності / В.А. Кулько // Вісник Запорізького національного університету. – 2011. – № 2 (15). – С. 193–197.

9. Лугова Д.О. «Напрями розвитку професійної Я-концепції керівника» / Д.О. Лугова // Матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. «Проблеми і перспективи розвитку підприємництва». – Харків, 2014. – С. 86–87.

10. Макар Л.М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі / Л.М. Макар // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – №. 30. – С. 229–236.

11. Мельник В.К. Модель розвитку управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу [Електронний ресурс] / В.К. Мельник // Теорія і методика управління освітою: електронне наук. фах. видання. – 2009. – № 2. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/e-journals/ttmuo/2009_2/09melcsd.pdf

12. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен ; пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 1999. – 144 с.

13. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика: монографія / Т.М. Сорочан. – Луганськ: Знання, 2005. – 384 с.

14. Троєльнікова Л.О. Сучасний стан менеджменту професійної діяльності керівних кадрів [Електронний ресурс] / Л.О. Троєльнікова. – Режим доступу: http://www.knukim.edu.ua/articles_troyelnikova.htm

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ ТА РИНКУ ПРАЦІ В УКРАЇНІ

Актуальність обраної теми зумовлена посиленими вимогами, що висувають роботодавці до випускників закладів середньої, професійно-технічної та вищої освіти в Україні. Головне завдання НУШ – це виховання та навчання молоді за такими принципами, що сприяють їхньому професійному та особистому зростанню. Реформу НУШ розраховано на десятиліття випускники закладів освіти у сучасних умовах мають володіти такими характеристиками, що забезпечать його швидку адаптацію до умов праці. Комплекс характеристик, якими має володіти майбутній фахівець, що приступає до виконання своїх професійних обов'язків – це не тільки набір умінь, знань та навичок, але й притаманних йому особистісних характеристик, які за наявності досвіду діяльності дозволять йому реалізуватись на ринку праці. Отже, компетентнісний підхід є дуже актуальним на сучасному етапі розвитку освіти. Вирішення головного завдання постає перед закладом освіти це підготовка нового висококваліфікованого фахівця, що володіє не тільки певним рівнем знань, умінь і навичок, але й може практично застосувати їх у конкретній професійній діяльності. Впровадження і реалізація компетентнісного підходу в освіту дозволить швидко реагувати на потреби ринку праці, на його вимоги [1].

Ринкова система сучасного світу складається з трьох основних елементів: ринку капіталу (реальних, фінансових інвестицій, науково-дослідних робіт, конструкторських розробок), ринку землі (що виступає засобом виробництва, добуток корисних копалин) та ринку праці. Ринок праці – це система соціально-економічних відносин з купівлі та продажу специфічного товару як праця, що визначає сферу формування попиту та пропозиції на ту чи іншу спеціальність, визначає кількість працевлаштованих. Сучасна економічна теорія визначає головною функцією ринку праці це – узгодження між умовами праці та її оплатою між учасниками, тобто – роботодавцями та найманими працівниками. Однак, не варто зводити певні функції ринку праці лише до процесу укладення угод між роботодавцем та найманим працівником. Він складається, також, з усіх видів робочих відносин після працевлаштування найманого працівника. Створення інноваційної економіки потребує збільшення освічених працівників якісно нового типу, що володіють інноваційним типом мислення та фундаментальними знаннями, що здатні ефективно використовувати

нові інформаційні технології і розробки. Отже, потреба у створенні та розбудові інноваційного розвитку національної економіки вимагає якісно нової розробки концепції виховання та підготовки кадрів та вирішення існуючих протиріч на ринках освітніх послуг та праці.

У період першої фази (1991–1994 рр.) переходу від централізованої до ринкової економіки відбулося створення нових робочих місць, кількість яких у 1,5–2 рази перевищувала кількість офіційно зареєстрованих безробітних. У результаті упродовж цього періоду були вкрай низькими рівень офіційного безробіття (0,1–0,3%) та коефіцієнт навантаження на одне вільне робоче місце (0,42–0,60%).

Другий етап формування національного ринку робочої сили (1995–2001 р.р.) пов'язаний із часом проведенням жорсткої обмежувальної монетарної і фіскальної політики, що була спрямована на подолання інфляції та процесу збалансування фінансової системи. Унаслідок того, що такі дії не супроводжувалися структурними реформами, у результаті вони призвели до дисбалансу на ринку праці. Кількість безробітних почала перевищувати кількість вакантних місць, у кінцевому результаті рівень навантаження на одне вільне робоче місце зріс до майже 30 осіб. У цей період кількість лише офіційно зареєстрованих безробітних зросла від 126,9 тис. осіб у 1995 р. до 1 млн. 174 тис. 500 осіб у 1999 р. Найвищими темпами чисельність зайнятих скорочувалася у промисловості, транспорті, будівництві, сферах освіти, культури, мистецтва, науки і наукового обслуговування.

Третій етап розвитку ринку праці в Україні розпочався на початку 2001 р. та характеризується як етап структурної перебудови. Відбулися позитивні зрушення на ринку праці, сповільнився рівень безробіття. Але внаслідок економічної кризи, що розпочалася наприкінці 2008 р. та призвела до загострення ситуації на ринку праці ситуація знову стала критичною. Чисельність економічно активного населення віком 15-70 років у 2011 р. становила 22,1 млн. осіб, з яких 20,3 млн. (або 91,4%) були зайнятими, а решта – 1, 8 млн. осіб – безробітними (визначення МОП) [1].

Важлива сфера соціально-економічного життя суспільства – це ринок праці, адже збалансованість попиту і пропозиції робочої сили та зменшення безробіття знімають соціальну напруженість у країні та забезпечують стає економічне зростання, при цьому вимагаючи впровадження заходів, серед яких головне місце посідає взаємодія освіти і ринку праці.

Ринок праці виступає складним елементом ринкової економіки. На ринку праці переплітаються інтереси працівників та роботодавців у процесі визначення ціни праці та умов праці, а й відображаються

практично усі соціально-економічні зміни у суспільстві. Явища, що притаманні ринку праці в Україні, необхідно вивзначити у двох аспектах: по-перше – як прояв загальних закономірностей, що притаманні усім країнам з ринковою економікою; по-друге – слід врахувати національну специфіку при формуванні ринкового середовища.

Відповідно результатам звіту Всесвітнього економічного форуму «Майбутнє робочих місць – 2020», список топ-10 навичок, що залишаться потрібними на ринку праці до 2025 року, очолили аналітичне мислення та інноваційність, а навичка комплексного вирішення проблем, яка була першою для 2015 та 2020 років, тепер посідає третє місце. Абсолютно новим у списку стала навичка, що пов'язана з користуванням новітніми технологіями. А саме: використання технологій, моніторинг і контроль та навичка технологічного дизайну, програмування. Вони посіли сьоме та восьме місце відповідно. Також у списку з'явилися такі навички самоуправління як активне навчання (на другому місці), стійкість, вміння опиратися стресу та гнучкість (на дев'ятому місці). Завжди актуальними залишаються. Цього року вони у топі навичок на четвертому та п'ятому місцях. На шостому місці у списку – лідерство та соціальний вплив, а замикають десятку головних навичок 2025 року аргументація та вміння вирішувати проблеми і формувати нові ідеї [15].

Створення ринкової системи, що функціонує завдяки використанню конкурентного механізму та ціноутворення через взаємодію попиту і пропозиції, знаходить важливе значення у впровадженні системи заходів державної політики для покращення ситуації у сфері зайнятості населення.

Дослідження змісту категорій «ринок праці» та «ринок трудових ресурсів». «Ринок праці – це певна сукупність відносин власності між найманими робітниками, роботодавцями та державою щодо умов праці і оплати результатів, які отримані по виконанню певних завдань чи роботи». «Ринок робочої сили – це певна сукупність економічних відносин між найманими робітниками, роботодавцями та державою (центрами зайнятості) з приводу організації, використання і купівлі-продажу робочої сили» [2].

Бурхливий розвиток науки, техніки та технології виробництва став важливим чинником, що суттєво змінив відносини між роботодавцями і працівниками. Упродовж другого етапу науково-технічної революції роботодавці розпочали переглядати власне ставлення до кваліфікації та рівня професійної підготовки найманих працівників та оцінки якості їх роботи і соціальних гарантій.

Підприємці вимушені були вкладати значні кошти у підвищення якісних характеристик працівників та забезпечити їм низку соціальних гарантій.

Ринок праці є важливою складовою світового господарства та виступає індикатором соціально-економічних змін у глобальному просторі. Конкурентоспроможність будь-якої економіки визначається структурою у сфері зайнятості населення та відповідає вимогам часу і рівнем продуктивності праці. Структура зайнятості ринку праці України поступово змінюється, але напрям змін повною мірою не відповідає вимогам глобалізаційних процесів. Якість робочої сили та її кваліфікаційний рівень є фактором росту продуктивності праці та ефективного функціонування економіки країни. Розгляд та вирішення проблеми зайнятості економічно активного населення виявляє низку запитань відносно створення чіткої та виваженої системи відносин зайнятого та незайнятого населення працездатного віку, що враховувала б господарські інтереси між окремими територіями і сприяла економічному зростанню на національному рівні.

Ринок праці України сьогодні характеризується наявністю певних проблем. Через низький рівень мотивації до трудової діяльності, недостатню конкурентоспроможність на ринку праці та відсутність відповідних професійних навичок упродовж усього періоду ринкових трансформацій спостерігається масштабне безробіття серед молоді. Внаслідок безробіття відбувається знецінення та недовикористання людського потенціалу суспільства, погіршується якість життя безробітних та їхніх родин, збільшуються витрати суспільства і самої людини на вдосконалення професійних навичок чи повну зміну професійного статусу і рівня продуктивності праці [3].

Потрібно звернути увагу на таку важливу складову формування системи освіти та ринку праці, як навчання у закладах загальної середньої освіти, адже сьогоднішні школярі у недалекому майбутньому – працівники, що виконуватимуть певну роботу на ринку праці, який дуже швидко змінюється. Для того, щоб «знайти своє місце» на ринку праці, потрібно бути креативним та гнучким, розвивати вміння адаптуватися до непередбачуваних умов у майбутньому. Досягти цього можливо не лише завдяки фактичним знанням, а у поєднанні з універсальними та сучасними вміннями і навичками. Саме це й передбачає реформа Нової української школи – не просте завчання фактів та понять, а розвиток життєво важливих компетентностей, які дають можливість вміло застосовувати здобуті знання на практиці та адаптуватися до теперішніх та майбутніх умов ринку праці [14].

Дослідження національного ринку праці свідчать про наявність чинників, які негативно позначаються у процесі його розвитку: неефективна структура зайнятості та наявність значної частки неефективних робочих місць (вартість створення нового робочого місця перевищує усі виплати та податкові пільги); відбувається поширення неформальної зайнятості (зберігається в будівництві, сільському господарстві, ремонті автомобілів, діяльності готелів, ресторанів тощо); спостерігається неузгодженість попиту та пропозиції робочої сили (збільшення кількості претендентів на одну вакантну посаду за одними видами професій і нестачі кваліфікованих робітників за іншими видами професій); низький рівень мотивації працівників та роботодавців до підвищення рівня кваліфікації (обмежені можливості професійного навчання працівників за рахунок фінансових ресурсів підприємств) та ін.

Також, за останні три десятиліття, відбулось підвищення вимог до якості робочої сили, але не було створено ефективною системи підготовки та перепідготовки кваліфікованих працівників, або це відбувалось за ініціативи самих працівників. Однією з головних причин такого становища є мала частка інвестицій, як у основний капітал, так і у створення та розвиток новітніх технологій.

Актуальною залишається проблема невідповідності робочої сили вимогам нового етапу трансформацій економіки, основу якого є поширення новітніх технологій, що використовуються в усіх галузях виробничої діяльності. На сьогодні на підприємствах, в основному, використовують ту робочу силу, що була підготовлена в умовах попередньої системи виробничих відносин, значна частина якої – це особи передпенсійного віку. Такий рівень кваліфікації робочої сили не зовсім відповідає вимогам сучасного етапу розвитку, кожен працюючий проходить перепідготовку один раз у 12 років, тоді як західноєвропейський стандарт – один раз у три роки. Рівень зайнятості економічно активного населення у працездатному віці у 2018 році становить 66,1%, 2019 року – 67,6%, 2020 року – 72,8%. Рівень безробіття економічно активного населення у працездатному віці у 2018 році становить 9,1 %, 2019 року – 8,6%, 2020 року – 9,9%.

В умовах орієнтації економіки на інноваційний розвиток фахівці, що здобули освіту у галузі математичних та технічних наук, мають користуватися значним рівнем попиту на ринку праці, але лише 70% тих, хто отримав освіту у цьому напрямку працюють за фахом, 76% – прикладних наук і техніки, 46% – біологічних, агрономічних та медичних наук. Ці обставини спричиняють міграцію працездатного населення та так званий «відплив умів», що негативно позначається на загальному стані сучасної економіки України.

За період незалежності Україна втратила тисячі кваліфікованих кадрів. Міграційні настрої дуже сильні серед усіх верств населення країни та регіонів, особливо велику частку становить молодь для якої можливості самореалізації в середині країни обмежені. Нераціональна політика використання людських ресурсів, недосконалість ринку і високий рівень корупції в суспільстві обмежують можливості талановитої молоді. Так, у порівнянні, за 2016 рік емігрувало з країни 246,2 тис. українців, у 2018 році – 610 тис. українців, у 2019 році – 554,5 тис. українців, у 2020 році – 426 тис. українців. Зменшення кількості мігрантів за останні роки зумовлене, насамперед, пандемією та поширенням вірусу (COVID-19).

Міграція в Україні є циклічною. Не можна говорити, що ці люди лишають країну назавжди. Вони часто їдуть працювати, повертаються назад, через деякий час знову їдуть. Є дуже різні підрахунки, які говорять про те, що до 4 мільйонів українців є трудовими мігрантами. І, за різними підрахунками, одночасно за кордоном перебувають близько 2,5-3 мільйонів українців [4].

Ринок освітніх послуг виявився не зовсім готовий оперативно реагувати на зміни попиту в результаті структурних зрушень в економіці, що, у свою чергу, гальмує розв'язання проблем дефіциту кваліфікованих робочих кадрів і залишає суттєву диспропорцію між попитом та пропозицією на ринку праці. Тому саме зі школи люди мають готуватися до дорослого життя та бути конкурентоспроможними працівниками на ринку праці. Компетентності НУШ формувалися з урахуванням рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя». Стандарти державної політики можуть цей список значно розширити. Спільними для всіх цих компетентностей є такі вміння та здатності учня:

- читати і розуміти прочитане;
- висловлювати думку усно та письмово;
- розвивати критичне мислення;
- логічно обґрунтовувати власну позицію;
- виявляти творчу ініціативу;
- вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення;
- конструктивно керувати емоціями;
- застосовувати емоційний інтелект;
- співпрацювати в команді [14].

Зараз ситуація в системі професійного навчання характеризується, в більшій мірі, застарілою учбовою базою, яка не зовсім адаптована до потреб ринку праці та нераціональною організацією учбового процесу і неефективним процесом управлінням

підготовки кваліфікованих робочих кадрів. Система освіти недостатньо швидко та гнучко реагує на зміни вимог ринку праці. Іншими словами, ринок праці і ринок освітніх послуг функціонують окремо, існують прорахунки та невідповідність у визначенні перспективної потреби у кваліфікованих кадрах.

Необхідно забезпечити розвиток професійної освіти, оскільки на сучасному етапі зростає потреба національного господарства у висококваліфікованих працівниках реального сектора економіки. Слід суттєво підвищити якість професійної підготовки на всіх рівнях освіти шляхом спрямованості її на міжнародні стандарти якості, орієнтації освітніх установ на потреби регіонального, локального і місцевого ринків праці. Існує необхідність якісної зміни системи співпраці територіальних і державних установ щодо питань функціонування і розвитку професійного навчання. Динамічній моделі соціально-економічного розвитку країни повинна відповідати адаптивна система освіти, яка здатна швидко реагувати на зміну вимог ринку праці, зміну темпів економічного зростання, готувати і відтворювати фахівців, що здатні працювати в конкурентному середовищі.

Інструментарій механізму подолання цих професійних диспропорцій включає проведення адміністративно-організаційних заходів, спрямованих на здійснення структурних зрушень у сфері професійної освіти, впровадження змін в організаційно-фінансовому механізмі регулювання розвитку освітнього комплексу, а також розширення освітніх послуг, що надаються недержавними освітніми закладами.

Чим краще буде реалізована державна політика зайнятості населення, тим точніше буде витриманий принцип узгодженості політики у сфері зайнятості до державної політики соціального та економічного розвитку країни. Це означає, що при розробці проектів короткострокових і середньострокових прогнозів соціально-економічного розвитку країни галузеві міністерства повинні відзначати, при якому рівні зайнятості будуть забезпечені основні показники розвитку. У проектах державної програми соціально-економічного розвитку необхідно виокремити спеціальний розділ зі створення нових робочих місць та забезпечення ефективного використання трудового потенціалу.

Ринок освіти і ринок праці мають виступати як елементи певного інтегрованого ринку, скажімо, «ринку освіти і праці», однак, на сьогодні існують окремо Міністерство соціальної політики України та Міністерство освіти і науки України, де діють свої особливі механізми та закономірності функціонування цих соціальних сфер.

Матеріальна складова вкладення в людські ресурси та кадрову роботу стають довгостроковим фактором конкурентоспроможності та виживання суб'єктів господарювання в певних умовах ринкової економіки. У міру розширення та поглиблення, особливо в останні три десятиліття, науково-технологічної революції, впровадження новітніх технологій та масовою комп'ютеризацією у економіці країни зростає потреба у збільшенні кількості висококваліфікованих працівників.

Стратегія управління кадрами має передбачати та закріплювати: забезпечення виробництва робочою силою високого рівня завдяки механізмам планування, відбору, найму та вивільнення; безперервного підвищення кваліфікації працівників, впровадження перепідготовки та профорієнтації; організація якісного просування та ефективної ротації кадрів; формування певних команд та підприємницьких груп і колективів; поступове удосконалення організації стимулювання праці; диференційований підхід до кожного працівника через впровадження дійових систем винагородження та заохочення, стимулювання виконавчої, творчої і організаційної діяльності.

Відповідно до впровадження світових тенденцій позитивного досвіду підприємств у країнах із ринковою економікою ефективними елементами кадрової стратегії вважається наступні: переорієнтація цілісної кадрової політики підприємств різних форм власності на процес підвищення кваліфікації своїх працівників через механізми навчання та динамічні організаційні перестановки, замість пошуку нових висококваліфікованих кадрів поза межами організації або виробництва; відмову від масового використання вузькоспеціалізованих низькооплачуваних працівників і надання пріоритету високооплачуваним кваліфікованим робітникам широкого профілю; використання системи безперервного навчання та підвищення кваліфікації кадрів безпосередньо на підприємствах, підхід до навчання, як до інтегрованого складника сучасного виробничого процесу; співробітництво підприємств із консультаційними та навчальними центрами щодо підготовки фахівців, навчання новим професіям, розроблення техніко-технологічних та організаційних нововведень.

Якісний та новий рівень робочої сили значною мірою залежить від економічної ефективності праці, одним із показників якої є продуктивність. Перетворення останніх трьох десятиліть істотно відобразилися на таких категоріях працездатного населення, як молодь та жінки. Основними проблемами молодіжного сегменту на локальних ринках праці є:

– початок зародження цілісної системи професійного спрямування молоді, починаючи зі шкільного віку, яка б забезпечувала дієвий механізм прийняття рішень щодо вибору майбутньої професії;

– неналежна системи одержання молодими людьми практичних навичок з обраних професій. На даний момент проходження професійної практики, для значної частини студентів, є просто формальністю, а не вдосконалює рівень професійної підготовки з певного виду діяльності;

– неузгодженість розвитку ринку праці та відсутність актуальної інформації щодо попиту на працю, що, у свою чергу, призвело до значних диспропорцій у підготовці молодих фахівців;

– наявність диспропорцій у структурі попиту та пропозиції робочої сили, на фоні невідповідності якості освіти та отриманих компетентностей до вимог роботодавців;

– прискорені процеси міграційного відтоку молоді за межі країни;

– недосконалість системи оплати праці;

– перехід від формального ринку праці у неформальний, де існують неформальні інститути та договірні відносини, а також нерозвинутість стимулів до підвищення ефективності трудової діяльності.

Така ситуація вимагає значної уваги з боку відповідних органів державного регулювання ринку праці у розрізі окремих територій. Існує суттєва необхідність в інформаційному забезпеченні молоді відносно реальної потреби працівників конкретних спеціальностей та впровадження в дію регіональних програм підготовки працівників тих професій, на які існує високий попит з боку роботодавців певного регіону.

Сьогодні відкриває гострі проблеми, що пов'язані з недосконалістю механізмів функціонування сфери освіти і ринку праці в Україні. Діяльність центральних та регіональних органів влади, які зобов'язані координувати роботу та налагоджувати взаємодію освіти та ринку праці знаходиться на недостатньому рівні. Розширення партнерства між навчальними закладами, бізнесовими структурами та державою перебуває на початковому етапі уже досить тривалий термін часу. Відповідно, для вирішення цих невідкладних проблем необхідно покращувати взаємодію освіти та ринку праці. Відповідно до цього удосконалення потребують всі складові процесу регулювання взаємозв'язку сфери освіти та ринку праці: законодавчі, структурні, організаційні, управлінські, фінансові, прогностичні, цільові та інші.

В умовах розвитку ринкової економіки країни взаємодія ринку праці і ринку освітніх послуг є беззаперечним фактором змін та появи нових тенденцій в освіті. Значний вплив на формування людського капіталу має започаткування професійного спрямування ще у стінах закладу освіти, що є основою прогресивного економічного та

соціального розвитку країни. Формування якісно нової робочої сили та професійне навчання упродовж життя, професійна орієнтація населення, а насамперед молоді є актуальним та важливим процесом, що є базовим для подальшого гідного існування та розвитку України.

За умов виконання важких рутинних операцій новітньою технікою, кардинально змінюється процес праці, збільшується пріоритет інтелектуальної праці над фізичною та посилюється значення творчої складової людської діяльності. Як наслідок, виробництву потрібно дедалі більша кількість працівників з високою професійною та загальноосвітньою підготовкою, що створює певні особливі вимоги перед системою освіти в державі [5].

Інноваційний розвиток суспільства, основою якого є знання, можливий лише за умов прогресивного шляху побудови економіки та розвитку високотехнологічного виробництва. Для ефективного управління інноваційними процесами та розробленням і впровадженням інноваційних проєктів необхідні висококваліфіковані фахівці. Створення конкурентоспроможної економіки, загострення конкуренції на внутрішньому та зовнішньому ринках потребує від найманих працівників більш високого рівня кваліфікації та здатності до ризику генерування нових ідей і прояву творчості, готовності до кардинальних змін та збільшення відповідальності [6].

Як частина ринкової економіки ринок освітніх послуг є виробником інтелектуальної та інтелектуальноємної продукції, яка забезпечує безперервне оновлення ресурсної бази виробництва, підвищує якість суспільного інтелекту, розвиває науково-технічний потенціал людини.

Ринок освітніх послуг представляє собою систему відносин у ринкових умовах купівлі-продажу освітньої послуги, яка у цьому значенні стає товаром. Отже, на освітньому ринку об'єктом купівлі-продажу є не сама освіта, як процес набуття знань, а саме освітня послуга, що складається з комплексу матеріальних та нематеріальних ресурсів, що забезпечують процес навчання. Характеристики ринку освітніх послуг:

- поглиблення селективної функції освіти;
- розвиток функції адаптації освіти і людини до нових можливостей навчання, перенавчання, підвищення кваліфікації;
- посилення конкурентоспроможності та динамічності працівника на ринку праці;
- диференціація форм і видів освітніх послуг;
- створення напруги на ринку праці через отримання випускниками незатребуваних спеціальностей;
- формування недержавної освіти на всіх рівнях;

- зміни суспільної думки, в яких освіта стала сприйматися як найважливіша умова виживання, основа матеріального добробуту;
- орієнтація молоді на престижні професії тощо [7].

Реальними умовами взаємодії між ринками освіти та праці є формування системи прогнозування потреб ринку праці, моніторинг динаміки потреб ринку праці, врахування потреб та перспектив розвитку регіону (галузі), соціальне партнерство між учасниками ринку освітніх послуг.

За допомогою державного регулювання відбувається формація соціально-економічного механізму взаємодії ринку праці та ринку освітніх послуг. Соціально-економічний чинник державної політики полягає у систематичному реформуванні та розвитку національної системи освіти, впровадження концепцій Нової української школи, постійному розвитку наукових та технічних досліджень, підвищенню рівня професійної освіти, розвитку культури та всебічній підтримці важливих сфер у житті людини. Для ефективного втілення реалізації інноваційної стратегії України необхідно збільшити та покращити змістовну якість і рівень підготовки кваліфікованих працівників професійно-технічними освітніми закладами, збільшити доступність і якість вищої освіти завдяки впровадженню ринкових механізмів для здобуття освіти; поліпшити та оптимізувати змістовну складову вищої освіти, це можливо за рахунок збільшення часу викладання природничих та математичних наук у структурі навчального процесу, покращити бюджетне підвищення цих напрямів); необхідно впроваджувати політику врівноваження попиту і пропозиції на ринку професійної підготовки; постійно вдосконалювати механізми державного замовлення в освітній сфері; впорядкувати мережу вищих закладів освіти з урахуванням національних та регіональних потреб у фахівцях з вищою освітою; запровадити систему планування та регулювання попиту та пропозиції на освітньому ринку [7].

Освіта має унікальне значення в житті кожної людини, адже саме завдяки отриманим знанням і навичкам, обраній професії визначається її подальша доля. Освіта розвиває і вдосконалює активний елемент процесу виробництва та формування робочої сили, яка наділена необхідними характеристиками. Ця функція робить сферу освіти ключовою ланкою відтворювальної системи, що визначає ефективність діяльності всіх інших ланок тим самим визначає підсумковий рівень суспільної продуктивності праці.

Функціонування освіти залежить від власної ресурсної бази, кадрового складу та форм організації. З ляду на це необхідно враховувати актуальні потреби суспільства в знаннях і кваліфікації бо ефективність системи освіти визначається не обсягами залучених

ресурсів, а ступенем її адекватності вимогам національної економіки, населення загалом та окремої людини, яка отримує знання.

Рівень підготовки кваліфікованого працівника має відповідати двом критеріям: вимогам працедавця і умовам конкурентоспроможності певного регіону. Відповідно в першу чергу потрібно розвивати методiku оцінювання відповідності структури і якості підготовки здобувачів вищої освіти у регіоні. Необхідно наголосити на тому, що взаємодія вищої освіти і ринку праці неможлива без врахування потреб ринкового середовища та галузевої структури певного регіону.

У період ринкових трансформацій різні об'єктивні і суб'єктивні умови визначають на ринку праці диспропорцій між попитом і пропозицією робочої сили:

- галузеві диспропорції, які виникають під впливом різних темпів розвитку галузей економіки, промисловості та сфери послуг;

- територіальні диспропорції створені під впливом нерівномірного розміщення та розподілу сировинних і виробничих ресурсів, територіальних відмінностей у розвитку економічного і трудового потенціалу;

- соціально-демографічні диспропорції, які формуються під впливом різної конкурентоспроможності окремих груп населення на ринку праці;

- професійно-кваліфікаційні диспропорції, які є наслідком інтегрального впливу галузевих, територіально та соціально-диспропорцій між попитом і пропозицією робочої сили на ринку праці і обумовлені недостатнім впливом держави на процеси відтворення і використання робочої сили.

У результаті перерахованих диспропорцій складається негативна ситуація коли, з одного боку, неможливо задовольнити потреби суспільства, галузі, підприємства, організації у працівниках певних професій і спеціальностей, що, в свою чергу, призводить до зниження обсягів та якості товарів і послуг, зниження конкурентоспроможності підприємств та країни в цілому. Результатом цих процесів з'являються стійкі групи населення, які відчують труднощі у працевлаштуванні, не беруть участі у суспільному виробництві і потребують допомоги з боку держави [8].

Дослідження підтверджує відсутність узгодженості між напрямками та обсягами підготовки фахівців, методикою надання інформації щодо стану ринку освітніх послуг та реальними потребами ринку праці. Відсутність своєчасного моніторингу потреби підприємств у фахівцях та орієнтація більшості з вищих навчальних закладів на платоспроможний попит населення призводить до

дисбалансу на ринку праці. Важливою складовою у подоланні цього явища є державне замовлення на підготовку кадрів, яке буде відповідати сучасному стану та перспективам розвитку ринку праці.

На сучасному етапі діяльність вищих закладів освіти, в контексті вимог ринку праці, можна охарактеризувати таким чином: заклади вищої освіти у визначенні обсягів і напрямів підготовки кадрів здійснюють орієнтацію на попит зі сторони населення та на наявні ресурсні можливості вищих закладів освіти, а не на потреби ринку праці; існує проблема у відставанні матеріального та технічного забезпечення навчальних закладів від науково-технічного прогресу, відсутності, у більшості, сучасних лабораторій оснащених новітнім обладнанням; недостатня взаємодія більшості вищих закладів освіти з роботодавцями, державними центрами та приватними агентствами зайнятості з питань вивчення попиту на певні спеціальності фахівців та вимоги до них, що обумовлює слабку орієнтованість на потреби ринку праці у певній галузі, ігнорування сучасних вимог роботодавців до якісних характеристик фахівців та рівня їх компетенцій.

Наслідком цих процесів є відсутність балансу між попитом і пропозицією на фахівців з вищою освітою, труднощів з їхнім подальшим працевлаштуванням, втратою людського капіталу. Більшість молодих людей з вищою освітою працевлаштовуються не за отриманою спеціальністю, що знижує цінність отриманої освіти, а при тривалій роботі не за спеціальністю і до втрати професійних знань і відповідної кваліфікації. Результатом цих процесів – є невиправдане вкладення інвестицій як приватних осіб так і державного фінансування, а також нульова віддача суспільству в цілому. У подальшому виникає у роботодавців необхідність у навчанні та перекваліфікації робітника, який працює не за спеціальністю, що вимагає додаткових фінансових і матеріальних витрат, організаційних зусиль, що заважає безпосередній виробничій діяльності. Неможливість задовольнити потреби у фахівцях певних професій підприємств та організацій призводить до зниження продуктивності праці, погіршення можливостей інноваційного розвитку, зниження конкурентоспроможності підприємств і країни в цілому.

Сумно визнавати той факт, що на сьогодні вища освіта набуває формального характеру, адже більша частина молоді прагне отримати вищу освіту не задля знань, а заради диплома, який дає можливість бути конкурентоспроможним на ринку праці, а отримані знання, у більшості випадків, не зовсім відповідають вимогам до кваліфікації випускників роботодавцями. Виходячи з цього, роботодавцям необхідно надати більше можливостей тісної співпраці з закладами вищої освіти задля отримання досвідчених, кваліфікованих,

ерудованих, креативних, якісно підготованих випускників, які будуть справжніми професіоналами на ринку праці. В результаті такого партнерства вищі заклади освіти забезпечать себе доходами і новими ідеями зі сфери бізнесу та інших галузей економіки, що дає готовність випускникам отримати успішну професійну діяльність, а також зорієнтувати систему підготовки майбутніх фахівців на формування актуальних для сучасного ринку праці професійних компетенцій.

Система взаємодії ринку праці та ринку освітніх послуг з визначенням їх основних критеріїв зображено на рис. 1 [9].

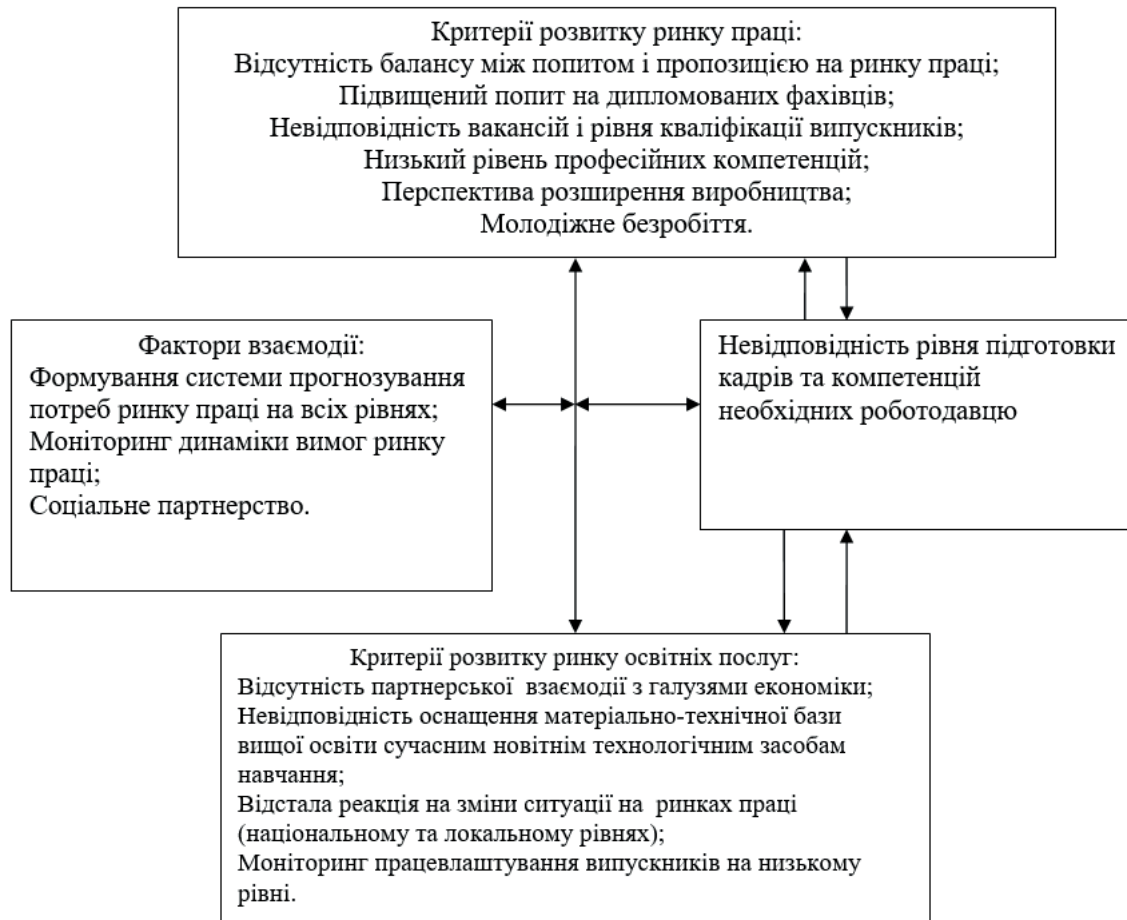


Рис. 1. Система взаємодії ринку праці та ринку освітніх послуг

На сьогодні в Україні розвиток партнерських зв'язків між закладами вищої освіти і роботодавців відбувається дуже повільно. Тому вирішення цієї проблеми можливе на прикладі Франції, де поширеними формами взаємодії є: організація стажувань; допомога в модернізації навчального обладнання; участь професіоналів у навчанні; наявність спільних програм підготовки фахівців вищими закладами освіти і компаніями; створення професійних консультативних комісій, до складу яких входять представники промисловості, навчальних закладів, органів управління освітою,

місцевих органів влади, робітників підприємств, які разом розробляють зміст навчальних програм, вносячи свої зауваження та пропозиції; сприяння працевлаштуванню випускників шляхом розподілу службами працевлаштування самих закладів освіти [10].

Важливим нюансом при працевлаштуванні є зміни критеріїв відбору кандидатів роботодавцями. Поряд з традиційними параметрами, такими як наявність вищої освіти, рівень освіти, рейтинг навчального закладу, з'явилися і нові: попередній досвід роботи за спеціальністю (більшість фірм та підприємств бажають отримувати «готових» фахівців із досвідом роботи, якщо не прямо за фахом, то у спорідненій області або з навичками професійної діяльності), здатність людини швидко освоювати нові знання і професійні вимоги, висока якість отриманих знань і професійних компетенцій, високий рівень професійної підготовки, володіння сучасними технологіями, вільне володіння іноземною мовою, комунікативні навички, високий рівень адаптивності, наявність лідерських якостей. Отже, сучасний стандарт ринку праці вимагає від кандидатів на вакантну посаду не тільки набутого високого компетентісно-кваліфікаційного рівня, а і навичок позиціонування себе як актуалізованого фахівця та впевнену у власних здібностях людину [11].

Для реалізації досягнення балансу між ринком праці та ринком освітніх послуг є формування єдиного механізму забезпечення співпраці між ними на засадах соціального партнерства за активного сприяння держави, що закріплені на законодавчому рівні, входять до обов'язків окремих інституцій, мають належне фінансування з різних джерел та несуть відповідальність за формування інтегрованих відносин.

Система соціального партнерства – це форма існування різних суб'єктів соціально-трудових відносин, які стають партнерами у здійсненні виробництва та є постійно зацікавленими в його оптимізації. Основні показники соціального партнерства та соціально-економічного розвитку країни: гідна оплата праці, механізм її регулювання відповідно до зростання цін і рівня інфляції, умови розподілу прибутку підприємства, доходи, умови праці, зобов'язання сторін з питань зайнятості, умови вивільнення працівників, соціальні пільги та гарантії, соціальна безпека тощо.

Об'єктом соціального партнерства є збалансована політика у сфері соціально-трудових відносин, яка має визначений зміст залежно від рівня проведення. Реалізація соціального партнерства здійснюється за допомогою системи угод, укладених на окремих підприємствах (підрозділах, галузях, регіонах тощо). Основними елементами системи соціального партнерства є наступні:

1. Органи, що формуються представниками основних груп з метою взаємодії у процесі регулювання соціально-трудоких відносин на різних рівнях.

2. Нормативні документи, які ухвалюються зазначеними органами в процесі багатосторонніх переговорів та консультацій – колективні угоди, колективні договори тощо.

3. Сукупність норм та правил, які визначають порядок співпраці між основними учасниками, порядок розробки основних нормативних документів та послідовність здійснення основних заходів.

Відповідно до завдань та головних елементів соціального партнерства виділяють такі форми:

- консультації за участю представників основних учасників;
- розробка та укладання колективних договорів;
- узгодження на різних рівнях заходів соціально-економічного розвитку відповідно до політики соціального захисту на загальнодержавному та територіальному рівнях;
- участь у розв'язанні конфліктів у сфері трудових відносин;
- надання оперативної інформації про стан ринку праці в розрізі окремих професій, категорій працівників та територій держави;
- створення контролюючих органів з метою забезпечення виконання домовленостей та колективних угод між учасниками.

В Україні процес організації і функціонування соціального партнерства повинен базуватися на таких принципах:

- рівноправна участь усіх сторін;
- відповідність принципам міжнародного права та Конституції України;
- державна підтримка розвитку соціального партнерства;
- забезпечення інформаційної прозорості прийняття рішень та укладання колективних угод на всіх рівнях та етапах;
- контроль виконання прав та обов'язків учасників процесу соціального партнерства.

І ринок праці, і ринок освітніх послуг, не дивлячись на свою ринкову сутність, є керованим з боку держави. Налагодження ефективного соціально-економічного механізму взаємодії ринків праці та освітніх послуг є важливим чинником економічного зростання держави, яке у свою чергу створює матеріальні умови для людського розвитку, у тому числі для підвищення і поширення освіченості. Ринок праці та ринок освітніх послуг є керованими з боку держави, яка є також регулятором їхнього функціонування. У системі соціального партнерства держава повинна виконувати низку функцій, зокрема виступати в ролі власника, роботодавця, посередника, координатора та законодавця. Основним завданням держави є створення ефективного

механізму соціального партнерства за участю підприємців та працівників, який би забезпечував збалансоване врахування інтересів та задоволення потреб учасників. Забезпечення партнерських відносин між державою, найманими працівниками та роботодавцями дозволить зменшити навантаження на державні органи соціального захисту населення та покращити соціально-економічну ситуації в країні.

Розвиток системи соціального партнерства зумовлений світовими тенденціями у відносинах між роботодавцями та найманими працівниками. Передусім, це стосується підвищення вимог до освітньо-кваліфікаційного рівня працівників, зростання рівня наукомісткості та інтелектуалізації виробництва. У сучасному світі підвищується роль людського фактора, наймані працівники масово перетворюються із звичайних виконавців у рівноправних учасників виробничого процесу, від яких вимагають творчої і активної участі у створенні економічних благ. Таке ставлення до ролі працівників зумовлене усвідомленням того, що сучасне виробництво вимагає принципово нових підходів організації процесу праці з метою збільшення рівня його економічної ефективності. Сучасні працівники потребують активного залучення до всіх виробничих процесів, що вимагає від роботодавців більш гнучкого ставлення до них, врахування їх потреб та інтересів. У сучасних умовах людський капітал є головним фактором збільшення конкурентоспроможності підприємства, покращення іміджу підприємства, підвищення економічної ефективності.

Інвестиції в людський капітал в умовах сучасної економічної моделі є найбільш ефективними, відповідно, інтереси роботодавців полягають у забезпеченні стабільного зростання якостей найманих працівників. Зростання ролі робочої сили у процесі створення матеріальних благ призводить до зближення інтересів як роботодавців так і працівників та створює умови для укладання більш чітких угод між ними. У сучасних умовах, для розв'язання постійних конфліктів між учасниками угод обидві сторони змушені шукати компроміс, внаслідок чого забезпечується чітка система мотивації працівників та творчий підхід до виконання обов'язків.

Ефективними важелями державного регулювання ринку освітніх послуг та ринку праці є економічне, соціальне, правове, організаційне, інформаційне забезпечення, яке відображено в законодавчих, нормативно-правових актах. Необхідною умовою розробки концептуальних основ та принципів регулювання взаємодії ринків є теоретико-методологічне обґрунтування, яке базується на таких положеннях як: процес взаємодії ринку праці та освітніх послуг об'єктивно обумовлений; визначення системності, яка включає в себе

управління на всіх рівнях взаємодії; створення системи моделей і методів, які тісно пов'язані інформаційними зв'язками.

У період процесу економічної інтеграції України в Європейське та світове співтовариство необхідно брати до уваги всі позитивні надбання для покращення взаємодії ринку праці та ринку освітніх послуг. Для ефективного функціонування в Україні ринку науково-освітніх послуг, які базуються на європейських засадах необхідно забезпечити партнерську взаємодію підприємництва, науки та освіти. Постійно вдосконалювати та підвищувати рівень якості освіти, починаючи цей процес з раннього дитинства і не припиняти процес навчання та самовдосконалення на протязі всього життя людини. У сучасному світі освіта розглядається не як кінцевий продукт одного з етапів життя людини, а як постійний і динамічний процес. Якщо раніше освіта обмежувалась певними періодами в життя людини, то на сьогодні система зазнала кардинальних змін. Швидке старіння знань за умов сьогоденного динамічного середовища зумовлює необхідність їх постійного оновлення та періодичного повернення до навчання, що фактично продовжується впродовж всього життя.

З розвитком новітніх технологій та засобів комунікації суспільства необхідно сприяти розвитку системи отримання знань через інструменти неформальної освіти (отримання сертифікатів та свідоцтв, отриманих за результатами іспитів після прослуховування онлайн-курсів як альтернативи оцінок за іспит після прослуховування аналогічних курсів в університетах). Намагатися підвищувати рівень усвідомлення студентами того, що саме знання, які вони отримають допоможуть їм у побудові майбутньої успішної кар'єри. Усіляко стимулювати розвиток талантів, творчих навичок та індивідуальних здібностей людей. Надати ширшу можливість освітнім і науковим установам самостійно визначати назви, переліки спеціальностей та напрямів підготовки фахівців згідно з потребами ринкового середовища на різних освітніх та наукових рівнях за освітніми навичками, якими має володіти фахівець у своїй професійній діяльності.

У європейських країнах акредитація здійснюється недержавними органами за участі громадськості (акредитаційними агентствами), регіональними асоціаціями, які створюються на базі самих університетів та коледжів. Отримання акредитації таких органів автоматично приводить до визнання дипломів, що видаються навчальними закладами, і свідчать про високу якість наданих освітніх послуг. Результати акредитації часто виражені у вигляді рейтингу навчальних закладів, які є ключовими факторами для роботодавців та потенційних абітурієнтів. Але найвагомим показником залишається

конкурентоспроможність випускників та працевлаштування за отриманим фахом.

Міжнародна співпраця дозволяє українським закладам освіти перейняти досвід підготовки фахівців з вищою освітою у провідних країн світу із збереженням національної ідентичності та самобутності української нації. Важливою умовою підвищення конкурентоспроможності робочої сили в Україні є оптимізація її професійно-кваліфікаційних параметрів. Від швидкої зміни економічних процесів відбувається витіснення з процесу виробництва низькокваліфікованих працівників та носіїв застарілих професій.

Важливим мотивуючим фактором для отримання вищої освіти є заробітна плата. У економічно розвинених країнах, за даними Організації економічного співробітництва і розвитку, вища освіта піднімає рівень дипломованих фахівців у 1,5-2 рази. Наприклад, в Данії особи, які не мають вищої освіти отримують заробітну плату удвічі меншу за середній показник по країні, а в Угорщині, Канаді і Ірландії, особи з вищою освітою мають доходи удвічі вищі за середні. Така диференціація доходів виступає, як премія за отримані знання та високу продуктивність праці, а також виступає важливим чинником для здобуття вищої освіти [12]. Державна політика у сфері заробітної плати – це система принципів, підходів та практичних заходів державної політики, які спрямовані на забезпечення справедливої та гідної оплати праці. Головний показник розвиненої економіки в державі визначається рівнем життя її громадян. На сьогодні в Україні практично відсутній зв'язок між рівнем освіти і рівнем реального доходу. Відсутність такої кореляції зводить нанівець бажання молоді отримувати якісну вищу освіту.

Значущість вищої освіти на ринку праці не зводиться лише до збільшення кваліфікованих фахівців. Дослідження вчених довели, що чим вище частка освічених людей у країні, тим вищі темпи її економічного зростання, а збільшення фінансування освіти на 1% веде до збільшення ВВП на 0,35%. Розвиток суспільства, що базується на знаннях, можливий лише за умови інноваційного шляху побудови економіки та розвитку високотехнологічного виробництва.

Для здійснення ефективного інноваційного розвитку та впровадження інноваційних проектів необхідні висококваліфіковані фахівці, які будуть здійснювати ефективне керівництво інноваційними процесами. Формування конкурентоспроможної економіки, загострення конкуренції на внутрішньому та зовнішніх ринках потребує від кадрів більш високого рівня кваліфікації, здатності до генерування нових ідей і творчого підходу до вирішення поставлених завдань, готовності до змін та збільшення відповідальності. У цих

умовах значно зростає роль навчальних закладів та якості надання освітніх послуг [13].

Реформування економіки та освіти в Україні має здійснюватись системно. Люди з достойною освітою, які є професіоналами у своїй царині будуть ефективно працювати тоді, коли їм будуть надані певні гарантії та можливості повної професійної реалізації.

Ефективна професійно-освітня діяльність закладів вищої освіти в Україні повинна складатись з таких елементів:

- постійний аналіз та перегляд робочих програм усіх дисциплін, підпорядкування та зміни їхнього змісту з напрямом підготовки чи спеціальності;

- збільшення за рахунок бюджету часу, що виділяється на варіативну компоненту навчальних планів та частки на практичну підготовку;

- створення на основі вищих закладів освіти профільних навчально-виробничих структур, центрів, спеціалізованих лабораторних комплексів, які б надавали можливість студентам проходження різних видів практики на достатньому рівні;

- широке впровадження у навчальний процес і практичну підготовку віртуальних технологій, використання інформаційно-демонстраційних ресурсів;

- розвиток технологій індивідуальної роботи зі студентами, що дає можливість виконання креативних завдань, які базуються на практичному матеріалі, розвивають у студентів професійні компетентності [14].

Важливим елементом у гармонійній взаємодії ринку праці та ринку освітніх послуг є формування належного науково-педагогічного персоналу, здатного до реалізації сучасних завдань у сфері професійно-освітньої діяльності.

Економіка країни заснованої на знаннях є визначальним критерієм її конкурентоспроможності та розвитку на глобальному рівні. Накопичення та ефективного застосування знань набуває значення основної конкурентної переваги країни та вимагає оновлення та розробку нових підходів у регулюванні ринку освітніх послуг відповідно до нових запитів на ринку праці. Регулювання та взаємодія цих ринків зумовлює необхідність підготовки високо кваліфікованих фахівців для потреб національної економіки, орієнтувати діяльність системи освіти на вирішення першочергових стратегічних завдань модернізації та інтелектуалізації виробництва та як результат, досягнення конкретних позицій на зовнішніх ринках. Необхідно вибудовувати інституційні та організаційно-управлінські механізми активної взаємодії між ринком праці та освітніх послуг на сучасній

основі, що відповідає міжнародним принципам стратегічного взаємовигідного партнерства. Ефективна система співпраці освіти та бізнесу передбачає комплексну взаємодію та необхідність здійснення реінжинірингу ключових бізнес-процесів навчальних закладів у сфері даної співпраці [6].

Необхідну увагу потрібно приділити створенню умов для збереження і розвитку виробничого, освітнього потенціалу конкурентоспроможних закладів вищої та професійно-технічної освіти, що здійснюють підготовку кадрів за дефіцитними професіями шляхом надання державних субвенцій на визначені цілі. Намагатися створювати умови для формування креативного потенціалу та інноваційної активності працівників, шляхом створення виробничих лабораторій та забезпечення можливостей вільної адаптації інноваційних ідей для всього населення. Для кращої ситуації на ринку праці необхідно активно впроваджувати освітні курси для розвитку підприємництва та самозайнятості, шляхом стимулювання ініціативності та забезпечення організаційно-економічних та нормативно-правових умов для їхнього раціонального та ефективного функціонування.

Важливою умовою формування конкурентоспроможного ринку праці є створення нових робочих місць, що можливе в умовах сучасної України лише при комбінуванні цілеспрямованої державної політики, забезпечення прозорої податкової системи, подолання корупції та формування сприятливої інвестиційної привабливості для міжнародних бізнесових структур.

Підвищення конкурентоспроможності ринку праці неможливе без формування його інфраструктури, яка б була позбавлена елементів хаотичності та стихійності. Формування розвитку інфраструктури ринку праці переплітаються з прогнозуванням соціально-економічних наслідків інтеграції України у світовий економічний простір. Механізм розвитку інфраструктури повинен працювати у напрямку захисту національного ринку праці, закладаючи базис для стабільного розвитку і соціального благополуччя громадян.

Отже, структура і якість фахівців у системі вищої освіти є не зовсім відповідною потребам національного ринку праці, що обумовлює високий рівень безробіття серед дипломованих випускників. Основою налагодженого та структурованого функціонування ринку праці та вищої освіти є їх гармонійна взаємодія, основою якої є володіння інформацією про зміни попиту на професійні навички для оперативного реагуванні системи освіти та професійного навчання на структурні зміни в економіці та суспільстві. Налагодження такого взаємозв'язку потребує адекватної інформації про

зміну попиту на професії та кваліфікації, оперативного реагування системи освіти та професійного навчання на структурні зміни в економіці та суспільстві. У цьому контексті є важлива тісна співпраця з іншими державами та вивчення досвіду розвинених країн з цієї проблеми з метою запровадження його в Україні. Запровадження стратегічного планування та прогнозування освітньо-кваліфікаційних потреб ринку праці на всіх рівнях національної економіки. Залучення роботодавців на всіх етапах підготовки фахівців (планування обсягів і напрямів підготовки, створення навчальних програм, працевлаштування після закінчення навчання, перепідготовка та підвищення кваліфікації у процесі професійної діяльності людини). Необхідне стратегічне планування освітньо-кваліфікаційних структур органів влади на національному та регіональному рівнях. Важливою складовою має стати регіональна система структурних параметрів відтворення кадрів відповідно потребам галузей економіки регіону. Значна увага має приділятися залученню роботодавців до процесу підготовки кадрів у вищій освіті на всіх стадіях процесу.

Дослідження особливостей функціонування ринків праці та освітніх послуг свідчить про недосконалість існуючого механізму їхньої взаємодії. Необхідно вдосконалювати систему економічного механізму управління якістю освітніх послуг. Дієвими економічними інструментами у регулюванні інтересів партнерів у системі освіти повинні стати підвищення якості освіти шляхом актуального прогнозування структури спеціальностей, досліджувати вимоги ринку праці до компетенцій випускників. Залучати до фінансування та розвитку освіти безпосередньо бізнесові структури. Активно залучати до контролю якості освіти громадськість та професіоналів з тих чи інших галузей національної економіки. Поставити пріоритетне завдання для кожного закладу вищої освіти будувати та налагоджувати соціальне партнерство, як основу комунікацій та розвитку задля зменшення дисбалансу підготовки та працевлаштування фахівців. Потрібно адаптувати зміст і структуру професійної та вищої освіти до потреб ринку праці з урахуванням усіх вимог соціальних партнерів. Всі ці аспекти та проблеми можливо вирішити за допомогою грамотної, збалансованої, виваженої державної політики та проведенні радикальних реформ, які спрямовані на позитивні зміни та створення конкурентоспроможних кваліфікованих, освічених працівників з достойною грошовою винагородою за свою кваліфіковану працю. На шляху гармонізації взаємовідносин вищої школи та ринку праці потрібно проводити детальний моніторинг попиту та пропозиції фахівців. Направити всі ресурси для подолання відставання освіти від потреб глобалізованого

світу шляхом створення нових моделей підготовки фахівців, які нададуть майбутньому суб'єкту професійної діяльності не лише класичну базову освіту (знання, вміння, навички), а і відповідний набір компетенцій та компетентностей, які забезпечують необхідні працедавцям кваліфікації.

Україна є частиною глобального світу і разом з ним проходить період трансформації суспільних та економічних відносин, які призводять до значних змін на ринку праці. Нові тенденції: стрімкий розвиток інновацій і технологій, виникнення нових спеціальностей на перетині декількох галузей, нових форм та видів зайнятості, підвищення конкуренції, посилення міграції, можливість постійно змінювати місце роботи та фах — висувають нові вимоги до володіння знаннями, вміннями та навичками. М'які універсальні міжпрофесійні навички (soft skills), як-от: менеджмент знань та інформації, самоорганізація, ведення переговорів, вміння аналізувати й приймати ефективні рішення, розв'язувати комплексні задачі – дозволяють нам швидко адаптуватися до нових умов, а разом з профільними знаннями – набути конкурентноспроможності та затребуваності на ринку праці. Профорієнтаційний зміст НУШ дає можливість молоді всебічно вивчати світ професій, ринок праці, права та обов'язки в трудових відносинах; набувати сучасних навичок аналізу ринку праці, пошуку роботи; проходити профорієнтаційну діагностику; формувати індивідуальну освітню траєкторію; формувати свідоме самовизначення учнів щодо майбутнього навчання, векторів професійного розвитку [16].

Список використаних джерел:

1. Задоя О. Формування професійної компетентності у процесі підготовки фахівців. URL: http://mdu.in.ua/Novosti2/01-2020/zbirnik_nush_2020
2. Геєць В.М. Економіка України: стратегія і політика довгострокового розвитку / За ред. акад. НАН України В.М. Геєця. – Розд. 3. – К.: Ін-т економічного прогнозування Фенікс, 2003.
3. Новікова О.Ф. Напрямки вдосконалення державного та регіонального управління щодо збереження та розвитку трудового потенціалу України / О.Ф. Новікова // Україна: аспекти праці : наук.-екон. та сусп.-політ. журн. – К., 2005. – № 2. – С. 3–12.
4. Міграція в Україні наскільки проблема масштабна? // Режим доступу : <https://www.radiosvoboda.org>
5. Степаненко С.В. Трансформація відносин власності в умовах формування постіндустріальної економіки / С.В. Степаненко, Л.І. Яковенко. – Полтава : Скайтек, 2010. – 208 с.

6. Лавриненко Л.М. Взаємодія та взаємозв'язок ринку праці та ринку освітніх послуг. URL: <http://www.global-national.in.ua>
7. Мудра О.В. Особливості ринків освітніх послуг та праці. URL : <http://www.ea.donntu.edu.ua/bitstream>
8. Лисенкова Н.В. Інтеграційні моделі взаємодії освіти і ринку праці. URL: <http://www.global-national.in.ua>
9. Андрюнін А.В. Взаємодія регіональних ринків праці: досвід аналізу і прогнозування переміщення населення і робочої сили. . URL : <http://www.ekfor.ru>
10. Антонюк В.П. Вищо освіта України в системі відносин ринку праці. URL: <http://www.dspase.nbuiv.gov.ua>
11. Стеблюк Н.Ф. Підготовка фахівців з вищою освітою в умовах підвищення значущості знаннєвого ресурсу. URL: <http://www.economy.nauka.com.ua>
12. Тимошенко О.В., Федорова В.А. Фінансові аспекти конкурентоспроможності вищої освіти в Україні. URL: <http://www.nute.edu.ua>
13. Тарасенко Ю.В. Взаємозв'язок ринку праці з системою вищої освіти. URL: <http://www.economy.nauka.com.ua>
14. Захарчин Р.М. Гармонізація відносин вищої школи і ринку праці як необхідна умова інноваційного розвитку суспільства. URL: <http://www.scholar.google.com.ua>
15. Як реформа НУШ готує дітей до нових умов на ринку праці. URL : <https://deponms.carpathia.gov.ua/news/iak-reforma-nush-gotue-uchniv-do-novih-umov-na-rinku-pratsi2>
16. Професійна орієнтація у Новій українській школі. URL : https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/konczepczyia-profori%D1%94ntaczii%CC%88-dlya-gromadskogo-obgovorennya-16_12_20.pdf

ТЕХНОЛОГІЯ ОЗЕЛЕНЕННЯ ПОДВІР'Я ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЯК ОСНОВА ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Питання благоустрою і озеленення є особливо актуальним для закладів освіти, які в сучасних умовах надають не тільки послуги навчання, але й виховання, складовою якого є екологічне виховання.

Екологічне виховання – це організований і цілеспрямований процес формування системи наукових знань про природу і суспільство, поглядів і переконань, що забезпечують становлення відповідального ставлення молоді до природи, реальним показником якого є практичні дії учнів по відношенню до природного середовища, що відповідають нормам людської моральності [19].

Екологічна освіта є сукупністю екологічних знань, екологічного мислення, екологічного світогляду, екологічної етики, екологічної культури. Головною метою екологічної освіти є: оволодіння науковими знаннями про довкілля, складні взаємозв'язки в природі, що склалися протягом тривалого історичного розвитку; формування знань і вмінь дослідницького характеру, спрямованих на розвиток інтелекту, творчої і ділової активності; розуміння сучасних проблем навколишнього природного середовища і усвідомлення їх актуальності для себе; формування екологічної свідомості та культури особистості, усвідомлення себе частиною природи [17].

Основою екологічного виховання учнівської молоді є екологічно зорієнтована педагогіка. Вона охоплює принцип природовідповідності, екологію соціального середовища, екологію внутрішнього світу людини, екологізацію навчання та виховання.

Основоположниками розвитку екологічного виховання молоді були О. Захлебний, І. Зверев, І. Суравегіна, які обґрунтували теоретичні засади, розробили концептуальні положення та заклали підґрунтя екологічної освіти [26].

Фундаментальними дослідженнями в галузі екологічного виховання займалися В. Крисаченко, І. Павленко, Г. Пустовіт, С. Скрипник, Л. Симонова та ін. Теоретичну основу сучасних досліджень проблем виховання підростаючого покоління становить теорія неперервного екологічного виховання (Г. Карова, М. Кисельов, М. Мамедов,); ідеї екологічного виховання дітей і молоді та їх застосування в педагогічних дослідженнях (Л. Білик, Л. Лук'янова, Г. Марченко, О. Плахотнік, Н. Пустовіт, А. Степанюкта ін.).

Питаннями екологічного виховання, які частково відображають методичні, організаційні та технологічні аспекти здійснення природоохоронних заходів, займалися Н. Казанішена, Н. Кот, Н. Лисенко, Л. Лук'янова, Р. Науменко, З. Плохій, М. Соннова та ін.

Під благоустроєм території розуміють її впорядкування – устрій тротуарів, під'їзних шляхів, клумб, газонів, зовнішнього освітлення, огороження території, посадку дерев, кущів тощо. Озеленення – культивування на ділянках подвір'я закладу освіти рослин для поліпшення якості середовища. Благоустрій та озеленення – це великий комплекс робіт, спрямованих на поліпшення зовнішнього вигляду ділянки, надання йому привабливого вигляду з точки зору ландшафтного дизайну, підвищення рівня комфорту і зовнішньої привабливості.

Багато вчених у своїх працях описують способи озеленення території закладу освіти, рослини, які можна використати для цього, способи їх вирощування та догляду. Вивченням зелених насаджень в цілому та озелененням закладів освіти останнім часом займалась ціла низка вчених, про що відмічено у роботах В. І Білоуса, В. П. Кучерявого, О. А. Калініченка, Л. М. Ковальського, В. А. Гудака, В. М. Черняка, Л. І. Рубцова [3,20,13,15,11,27,23].

Колесников О. І. [16] детально описує природні декоративні властивості дерев і кущів (будова і форма крони, орнамент листя, форма і колір квітів і плодів), які можна використати для озеленення подвір'я закладу освіти. Бунін В. А. [18] наводить приклади визначення асортименту квіткових і декоративно-листяних рослин відкритого ґрунту. Романча Л. В. [22] висвітлює основні принципи і прийоми озеленення подвір'я закладу освіти, наводить коротку характеристику і асортимент видів і форм рослин для озеленення. Кирильчук Л. А. [14] розповідає про нові прийоми і способи озеленення декоративними рослинами. Іванова З. Я. [12] знайомить з асортиментом деревних рослин для озеленення, наводить характеристику різних видів і форм дерев, кущів і ліан. Совгіра С. В. [25] вказує: при озелененні території навчальних закладів обов'язково враховують вміст отруйних речовин у рослинах.

Мета дослідження – визначити екологічні основи створення зелених насаджень у закладах освіти та розробити авторський проект екологічного конкурсу «Озеленення подвір'я закладу освіти» для учнівської молоді, спрямованого на їх екологічне виховання.

Згідно державних будівельних норм, розміщення та розміри земельних ділянок закладу освіти належить приймати відповідно до містобудівних норм. Будинки закладів освіти розміщуються не ближче 25 м від червоної лінії. При розташуванні будинків закладу освіти у

громадському центрі села цю відстань допускається зменшувати до 10 м за умови забезпечення нормативних санітарно-гігієнічних вимог. Відстань від межі ділянок закладів освіти до стін житлових будинків із входами та вікнами приймається не менше 10 м, від будинків закладів освіти до житлових та громадських будинків та споруд згідно з нормами інсоляції, природного освітлення та шумозахисту. В умовах реконструкції допускається зменшення відстані від проїзної частини вулиць при використанні шумозахисних заходів [5].

По периметру земельної ділянки закладу освіти слід передбачати захисну зелену смугу (дерева, кущі, газон) завширшки не менше 1,5 м, а з боку вулиць – не менше 3 м. Земельні ділянки закладу освіти повинні мати огорожу заввишки не менше 1,2 м. При розміщенні закладів освіти всередині житлових кварталів допускається застосування живої огорожі з чагарників заввишки не менше 1 м [4].

На земельних ділянках необхідно передбачати під'їзди для пожежних машин до будинків, можливість об'їзду навколо будинку, а також відкриті ділянки для стоянки автомобілів та іншого транспорту, враховуючи стоянки спеціалізованого транспорту для інвалідів згідно з діючими нормами. Під'їзди до будинків повинні мати тверде покриття. Слід розділяти пішохідні потоки та автотранспортні шляхи.

На ділянках закладу освіти розташовані такі функціональні зони: навчальна, навчально-виробнича, навчально-дослідна, фізкультурно-спортивна, зона відпочинку, господарська, житлова.

Навчальна зона включає навчальні корпуси та територію, що прилягає до них.

Навчально-виробнича зона охоплює будинки з навчально-виробничими майстернями і лабораторіями, навчальні полігони, дослідні ділянки і т. ін.

Фізкультурно-спортивна зона включає криті та відкриті спортивні споруди та майданчики. При розміщенні спортивних споруд та майданчиків з боку вікон навчальних і бібліотечних приміщень необхідно вживати заходів щодо захисту від шуму за рахунок озеленення, використання рельєфу місцевості.

Зона відпочинку містить майданчики активного та тихого відпочинку. Майданчики активного відпочинку можуть прилягати до фізкультурно-спортивної зони, розміщуватись біля входів та виходів з подвір'я на вулицю. Майданчики для тихого відпочинку доцільно розміщувати у комплексі з озелененням.

Площа озеленення земельних ділянок повинна складати 45–50% загальної площі ділянки (включаючи озеленені місця відпочинку, ділянки для вирощування овочевих та ягідних культур, захисні смуги та посадки з чагарників по периметру ділянки). При приляганні

земельної ділянки безпосередньо до зелених масивів (парків, садів, скверів), а також при розміщенні закладів освіти у сільській місцевості або за умов реконструкції площу зелених насаджень допускається скорочувати, але не більше ніж до 30%. Високорослі дерева належить висаджувати на відстані не меншій 10 м від стін з вікнами навчальних приміщень, а чагарники не менше 5 м.

Озеленення ділянки закладу освіти має бути різноманітним і естетично красивим, що створює сприятливе візуальне середовище. На ньому мають рости не тільки береза й тополя, а й інші дерева, такі як липа, горобина, верба, каштан, дуб, ясен. Якщо територія велика, то на ній або віддаленій ділянці може бути закладений невеликий хвойний лісок: посадки ялини, сосни, ялиці цікаві в пізнавальному відношенні і корисні для оздоровлення. Всі ці дерева виділяють фітонциди, які знищують хвороботворні мікроби. Гуляючи в такому лісі, легко проводити різні заходи: спостереження за ялиною, порівняння її з іншими деревами, свято навколо живої ялинки.

На такому подвір'ї повинно бути багато квітів. Квіткове оформлення повинне концентруватися біля входу на ділянку перед фасадом будівлі. Квітники з однорічних рослин зазвичай розбивають вздовж доріжок для того, щоб учні мали змогу поливати та спостерігати за ними.

Багаторічні рослини розміщуються далі від доріжок на газонах у вигляді вільних біогруп. Квітники можуть займати до 2% всієї площі ділянки. На квітниках необхідно висаджувати такий асортимент квітів, щоб вони квітували на протязі усього вегетаційного періоду, були невибагливі у вирощуванні та догляді.

У різних місцях подвір'я можуть рости і багаторічники, і однорічники. Біля центрального входу, уздовж основних доріжок краще посадити легкоростучі багаторічники – ірис, лілії, півонії, флокси. Однорічники доцільність окремо саджати на групових ділянках – учні будуть вирощувати розсаду, висаджувати її в ґрунт, а потім простежувати розвиток рослин до дозрівання та збору насіння. Рослини повинні бути простими у догляді, довгоквітучими: чорнобривці, космея [21].

Не слід забувати про вертикальне озеленення: чудово виглядають стіни і паркани, повіті диким виноградом, хмелем, а альтанки на ігрових майданчиках – запашним горошком, декоративною квасолею.

При наявності правильно організованого озеленення зелена зона може створити «екологічний простір» нового типу.

Запропонований нами проект озеленення подвір'я закладу освіти виконує екологічну функцію. Зелені насадження покращують

мікроклімат території, створюють гарні умови для відпочинку на відкритому повітрі, оберігають від надмірного перегрівання ґрунту, стіни будинків і тротуари. Зелені насадження необхідно розташовувати, виходячи із функцій, які вони виконують – захисних, сануючих, декоративних, навчально-виховних.

Розглянемо детальніше кожен із функцій зелених насаджень.

Захисна функція. Під впливом зелених насаджень знижується швидкість вітру. Зелені насадження значно знижують сонячну радіацію (пряму та розсіяну). За зрівнянням з відкритою територією пряма та розсіяна радіація в листяних зелених насадженнях складає 30%.

Сануюча функція. Велика роль зелених насаджень в очищенні навколишнього повітря. Дерево середньої величини за 24 години відновлює стільки кисню, скільки необхідно для дихання трьох чоловік протягом того ж часу, і це особливо актуально з огляду на появу тенденції збільшення витрат кисню повітря автотранспортними засобами та промисловими підприємствами.

Велике значення має фітонцидність зелених насаджень – здатність виділяти особливі леткі органічні сполуки, які вбивають хвороботворні бактерії або затримують їх розвиток. Особливими фітонцидними властивостями володіють летючі виділення дерев та чагарників. Серед деревних рослин високою фітонцидністю відрізняються хвойні породи. Зелені насадження збагачують повітря киснем та фітонцидами, що в свою чергу сприяє поліпшенню екологічних умов закладу освіти [7].

Зелені насадження виявляють значний вплив на температурний режим повітря закладу освіти. Температура повітря літом серед насаджень на 7-10°C нижче, ніж на відкритих ділянках температура ґрунту в насадженнях на 17-24°C нижче, ніж на не озелених територіях. Відносна вологість повітря в посадках в жаркі дні на 7-40% вище, ніж на відкритих ділянках.

Роль зелених насаджень у запобіганні забруднення повітря пилом та промисловими викидами велика. Затримуючи тверді та газоподібні утворення, вони служать фільтром, очищуючим атмосферу. Пил, підхоплюючись спадними потоками повітря, осідає на листках. Один гектар дерев хвойних порід затримує за рік до 40 тонн пилу, а листяних – близько 100 тонн. Хвойні породи, пилозахисні властивості яких зберігаються протягом усього року, в 1,5 рази більше осаджують пилу в розрахунку на одиницю маси листя, ніж листяні породи [10].

Найважливішою санітарно-гігієнічною функцією зелених насаджень є їх здатність знижувати рівень шуму. Добре розвинені

деревні та чагарникові насадження знижують рівень шуму на 17–23 дБ [20].

Декоративна функція. Декоративність забезпечується використанням рослинності, яка має велику розмаїтість форм, кольорів і фактури. Наприклад, пірамідальні, кулясті, плакучі і багато інших форм дерев і чагарників; найбагатша палітра кольорів листя, квітів, плодів і стовбурів при жорсткій, гладкій, блискучій чи матовій їхній фактурі стануть окрасою подвір'я закладу освіти.

Навчально-виховна функція. Зелені насадження на подвір'ї закладу освіти успішно використовуються у виховному та навчальному процесі учнів через пізнання та дбайливе ставлення до природи. Досягти цього можна в тому випадку, якщо знайомити учнів з її таємницями, показувати цікаве в житті рослин і тварин, вчити насолоджуватися естетикою природи. Сприйняття природи допомагає розвинути такі якості, як життєрадісність, емоційність, уважне ставлення до всього живого.

Розплановане, озеленене й упорядковане подвір'я закладу освіти сприяє набуттю практичних умінь і навичок з внутрішнього та зовнішнього озеленення; поглибленню знань учнів з квітництва відкритого та закритого ґрунту, дендрології та садівництва; сприяють естетичному вихованню учнівської молоді. Поряд з цим квітково-декоративні рослини на подвір'ї закладу освіти є зручним об'єктом для організації дослідницької роботи.

Технологія озеленення подвір'я закладу освіти пов'язана з загальним позитивним впливом рослин, особливо деревних, на мікроклімат території та її «оздоровлення». Рослини створюють бар'єр від шкідливих домішок повітря, пилу, диму, вихлопних газів, збагачують повітря киснем та зменшують кількість вуглекислого газу. У разі зменшується шумове навантаження. Зменшують амплітуду коливання температур (особливо у спекотну погоду). Дерева та високі чагарники створюють тінь, збільшують вологість повітря та іонізують його. Такі властивості насаджень справляють позитивний вплив на самопочуття учнів у різні пори року [1].

Для створення зелених насаджень на подвір'ї закладу освіти є низка правил. Дерева підбирають не високі, листяно-декоративні або з декоративною хвоєю або кроною, гарноквітучі з приємним, але не різким запахом [24].

Під поняттям асортимент рослин розуміють перелік видів, різновидностей, сортів рослин, який має відповідний систематичний підхід. Асортимент деревних рослин пропонуємо розширити шляхом введення до озеленення подвір'я закладу освіти таких порід: клен гостролистий (*Acer platanoides* L.), прирічний (*Acer ginnala* (Maxim.)

Maxim.), татарський (*Acer tataricum* L.), клен французький (*Acer monspessulanum* L.) та клен сахарний (*Acer saccharophorum* K. Koch), липу широколисту (*Tilia platyphyllos* Scop.), березу пухнасту (*Betula pubescens* Ehrh.) й бородавчасту (*Betula pendula* Roth.), ялину колючу (*Picea pungens* Engelm.), горобину звичайну (*Sorbus aucuparia* L.), види роду дуб (*Quercus*), ясен (*Fraxinus*), до існуючих видів роду тополя замість тополі пірамідальної слід включити тополю Симона (*Populus simonii* Carriere). Активно слід впроваджувати в озеленення церцис канадський та європейський (*Cercis canadensis* L., *C. siliquastrum* L.), сливу Піссарда (*Prunus cerasifera* Ehrh. var. *pissardii* (Carriere) L. H. Bailey), скумпію звичайну (*Cotinus coggygia* Scop.), бундук дводомний (*Gymnocladus dioicus* (L.) K.Koch). Доречними в озелененні будуть самшит вічнозелений (*Buxus sempervirens* L.) та напіввічнозелений низькорослий чагарник кизильник горизонтальний (*Cotoneaster horizontalis* Decne.).

З чагарників слід використовувати бузок звичайний (*Syringa vulgaris*) і угорський (*Syringa Josikaea*), садовий жасмин (*Philadelphus* L.) або чубушник, різні види спіреї (*Spiraea*), лох сріблястий (*Elaeagnus argentea* Pursh), акацію жовту (*Caragana arborescens* Lam.), бересклет бородавчастий (*Euonymus verrucosus* Scop.), калину звичайну (*Viburnum opulus*), форзиція (*Forsythia ovata* Nakai). Найціннішими декоративними видами чагарників вважаються гортензія (*Hydrangea*), калина звичайна (*Viburnum opulus*). У затінених місцях рекомендується висаджувати стійкі до затінення породи чагарників: бересклет бородавчастий (*Euonymus verrucosus* Scop.), іргу (*Amelanchier*), сніжноягідник (*Symphoricarpos* L.).

Ширшого застосування заслуговують такі представники голонасінних як кипарисовик Лавсона (*Chamaecyparis lawsoniana* (A.Murray bis) Parl.) та кипарисовик горіхоплідний (*Chamaecyparis pisifera* (Siebold & Zucc.) Endl.), гінкго дволопатеве (*Ginkgo biloba* L.) ялина колюча (*Picea pungens* Engelm.) особливо декоративна форма голуба, декоративні форми роду *Thuja* L. та *Juniperus* L.

Збільшення кількості вічнозелених голонасінних рослин на подвір'ї закладу освіти не тільки наситять повітря фітонцидами, але і нададуть привабливого вигляду зеленій зоні в усі сезони року.

Значне місце в ландшафтному оформленні подвір'я закладу освіти займають газони. Газон має важливе санітарно-гігієнічне значення – зелений колір заспокоює нервову систему, зменшує втому, підвищує працездатність. Газон має також естетичне значення, оскільки є базою для створення композиції з квітів, дерев та кущів. На газоні дуже гарний вигляд мають поодинокі або групові насадження паркових троянд, чайно-гібридних троянд, форзиції, спіреї Вангутта,

магонії падуболистої, гортензії, барбарису та різні види хвойних порід. На передньому плані газону висаджують багаторічні та дворічні квіти. Серед них – рицина, рудбекія, седум спектабеле, ірис злаколистий, півонія, флокс волосистий, дельфіній, мак багаторічний, геленіум, ірис бородастий, наперстянка. Насадження багаторічних і дворічних квітів доповнюють пізньоквітучими однорічними квітами, що створює яскраву кольорову пляму на газоні протягом усього вегетаційного періоду – чорнобривці, сальвія, петунія та багато інших із широкої палітри однорічників.

Квітники – невід’ємний елемент озеленення подвір’я закладу освіти. Вони мають велику силу емоційного впливу, створюють основні акценти в кольоровому оформленні ділянки. Розміщення квітів має бути підпорядковане єдиному художньому задуму озеленення території. У закладах освіти квітники планують з урахуванням багатьох вимог, але основною з них є те, що квітування має тривати протягом усього вегетаційного періоду. Досягти цього можна завдяки квітково-декоративним рослинам [2].

Отже, технологія озеленення подвір’я закладу освіти в сучасному стилі покликана стати однією з ланок у загальній системі екологічного виховання учнівської молоді.

На сьогодні важливим є питання просування на Полтавщині ідеї озеленення подвір’я закладу освіти. Тому ми вирішили перевірити ставлення учнівської громади до цього процесу. Для цього нами був складений тест-опитувальник, де ми висвітлили 6 найважливіших питань, на нашу думку, потрібних, щоб визначити основні аспекти розуміння та відношення учнів до озеленення подвір’я закладу освіти.

1. Що для вас означає поняття «озеленення подвір’я закладу освіти»?
2. Чи вважаєте ви актуальним питання озеленення подвір’я закладу освіти в наш час?
3. Які на вашу думку функції виконують зелені насадження на подвір’ї закладу освіти?
4. Оцініть рівень озеленення подвір’я вашого закладу освіти.
5. Чи берете участь в роботі по благоустрою та озелененню подвір’я вашого закладу освіти?
6. Чи цікава вам тема «Озеленення подвір’я закладу освіти»?

Вибірка нашого дослідження 100 пересічних осіб учнівської молоді (12–23 років). Тест повинен нас забезпечити сприятливими умовами для вільного визначення та ствердження кожної молодої людини щодо думки про поняття озеленення подвір’я закладу освіти.

Проаналізуємо ставлення учнів до озеленення. З поданої діаграми нижче бачимо, що 75% молоді знайомі з терміном «Озеленення подвір'я закладу освіти», 20% – здогадуються про його значення, а 5% – не цікавляться екологічними термінами. Низький показник мають учні шкіл, тому, на нашу думку, слід більше уваги приділяти вивченню екологічних дисциплін в школі.

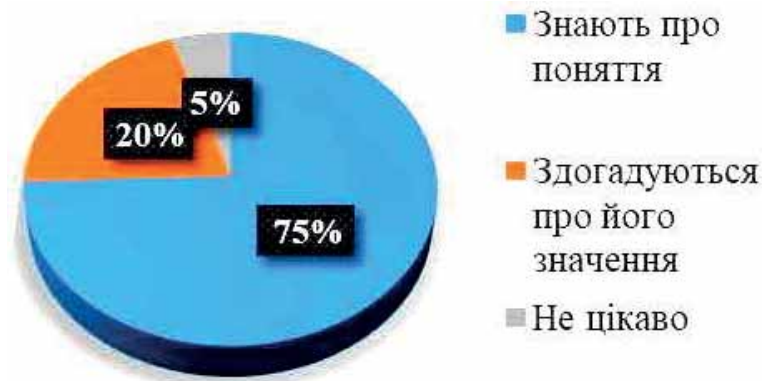


Рис. 1. Що для вас означає поняття «озеленення подвір'я закладу освіти»?

Відповіді на друге запитання показали, що учні вважають озеленення подвір'я закладу освіти одним із найважливіших питань, вирішення якого сприяє покращенню середовища освітнього закладу.

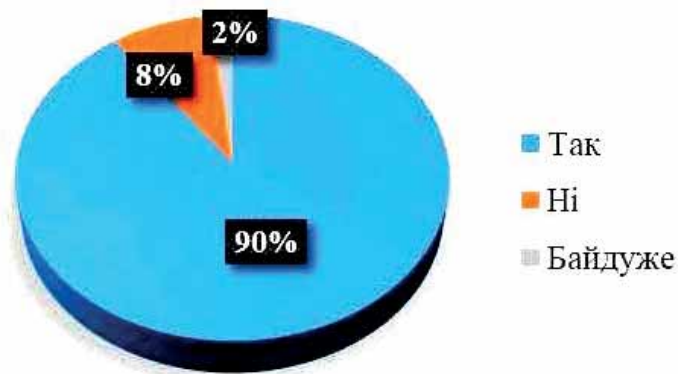


Рис. 2. Чи вважаєте ви актуальним питання озеленення подвір'я закладу освіти в наш час?

Результати опитування стосовно функцій, які виконують зелені насадження на подвір'ї закладу освіти показали, що учнівська молодь добре знає функції, але потрібно досконаліше ознайомитися з ними.

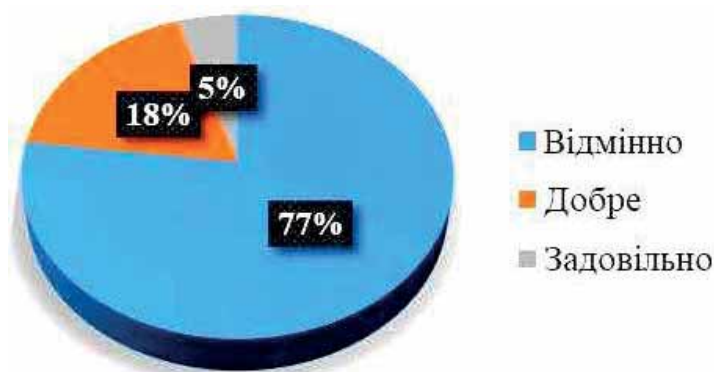


Рис. 3. Які на вашу думку функції виконують зелені насадження на подвір'ї закладу освіти?

Нас стурбував показник, який засвідчив низький рівень озеленення подвір'я закладів освіти. Це означає, що умови для навчання та екологічного виховання є несприятливими. Однак, молодь розуміє те, що рослини позитивно впливають на середовище і мають бажання насаджувати їх, доглядати за ними. Тому адміністрації слід звернути на це увагу та підтримати ідеї молодого покоління задля покращення екологічно чистого середовища.

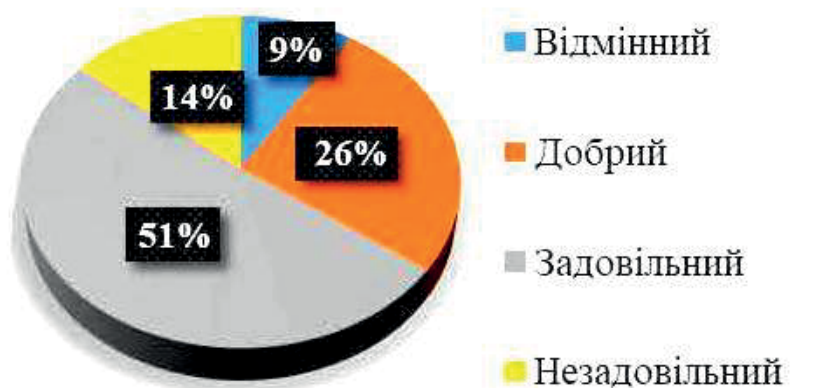


Рис. 4. Оцініть рівень озеленення подвір'я вашого закладу освіти

На запитання «Чи берете участь в роботі по благоустрою та озелененню подвір'я вашого закладу освіти?» 72% опитуваних відповіли так, причому під час розповіді в їх словах відчувався ентузіазм та бажання до дій. Це означає, що учням небайдужа доля рідного закладу освіти, і, що вони готові до роботи по озелененню його територій.

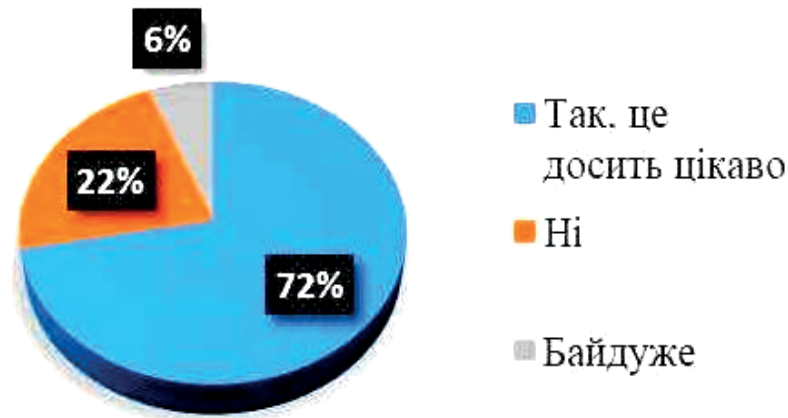


Рис. 5. Чи берете участь в роботі по благоустрою та озелененню подвір'я вашого закладу освіти?

Останнім запитанням тесту-опитувальника було «Чи цікава вам тема «Озеленення подвір'я закладу освіти»» відповіді на яке викликали у нас позитивні емоції. Приємною несподіванкою було те, що цілих 70% учнів відповіли про зацікавленість темою озеленення подвір'я закладу освіти.

Як показав тест-опитувальник, молодь зацікавлена в покращенні середовища в якому знаходиться їхній заклад освіти, їм небайдужа доля рідних країв. Але через те, що в нашій країні питанням екологічного характеру приділяється мало уваги, немає підтримки з боку керівництва учні не зацікавлені еколого-дослідницькою роботою. Тому потрібно проводити більше екологічних конкурсів, акцій, заохочувати молодь створювати екологічно чисте навколишнє середовище для безпечного життя людства.

Авторський проект екологічного конкурсу «Озеленення подвір'я закладу освіти»

Виховання у підростаючого покоління бережливого ставлення до природи є важливим фактором пробудження любові до Батьківщини. Адже відомо, що по-справжньому, свідомо можна любити тільки те, що глибоко розумієш і знаєш. Любов до Батьківщини – це, у першу чергу, любов до тих міст, де ти народився і ріс, де живеш, де навчаєшся і працюєш.

Сьогодні проблема озеленення подвір'я закладу освіти є актуальною. Зелені насадження є основними елементами художнього оздоблення. Естетичне і емоційне значення зелених насаджень обумовлене їх можливістю створювати позитивне враження від навколишнього простору, вводити в середовище закладу освіти природні елементи [8].

Подвір'я закладу освіти потребує зміни зовнішнього вигляду шляхом створення привабливої зеленої зони з використанням елементів сучасного ландшафтного дизайну. Збереження та покращення навколишнього середовища благотворно впливає на дітей, дітей з особливими потребами. Подвір'я повинне мати привабливий вигляд і сприяти формуванню екологічного мислення молодого покоління, усвідомлення того, що людина є частиною природи і відповідає за неї як за національну і загальнолюдську цінність, розвивати здатність оцінювати стан навколишнього середовища, приймати правильні рішення для його поліпшення. Саме тому нами було розроблено положення про обласний екологічний конкурс «Озеленення подвір'я закладу освіти» для учнівської молоді.

Положення про обласний екологічний конкурс «Озеленення подвір'я закладу освіти»

I. Загальні положення

1. Обласний екологічний конкурс (далі – Конкурс) проводиться з метою виявлення, підтримки та розвитку творчих здібностей талановитої учнівської молоді, зацікавленої у дослідженні екології, створення умов для інтелектуального та духовного розвитку обдарованої молоді, шляхом залучення її до науково-дослідницької, проектної діяльності, формування екологічної культури особистості та відповідальності за збереження природного середовища, залучення учнівської молоді до роботи з покращення зовнішнього озеленення та ландшафтного дизайну території закладу освіти.

2. Завданнями Конкурсу є:

- виявлення та підтримка обдарованих учнів;
- формування в учнів активної життєвої позиції, мотивації до саморозвитку та самовдосконалення;
- залучення інтелектуально та творчо обдарованої учнівської молоді до науково-дослідницької роботи;
- формування активної громадянської позиції;
- активізація пізнавальної, творчої діяльності учнів, залучення їх до озеленення території закладу освіти;
- спрямування зусиль на спільні практичні дії учнів з оздоровлення навколишнього середовища, благоустрою закладів освіти та прилеглої території;
- залучення учнівської молоді до розробки проектів озеленення закладів освіти та практичне впровадження цих проектів.

3. Використання та обробка персональних даних, одержаних з метою виконання вимог цього Положення, здійснюється згідно Закону України «Про захист персональних даних».

II. Керівництво та організація Конкурсу

1. Керівництво Конкурсу здійснює Полтавська обласна рада.
2. Безпосередню організацію Конкурсу здійснює природничий факультет Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

III. Учасники Конкурсу

1. Конкурс проводиться на добровільних засадах серед таких вікових груп:
 - 1) учні 5–11 класів;
 - 2) учні (студенти) професійно-технічних навчальних закладів, коледжів, технікумів.
2. Кожен учасник має право представити на Конкурс лише одну роботу.
3. До участі у Конкурсі не допускаються роботи, виконані у співавторстві.

IV. Порядок і терміни проведення Конкурсу

1. Конкурс проводиться один раз на два роки у два етапи:
I етап – заочний (відбірковий) проводиться в квітні;
II етап – очний проводиться в листопаді.
2. Конкурс проводиться у номінації «Екологічний проект»
3. Напрями робіт визначаються організаційним комітетом Конкурсу, повідомляється листом природничий факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
4. Для участі у Конкурсі необхідно надіслати письмову заявку та роботу на паперових і електронних носіях (на диску CD-R) на поштову адресу: Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, вул. Остроградського 2.

V. Вимоги до написання, оформлення і представлення робіт

1. На Конкурс подаються роботи, які відповідають віковим інтересам та пізнавальним можливостям учнів, свідчать про обізнаність учасника Конкурсу щодо сучасного стану галузі дослідження.
2. Роботи виконуються державною мовою з урахуванням вимог сучасного українського правопису.
3. Вимоги до робіт у номінації «Екологічний проект»:
 - зміст проекту не повинен суперечити законодавству України;
 - ґрунтуватись на науковій та експериментальній базі, містити власну розробку, що включає: дослідження, спостереження, пошукові роботи; їх обробка, аналіз та узагальнення; посилення на відповідні наукові джерела та відображати цілісний проект дослідника.

У роботі мають бути чітко визначені: мета, об'єкт та предмет дослідження, завдання, методика дослідження, відмінність та перевага

запропонованих підходів до розробки проекту та результатів його реалізації.

Зміст та результати досліджень викладаються стисло, грамотно та аргументовано без загальних слів, міркувань, бездоказових тверджень, тавтології.

Назва роботи повинна бути лаконічною і відповідати суті наукової проблеми (завдання), що вирішується.

5. «Екологічний проект» виконується за такою структурою: титульний аркуш, зміст, перелік умовних позначень (за необхідністю), вступ, основна частина (теоретична та практична), висновки, список використаних джерел, додатки (за наявності).

6. «Екологічний проект» друкується шрифтом TimesNewRoman 14 розміром через півтора міжрядкових інтервали на аркушах формату А4 (до 30 рядків на сторінці). Поля: ліве, верхнє і нижнє – 20 мм, праве – 10 мм. Обсяг науково-дослідницької роботи складає 10–15 друкованих сторінок.

7. Макет екологічний проекту подається у друкованому вигляді на аркуші формату А3.

8. Роботи, які не відповідають напряму Конкурсу, а також подані пізніше вказаного терміну, розглядатися не будуть.

VI. Програма Конкурсу

1. Програма Конкурсу передбачає: заочне оцінювання робіт; захист робіт.

Максимальна сумарна оцінка за участь у I і II етапах Конкурсу становить 100 балів.

2. Заочне оцінювання робіт Конкурсу проводиться за такими критеріями:

– актуальність, теоретичне і практичне значення роботи – 12 балів;

– наукова новизна отриманих результатів – 10 балів;

– системність і повнота у розкритті теми, аргументованість висновків, їх відповідність отриманих результатів – 10 балів;

– дослідницький характер роботи; доцільність та коректність використаних методів дослідження – 12 балів;

– стиль, грамотність, логічність викладу, відповідність вимогам до змісту та оформлення наукових робіт – 6 балів;

Максимальна кількість балів за I етап у кожній номінації – 50 балів.

3. Роботи, які за результатами заочного оцінювання не набрали 40 балів за рішенням журі до наступного етапу Конкурсу не допускаються.

4. Список учасників, запрошених до участі у II етапі Конкурсу повідомляється листом Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Королека.

5. Для захисту проекту надається до 10 хвилин, для відповідей на питання – до 3 хвилин.

6. Критерії оцінювання захисту роботи:

– аргументованість вибору теми дослідження та її розкриття – 14 балів;

– ступінь самостійності автора у розробці проекту; особистий внесок автора в роботу – 10 балів;

– логічність, послідовність, лаконічність, грамотність викладення матеріалу – 10 балів;

– культура мовлення учасника, вільне володіння матеріалом – 6 балів;

– активне кваліфіковане ведення дискусії, вичерпність відповідей – 10 балів.

Максимальна кількість балів за захист – 50 балів.

VII. Журі та організаційний комітет

1. Для організації та проведення Конкурсу створюється організаційний комітет та журі, склад яких затверджується наказом ректора Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка та голови Полтавської обласної ради.

2. До участі в роботі організаційного комітету та журі можуть залучатися педагогічні та науково-педагогічні працівники закладів освіти та установ області.

3. Журі Конкурсу приймає рішення щодо якості поданих матеріалів, узагальнює його результати, визначає переможців Конкурсу.

VIII. Визначення та нагородження переможців

1. Переможці Конкурсу визначаються журі за загальною кількістю набраних ними балів.

2. Кількість призових місць встановлюється з орієнтовним розподілом у співвідношенні 1:1:1 у номінації. Перше місце не визначається, якщо учасник не набрав 85 балів. Друге місце не визначається, якщо учасник не набрав 80 балів.

Третє місце не визначається якщо учасник не набрав 75 балів.

3. Переможці Конкурсу нагороджуються дипломами I, II, III ступенів Полтавської обласної ради та Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

4. Результати проведення Конкурсу затверджуються наказом голови Полтавської обласної ради.

ІХ. Фінансування Конкурсу

1. Фінансові витрати на організацію та проведення Конкурсу здійснюються за рахунок Полтавської обласної ради.

2. Оплата роботи членів журі Конкурсу здійснюється на договірних засадах відповідно до чинного законодавства України.

Визначено функціональні зони закладу освіти для реалізації їх озеленення: навчальну, навчально-виробничу, навчально-дослідну, фізкультурно-спортивну, відпочинку, господарську, житлову. Площа озеленення земельних ділянок повинна складати 45–50% загальної площі ділянки (включаючи озеленені місця відпочинку, ділянки для вирощування овочевих та ягідних культур, захисні смуги та посадки з чагарників по периметру ділянки). Озеленення подвір'я закладу освіти має бути різноманітним і естетично красивим, що створює сприятливе візуальне середовище. Квіткове оформлення повинне концентруватися біля входу на подвір'я, перед фасадом будівлі.

Обгрунтовано функції зелених насаджень на подвір'ї закладу освіти: захисна, сануюча, декоративна, навчально-виховна. Корисність озеленення полягає в раціональному використанні фітонцидних, тонізуючих, повітроочищуючих властивостей рослинного покриву. Все це в комплексі створює здорове і естетичне середовище. Пізнаючи природу, учні стають гармонійно розвинутими і всесторонньо обізнаними особистостями, що є важливим елементом сучасного навчально-виховного процесу.

Розроблено технологію озеленення подвір'я закладу освіти, яка включає асортимент деревних порід, чагарників, квіткових рослин. Розроблено авторський проект екологічного конкурсу «Озеленення подвір'я закладу освіти» для учнівської молоді, який спрямований на:

– виявлення, підтримку та розвиток творчих здібностей талановитої учнівської молоді, зацікавленої у дослідженні екології;

– створення умов для інтелектуального та духовного розвитку обдарованої молоді, шляхом залучення її до науково-дослідницької, проектної діяльності;

– формування екологічної культури особистості та відповідальності за збереження природного середовища;

– залучення учнівської молоді до роботи з покращення зовнішнього озеленення та ландшафтного дизайну території закладу освіти.

Список використаних джерел:

1. Байрак О.М., Черняк В.М. Наукові принципи оптимізації пришкольніх насаджень / О.М. Байрак, В.М. Черняк. – Бібліотека Всеукраїнської екологічної ліги. 2009. – № 7-8. – С. 2–5.

2. Білоус В.І. Декоративне садівництво (Основи квітництва, дендрології та озеленення): Підручник / В.І. Білоус. – Умань, 2005. – 296 с.
3. Білоус В.І. Садово-паркове мистецтво / В.І. Білоус // Коротка історія розвитку та методи створення художніх садів. – К.: Наук. світ, 2001. – 299 с.
4. Благоустрій території: Державні будівельні норми України (ДБН Б.2.2-5:2011). – Київ, 2011.
5. Будинки та споруди шкільних закладів: Державні будівельні норми України (ДБН В.2.2-4-97). – Київ, 1997.
6. Бунин В.А. Цветоводство: практикум / В.А. Бунин. – Львов: Вища школа, 1987. – 96 с.
7. Володарець С.О. Фітонцидна активність деревно-кущових листяних рослин в урбаносередовищі. Питання біоіндикації та екології / С. О. Володарець. – Вип. 17, № 1. – 2012. – С. 95–100.
8. Гриньова М.М., Величко Р.М. Організація конкурсу з екології «Озеленення подвір'я закладу освіти» серед учнівської молоді як складова екологічного виховання. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXVI КАРИШИНСЬКІ ЧИТАННЯ) (м. Полтава, 30-31 травня 2019 р.) / За заг. ред. проф. М.В. Гриньової. / М.В. Гриньова, Р.М. Величко. – Полтава: Астроя, 2019. – 93 с.
9. Гриньова М.В., Величко Р.М. Ставлення полтавської учнівської та студентської громади до проблем озеленення подвір'я закладу освіти. Технології професійної підготовки майбутнього вчителя: сучасні моделі і компетентнісний дискурс педагогіки А.С. Макаренка : матеріали XIX Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 12–13 березня 2020 р.). «Управлінська майстерність керівника навчального закладу», «Управління проектами у сфері науки, освіти, інновацій та інформатизації», «Управління інноваційною діяльністю в освіті та у виробництві» : матеріали Всеукр. наук.-практ. семінарів (м. Полтава, 12-13 березня 2020 р.) / за ред. М.В. Гриньової. Полтава : ФОП Гаража М.Ф., 2020. – С. 98–101.
10. Гриньова М. В., Величко Р. М. Технологія озеленення закладу освіти. Природнича наука й освіта: сучасний стан і перспективи розвитку: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (20–22 вересня 2019 р., м. Харків) / за заг. ред. д. б. н. Т.Ю. Маркіної, д. б. н. А.Б. Чаплигіної, к.б.н. Т.Є. Комісової. / М.В. Гриньова, Р.М. Величко. – Харків : ХНПУ, 2019. – С. 68–72.
11. Гудак В.А. Ландшафний дизайн сучасного природного навколишнього середовища/ В. А. Гудак // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. – 2008. – № 11. – С. 46–55.
12. Иванова З.Я. Декоративные древесные растения (деревья, кустарники, лианы) и способы их размножения / З. Я. Иванова, А. А. Перепадин. – Симферополь: Таврия, 2003. – 208 с.
13. Калініченко О.А. Декоративна дендрологія: навч. Посібник / О. А. Калініченко. – К.: Вища школа, 2003. – 199 с.

14. Кирильчик Л.А. Декоративные растения и композиции / Л. А. Кирильчик. – Минск: Полымя, 1981. – 105 с.
15. Ковальський Л.Н. Архитектура учебно-воспитательных зданий / Л.Н. Ковальский. – К.: «Будивельник», 1983. – 143 с.
16. Колесников А.И. Декоративная дендрология / А. И. Колесников. – М.: Гос. Изд.-во лит-ры по строительству, архитектуре, 1960. – 672 с.
17. Концепція екологічної освіти України. Затверджено Рішенням Колегії МОН України № 13/6-19 від 20.12.01. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-148B3B2021C2C/list-B407A47B26>
18. Кулагин Ю.З. Древесные растения и промышленная среда. / Ю. З. Кулагин. – М.: Наука, 1974. – 124 с.
19. Курняк Л.Д. Екологічна культура: поняття і реальність / Л. Д. Курняк // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С. 32–37.
20. Кучерявий В.П. Озеленення населених місць / В.П. Кучерявий. — Львів: Світ, 2005. – 456 с.
21. Никитский Ю.И. Приемы цветочного оформления / Ю. И. Никитский, Г.К. Тавлинова. – М.: Россельхозиздат, 1985. – 235 с.
22. Романча Л.В. Озеленение села. / Л.В. Романча. –К.: Урожай, 1989, – 184 с.
23. Рубцов Л.И. Проектирование садов и парков / Л. И. Рубцов. – М.: Изд-во лит. по строительству, 1964. – 234 с.
24. Совгіра С.В., Гончаренко Г.Є., Містрюкова Л.М., Гензьора Т.М. Екологія: озеленення навчального середовища/ С. В. Совгіра, Г. Є. Гончаренко, Л. М. Містрюкова– К.: Наук, світ., 2010. – 210 с.
25. Совгіра С.В. Нові перспективні культури для рекреаційного використання в озелененні / Совгіра С. В., Гончаренко Г. Є., Люленко С. О, Подзерей Р.В. // Збірник наукових статей «III-го Всеукраїнського з'їзду екологів з міжнародною участю». – Вінниця, 2011. – Том.1. – С. 261–264.
26. Хуртенко Л. Активні та інтерактивні форми і методи екологічної освіти і виховання. Інтерактивне навчання на уроках хімії / Упоряд. Г. Мальченко, О. Каретникова. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – С. 50–52.
27. Черняк В.М. Озеленення ділянки школи / В. Черняк, О. Бочелюк. – Тернопіль: Богдан, 2010. – 392 с.

*Валентина ГРИНЬОВА
Дарія МАСОВЕЦЬ*

**РОЗРОБКА ПРОЕКТУ «СТВОРЕННЯ ХАБУ
«СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ
ПОТРЕБАМИ»**

У процесі гуманізації суспільних відносин особливої уваги потребують представники найменш соціально захищених верств населення, зокрема особи з обмеженими можливостями здоров'я. За останнє десятиріччя соціальна політика багатьох європейських країн стосовно осіб з інвалідністю зазнала суттєвих змін. Відбулося усвідомлення того, що люди з особливими потребами є повноправними членами суспільства, що мають рівні права з іншими громадянами країни.

Кожна держава, що взяла за основу демократичний шлях розвитку, має приділяти увагу проблемам громадян з особливими потребами. Створення умов для повноцінного життя таких людей є надзвичайно актуальним завданням для сучасного українського суспільства. Необхідність інтеграції в соціум осіб з обмеженими можливостями обумовлює низка чинників.

По-перше, для України проблема соціального захисту осіб з обмеженими можливостями є особливо значущою у зв'язку зі стійкою тенденцією до зростання їх частки у загальній структурі населення. В Україні за даними Мінсоцполітики станом на 1 січня 2020 року 2,7 млн осіб мають інвалідність, у тому числі 222,3 тис. осіб з I групою інвалідності, 900,8 тис. осіб з II групою інвалідності, 1416,0 тис. осіб з III групою інвалідності та 163,9 тис. дітей з інвалідністю.

По-друге, приєднання України до Конвенції ООН про права інвалідів, що вимагає відповідальності за дотримання її норм перед світовим співтовариством. Проте ні для кого не є таємницею, що поки що наше суспільство не те що ігнорує людей з особливими потребами, але в своєму широкому загалі їхніми проблемами достатньою мірою не переймається. Необхідним завданням постає встановлення протиріч між декларованими правами осіб з обмеженими можливостями здоров'я та наявним станом речей у сучасному українському суспільстві.

По-третє, сьогодні провідною стратегією політики багатьох країн можна вважати науково обґрунтоване та доведене практикою твердження що «економічно доцільним є здійснення інвестиції в людський капітал скрізь, де це можливо, замість прямого інвестування в соціальне обслуговування». Відповідно до цієї стратегії інклюзія осіб

з інвалідністю в суспільство розглядається як стратегічний напрям соціального інвестування.

Пошук шляхів вирішення проблем дітей з обмеженими можливостями здоров'я потребує дослідження наявного стану задоволення їх особливих потреб у сферах освіти та соціальної інтеграції.

Проблеми соціалізації, навчання й виховання дітей із особливими потребами завжди привертали увагу вітчизняних і зарубіжних науковців. Українські науковці, зокрема М. Ворон, В. Грановський, В. Громовий, Т. Ілляшенко, І. Калініченко, А. Капська, А. Колупаєва, Ю. Найда, Н. Софій, В. Цина та інші присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації. Дослідження сучасних авторів дають нам змогу простежити та втілити в життя напрямок соціалізації дитини з особливими потребами, адаптації її до навчання в загальноосвітній школі. Аналіз літературних наукових джерел показує, що основний акцент робиться на необхідність відходу від традиційних форм освіти для дітей з обмеженими можливостями здоров'я та пошуку нових форм, але недостатньо приділяється уваги проблемі задоволення потреб дітей з обмеженими можливостями здоров'я на основі проектного підходу.

Хаб – це вільний просвітницький молодіжний простір, на базі якого молодь може цікаво та корисно проводити час, розробляти спільні проєкти, обговорювати актуальні для них теми. Також у роботі ХАБів передбачені тренінги, майстер-класи, зустрічі із успішними людьми та інші не менш захоплюючі івенти.

Таким чином, досліджувана проблема є досить актуальною, має як теоретичний, так і практичний характер. Актуальність, теоретична і практична значущість проблеми, а також її недостатня розробленість обумовили вибір теми дослідження: «Розробка проєкту, створення хабу «Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами».

Мета дослідження – розробка авторського проєкту «Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами».

Вживання терміна «діти з особливими потребами» зініціювала Саламанкська декларація, опублікована в 1994 р., де і подано його основне визначення: «Особливі потреби» стосуються всіх дітей і молодих людей, чий потреби залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, пов'язаних з навчанням. Багато дітей мають труднощі в навчанні і, таким чином, мають спеціальні освітні потреби на певних етапах свого навчання в школі» [28]. Під «особливими потребами» можна розуміти принаймні три речі. З

одного боку, це необхідність специфічних методів обстеження, навчання та комунікації (special education – спеціальної освіти або дефектології), реабілітації, працетерапії, особливого ставлення під час навчання. По-друге, потрібні спеціальні пристосування – допоміжні пристрої для ходіння, інвалідні візки, слухові апарати тощо, аж до складної комп'ютерної та медичної техніки, а також підвищення вимоги до безбар'єрної реабілітації та адаптації середовища. По-третє, мається на увазі незахищеність цих дітей у соціальному плані [31].

Термін «діти з особливими потребами» пов'язаний з утвердженням принципів інклюзивної (інтегрованої) освіти виникає, як правило, у всіх країнах світу при переході від унітарного суспільства до відкритого громадянського, коли суспільство усвідомлює потребу відобразити в мові нове розуміння прав дітей з порушеннями у психофізичному розвитку на отримання освіти [17].

Провідні дослідники до дітей з особливими потребами відносять наступні категорії: діти-інваліди, діти з незначними порушеннями здоров'я, діти із соціальними проблемами, обдаровані діти [13].

Дослідники Т. Shea, А. Вауер визначають три категорії учнів з особливими освітніми потребами:

- категорія А – труднощі навчання зумовлені інвалідністю, яка спричинена психофізичними вадами і має чіткі біологічні причини;
- категорія Б – труднощі навчання, не пов'язані з відхиленнями в розвитку;
- категорія В – труднощі навчання, зумовлені соціальними причинами [13].

У соціальному розвитку дитини з особливими потребами можна спостерігати два типи перешкод. Перший тип – це певні фізичні, фізіологічні чи психічні розлади дитини; другий – вторинні явища, що полягають у специфічних особистісних утвореннях, пов'язаних із такими почуттями дитини, як власна неповноцінність, відчуженість тощо [29].

Терміном «діти з особливими освітніми потребами» позначають дітей із психофізичними порушеннями, які потребують спеціального корекційного навчання. Проте цим визначенням саме поняття не вичерпується, бо, з одного боку, діти, які вирізняються талановитістю, спеціальними здібностями, теж мають особливі освітні потреби, хоч і зовсім інші. Тому це поняття правомірно вживати і стосовно обдарованих дітей, для яких програма і методи навчання в загальноосвітній школі також не є оптимальними [9]. З другого боку, залишається нез'ясованою і та межа особливих освітніх потреб, за якою дитина уже не включається в цей особливий контингент і не має права на передбачувані пільги [9].

У Законі України «Про загальну середню освіту» наголошується про існування дітей з особливими потребами в освітньому полі як «дітей для навчання у спеціальних загальноосвітніх школах (школах-інтернатах)», але без уточнення про можливість їх інтеграції.

Закон також містить наступне твердження: «Зарахування та добір дітей для навчання у спеціальних загальноосвітніх школах (школах-інтернатах), їх переведення з одного типу таких навчальних закладів до іншого проводиться за висновком відповідних психолого-медико-педагогічних консультацій у порядку, встановленому Міністерством освіти України. У разі, якщо батьки або особи, які їх замінюють, всупереч висновку відповідної психолого-медико-педагогічної консультації відмовляються направляти дитину до відповідної спеціальної загальноосвітньої школи, навчання дитини проводиться за індивідуальною формою» [20].

У Законі України «Про позашкільну освіту» гарантується доступність позашкільної освіти громадянам з будь-якими ознаками, при цьому також не йдеться про їхній стан здоров'я [8].

В українському законодавстві існує низка нормативних документів, в яких закріплені права та гарантії дітей і молоді, сімей, які виховують дітей із проблемами здоров'я, та молоді з обмеженими можливостями. Одним із таких нормативних актів є Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (21.03.1991) [32]. Згідно з цим Законом мета державної політики щодо інвалідів полягає у створенні правових, економічних, політичних, соціально-побутових і соціально-психологічних умов для задоволення потреб у відновленні здоров'я, матеріальному забезпеченні, посиленій трудовій та громадській діяльності. Стаття 1 даного Закону констатує, що інваліди в Україні володіють усією повнотою соціально-економічних, особистих прав і свобод, закріплених Конституцією України та іншими законодавчими актами. Стаття 21 зазначає: «Держава гарантує інвалідам дошкільне виховання, здобуття освіти на рівні, який відповідає їх здібностям і можливостям».

Згідно Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» освітні заклади спільно з органами соціального захисту та охорони здоров'я мають забезпечити дошкільну, шкільну освіту та виховання осіб з обмеженими можливостями здоров'я, здобуття ними середньої професійної та вищої професійної освіти у відповідності з індивідуальною програмою реабілітації [6].

Прийняття закону «Про соціальний захист інвалідів», створення реабілітаційних центрів – усе це свідчить про зміни в соціальній політиці. На жаль, Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», на думку громадських організацій, виконується лише на 30% [32].

Концепція ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, схвалена Постановою Кабінету Міністрів України № 1545 від 12.10.2000 р., проголошує, що на зміну ізольованому інтернатному вихованню дітей-інвалідів має прийти інтегроване навчання, а в напрямках реабілітації передбачає перебування дитини-інваліда в дитячому колективі, без ізоляції від суспільства, в умовах звичайного середовища та поступову інтеграцію дітей-інвалідів до дитячих дошкільних закладів та загальноосвітніх шкіл. Також задекларовано збереження сім'ї, на противагу вміщенню дитини в інтернат, перевага інтеграції до учнівського колективу над домашньою формою навчання [15].

Одним із перших важливих кроків, спрямованих на вирішення завдання забезпечення рівних освітніх можливостей став Указ Президента України від 17.04.2002 р. «Про Національну доктрину розвитку освіти» [16].

У наступні роки видано низку постанов Кабінету Міністрів України: «Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» від 23.04.2003 року, «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» від 5.07.2004 року; наказів Міністерства освіти і науки України: «Про затвердження положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» від 20.12.2002 року, «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» від 2.12.2005 року, «Про забезпечення прав дітей-інвалідів та дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» від 27.11.2007 року, «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки» від 11.09.2009 та інші.

Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку (Постанова Кабінету Міністрів України від 05.07.2004 р. № 848) передбачає створення передумов для запровадження інтегрованого навчання дітей. У наказі Міністерства освіти і науки № 849 від 3 листопада 2004 р. йдеться про те, що в межах свого індивідуального навчального плану діти з особливими потребами могли б мати, крім загальноосвітнього, ще й корекційний, реабілітаційний, логопедичний компоненти тощо [20].

На розвиток інтеграційних процесів в освіті спрямований Наказ МОН України №11 від 15.01.2008 «Про додаткові заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими

фізичними можливостями», а за ним Наказ №855 від 11.09.2009 «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки» [14]. «Розробка Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах до 2012 року викликано необхідністю вирішення важливих питань щодо забезпечення права на якісну освіту дітей з особливими освітніми потребами». У документі зазначено: «Інклюзивне навчання повною мірою не є альтернативою спеціальній освіті, проте воно значно розширює її можливості». Школи з інклюзивним навчанням мають працювати в тісному зв'язку зі спеціальними загальноосвітніми навчальними закладами, використовуючи напрацьовані методи роботи з дітьми тієї чи іншої нозології, залучити до консультування спеціалістів із багаторічним досвідом роботи у цій галузі [26].

Важливим кроком у вирішенні поставленого завдання стало ухвалення Закону «Про внесення змін до Закону України «Про загальну середню освіту»» від 6 липня 2010 року. Відповідно до внесених змін стверджувалося, що «загальноосвітні навчальні заклади можуть створювати у своєму складі класи (групи) з вечірньою (заочною), дистанційною формами навчання, класи (групи) з поглибленим вивченням окремих предметів, спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами» [16].

1 жовтня 2010 року наказом за № 912 Міністерство освіти і науки України затвердило «Концепцію розвитку інклюзивної освіти». Безумовно, вона є багатовекторним документом, який передбачає шляхи впровадження цієї форми навчання у нашій державі [25].

15 серпня 2011 р. вийшла постанова Кабінету Міністрів України № 872 про «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», де чітко визначені права дітей з особливими потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізації та інтеграції в суспільство; залучення батьків до участі у навчально-виховному процесі. Міністерство освіти і науки України для реалізації норм і положень цієї постанови видало низку відповідних нормативних актів. Вони визначають порядок формування інклюзивних класів та їхню наповнюваність, передбачають корекційну спрямованість навчально-виховного процесу, організацію психологічного й соціального супроводу, запровадження посади вихователя, який забезпечує соціально-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах інклюзивного навчання [16].

«Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами» (Постанова

Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2013 р. № 607). Цей Державний стандарт розроблений на основі Державного стандарту початкової загальної освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462, є базовим інструментом реалізації конституційного права на освіту дітей з особливими освітніми потребами. Зазначений Державний стандарт впроваджується з 1 вересня 2014 року [24].

Підсумовуючи вищевикладене, відзначимо, що в Україні здійснюються законодавчі кроки на шляху до забезпечення рівного доступу до якісної освіти для дітей з особливими потребами. Отже, створення єдиного освітнього простору в Україні – сучасна тенденція його оновлення з урахуванням світового досвіду, реалій українського сьогодення, що відповідає потребам суспільства.

Соціалізація (від лат. *socialis* – суспільний) як явище суспільного життя – історично зумовлений процес розвитку особистості, притаманний певному суспільству, що забезпечує надання індивіду та засвоєння ним цінностей, норм, установок, зразків поведінки в процесі життєдіяльності. Його результатом є активне відтворення особистістю набутого соціального досвіду у своїй діяльності та спілкуванні [2].

«Соціальна інклюзія» – це процес, спрямований на забезпечення людям, які зазнають ризику бідності та соціального виключення, можливостей та ресурсів, необхідних для того, щоб повною мірою брати участь в економічному, соціальному та культурному житті та досягти рівня життя та добробуту відповідно до стандартів якості життя .

У наукових дослідженнях термін «соціалізація» визначається як:

– процес перетворення людської істоти на суспільного індивіда, утвердження її як особистості, залучення до суспільного життя як активної дієвої сили (Н. Андрієнкова, М. Лукашевич, В. Москаленко);

– набуття людиною соціальних якостей, необхідних для життя в суспільстві (К. Альбуханова-Славська, В. Пазенко);

– засвоєння особистісного, соціального досвіду, цінностей, норм, установок, що властиві суспільству й соціальним групам, до яких вона належить (В. Андрущенко, Л. Бондаренко) [30].

Соціальна ізоляція людей з особливими потребами – це відсутність умов для реалізації їхнього права на освіту, працевлаштування, індивідуальну мобільність, охорону здоров'я, участь у політичному та громадському житті, на доступ до ресурсів та послуг [10]. На зміну соціальній ізоляції прийшла соціальна інтеграція людей з особливими потребами.

У педагогіці термін «соціальна інтеграція» з'явився в ХХ ст. і застосовувався спочатку в США щодо проблем расових, етнічних

меншин, пізніше – дітей емігрантів. У соціології термін «соціальна інтеграція», зазвичай, застосовується поруч із «соціальною солідарністю». Насправді «соціальна інтеграція» (акт прийняття) та «соціальна солідарність» (акт розуміння проблем) розділені у часі. Зволікання у подоланні залежить від того, які відчуття виникають стосовно нового отриманого досвіду.

Соціальна інтеграція – процес перетворення порівняно самостійних, слабо пов'язаних між собою об'єктів (індивідів, груп, держав) в єдину, цілісну систему, що характеризується узгодженістю та взаємозалежністю її частин на основі загальних цілей, інтересів [32]. Існує два підходи до розуміння соціальної інтеграції. Перший підхід передбачає пристосування дітей з особливими потребами до входження в ординарне суспільство, їхню адаптацію до навколишніх умов. Другий підхід передбачає, крім підготовки дітей з особливими потребами до інтеграції в суспільство, ще й підготовку самого суспільства до прийняття таких дітей [22].

У 1991 р. Австрійський Центр експериментальної освіти та шкільного розвитку провів оцінювання всіх чотирьох експериментальних моделей.

Малокомплектні класи передбачали наявність спеціального класу в масовій школі у складі 6-11 учнів. Навчання таких школярів відбувалося за програмою масової початкової чотирирічної школи, однак, термін навчання подовжувався до шести років.

Звичайні класи, в яких учні з особливими освітніми потребами, їхні батьки та вчителі отримують допомогу від спеціально підготовлених шкільних консультантів.

Інтегровані класи. У класі навчалось 20 учнів, четверо з яких мали особливі освітні потреби. Навчання проводили 2 педагоги, один з яких був учителем спеціальної школи. Для дітей з особливостями розвитку розроблялася індивідуальна навчальна програма, яка передбачала надання психолого-педагогічної допомоги.

Класи взаємодії. Ця модель передбачала, що учні зі спеціальної школи та їхні однолітки з масової школи братимуть участь у спільних заходах, спілкуватимуться під час позакласної роботи тощо, однак, весь навчальний час проводитимуть окремо [12].

На думку експертів, найбільш дієвою моделлю стали інтегровані класи; модель із залученням шкільних консультантів найкраще зарекомендувала себе у сільській місцевості; не підтвердили очікувань взаємодіючі та малокомплектні класи, від організації яких згодом взагалі відмовилися. В цілому, проведений експеримент з інтегрованого навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку було оцінено як успішний, такий, що дав поштовх до

функціонування в країні 290 інтегрованих класів, 24 взаємодіючих класів, а також запровадження посад спеціальних педагогів, які працюють шкільними консультантами [12].

Одним із наслідків проведення науково-пошукового експерименту державного значення стало прийняття Австрією у 1993 р. «Закону про освіту», у якому законодавчо визнано право батьків на вибір навчального закладу для своєї дитини, регламентовано функціонування спеціальних та інклюзивних закладів. На сьогодні у спеціальних закладах країни навчаються лише діти зі значними порушеннями слуху, зору та інтелекту. В освітній системі Австрії функціонують центри спеціальної освіти, які несуть відповідальність за навчання дітей з особливими потребами в масових загальноосвітніх закладах і координують роботу всіх фахівців, залучених до цього процесу. Психолого-педагогічну підтримку учням з особливими потребами у школах надають спеціальні педагоги [12].

Бельгійський «Закон про спеціальну освіту» законодавчо затвердив усунення бар'єрів між спеціальною та загальною системами освіти, передбачивши експериментально апробовані моделі спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами разом зі своїми однолітками:

I. Школярі з порушеннями розвитку навчаються в масових школах, а психолого-медико-соціальний супровід їм забезпечують фахівці ПМС-центрів;

II. Учні з порушеннями відвідують заняття із загальноосвітніх предметів у масовій школі, а спеціальні, додаткові або корекційні заняття – у спеціальній школі;

III. Учні з порушеннями розвитку певний час навчального року навчаються у масовій школі.

Закон передбачає: безкоштовне обов'язкове навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку (з 6 до 18 років) терміном 12 років, хоча за певних обставин він може бути подовжений; географічну доступність та наявність в кожному районі країни всіх типів спеціальних шкіл [12].

Зауважимо, що наприкінці 40-х років у Голландії спостерігалось значне зростання кількості спеціальних закладів, кількості дітей в системі спеціальної освіти та збільшення типів спеціальних шкіл [12].

Було проведено експеримент щодо залучення дітей з порушеннями розвитку в масовій школі м. Амстердама. Окрім здорових дітей з мікрорайону, в якому знаходилася школа, 35% контингенту закладу складали учні з особливими потребами, які направлялися упродовж року з інших шкіл міста. Цю школу визначили як альтернативу спеціальному закладові. Школа мала 12 класів по 40

учнів, не одержувала ніякої додаткової (фінансової, навчально-методичної чи кадрової) підтримки.

Педагогічний колектив поділяв ідею, що за рахунок самовідданої праці та ентузіазму вчителів, батьків можливо досягти певних успіхів у сумісному навчанні, керуючись принципами рівноправності та безбар'єрності. Однак, проведене через певний час оцінювання навчальних знань, умінь і навичок продемонструвало невідповідність одержаних знань потенційним можливостям як учнів з інвалідністю, так і здорових школярів.

Оцінюючи проведений експеримент з точки зору сучасного бачення шляхів вирішення проблем сумісного навчання, – це був класичний приклад так званої механічної інтеграції, коли де-юре реалізовувалося право на здобуття освіти, а де-факто – воно порушувалося [12].

Варто зауважити, що паралельно з реалізацією цього експерименту у Голландії проводилися наукові дослідження, які виявили: 20% учнів масових шкіл потребують додаткової спеціальної допомоги, оскільки, хоч і не мають визначених психофізичних порушень.

У Канаді до 1958 року дітям з особливими потребами не дозволялося відвідувати звичайні школи. Деякі з них знаходилися в спеціальних закладах; дехто – вдома, а хтось – відвідував спеціалізовану школу. Можна прослідкувати зміну ставлення до дітей з обмеженими можливостями у канадському суспільстві: [24]

Ера I: 1870–1958. Виключення/елітарність.

Система громадських шкіл у 1950-х-початку 1960-х роках виключала «розово відсталих» учнів з навчального процесу. Існували спеціальні школи для глухих, сліпих, фізично та розумово відсталих.

Ера II: 1958–1977. Початок інклюзії.

Уряд скерував громадські школи, освітні програми для дітей з особливими потребами. У більшості шкіл районів були створені класи для спеціальної освіти. Діти з особливими потребами навчалися в окремих класах і не взаємодіяли з іншими школярами. Спеціалізовані школи продовжували своє існування [22, с. 12]. Учні з особливими потребами перебували в тій самій будівлі, що й інші діти. Вони були відокремлені класними приміщеннями і зазвичай не гралися разом під час перерви.

Ера III: 1977–1981. Зміна наголосу.

Уряд зайняв активну позицію і надав більше вказівок школам, лікарням та іншим закладам. Учні перевели із сегрегованих класів, батьки мали змогу обирати, до якої школи відправляти своїх дітей на

навчання. Відтак, чимало з них забажали, щоб їхні діти ходили до школи і навчалися в тому ж самому класному приміщенні, що й інші діти. Інтеграція замінила виключення.

Ера IV: 1980-ті. Найбільш сприятливе середовище.

Дедалі більше інструкцій надходило від уряду до шкіл у регіонах стосовно освіти для дітей з особливими потребами. Важливим кроком у цьому процесі було те, що школи в регіонах відповідали тепер за розподіл грошей та підтримку учнів зі спеціальними потребами. Уряд надав додаткове фінансування для таких дітей, школи в регіонах мали звітувати, як вони використали ці гроші [27].

Ера V: 1990 – теперішній час. Інклюзія.

Кожна провінція в Канаді переглянула своє законодавство про освіту та політику стосовно дітей з особливими потребами (інвалідністю), внесла доповнення до законодавства, аби узгодити його з положеннями Хартії про права і свободи, підтримуючи ідею, що кожен учень має право бути включеним (належати) й отримувати вигоди від освіти без дискримінації. Дискримінація, яка базувалася на інвалідності, була заборонена законом [27].

Розглянемо особливості підготовки педагогічних кадрів у провінції Альберта (Канада). Студенти, які хочуть здобути освіту вчителя, зазвичай вступають до бакалаврату. Майже все навчання зосереджено на початковій основі. Курсова робота (coursework) виконується за другою спеціалізацією – «спеціальна освіта» [18].

Асоціація вчителів провінції Альберта також відіграє важливу роль у постійному професійному зростанні педагогів. Асоціація вчителів цієї провінції розробила офіційні рекомендації щодо видів підтримки для вчителів в інклюзивних класах. Важлива роль у процесі становлення інклюзивної освіти відводиться асистенту вчителя. Асистент учителя – це парапрофесіонал, який не є вчителем, але виконує окремі обов'язки, пов'язані з учителями [3].

З 1961 по 1980 рр. у Швеції та інших скандинавських країнах йшла величезна соціально-педагогічна робота з опрацювання та освоєння вчителями, батьками, всім населенням інтеграції. Це був рух безлічі окремих ініціатив, не регламентованих органами влади. Згодом у 1980 р. був прийнятий антидискримінаційний закон, який забезпечує право громадян з обмеженими можливостями здоров'я на спеціальну освіту [3].

У цій країні з демократичним устроєм, що ратифікувала всі міжнародні угоди щодо здобуття освіти неповносправними, Міністерством освіти у 1980 р. було затверджено нормативно-правовий документ під назвою Навчальний План, який означив новий стратегічний напрям освітньої політики держави. Учням з

особливостями психофізичного розвитку надали можливість навчатися в масових закладах, створивши для цього відповідні умови.

Шведська модель психолого-педагогічного та медико-соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами передбачає використання спеціальної допомоги як позашкільних служб, так і фахівців, які працюють за угодами в навчальних закладах, зокрема, асистентів педагога. В усіх територіальних округах країни функціонують Центри дитячої реабілітації [12].

Швеція – країна, що активно розвиває різні форми інклюзивної освіти. 80% з обмеженими можливостями здоров'я відвідують звичайні школи, для них розроблені спеціальні освітні маршрути [3]. Майже всі діти з особливими освітніми потребами відвідують звичайні дитячі садки. Однак для дітей, які не мають можливості відвідувати звичайну школу через повну втрату або сильне зниження зору та слуху, дефект мовних органів або затримку у розумовому розвитку, існують спеціальні школи [25].

У Швеції з учнями спеціальних класів працюють виключно соціальні педагоги. В Італії з такими учнями можуть працювати як спеціальні, так і звичайні педагоги. Можливі й інші варіанти. Наприклад, у Франції допомогу шкільним учителям надає служба, підвідомча Міністерству юстиції. У школах Люксембургу в класі, де є інтегровані учні, працюють «асистенти», які не обізнані в шкільній навчальній програмі, але мають знання в області корекційної педагогіки. В Ірландії спеціальні служби безпосередньо не беруть участь у наданні послуг учням з особливими освітніми потребами [3].

Основна тенденція спеціальної освіти в Європі полягає в інтеграції учнів з особливими потребами в звичайних школах. З огляду на це, всі країни розподіляються на три групи. До першої групи належать країни, що підтримують політику включення майже всіх учнів з особливими потребами у звичайні школи (Іспанія, Греція, Італія, Португалія, Швеція, Норвегія, Кіпр, Ісландія). Друга група об'єднує країни, де розвивається навчання дітей з особливими потребами як у звичайних, так і в спеціалізованих школах (Данія, Франція, Ірландія, Люксембург, Австрія, Фінляндія, Велика Британія, Латвія, Чехія, Польща, Словенія, Литва, Ліхтенштейн). У третій групі представлено країни, де існує дві різні системи освіти: для звичайних та «проблемних» учнів. Учні з особливими потребами розміщують у спеціалізованих школах або класах (Швейцарія, Бельгія, Угорщина).

Розглядаючи сьогодення людей з обмеженими фізичними можливостями в Україні, доводиться констатувати недостатність установ, які ведуть роботу з надання їм соціально-психологічної, медичної, юридичної, освітньої та економічної підтримки. Однією з

найважливіших проблем цієї категорії суспільства є не залученість їх у суспільне життя та виробництво матеріальних благ, що негативно позначається на їхньому соціально-психологічному та матеріальному становищі [4].

Успішність проходження процесу соціалізації залежить у значній мірі від створення відповідних умов, які суспільство має забезпечити своїм маленьким громадянам з особливими потребами [35].

Варто зауважити, що в кожній з країн реалізують власні моделі інтеграції, що свідчить про неможливість створення універсальних інтегративних моделей освіти. Кожна з цих країн прийшла до інтеграції своїм особливим шляхом, враховуючи об'єктивні та суб'єктивні фактори [3].

На нашу думку, Україна може використати досвід провідних країн, яким вдалося досягти значних успіхів у забезпеченні рівних можливостей для всіх громадян. Врахування кращих вітчизняних традицій та міжнародного досвіду дозволить узгодити протиріччя між рівними правами осіб з обмеженими можливостями у виборі життєвого шляху, форми освіти, майбутньої професії та фактичною нерівністю можливостей різних соціальних груп населення. Принципово важливою тут є продумана державна політика.

У сучасній світовій освітній політиці розрізняють кілька підходів до надання освіти дітям з обмеженими можливостями здоров'я. Основні з них: мейнстрімінг, інтеграція, інклюзія [13].

Інтеграція й інклюзія розглядаються як антонімічні щодо «сегрегації» та «ексклюзії». Сегрегація – виключення людей з особливими потребами від більшості, практика спеціальних закладів. Ексклюзія – обмеження соціальної активності дитини до її виключення з суспільного життя внаслідок обмеження соціальних та суспільних прав [15].

Мейнстрімінг (англ. *main-streaming* – загальний потік) передбачає розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їх ровесниками. Здебільшого це позаурочна форма спілкування: участь у спільних масових заходах, перебування в літніх таборах, відвідування клубів за інтересами тощо. Мейнстрімінг пов'язаний переважно з функціонуванням спеціальних класів у масових школах, коли соціальні контакти, стосунки між дітьми з особливостями розвитку та їхніми здоровими однолітками встановлювалися в позаурочний час.

Інтеграція (англ. *integration* – цілий) у науковій літературі характеризується багатьма теоретичними підходами до окремих її проблем, що відповідно ускладнює визначення та класифікацію її

напрямів. Визначають два підходи до інтеграції осіб з обмеженими можливостями здоров'я в суспільство:

перший підхід передбачає пристосування інвалідів до життя в суспільстві, їх адаптацію до навколишніх умов;

другий підхід передбачає окрім підготовки такої особи до життя в суспільстві ще й підготовку суспільства до прийняття її [13].

Сучасні дослідники розрізняють кілька типів інтеграції.

Соціальна інтеграція. Діти з особливими потребами можуть брати участь разом з іншими дітьми в позакласній діяльності, такій як харчування, ігри, екскурсії тощо, як у дошкільних навчальних закладах, так і в загальноосвітніх навчальних закладах, однак, вони не навчаються разом.

Функціональна інтеграція. Як діти з особливими потребами, так і їхні однолітки навчаються в одному класі. Існує два типи такої інтеграції: часткова інтеграція та повна інтеграція. При частковій інтеграції діти з особливими потребами навчаються в окремому спеціальному класі або відділенні школи та відвідують тільки окремі загальноосвітні заходи – тоді як при повній інтеграції такі діти проводять увесь час у загальноосвітніх класах. Саме останній тип інтеграції можна розглядати як справжню освітню інтеграцію.

Зворотна інтеграція. Про такий тип можна говорити тоді, коли здорові діти відвідують спеціальну школу.

Спонтанна або неконтрольована інтеграція. Діти з особливими потребами відвідують загальноосвітні класи без отримання додаткової спеціальної підтримки [15].

Сприймаючи в цілому ці визначення, А. Колупаєва наголошує, що такий поділ видається досить умовним, оскільки поданий в занадто узагальненому вигляді [13].

На сьогодні інтегроване навчання може здійснюватись за одним з напрямів:

– повна інтеграція, за якою діти-інваліди з психологічною готовністю до спільного навчання зі здоровими однолітками включаються до звичайних класів (груп) загальноосвітнього навчального закладу, при цьому вони мають одержувати корекційну допомогу за місцем навчання та проживання;

– комбінована інтеграція, за якої діти з близьким до норми рівнем психофізичного розвитку включаються до звичайних класів (груп) загальноосвітнього (дошкільного) навчального закладу, у процесі навчання вони постійно одержують допомогу вчителя-дефектолога (асистента вчителя);

– часткова інтеграція, за якої діти з обмеженнями, які неспроможні нарівні зі здоровими однолітками оволодіти освітнім

стандартом, вливаються лише на частину дня до загальноосвітніх класів (груп);

– тимчасова інтеграція, за якої діти з інвалідністю об'єднуються зі здоровими однолітками 2–4 рази на місяць для проведення спільних заходів [28].

Повна і комбінована форми інтеграції за висновками експертів прийнятні для дітей з високим рівнем психофізичного і мовленнєвого розвитку; часткова і тимчасова – доцільні для дітей з нижчим рівнем розвитку, в тому числі і для дітей з порушеннями інтелекту [19].

Соціально-профілактичний проект спрямований на створення умов для інтеграції особистості в соціум, на попередження негативних явищ у молодіжному середовищі шляхом використання різних форм роботи – інформаційно-консультативної допомоги, бесід, диспутів, «шкіл молодих батьків», семінарів, індивідуальних зустрічей, театротерапії, сімейних вечорів, виставок художньої творчості [23].

Актуальною темою у соціальному проектуванні є тема соціалізації, реабілітації, адаптації та інтеграції осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Проблемна ситуація для цієї категорії осіб характеризується двома основними чинниками: соціально-психологічною не адаптованістю дітей з особливими освітніми потребами у сучасному суспільстві та негативним відношенням здорових осіб до інклюзивних дітей. Існують загальні правила спілкування з людьми з особливими потребами.

Розробка проекту «Створення хабу «Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами»

Діти з особливими освітніми потребами є соціальним явищем, уникнути якого не може жодне суспільство. У всьому світі майже кожна десята людина зазнає тих чи інших обмежень, з них майже 470 млн. людей працездатного віку. Ці дані засвідчують масштабність та глобальний характер проблеми інвалідності. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів проголошують, що кожна людина та її потреби важливі для суспільства.

Сучасною світовою тенденцією є прагнення до соціального інтегрування осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Однією з найбільш гострих проблем сучасного суспільства є навчання, виховання та соціалізація дітей та молоді з особливими потребами. Вищезазначена проблема завжди була і залишається актуальною, її розв'язання – одне з пріоритетних спрямувань державної соціальної політики.

Соціальне благополуччя людини багато в чому залежить від того, як вона адаптована до навколишньої дійсності. Для комфортного існування в соціумі людині необхідне усвідомлення своїх

можливостей і вміння їх використовувати. Повноцінний розвиток дитини – одне з найважливіших завдань освіти на сучасному етапі – вимагає пошуку найбільш ефективних шляхів досягнення цієї мети.

«Створення хабу «Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами» надасть змогу дітям з обмеженими можливостями здоров'я підвищити соціальну активність, батькам отримати юридичну допомогу та інформаційну підтримку. Крім того, це дасть змогу не витратити додаткові кошти з місцевого бюджету для створення спеціалізованих закладів.

Основна проблема проекту. За результатами оцінювання визначені основні проблеми соціальної інтеграції дітей з особливими потребами. Це:

– відсутність умов для реалізації права на освіту, індивідуальну мобільність, охорону здоров'я, участь у громадському житті;

– бар'єри соціально-психологічного, матеріального, побутового і морального характеру на шляху інтеграції у суспільство;

Проблеми можуть бути вирішені в разі створення хабу «Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами» для дітей, де будуть використані інноваційні форми роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, що спрямовані на задоволення потреб зазначеної категорії дітей та відповідають вимогам сучасності.

Інноваційна спрямованість проекту. Діти з обмеженими можливостями здоров'я надзвичайно різні, їхні особливі потреби можуть дуже відрізнятися. Тому мати відразу всю потрібну інформацію, спеціалістів на кожен випадок неможливо. Фактично кожній сім'ї, дитині, школі, педагогу необхідно надати кожного разу інакшу допомогу. Книжки, веб-ресурси, перекладні матеріали, а також інформація про всі існуючі супутні послуги і їх координати будуть надаватися на запит батьків і педагогів. Все це значною мірою нове, поки що не обумовлене жодними інструкціями, тому вимагає творчого підходу.

Інноваційний аспект проекту полягає в тому, що буде створено сучасний хаб «Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами», який розширить спектр послуг для родин, що виховують дітей з обмеженими можливостями здоров'я, забезпечить соціалізацію особистості дитини в освітній процес.

Соціально-економічна спрямованість. Проект спрямований на вирішення наступних завдань :

– створення умов для соціалізації дітей з особливими потребами;
– доведення до громадськості інформації про провідний міжнародний та закордонний досвід у галузі навчання, виховання та соціалізації дітей з особливими потребами.

Реальна можливість виконання проекту.

Передбачає :

- створення волонтерських груп для роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я;
- залучення громадських організацій та небайдужих громадян до вирішення поставленої проблеми;
- створення інформаційної бази про нові методи реабілітації, освітні технології для дітей з особливими освітніми потребами;
- створення хабу «Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами».

Реальна можливість виконання проекту зумовлена наявністю:

- існуючої матеріальної бази;
- наявності працівників з необхідною кваліфікацією та досвідом роботи;
- підтримкою з боку громадськості.

Перелік заходів проекту.

1. Організаційний та нормативно-правовий супровід проекту.

1.1. Проведення моніторингу щодо необхідності створення хабу «Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами» для дітей з особливими потребами.

1.2. Проведення соціологічного дослідження серед батьків дітей-з обмеженими можливостями здоров'я стосовно потреби у розширенні інформаційного простору та застосовуванні нових видів реабілітації.

1.3. Підготовка аналітичної довідки.

1.4. Обґрунтування напрямів та пріоритетів роботи закладу.

1.5. Оформлення необхідної для роботи закладу документації.

1.6. Створити громадський комітет (ініціативну групу) щодо контролю та моніторингу за успішною реалізацією проекту.

2. Проведення закупівель та ремонтних робіт

2.1. Підбір приміщення, яке б відповідало б вимогам і було пристосоване до потреб осіб з обмеженими можливостями та потребувало найменших витрат на реконструкцію та ремонті роботи.

2.2. Проведення поточних ремонтних робіт приміщення

2.3. Ознайомлення з пропозиціями різних фірм щодо представлених технічних засобів соціалізації дітей та комп'ютерної техніки.

2.4. Придбання комп'ютерної техніки, технічних засобів соціалізації дітей з особливими освітніми потребами та комплектуючих до них.

2.5. Придбання необхідного обладнання та меблів для повноцінного функціонування закладу.

2.6. Організація системи транспортних перевезень дітей з особливими освітніми потребами.

3. Навчання персоналу та організація роботи хабу.

3.1. Методичне забезпечення хабу «Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами» для дітей з особливими потребами.

3.2. Створення консультаційного центру для надання всебічної допомоги сім'ям, які виховують дітей з особливими потребами.

3.3. Організація гуртків за інтересами, забезпечення їх необхідною комп'ютерною технікою, методиками діагностики, методичними посібниками, дидактичними та розвиваючими іграми, книгами.

3.4. Проведення навчальних тренінгів щодо особливостей спілкування з особами з обмеженими можливостями здоров'я для волонтерів та студентів.

3.5. Створення системи надання реабілітаційних послуг, а також забезпечення автотранспортом, залучення соціально-культурних, освітніх та медико-оздоровчих установ до реабілітаційного процесу та соціалізації, використання Wheelmap для визначення доступності та безбар'єрності середовища.

3.6. Створення умов для проведення індивідуального дистанційного навчання дітей та молоді з обмеженими можливостями здоров'я.

4. Підбиття підсумків проекту та висвітлення результатів реалізації проекту в ЗМІ.

4.1. Висвітлення у засобах масової інформації перебігу реалізації проекту.

4.2. Провести прес-конференцію щодо відкриття та діяльності хабу «Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами»

4.3. Здійснення рекламно-інформаційної кампанії діяльності хабу «Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами» : ознайомлення територіальних громад з можливостями та основними функціями проекту, випуск буклетів, розміщення біл-бордів, інформування через ЗМІ.

4.4. Провести підсумковий семінар для органів місцевого самоврядування, ініціативних груп територіальних, міських молодіжних організацій та фахівців сфери освіти на тему: «Провідний міжнародний досвід у галузі соціалізації дітей з особливими потребами».

Очікувані результати проекту. У результаті реалізації хабу «Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами» як спосіб соціалізації дітей з особливими потребами передбачається:

1. Забезпечення реалізації державної соціальної політики щодо дітей, створення необхідних умов для соціального становлення та розвитку осіб з особливими потребами.

2. Створення дієвого хабу, який буде володіти інформацією про освітні та соціальні потреби дітей з особливими освітніми потребами, базою даних про установи і фахівців, які надають реабілітаційні послуги.

3. Створення умов для розширення та максимального підвищення соціальної активності дітей з особливими освітніми потребами міста Полтава; емоційного забарвлення їхнього життя, усвідомлення ними власної поваги та гідності.

4. Підвищення рівня свідомості та знань про переваги інклюзивної освіти для дітей з особливими потребами та їхніх батьків серед керівників загальноосвітніх закладів, методистів відділу освіти.

5. Сприяння архітектурній відповідності загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до потреб дітей;

6. Покращення забезпечення підтримки педагогів у роботі в інклюзивних класах, робота з батьками і представниками громад у напрямі захисту прав дітей з особливими освітніми потребами на рівний доступ до загальної освіти.

7. Збільшення різноманітності та кількості реабілітаційних послуг для дітей з особливими потребами.

8. Поширення передового педагогічного досвіду роботи з дітьми з особливими потребами.

9. У жителів громади з'явиться можливість залучати дітей до хабу «Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами» з метою отримання інформаційних, лікувально-оздоровчих, психологічних та освітніх послуг.

10. На території м. Полтава відкриються додаткові робочі місця.

11. Створення умов для фізичного, розумового і духовного розвитку підростаючого покоління.

12. Вирішення проблеми організації дозвілля та творчої самореалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

13. Зміцнення поваги, довіри та взаємодопомоги між учасниками проекту: громадою, місцевою та державною владою, зміцнення віри у власні сили, віри в добро та справедливість.

14. Сприяння формуванню позитивного сприйняття діяльності органів влади, як наслідок – поліпшення політичної стабільності у регіоні.

Докладний опис проекту

Опис та соціально-економічний аналіз проблеми, на розв'язання якої спрямовано проект.

Стисла інформація про адміністративно-територіальну одиницю та опис існуючих потреб і проблем в регіоні.

Полтава завжди була одним з найважливіших центрів науки та освіти в Україні. Станом на березень 2021 року в м. Полтава нараховується 634 дітей з особливими потребами. Полтава – одне з перших міст України, де розпочалося впровадження інклюзивної освіти.

Пріоритет проекту: проект розроблений та здатний для застосування у Полтавській області, можливе використання даного проекту в інших регіонах.

Детальне визначення проблематики, на основі якої виникла ідея щодо складення цього проекту.

Успішність реалізації хабу «Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами» залежить від наявності необхідних фінансових ресурсів та громадської підтримки.

Пропозиції цього проекту засновані на результатах соціологічного дослідження, спрямованих на виявлення основних проблем навчання, виховання та соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Нормативною базою створення та функціонування проекту є:

– Конституція України;
– Закони України «Про охорону дитинства», «Про основи соціальної захищеності інвалідності в Україні»[6], «Про реабілітацію інвалідів в Україні»[7], «Про державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям-інвалідам»[8], «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту»[5].

– Постанови Кабінету Міністрів України: «Концепції ранньої соціальної реабілітації» (Постанова КМУ №1545 від 12.10.00), Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (Постанова КМУ від 5.07.2004 №848), «Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» від 23.04.2003 року, «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» від 5.07.2004 року; наказів Міністерства освіти і науки України: «Про затвердження положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» від 20.12.2002 року, «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» від 2.12.2005 року, «Про забезпечення прав дітей-інвалідів та дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» від 27.11.2007 року, «Про затвердження Плану

дій щодо запровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки» від 11.09.2009 та інші.

Основною проблемою проекту є забезпечення сприятливих умов для соціальної інтеграції та самореалізації дітей з особливими потребами.

Соціальний та економічний аспекти вирішення проблеми у проектний спосіб. Потенційні можливості проектного підходу у вирішенні соціальних проблем полягають у можливості:

- уявити ідеальну модель функціонування та розвитку певного соціального об'єкта;
- змалювати реальні та перспективні завдання стосовно досліджуваного об'єкта;
- визначити механізми досягнення соціально-культурних цілей та їх взаємозв'язок;
- спроектувати новий образ та структуру соціально-культурного явища через відповідні програми;
- порівняти ідеально побудовані зразки розвитку соціокультурного об'єкта з формами та етапами його реального функціонування [71].

Визначення цільових груп проекту. З огляду на запропонований вище комплексний підхід цільовими групами проекту визначено:

- діти з особливими освітніми потребами (у м. Полтава станом на 1 червня 2021 року їх проживає 634 особи);
- родини, що виховують дітей з обмеженими можливостями здоров'я;
- педагогічні працівники;
- студенти, волонтери;
- працівники управлінь та відділів райдержадміністрації, працівники органів місцевого самоврядування, які зможуть сприяти діяльності центру та ознайомити населення з інноваційним підходом щодо виховання та соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Обґрунтування спрямованості результатів проекту визначеним цільовим групам.

1. Підвищення професійної майстерності та методичний супровід для педагогів.
2. Реалізацію права дітей з особливими потребами на отримання освіти.
3. Сприяння розвитку громадянського суспільства.
4. Створення умов для гармонійного розвитку особистості дитини з обмеженими можливостями здоров'я.

Мета та завдання проекту.

Мета проекту – створення сприятливих умов для соціалізації та самореалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я, забезпечення рівного доступу до освіти та інших послуг в інклюзивному навчальному середовищі та створення хабу.

Перспективою проекту є зміна світогляду сучасного українського суспільства в царині сприйняття людей з обмеженими можливостями здоров'я.

Завданнями проекту є:

1. Зміцнити інформаційну спрямованість громадських організацій для розширення сфери зв'язків та спілкування у зазначеному питанні з органами місцевої влади.

2. Передбачення можливості подальшого поширення результатів та досвіду від реалізації проекту на інші міста області.

3. На основі даних, отриманих під час роботи проекту, розробити інноваційно-інвестиційні проекти соціальної спрямованості.

4. Визначити технічні завдання проекту.

5. Створення системи соціального обслуговування для відповідної категорії громадян, яка уможливить максимальну реалізацію особистого потенціалу.

6. Створення умов для інвалідів щодо вибору освітнього закладу.

7. Сприяння родинному вихованню дітей, комплексна підтримка родин, сприяння їх нормальному функціонуванню.

8. Створення сприятливого середовища для людей з обмеженими можливостями здоров'я шляхом формування позитивної громадської думки.

9. Організувати роботу по залученню до волонтерської діяльності учасників різних груп, фахівців різного профілю.

Вирішення визначених вище питань необхідно розглядати з позицій: правове забезпечення, технічне та технологічне забезпечення, кадрове забезпечення, організаційне забезпечення.

Що стосується правового забезпечення, то воно здійснюється кваліфікованими консультантами–уповноваженими особами відповідно до чинного законодавства. Кадрове та організаційне забезпечення покладене на керівника проекту. Технічне та технологічне забезпечення здійснюється командою проекту. Саме на вирішення цих проблем направлено частину заходів даного проекту.

Технологія досягнення цілей (виконання завдань проекту).

При здійсненні проекту будуть використовуватися наступні методи:

1. Впровадження нормативних документів, які визначають механізм реалізації найбільш актуальних державних гарантій для інвалідів.

2. Наукові розробки з питань соціального захисту дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

3. Використання передових інновацій щодо проведення реабілітації інвалідів.

4. Залучення громади міста до реалізації проекту.

Проект реалізовуватиметься за допомогою таких методів:

– SWOT – аналіз та експертна оцінка реабілітаційного потенціалу закладів області;

– опитування громадської думки та фокус-групи;

– участь у всеукраїнських заходах (конференціях, засіданнях «круглих столів»).

Проектом передбачено створення хабу «Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами» .

Метою створення хабу є:

– підвищення поінформованості суспільства про проблеми дітей з особливими потребами та сприяння їх вирішенню;

– створення безбар'єрного середовища, підвищення зручності та комфорту умов проживання дітей із обмеженими можливостями ;

– підвищення ефективності навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах, забезпечення юридичної та інформаційної підтримки родинам, що виховують дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Проектом передбачено виконання наступних заходів:

I. Створення матеріально-технічної та технологічної бази.

II. Створення організаційно-правової та кадрової бази.

III. Створення бази даних.

IV. Проведення оцінювання успішності та ефективності.

V. Підведення підсумків проекту.

1. Проведення соціологічних досліджень з метою створення бази даних сімей, які виховують дітей з обмеженими можливостями здоров'я, оцінка сучасної системи надання послуг, аналіз сучасних тенденцій створення моделей догляду за інвалідами (наявних гарантованих державою типів послуг, їх ефективності).

2. Опрацювання та впровадження нормативних документів, які б визначали механізми реалізації найбільш актуальних державних гарантій для дітей з обмеженими можливостями здоров'я з метою надання правової допомоги.

3. Активізація роботи щодо підготовки, перепідготовки кваліфікованих кадрів (організація курсів підвищення кваліфікації для закладів, які надають соціальні послуги, опрацьовуючи механізм запровадження підготовки нових фахівців).

4. Розроблення методики, набуття практичного досвіду щодо організації гуртків та студій з метою проведення реабілітації, систематизації відповідного досвіду та оцінювання ефективності проекту.

5. Розроблення методики, набуття практичного досвіду щодо організації школи волонтерів з метою проведення адресного патронажу сімей, які виховують дітей з обмеженими можливостями здоров'я, передача, систематизація відповідного досвіду та оцінювання ефективності проекту.

6. Розроблення методики, набуття практичного досвіду щодо організації оздоровлення дітей з особливими потребами з метою передачі, систематизації відповідного досвіду та оцінювання ефективності проекту.

7. Проведення презентації результатів реалізації проекту.

8. Відкриття інклюзивного ресурсного центру «Рівні можливості» для дітей з особливими потребами.

Як проект покращить ситуацію для цільових груп.

Виконання проекту буде сприяти захисту інтересів дітей з особливими потребами, приверненню уваги громадськості до проблем і потреб дітей зазначеної категорії та їх родин. Виконання даного проекту дасть змогу підняти рівень значимості установ, які займаються проблемами дітей з особливими потребами.

Сталість результатів проекту.

Фінансова сталість. Після завершення проекту подальша діяльність буде підтримана організаціями-партнерами та волонтерським рухом.

Інституційна сталість. Після завершення проекту буде збережено співпрацю з усіма партнерами, що надасть можливість продовжувати та розвивати подальший напрямок із відповідної проблеми.

Політична сталість. Відповідний проект буде поштовхом для вдосконалення, уточнення, систематизації місцевих програм соціального захисту населення міста, області. Широке залучення до розробки інноваційних проектів громадськості підвищить політичну сталість як в місті так і в області.

1. Соціальна інклюзія визначає повну участь всіх членів суспільства в його життєдіяльності й має ряд аспектів:

– політико-правовий – можливість реалізації своїх прав і інтересів;

– соціально-економічний – викорінювання бідності, наявність оплачуваної роботи, якісне житло і комунальні послуги;

– соціокультурний – доступна і якісна освіта, інклюзія в культурне життя суспільства;

– психологічний – толерантність, позитивна само-ідентифікація, відчуття приналежності до спільноти та ін. [33].

2. На професійному рівні розв'язування проблеми пов'язані з інтеграцією дітей з особливими потребами в суспільстві, які зумовлені, з одного боку, наявністю відхилень у дитини, а з іншого – недостатньою досконалістю самої системи соціальних стосунків, яка через певні жорсткі вимоги залишається недоступною для дітей з обмеженнями життєдіяльності

3. Особливу увагу приділяти сім'ям, які є природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом їхньої матеріальної та емоційної підтримки, засобом збереження і передання культурних цінностей від покоління до покоління. У соціальному розвитку дитини з особливими потребами можна спостерігати 2 типи перешкод. Перший тип – це певні фізичні, фізіологічні чи психічні розлади дитини; другий – вторинні явища, що полягають у специфічних особистісних утвореннях, пов'язаних із такими почуттями дитини, як власна неповноцінність, відчуженість тощо.

4. Вивчити зарубіжний та міжнародний досвід:

– У Європі вже багато років реалізують принципи спільного навчання дітей з особливими потребами та їх однолітків в умовах звичайного загальноосвітнього закладу (дитячого садка чи школи).

– Рівноправність у здобутті освіти (досвід Австрії). В Австрії вже у 80-х роках почали організовуватися громадські співтовариства, до яких входили батьки дітей з особливостями розвитку, вчителі, працівники різних медичних та освітянських закладів, які керувалися ідеями рівноправності.

5. Запровадити у шкільному рахунку «Служби шкільного консультування», до складу якої входять психологи, спеціальні педагоги, соціальні працівники, шкільні методисти.

6. Започаткувати регіональний хаб «Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами». Зблизити системи загальної та спеціальної освіти. Зважаючи на те, що найбільша кількість учнів з особливими освітніми проблемами перебуває у спеціальних закладах для дітей з труднощами у навчанні та легкою розумовою відсталістю, було запропоновано масовим і спеціальним школам знайти собі партнерів для взаємодії та вироблення загальної стратегії навчання учнів з проблемами.

7. Варто наголосити, що навчання дітей у спеціалізованих закладах дуже часто заважає їх соціальній інтеграції у суспільстві. Навчання ж дітей у класі з нормальними учнями позитивно впливає на процес соціалізації особистості.

Визначено теоретичні аспекти вирішення проблеми задоволення потреб дітей з обмеженими можливостями здоров'я, проаналізували

закони України щодо даної теми. Змінили ставлення до осіб з інвалідністю та сучасні підходи до здобуття освіти дітям з особливими потребами. Визначено понятійно-термінологічний апарат досліджень: «діти з особливими потребами» – це особи до 18-ти років, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі, «діти з обмеженими можливостями» – дитина зі стійким розладом функцій організму, спричиненим захворюванням, травмою або вродженими вадами розумового чи фізичного розвитку, що зумовлюють обмеження її нормальної життєдіяльності та необхідність додаткової соціальної допомоги і захисту. Вивчено провідний міжнародний та вітчизняний досвід соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, та надання освітніх послуг дітям з особливими потребами: Психолого-педагогічний супровід; Послуги розвитку навичок саморегуляції та саморозвитку дітей з урахуванням наявних знань, умінь і навичок комунікації; Корекційно-розвиткові послуги. Розроблено і впроваджено в освітню програму комунального закладу «Полтавська загальноосвітня школа I-III ступенів №2 Полтавської міської ради Полтавської області» та Гімназію №7 ім. Т.Г. Шевченка Полтавської міської ради. Розробили власний проект, створили хаб «Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами». Надано рекомендації органам місцевого самоврядування щодо реалізації проекту «Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами».

Список використаних джерел:

1. Агабабян А.О. Освіта людей з особливими потребами: нормативно-правовий аспект [Електронний ресурс] – Режим доступу до джерела: <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/db/2013-1/doc/6/02.pdf>
2. Богданова І.М. Соціальна педагогіка: Навч. посіб. – К.: Знання, 2008 [Електронний ресурс] – Режим доступу до джерела: http://pidruchniki.ws/15840720/pedagogika/sotsialna_pedagogika_bogdanova_im
3. Дмитрієва О.А. Інклюзивна освіта в Швеції / О. А. Дмитрієва // Шкільному психологу. Усе для роботи. – 2012. – №8.
4. Дубич К.В. Ставлення суспільства до людей з обмеженими фізичними можливостями [Електронний ресурс] – Режим доступу до джерела: <http://oaji.net/articles/690-1396605279.pdf>
5. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу до джерела: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
6. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» [Електронний ресурс] – Режим доступу до джерела: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T087500.html
7. Закон України «Про реабілітації інвалідів в Україні» [Електронний ресурс] – Режим доступу до джерела: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2961-15>

8. Закон України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» [Електронний ресурс] – Режим доступу до джерела: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2558-14>
9. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі / Тамара Ілляшенко // Соціальний педагог. – 2009. – №5.
10. Інвалідність та суспільство: навчально-методичний посібник. За заг. редакцією Байди Л.Ю., Красюкової – Еннс О.В. / Кол. авторів: Байда Л.Ю., Красюкова-Еннс О.В., Буров С.Ю., Азін В.О., Грибальський Я.В., Найда Ю.М. – К., 2012
11. Калініченко І.О. Освіта Полтавщини назустріч дітям (з досвіду впровадження інклюзивної освіти у навчальних закладах області) : інформаційно-методичний посібник / [упорядник І. О. Калініченко] – Полтава: ПОІППО, 2012. – 62 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу до джерела: http://poippo.pl.ua/images/FILES/inklus_osvita/IO_na_Poltav_posibnuk_kalinichenko_coru.pdf
12. Колупаєва А.А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи / Колупаєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: Монографія. – К.: Педагогічна думка, 2007 р. – 458 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу до джерела: <http://ussf.kiev.ua/index.php?go=Inklus&id=16>
13. Колупаєва А. Засадничі понятійно-термінологічні визначення інклюзивної освіти / Алла Колупаєва // Дефектологія. – 2009. – №2.
14. Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою / Алла Колупаєва // Дефектологія. – 2009. – № 4.
15. Корніцова С.В. Запровадження інклюзивної освіти в ЗНЗ / С.В. Корніцова // Управління школою. – 2011. – № 1-3.
16. Красняков Є., Бурда В. Формування та реалізація інклюзивної політики у сфері освіти дітей з особливими освітніми потребами в Україні / Євген Красняков, Владислав Бурда // Віче. – 2013. – №6.
17. Крижанівська О.П., Каленська О.О. Етимологія поняття «діти з особливими потребами» у вітчизняному освітньому просторі / О.П. Крижанівська, О.О. Каленська // Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право. – 2002. – Випуск 2.
18. Крокер Шеріл. Політика підтримки інклюзії (канадський досвід) / Шеріл Крокер // Дефектологія. – 2009. – № 4.
19. Мігалуш А.О. Інклюзивна освіта – потреба суспільства [Електронний ресурс] – Режим доступу до джерела: http://novyn.kpi.ua/2007-2-1/05_Migalush.pdf
20. Міщик Л.І. Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей-інвалідів у процесі навчання [Електронний ресурс] – Режим доступу до джерела: http://irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&Z21ID=&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Znpkhist_2012_5_32.pdf

21. Національна доповідь «Про становище осіб з інвалідністю в Україні». – К., 2013. – 198 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу до джерела: <http://mlsp.kmu.gov.ua/document/156474/st.doc>
22. Педагогічні засади шкільного соціально-реабілітаційного центру «Надія» // Завуч. – 2008. – № 19-20.
23. Петрова І.В. Проектування в соціально-культурній сфері: Навчальний посібник. – К.: Вид-во КНУКіМ, 2007.
24. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами: Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2013 р. № 607 [Електронний ресурс] – Режим доступу до джерела: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-п>
25. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання: Наказ Міністерства освіти і науки України № 912 від 01.10.2010 [Електронний ресурс] – Режим доступу до джерела: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-31E5DBBF877AE/list-D4A04AF326>
26. Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки : Наказ Міністерства освіти і науки України №855 11.09.09 // Директор школи. – 2010. – № 1.
27. Рева Я. Мистецтво як засіб психотерапевтичного педагогічного впливу на дітей із проблемами у розвитку / Я. Рева // Імідж сучасного педагога. – 2006. – №5-6.
28. Саламанська декларація: про принципи, політику і практичні діяльності в сфері освіти дітей з особливими освітніми потребами в Україні / Євген Красняков, Владислав Бурда // Віче. – 2013. – №6.
29. Скрипник Т. Розвиток особистості в процесі інтеграції дитини з особливими потребами // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор), та ін. – К.: Контекст, 2000.
30. Соболевська І. Особливості соціалізації розвитку учнів із спеціальними потребами / Ірина Соболевська // Вісник Львів ун-ту. Серія педагогічна. – 2004. Випуск 18.
31. Тимошенко Н. П. Діти з особливими потребами в українському суспільстві: крок до реабілітації та інтеграції / Н. П. Тимошенко // Постметодика. – 2007.
32. Ткаченко І. Основи соціальної захищеності інвалідів в Україні / Ірина Ткаченко // Соціальний педагог. – 2012. – № 11.
33. Українсько-канадський проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»: тренінгові модулі. – К., 2011.
34. Чорнобой Е. Огляд ролі асистентів учителів у канадських школах. Досвід провінцій Манітоба, Нова Шотландія та Альберта: посібник / Е. Чорнобой, О. Красюкова-Еннз. – К.: Паливода А.В., 2012.
35. Штокало О. А. Особливості процесу соціалізації дітей-інвалідів / О.А. Штокало // Вісник ОНУ. Том 11. – 2006. – № 10.

ВПЛИВ ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ У ЛІТНІХ ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРАХ НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГІВ-ОРГАНІЗАТОРІВ

Система виховання є органічною складовою державної освітньої системи і покликана створювати сприятливі умови для професійного розвитку майбутніх педагогів.

Як зазначено у Білій книзі національної освіти, «освіта залишається заручницею традиційних стереотипів, уявлень, канонів, які походять з минулого, віджилих підходів, і не має достатнього законодавства, інноваційних і матеріальних ресурсів, а іноді й доброї волі, щоб справді змінюватися, переорієнтовуватися на людиноцентричні засади» [1, с. 11]. Успіх гуманістичних, демократичних процесів в освіті сьогодні залежить переважно від ключової фігури освітнього процесу – вчителя, викладача, вихователя, які повинні мати найвищий рівень особистісно-орієнтованої педагогічної, науково-педагогічної культури, а саме: гуманістичну позицію стосовно дітей, учнів, студентів.

Екологічні, економічні, соціальні проблеми в суспільстві зумовлюють негативну тенденцію до погіршення фізичного, морального, психічного стану громадян України. Важливим стає питання організації відпочинку та оздоровлення як невід'ємної складової державної політики нашої держави. Наймасовішою організаційною формою відпочинку та оздоровлення дітей є дитячі оздоровчі заклади.

Проблемам діяльності дитячого закладу постійно приділяється належна увага, зокрема таким її аспектам: соціально-педагогічні умови вдосконалення фізичного стану дітей у літньому оздоровчому таборі (Г. І. Шутка); формування у підлітків соціального досвіду в умовах дитячого оздоровчого центру (І. В. Старобудцева); унікальність соціальної ролі вожатого та визначення потенціалу його діяльності (Т. А. Ромм); ефективність методики формування дитячих колективів та особливості організації тимчасових дитячих колективів (І. І. Фрішман); підготовка професійної команди педагогів та зміцнення кадрового корпусу педагогів-організаторів літнього відпочинку дітей і підлітків (А. А. Маслов); теорія і практика взаємодії в педагогічному колективі (М. М. Кисельов) [28, с. 2–3]. Дослідження сучасних педагогів з питань організації дитячого відпочинку та оздоровлення, свідчать про те, що діти повною мірою не задоволені

змістом літнього відпочинку. Зокрема, характером життєдіяльності та стосунків, технологіями виховання, рівнем проведення дозвіллевих заходів, професіоналізмом педагога організатора.

Психологічний словник визначає професіоналізм як «високу підготовленість до виконання завдань професійної діяльності. Професіоналізм дає можливість досягати значних кількісних і якісних результатів праці при менших витратах фізичних та розумових сил на основі використання раціональних прийомів виконання робочих завдань. Н. В. Кузьміна розкриває сутність поняття «професіоналізм» як сукупність стійких властивостей особистості, індивідуальності спеціаліста, які задовольняють вимоги професії [19, с. 9].

Енциклопедичний словник визначає, що педагог – це людина, яка здійснює практичну роботу з виховання, освіти й навчання дітей і молоді та має спеціальну підготовку в цій галузі. Студіювання професіоналізму педагога з позиції акмеологічного підходу, проведене В. О. Сластьоніним, засвідчило, що професіоналізм вчителя – якісна характеристика його як суб'єкта педагогічної діяльності, що відображає високий рівень професійної компетентності і особистісної готовності до продуктивного вирішення педагогічних завдань.

Педагог-організатор – фахівець, що організує позакласну і позашкільну роботу у сфері додаткової освіти дітей. Керує роботою клубів, кружків, секцій і інших об'єднань, що функціонують в освітніх установах і організовує діяльність учнів за технічним, художнім, спортивним і туристично-краєзнавчими напрямками.

Мета дослідження – розробити технологію виховання підлітків у літньому оздоровчому таборі, розкрити її зміст та дослідити її вплив на професіоналізм майбутнього педагога.

Чільне місце в організації змістовного дозвілля, відпочинку та оздоровлення дітей та учнівської молоді займають літні дитячі оздоровчі табори (далі ЛДОТ). Виховна робота в ЛДОТ включає поєднання відпочинку, спорту з пізнавальною, естетичною, оздоровчою діяльністю. Зміст, форми та методи роботи в ЛДОТ визначаються його статутом, педагогічним колективом і ґрунтуються на принципах ініціативи та самодіяльності дітей та учнівської молоді, демократії та гуманізму, розвитку національних і культурно-історичних традицій, пріоритетності загальнолюдських духовних досягнень і цінностей.

Відповідно до Закону України «Про відпочинок та оздоровлення дітей», визначимо основний понятійно-термінологічний інструментарій дослідження:

Відпочинкова зміна – період перебування дитини в дитячому закладі оздоровлення та відпочинку не менше 14 днів;

Оздоровча зміна – період перебування дитини в дитячому закладі оздоровлення та відпочинку не менше 21 дня, протягом якого дитина отримує послуги з оздоровлення та відпочинку;

Програма оздоровлення – це пакет документів що визначають величину фінансування.

Виховання школярів – це складний і багатогранний процес формування особистості, створення оптимальних умов для фізичного, психічного та соціального розвитку. Виховна робота в літніх дитячих оздоровчих таборах має ряд специфічних особливостей:

1. Виховний процес у літньому оздоровчому таборі планується і здійснюється з урахуванням того, що діти повністю відірвані від сім'ї, батьківського піклування і захисту, їх виховного впливу. Тому педагогічний колектив табору повинен забезпечити повноцінне життя дітей.

2. Всі види виховної діяльності здійснюються в тимчасових різновікових колективах, з різним соціальним досвідом дітей, умовами життя і виховання.

3. Виховна робота будується на принципах добровільної участі дітей у різних справах, у вільному виборі ними занять.

4. Короткотривалий період існування табірної колективу вимагає чіткого початку і завершення табірної зміни, обов'язкової оцінки діяльності кожної дитини.

5. У новому оточенні, під час активного спілкування, повніше розкривається особистість дитини.

6. У виховному процесі літнього оздоровчого табору беруть участь як професійні педагоги, так і представники інтелігенції, робітників, студентів, які будують свої стосунки з дітьми, часто на основі педагогічної інтуїції та власного досвіду.

7. Виховний процес в ЛДОТ здійснюється в сприятливих умовах природного і соціального оточення.

8. Виховна робота з дітьми повинна забезпечити дотримання режиму дня, порядку і чистоти спальних будинків, чистоти білизни, виконання дітьми санітарно-гігієнічних вимог. Особливо уважно треба організовувати виховну роботу по збереженню стану здоров'я дітей, профілактиці захворювань, створення порядку та затишку в спальних приміщеннях, ігрових кімнатах, кінозалах, місцях відпочинку. Значне місце у виховній роботі з дітьми відводиться культурі харчування.

9. Особливістю виховної роботи в дитячому оздоровчому таборі є оздоровлення дітей з використанням рік, озер, моря, лісу, транспортних екскурсій. Саме тут повинна бути чітка виховна робота по самозбереженню життя дітей і вихователів, попередженню можливого травматизму і захворювань.

10. Існують виховні завдання, які потрібно вирішувати протягом зміни. Вони створюють напружений ритм роботи всього педагогічного колективу, мобілізують його творчі сили і допомагають у досягненні основної мети оздоровлення дітей: створення у них емоційного настрою, внесення настрою гри, романтики в їх повсякденне життя; виявлення інтересів, захоплення дітей, розвинення бажання отримати нові знання, вміння, навички; спільна діяльність дітей в колективі; залучення до трудових справ на користь і радість оточуючих.

Вирішення виховних завдань у дитячих об'єднаннях обов'язково має спиратися на віковий підхід. Для того щоб здійснити поставлені мету та завдання не достатньо лише зацікавленості педагога, його любові до дітей, недостатньо навіть індивідуального підходу до кожної дитини - жоден із цих засобів не працюватиме без врахування вікових характеристик вихованця [14, с. 11]. Особливо яскраво це видно на прикладі підлітків. У цей період дитина знаходиться на роздоріжжі між тим хто вона є, адже виглядає вона, найчастіше, уже як доросла особа, але психічно ще абсолютно не сформована і не готова до дорослого життя. Цей період є надзвичайно важким. Так, він важкий для вихователів, але насамперед для самих дітей. Завданням вихователів, вожатих полягає в тому, щоб допомогти підліткові перебороти труднощі, створити умови для успішного формування їхньої особистості. Розглянемо вікові особливості середнього та старшого підліткового віку.

Молодший підлітковий вік – це вік кипучої енергії, активності, великих задумів і великих справ. Уже нагромаджено значний досвід колективної діяльності, досить розвинене почуття колективної відповідальності, вміння ставити мету і свідомо її досягати, організаторські вміння і навички. Значно розширюється діапазон інтересів, що впливає на розвиток у них ініціативи, творчості. Саме молодший підліток починає проявляти особливий інтерес до громадського життя, намагається розібратися у потоці інформації, виробити власну точку зору. Зміни у інтелектуальній сфері дозволяють усе більшою мірою спиратись на них у виховній роботі. Більший розвиток самостійності, самопізнання, намагання розібратися у своїх перевагах і недоліках спонукають підлітка до самовиховання. І тут педагог має допомогти йому правильно реалізувати це прагнення. У цей період яскраво проявляється нерівномірність у розвитку дітей. Наприклад, підліток серйозно захоплюється певною літературою, читає «дорослі» книги з цієї галузі, а до всього іншого може ставитись байдуже. Дванадцятиріччя являє собою переломний період у житті дитини. Традиційно, у багатьох народів дитина після виповнення 12 років вважалася дорослою, отже, і ставитись до неї слід відповідно.

На думку дослідників духовного розвитку дітей, період від 12 до 14 років – це період апробації набутого досвіду через власні вчинки. Дитина прагне до самостійності, самовиявлення своєї особистості. Це природна вікова потреба дитини, яку слід враховувати у виховній роботі з підлітками в ЛДОТ [14, с. 17]. У віці 12–14 років авторитет батьків значно знижується. Для дитини основною стає думка однолітків. Тому педагоги-організатори, враховуючи цю вікову особливість, не повинні нав'язувати дитині свої думки і рішення, а дати їй можливість самій впевнитися у правильності рішення, однак, не зважаючи на це даний вік є і найбільш піддатливим для впливу, оскільки особистість вихованця ще недостатньо сформована і він знаходиться у пошуку певного ідеалу (авторитета), яким цілком може виступити вожатий показавши свій професіоналізм і уміння. Таким чином діти згодом з легкістю прийматимуть усі ідеї подані педагогом-організатором. Головне у стосунках із цією віковою групою, як уже згадувалося вище, не відноситися до них як до дітей, а приймати їх рішення, як рішення дорослих.

Старші підлітки – це період активної особистісної індивідуалізації, етап, коли загострено переживається прагнення до самоствердження. Це саме та фаза становлення особистості дитини, коли активною стає позиція «чим би не виділятися, тільки б виділятися». Тому найголовнішим завданням для вихователя є контролювання бажання персоналізуватися, об'єктивно визначити можливості щодо допомоги підліткові обрати правильний шлях, підтримувати його активність і коригувати її спрямованість. Старші підлітки наполегливо шукають сферу, де б вони могли відбутися як особистість. Саме тому і свою точку зору вони можуть обстоювати дуже гаряче і наполегливо, вступаючи в дискусії не лише з ровесниками, а й з дорослими. Зовні це виглядає як непокора, неповага щодо старших, але насправді підлітки намагаються будь-якими засобами захистити себе, захистити те, чим вони дорожать, що становить їх особисте надбання [14, с. 23]. Прагнення ж виділитися можна спрямовувати у корисне русло, оскільки у даному віці підлітку важливі не засоби досягнення цілі, а результат – загальна увага до нього. Так, проблемним підліткам можна із впевненістю довіряти відповідальні завдання, наприклад: поставити танець для загону, вести команду під час змагань... Коли дитина відчує себе потрібною зникне і необхідність у «показовій» поведінці, однак тут також потрібно бути обачним, оскільки дитина може захопитися «владою» і втратити почуття реальності, тому надаючи їй права керівника слід періодично нагадувати, що вона все ж не вожатий.

Педагоги-організатори мають справу з різновіковими колективами, тобто такими, які об'єднують дітей різного віку однією цікавою для всіх справою. Тому вирішення виховних завдань у різновікових дитячих загонах обов'язково має спиратися на віковий підхід у формуванні особистості. Здійснення вікового підходу до виховного процесу в умовах ДОТ передбачає: постійну увагу до вікових особливостей формування особистості дітей і підлітків, своєрідності їхнього духовного світу, піклування про гарний емоційний і фізичний стан кожного вихованця; урахування протиріч розвитку особистості, спричинених віковими змінами, акселерацією, екологічними катаклізмами; побудова системи виховної роботи відповідно до психологічних особливостей дітей кожного вікового періоду і концепції їх розвитку.

Особливої уваги потребує розгляд питання про вікові особливості стосунків хлопчиків і дівчаток у старшому підлітковому віці. З 12 до 15 років антагонізм у стосунках між статями змінюється симпатією, виникають перші спроби познайомитися, зблизитися. Але це ще не кохання, хоча перші почуття підліткам можуть бути досить сильними. Тому, організовуючи виховну роботу в загоні старших підлітків в умовах ЛДОТ, особливу увагу слід звертати на використання таких принципів і методів виховної діяльності, які б сприяли роботі єдиного дружнього колективу хлопчиків та дівчаток, на основі взаємної поваги, довіри, доброзичливості.

Маленькі жителі Полтави оздоровлюються згідно з законом України «Про оздоровлення та відпочинок дітей» й Програми фінансування літніх закладів відпочинку Полтавської області на 2015–2019 роки.

Для проведення оздоровчих сезонів 2015–2019 рр. Виконавчий комітет міської ради міста Полтава створив законопроект у якому заплановано внести зміни у бюджет міста, щоб збільшити суму коштів які виділяються для організації правильного, змістовного відпочинку підлітків влітку 2016, також у цьому законопроекті заплановано збільшити суму виділених коштів від 26,3 млн грн до 110,4 млн грн. Завдяки цьому проєкту пільговики матимуть можливість відпочивати безкоштовно, а батьки решти зможуть придбати путівку сплативши лише 30% її вартості (близько 1,6 тис. грн). Дане рішення датується від 11 травня 2018.

Згідно з рішенням, дітлахи зможуть відпочивати у 46 пришкільних оздоровчих закладах та двох літніх таборах: «Олімпійські надії» (село Соснівка Полтавського району) та «Супутник» (село Михайлівка Диканського району). У пришкільних таборах одна зміна складатиме 14 днів, «Супутнику» та «Олімпійських надіях» – 21 день.

За кошти обласного бюджету Департаментом освіти та науки ОДА оздоровлено у позаміських таборах 800 талановитих дітей, 63 дитини-сироти й позбавлених батьківського піклування, які навчаються в інтернатах, а також 400 дітей, які проживають на Донеччині та Луганщині. До того ж, у трьох позаміських таборах оздоровлять 900 дітей, які потребують особливої соціальної уваги й підтримки.

Також полтавські учні традиційно мали змогу відпочивати в таборах: «Артек» та «Молода гвардія». З початку 2019 року там оздоровилися 236 дітей. За кошти місцевих бюджетів закупили путівки для майже 3800 дітей-пільговиків.

Завдяки цій програмі організовані форми відпочинку та оздоровлення охопили близько 75 000 дітей. На організацію й проведення літньої оздоровчої кампанії залучили близько 148 млн грн, з яких понад 110 млн – кошти обласного й місцевих бюджетів.

Полтавським міськрайонним управлінням Держсанепідслужби здійснено низку заходів для своєчасної підготовки заміських таборів до роботи в літній оздоровчий сезон 2019 року. Направлені плани-завдання на адреси керівників дитячих таборів, з метою запобігання захворюванням гострими кишковими інфекціями, для створення оптимальних, безпечних умов по оздоровленню дітей.

Різновікові дитячі колективи мають широкі виховні можливості: це пряма передача досвіду від старших до молодших, це реалізація вікових потреб (у молодших – мати друга і бути схожим на нього, у старших – утвердитися в ролі лідера).

В серпні в місті Реховот, Ізраїль, проводиться дитячий літній табір, метою якого є ознайомлення дітей з історією, традиціями та культурою України. В програмі – екскурс в історію, мовний тренінг, українські танці та пісні, традиційна кулінарія, майстер-класи з Петриківського розпису, а також цікаві квести, басейн та екскурсії.

Виїзні програми проходять в таборах за містом і включають в себе проживання, харчування та пізнавально-розважальне наповнення.

Денні програми проходять в місті з ранку і до вечора. Протягом 7–10 днів учасники знайомляться з єврейським світом та ізраїльської культурою. При тому, знайомляться не тільки в теорії, а й на практиці. Кожен день програми насичений різноманітними професійними майстер-класами, творчими і розвиваючими заняттями.

Наповнення програми завжди залежить від віку учасників, інтересів дітей і молоді. Це дозволяє зробити кожен програму захоплюючою та пізнавальною, наповненою емоцій і вражень, нових умінь і знань! Готують наповнення програм професійні та досвідчені ведучі (мадрихи) з міст СНД і Ізраїлю [11, с. 17].

Ефективність інклюзії в Ізраїлі визначають не стільки академічними досягненнями в навчанні, скільки змінами поведінки, стосунками з вчителями та учнями, життєвими компетенціями. Тобто вимірюють зростання від початкової планки, а не нормативи чи успіхи однокласників. Якщо дитина, яка не розмовляла, здатна переказати прочитаний текст, вона має пишатися собою. У нас, на жаль, подекуди освітяни розмірковують так: якщо учень переказує в старших класах на рівні початкової школи, то це провал, ганьба, незалежно від зусиль та пройденого шляху.

Також ізраїльські педагоги детально розповіли про роботу команди супроводу, центрів з підтримки інклюзивної освіти, міжвідомчу взаємодію служб, пошук ресурсів. Освітян вчили ефективно спілкуватися з родинами дітей з особливими освітніми потребами: наприклад, вести журнал контактів, планувати тренінги та регулярні зустрічі.

Українським освітянам ізраїльтяни пообіцяли посттренінгову підтримку, а також запропонували подавати документи на конкурс, переможці якого навчатимуться в Ізраїлі. А ті, хто зацікавився тренінгом, матимуть ще шанс наступного року: МОН домовилося з MASHAV про продовження співпраці.

Літні сімейні табори проводяться щорічно, починаючи з 1997 року, за фінансової підтримки Федерації Єврейських Громад «МетроВест» (штат Нью-Джерсі, США). Вони сприяють єврейському вихованню дітей і їх батьків, поповненню і згуртуванню єврейських громад, активізують роботу громадських і дитячих програм Хеседу, допомагають розкрити здібності кожного його учасника [21, с. 1].

Визначимо принципи виховної діяльності, в ЛДОТ, які мають велике значення для формування дитячої особистості.

1. Принцип активність чи пасивність людини у вільний час (визначається лише наявністю інтересу до вище згаданої).

2. Принцип колективної діяльності (колективна діяльність формує ціннісно-орієнтаційну цілісність групи, народжує традиції, організаційну структуру, емоційну ідентифікацію і, в результаті, веде до підвищення активності у вільний час).

3. Принцип «червоної лінії». У роботі із дітьми завжди необхідна так звана «межа», переходити за яку є вкрай небезпечним. «Червона лінія» – це межа ризику, розумного і допустимого у всьому:

- у відносинах дружби і виховання дітей;
- в інформації будь-якого вигляду, яку педагог-організатор надає дітям (перш за все в питаннях політики, соціального життя людей, чи особистого життя інших педагогів-організаторів);

– в організації діяльності, особливо пов'язаної із ризиком для життя, здоров'я та психіки підопічних.

4. Принцип «всесильної купки». Відпочинок у літньому оздоровчому таборі справа передусім колективна. Навіть радість перемоги тут ділиться на усіх (перемога команди). Можна розуміти під цим поняття ядро дитячого колективу – почуття поряд плеча друга, на яке можна спертися.

5. Принцип «каменю вкинутого в воду». Будь-яка дитина повинна реалізуватися. А отже кожного потрібно «кинути як камінь в воду» в колективну діяльність, щоб «пішли круги результативності», з'явилися творчі успіхи.

6. Принцип опори на позитивні емоції дитини. Існує стара мудрість: шукай у дитині хороше, його завжди більше. Побачити погане набагато простіше, чим помітити позитивне [2, с. 79]. Важливо якомога швидше запам'ятати їх імена. Любити дітей мало – потрібно їм подобатися, дотримуватися правила «бути поряд, але трішечки попереду» – спілкування нарівні, але із певною дистанцією. Як зауважив А. Макаренко: «Діти поважають не тих, хто усіляко демонструє свою любов до них, а тих хто добре і впевнено робить свою справу і того самого вимагає від інших» [12, с. 155].

Головною умовою педагогічної діяльності є професіоналізм педагога-організатора, використання ним доцільних методів, які є способами спільної діяльності з вихованцями у вирішенні конкретної проблеми. Розглянемо методи роботи педагога-організатора в ЛДОТ:

- методи групової соціально-педагогічної роботи;
- методи індивідуальної педагогічної роботи;
- методи загально-педагогічної роботи;
- методи психологічної психотерапії;
- методи соціальної діагностики, спрямовані на вивчення особистості;
- методи виховання, спрямовані на відповідальну участь дорослих у вихованні дитини, створення гуманного виховного середовища;
- методи педагогічної підтримки спрямовані на надання допомоги дитині;
- методи активного навчання, спрямовані на озброєння необхідними знаннями, уміннями, навичками, життєво необхідними для самостійного вирішення відповідної ситуації;
- методи педагогічної корекції, спрямовані на виправлення дефектів характеру, поведінки дитини [10, с. 237].

Таким чином, стратегія виховної діяльності включає аналіз факторів, які сприяють рішенню поставленої задачі, з'ясуванню

причин, які утруднюють відповідне рішення, розробку методичних підходів і педагогічну інструментовку всієї роботи протягом табірної зміни.

При правильно організованій діяльності дитячий оздоровчий табір надає фундамент для самопізнання і самовиховання, що обумовлено рядом особливостей:

- в умовах табору можуть бути організовані всі провідні види діяльності (комунікативна, спортивна, трудова, пізнавальна, естетична, художньо-творча, виховна і т. д.);

- взаємовідносини дітей у таборі носять нетрадиційний характер по формі і включенню їх в ті чи інші сфери діяльності, що сприяє появі ініціативи і суб'єктної активності;

- відбувається постійний самоаналіз того що відбувається у таборі, в тому числі і участь у цьому кожної дитини окремо.

Реалізація виховної функції актуалізації відбувається загалом за рахунок тимчасового колективу. Обмежено контакт із зовнішнім світом, в результаті чого створюється своєрідна педагогічно керована мікросхема, яка дозволяє актуалізувати позитивний життєвий досвід і закріпити його протягом певного часу. Розвиток самоврядування допомагає відчувати всю складність соціальних відносин, сприяє формуванню соціальної активності, розвиває лідерські якості.

Розглянемо цілі, які ставляться педагогам-організаторам дитячого оздоровчого табору при використанні діагностуючих прийомів.

1. Вивчення індивідуально-психологічних особливостей дитини (цінності, установки, цілі, мотивація, особисті якості, здібності і таке інше), які допомагають педагогу швидше зрозуміти підлітка, своєчасно надати йому допомогу у вирішенні і виявленні його психологічних проблем.

2. Вивчення міжособистісних відносин у тимчасовому дитячому колективі (його емоційно-психологічний клімат, соціометричний статус, спілкування, лідерство, взаємовідносини, дружба).

Запропонована технологія виховання дітей в ЛОДТ відповідає таким вимогам:

- простота і процедурна доступність для проведення дослідження педагогом;

- не довга тривалість процедури у часі;

- наявність цікавих елементів (бажано у ігровій формі);

Параметри діагностування у рамках певної зміни задаються задачами поставленими перед педагогічним колективом табору [18, с. 270].

Вчені Карасєва Н.А. і Руденкова Г.І. пропонують діагностичний інструментарій:

1. Самооцінка за шкалою Дембо-Рубінштейн.
2. Тривожність по Спілбергу.
3. Методики основані на малюнках: «Неіснуюча тварина», «Кінетичний малюнок сім'ї».
4. Тест руки Вагнера Соціометрія.
5. Популярні тести: Командувати чи підкорятися?; Хто я?; Що я?; Якщо вам підставили ногу; Не варто перебивати не дослухавши, Рука довіри.
6. Тест на оцінку керівних здібностей [9, с.154].

Розроблена авторами методика є індивідуальною для кожного педагога-організатора і використовуються за вибором в залежності від стану колективу, яким він керує. Комплекс стандартних методик, які є обов'язковими при роботі педагога-організатора поділяють в залежності від часу знаходження дітей у таборі:

1. Вхідна діагностика (діагностика організаційного періоду). Необхідно зібрати наступні данні про дитину: загальні данні про дитину, очікування дитини, її інтереси і схильності, а також інформацію про її уміння, соціально-психологічні якості особистості, самооцінку, круг інтересів. Вона допомагає зорієнтуватися чим дитина захоплюється і чого хоче досягти, а також у якому середовищі живе і як воно на неї впливає. Проаналізувавши дану інформацію можна визначити шляхи взаємодії із цією дитиною.

2. Протікаюча діагностика (основний період). Вона визначається емоційно-психологічним кліматом у колективі, емоційним самопочуттям дитини у загоні, характер міжособистісних відносин дітей. Така діагностика показує чи правильно було обрано шлях взаємодії педагога-організатора і колективу, та можливі корективи, які необхідно внести у цей процес.

3. Заключна діагностика (заклучний період). Діагностується особистий ріст кожної дитини, задоволеність дитини перебуванням у таборі. За допомогою неї можна зрозуміти наскільки плідною була робота педагога.

Планомірне виховання і розвиток творчих здібностей на всіх етапах перебування дітей у ЛДОТ потребувало застосування у навчально-виховному процесі активних форм і методів навчання, які в свою чергу забезпечили розвиток творчого мислення, проблемного бачення, творчої уяви та фантазії [15, с. 231].

Актуальними на сьогодні є використання методики розв'язання винахідницьких завдань (далі МРВЗ), що дає змогу урізноманітнити форми педагогічного впливу на розвиток природних здібностей та

обдарувань у підлітків. У літніх оздоровчих таборах застосування МРВЗ спрямоване на вирішення таких виховних завдань: навчити умінню бачити проблему, інтегрувати і синтезувати інформацію, аналізувати проблемну ситуацію і розв'язувати її з максимальним ступенем ідеальності; формувати пошукове мислення та вміння передбачувати наслідки і приймати нестандартні рішення, що дасть змогу знизити стереотипність, шаблонність, та так звану психологічну інерцію і вирішити безліч проблем у побуті, спілкуванні; формувати вміння відчувати радість від маленьких, але самостійно зроблених відкриттів; розвивати почуття впевненості, яке базується на свідомій самооцінці з розумінням переваг і вад у собі самому і в оточенні; розвивати природні здібності, обдарування, творчу ініціативу, оригінальність мислення, уяви, фантазії [2, с. 48].

З метою розвитку професіоналізму педагога-організатора, нами проводився тренінг «Знайомство дітей у перші дні табірної зміни». Необхідність організації такого тренінгу обумовлена такими особливостями:

1. Перші дні дитини у таборі особливо важкі. Вони передбачають освоєння дітей у новій обстановці, знайомство один з одним, вибір симпатій, адаптацію в колективі.

2. В організаційний період у дітей проводяться перші (а вони як відомо найяскравіші надалі) діагностики кожного члена колективу. Такий тренінг дозволить дітям відчути себе у єдиному, цілому колективі.

3. Проведення первинної діагностики і тренінгу дозволяє педагогу-організатору коректувати свою подальшу діяльність.

Метою тренінгу є знайомство дітей один з одним, розвиток вміння вступати у контакт з іншими підлітками. Завдання тренінгу: створити доброзичливу атмосферу у загоні; забезпечити контакт і взаємодію всіх дітей один з одним; підштовхнути дітей до озвучування своїх думок в слух; дати можливість дітям познайомитися та поспілкуватися один з одним. Даний тренінг допомагає дітям на початковому етапі життя у таборі швидше познайомитися зі своїми однолітками та адаптуватися до умов життя у таборі. На наступних етапах діагностики дітей табору «Супутник» с. Михайлівка було проведене анкетування дітей різних вікових категорій. Діагностика спрямована на вивчення вподобань відпочинку у ЛДОТ (Додаток 1).

Опитано старших підлітків 20, молодших підлітків 20.

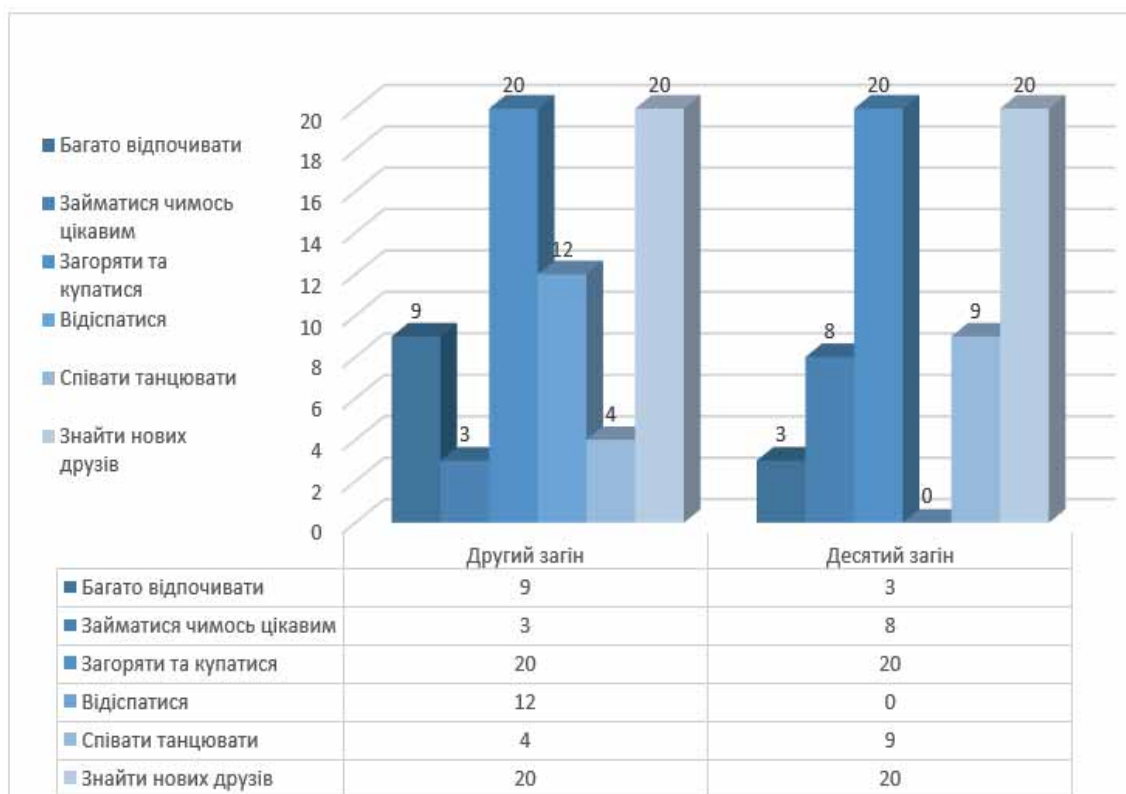


Рис. 1. Очікування підлітків від відпочинку в таборі

Отже, провідним та спільним для обох вікових категорій стали відпочинок біля річки, та процес знаходження друзів, що ж стосується старших підлітків спостерігалася також тенденція бажання відіспатися, у той час коли молодші говорили про ет, що мріють займатись чимось цікавим, або співати і танцювати. Щодо діяльності, якою діти планують займатися в таборі у старших підлітків ми спостерігали певну тенденцію: вони ждали допомагати педагогам-організаторам проводити відбій та підйом, провести «Королівську ніч», власноруч оформити загін та займатись спортом, а найменше їм подобались виступи на сцені. При аналізі анкет молодших підлітків ми спостерігали дещо іншу тенденцію, діти бажали виступати на сцені, займатись спортом та займатись оформленням загону, а про термін «Королівська ніч», взагалі не чули.

На питання про те, чи були діти в цьому таборі раніше, та чи відпочивали і інших таборах старші відповідали що відпочивають в цьому таборі вже декілька років підряд, молодші ж говорили про те, що в таборі вперше. На питання про можливість змін в таборі діти гуртом відповіли, що відпочинком задоволені та не бажають нічого змінювати.

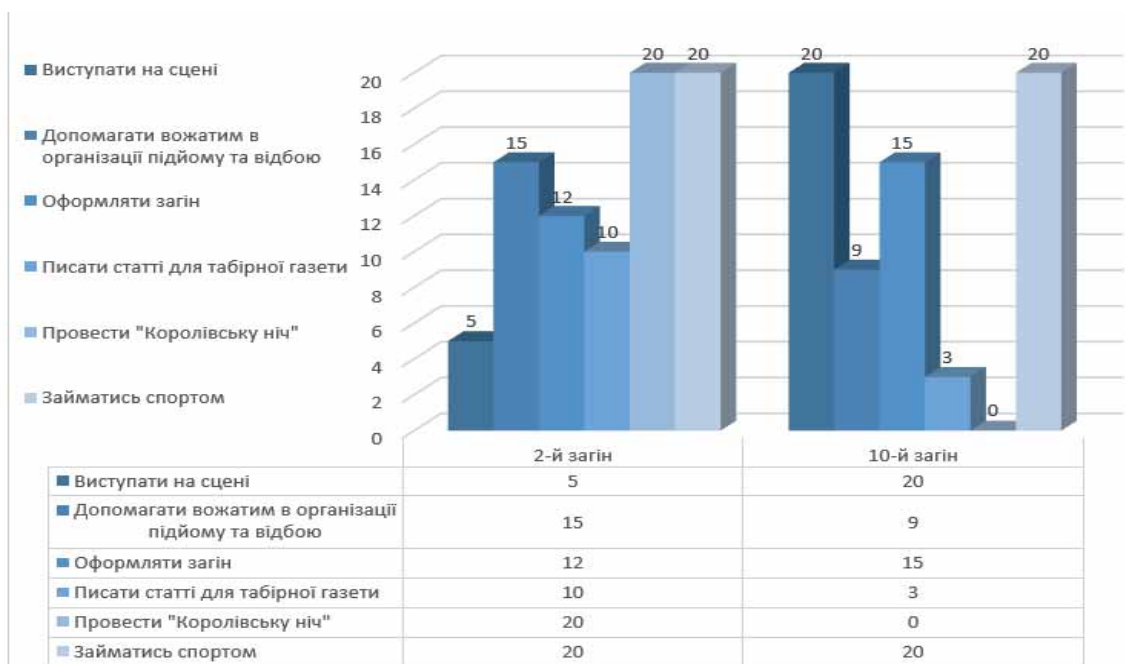


Рис. 2. Діяльність, якою бажають займатись підлітки в ЛДОТ

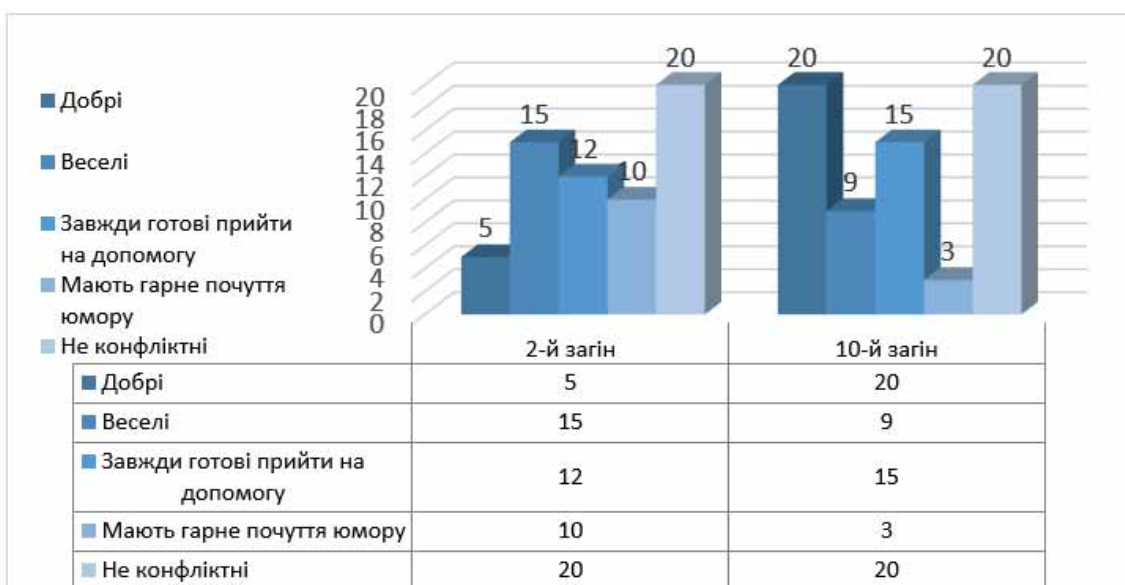


Рис. 3. Враження підлітків від роботи педагогів-організаторів

Аналізуючи відповіді на питання про враження від роботи педагога-організатора прослідкувалась певна тенденція: діти обох вікових категорій цінували неконфліктність педагога-організатора. Молодші підлітки говорили про те, що їх педагоги-організатори добрі та готові завжди допомогти. А старшим підліткам найбільше запам'яталось почуття гумору, постійний гарний настрій, сміх та усмішки. Інформаційне середовище повністю задовільнило відпочиваючих підлітків, вони були вдоволені наявністю wi-fi, комп'ютерів та телевізора.

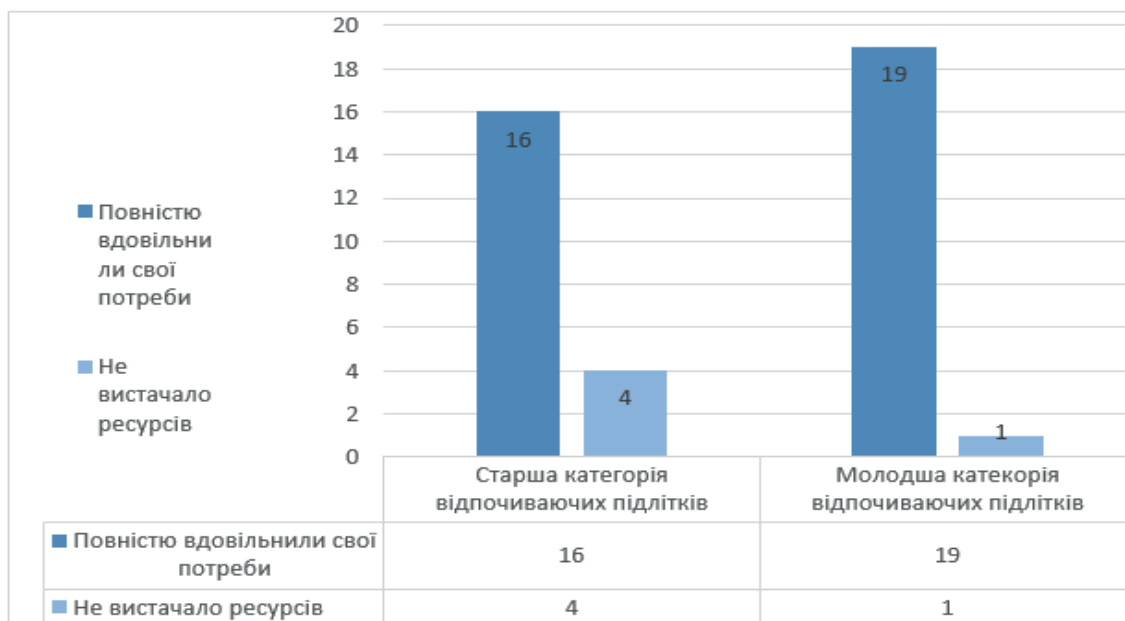


Рис. 4. Задоволеність підлітками в інформаційних ресурсах

Отже, забезпеченість комфортного перебування дітей і підлітків у ЛДОТ залежить від: цікавої програми, бажано пройшовшої методичну експертизу в даному закладі і затвердженої адміністрацією табору; індивідуально-психологічних особливостей і якостей педагога-організатора; наявності компетентності і знань у педагогічного колективу; прикладних умінь усіх учасників виховного процесу (уміння грати на гітарі, співати, танцювати, організовувати ігри і тренінги, тощо).

Проведене студювання інформаційного простору в літніх оздоровчих таборах дозволило визначити інформаційну функцію щодо професійного розвитку педагога-організатора, яка полягає у формуванні теоретичних знань, забезпеченні й актуалізації професійного досвіду педагога-організатора, розширенні його світогляду. Проблемою, що потребує кваліфікованого розв'язання виступає неготовність педагогів-організаторів працювати в нових гуманістичних категоріях і технологіях, які потрібні для того, щоб зорієнтувати дитину на саморозвиток. Ідеться про необхідність розвитку професіоналізму педагогів-організаторів, створення умов для їх професійного зростання. Професіоналізм педагогів-організаторів розвивається не лише завдяки використанню методичних посібників і готових методичних розробок. Передусім потрібні: фундаментальні знання з основ виховання дітей у літніх оздоровчих таборах; високий рівень загальної культури і ґрунтовна професійна компетентність, тобто знання загальних закономірностей, принципів і правил змісту й суті виховання, інформаційна та технологічна грамотність. Саме це може бути гарантією підвищення якості й ефективності виховної

діяльності у літніх оздоровчих таборах. Водночас аналіз педагогічної практики в літніх оздоровчих таборах виявив такі труднощі в організації процесу індивідуального професійного зростання педагогів: відсутність цілеспрямованої діяльності щодо формування у майбутніх педагогів прагнення до самоосвіти; системного аналізу стимулювання професійного зростання майбутніх педагогів; розрив між рівнями сформованості професійної майстерності майбутніх педагогів і матеріального компенсування затрачених зусиль.

Як свідчать дослідження науковців, спостерігається загострення проблеми забезпечення розвитку педагогічного професіоналізму виявляється у таких аспектах: нормативно-правове впорядкування функціонування літніх оздоровчих таборів; відсутність належного матеріального й морального стимулювання майбутніх педагогів; інформатизація виховної діяльності, структура та організація; впровадження нових підходів до визначення цільових пріоритетів виховання, формування його змісту, вибору технологій, організації; задоволення індивідуальних освітніх потреб майбутніх педагогів, інформаційне забезпечення; мотиваційна – стимулює професійний інтерес та зумовлює збільшення освітніх потреб педагога; прогностична – надає можливість ознайомлення з новими педагогічними ідеями; дослідно-пошукова – спрямована на осмислення педагогічних інновацій, розвиток педагогічної творчості, формування індивідуального стилю педагогічної діяльності; аксіологічна – спрямована на формування системи цінностей педагогічної діяльності; самоосвітня – створює умови для неперервного різноаспектного творчого

Інформаційний простір в літніх оздоровчих таборах формується широким спектром матеріалів: нормативно-правові документи (законодавчі акти, інструктивні листи, накази, положення та ін.); фахова література; наукові видання; навчальні й навчально-методичні посібники; психолого-педагогічна література та ін. важливим завданням літніх оздоровчих таборів є забезпечення вільного доступу майбутніх педагогів до інформаційних джерел.

Серед основних ознак інформатизаційного поля є доступність інформаційних ресурсів, що дозволяє забезпечити широкі можливості доступу майбутніх педагогів до необхідних їм ресурсів: електронних матеріалів, баз даних, електронних довідників, електронних бібліотек.

Значні переваги мережевого спілкування порівняно з електронною поштою, форумами і чатами містить блогосфера, що зумовлено інтерактивністю дій користувачів. Блог – це інтернет-журнал подій, основною ознакою якого є постійне поповнення текстовою та медіа-інформацією. Основними сервісами для створення блогів сьогодні є Livejournal, Liveinternet, Blogger, Блоги@mail.ru,

Планета рамблер та ін. слід зазначити, що останнім часом блог стає якісним показником професійної діяльності майбутнього педагога. Наприклад, для оцінювання якості ведення блог-журналу, основними критеріями виступають:

змістовність – відповідність повідомлень тематиці блогу, стиль і грамотність наявних повідомлень, змістовність науково-методичних матеріалів, наявність змістовної інформації про автора блогу (портфоліо), актуальність поданих матеріалів;

технологічність – оригінальність дизайну, кольорове оформлення, читабельність інформації, запам'ятовуваність доменного імені, мультимедійність, можливості пошуку, перекладу іншими мовами тощо;

соціальність – наявність зворотнього зв'язку, оцінка контенту блогерами і користувачами, наявність пов'язаної реєстрації в соціальних мережах та посилань на інші сайти, наявний рівень мережевої культури;

значимість – значущість методичних матеріалів для інших вчителів, практико-орієнтованість інформаційного наповнення для різних категорій користувачів, частота оновлення (новизна матеріалів, періодичність оновлення інформації), інноваційність, рейтинг, відвідуваність.

Практико-орієнтовані вміння використання освітніх можливостей Інтернету в професійно-педагогічній діяльності сприяють презентації досвіду найкращих літніх оздоровчих таборів області, організації практичної мережевої взаємодії педагогів-організаторів через систему віртуальних семінарів, що є найбільш сучасною й ефективною технологією ділової і суспільної активності, засобом розвитку педагогічного професіоналізму.

Схарактеризовано поняття «професіоналізм» як сукупність стійких властивостей особистості, індивідуальності спеціаліста, які задовольняють вимоги професії. Професіоналізм педагога-організатора в ДЛОТ відображає високий рівень професійної компетентності і особистісної готовності до продуктивного вирішення педагогічних завдань. Виховна робота у дитячому літньому оздоровчому таборі включає розумне поєднання відпочинку, спорту з пізнавальною, естетичною, оздоровчою діяльністю. Мета дитячого літнього табору в місті Рехово (Ізраїль) є ознайомлення з історією, народними традиціями і культурою. Врахування вікових особливостей підлітків в процесі організації виховної роботи в літньому оздоровчому таборі є основою вирішення виховних завдань у дитячих об'єднаннях. Програми оздоровлення та відпочинку дітей включають процес реалізації держполітики відносно збереження дитинства, а

також алгоритм взаємодії влади у даному напрямку. Визначено принципи і методи виховної роботи з підлітками в літньому оздоровчому таборі: активності чи пасивності людини у вільний час, колективної діяльності «червоної лінії», опори на позитивні емоції дитини, методи виховної роботи. Проведене студювання інформаційного процесу в літньому оздоровчому таборі дозволило визначити його функції щодо розвитку професіоналізму педагога-організатора. Продуктивність професійного життя педагога-організатора в ЛДОТ обумовлена інтелектуальним зростанням, постійним збагаченням, оновленням, поповненням, поглибленням та удосконаленням знань. Неперервна самоосвітня робота педагога-організатора є системоутворюючим чинником та одним із найефективніших шляхів його професіоналізму.

Для організації діяльності дитячих оздоровчих таборів важливими є такі положення:

- дитячі оздоровчі табори є частиною соціального середовища, в якому діти реалізують свої можливості, потреби в індивідуальній, фізичній і соціальній компетенції;

- в основі діяльності дитячого оздоровчого табору лежить принцип масовості і загальнодоступності заходів по зацікавленості; розвиток творчості і самодіяльності, соціально значущої направленості діяльності; єдинства оздоровчої і виховної роботи з дітьми; взаємозв'язку із сім'єю та соціальним середовищем;

- дитячі оздоровчі табори характеризують предметно-практичну діяльність, конкретні життєві ситуації, котрі допомагають пізнати дитину, вибудувати відносини між дітьми, дітьми та дорослими.

Електронні ресурси, що утворюють інформаційний освітній простір, у якому відбувається розвиток професіоналізму педагогів-організаторів, забезпечення вільного доступу до актуальної професійної інформації, оперативного методичного консультування, можливості представлення власного досвіду творчої педагогічної діяльності та ознайомлення з найкращим світовим педагогічним досвідом, інтерактивної участі у професійних педагогічних спільнотах, науково-методичних заходах. WEB-ресурси сприяють реалізації різнорівневої системи методичної діяльності педагогів-організаторів, дозволяють задовольнити професійні запити щодо успішної виховної діяльності в ЛДОТ.

АНКЕТА УЧАСНИКА ТАБОРУ

Щоб зробити табір справді цікавим, нам важливо познайомитися з Тобою ближче. В цій анкеті задається ряд запитань, пов'язаних з життям табору. Вибери, будь-ласка, ті варіанти відповіді (можна декілька), які Тобі підходять.

1. У таборі я хочу:

- а) багато відпочивати
- б) займатися чимось цікавим
- в) загоряти та купатися
- г) відіспатися
- д) співати, танцювати
- з) знайти нових друзів
- е) інше (напиши, що саме)

2. Я вмію:

- а) грати на музичних інструментах
- б) грати в спортивні ігри
- в) грати на нервах
- г) придумувати вірші та оповідання
- д) малювати
- ж) багато їсти
- з) танцювати

3. Де б Ти міг застосувати свої сили в таборі?

- а) виступати на сцені (пісні, танці, сценки, вірші)
- б) допомагати вожатим організовувати підйом та відбій
- в) в оформленні табору (малюнки, фотографії, власні художні вироби)
- г) писати статті для табірної газети
- д) у проведенні «королівської ночі»
- ж) спорт (напиши виду спорту)

4. Що найбільше сподобалось у роботі вожатих?

5. Що найбільше не сподобалось у роботі вожатих?

6. Чи виникали у вас конфлікти які б не змогли вирішити вожаті?

7. Що б ви якби мали можливість змінили?

8. Що найбільше сподобалося та чим запам'ятався відпочинок у таборі?

9. Чи задовольняв Вас інформаційний простір табору?

10. Як часто Ви користувались інформаційними технологіями?

11. Чи була на базі табору зона Wi-fi?

Список використаних джерел:

1. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України ; за ред. В.Г. Кременя. – К., 2009.
2. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога / Ю.В. Василькова. – М.: Изд. Центр: «Академия», 2002. – 160 с.
3. Гаврилова, Т.П. Игра в работе педагога: Программно-методические материалы / Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2007.
4. Галицька М. Студентське самоврядування – засіб формування лідерських якостей студентської молоді / Марина Галицька // Спадщина видатних педагогів Полтавщини в міжнародному освітньому просторі: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Досвід видатних педагогів Полтавщини в управлінській діяльності: Всеукр. наук.-практ. семінар, (Полтава, 12-13 берез. 2009 р.) / за заг. ред. М.В. Гриньової; Ін-т педагогіки АПН України, Полт. обл. рада, Полт. міська рада, Полт. держ. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. – Полтава, 2009. – С. 49–51.
5. Гин А.А. О творческих учебных задачах // Педагогика + ТРИЗ. – Выпуск 1. – Гомель: ИПП. «Сож», 1996.
6. Голубев Н.И. Диагностика и прогнозирование воспитательного процесса. – Л.: Альма-матер, 1988. – 85 с.
7. Гужанова Т.С. Методика художньо-естетичного виховання: Навчально-методичний посібник. – Житомир, 2006
8. Гриньова М.В., Чернецька В.В. Роль постаті А.С. Макаренка у становленні педагогічного краєзнавства у Полтаві // Матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної конференції «Технології професійного розвитку педагога: спадщина А. С. Макаренка і пріоритети української освіти» та Всеукраїнських науково-практичних семінарів «Управлінська майстерність керівника навчального закладу», «Управління проектами у сфері науки, освіти, інновацій та інформатизації», «Управління інноваційною діяльністю в освіті та у виробництві» (м. Полтава, 13–14 березня 2019 р.) / За ред. проф. М.В. Гриньової. – Полтава, 2019. – С. 47-49
9. Данилков А.А. Командообразование в детском лагере [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sibvido.ru/node/56>
10. Дубровик А. Команда формує лідера чи лідер формує команду? На прикладі Інституту лідерства у системі студентського самоврядування України/ А. Дубровик // Спадщина видатних педагогів Полтавщини в міжнародному освітньому просторі: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Досвід видатних педагогів Полтавщини в управлінській діяльності: Всеукр. наук.-практ. семінар, (Полтава, 12-13 берез. 2009 р.) / за заг. ред. М.В. Гриньової; Ін-т педагогіки АПН України, Полт. обл. рада, Полт. міська рада, Полт. держ. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. – Полтава, 2009. – С. 54–55.
11. Детские и молодежные программы в СНГ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.jewishagency.org/ru/israel-in-your-community/camps_fsu

12. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический поход / С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. – 2005. – №8. – С. 26–44.
13. Еврейский детский лагерь в Украине [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.religion.in.ua/news/ukrainian_news/17748-evrejskij-detskij-lager-proxodit-v-ukraine-pod-devizom-izrail-o-prikolno.html
14. Загайтова Л.Я. Студенческое самоуправление как основа расширения демократии в высшей школе : автореф. дис. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Л.Я. Загайтова. – М., 1989. – с 17.
15. Колективні творчі справи (КТС) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.ws/18540516/pedagogika/kolektivni_tvorchii_spravivkts
16. Командообразование [Электронный ресурс].– Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Командообразование>
17. Кравченко І. Роль і значення лідера студентської групи у навчально-виховному процесі вищої школи / І. Кравченко // Імідж сучасного педагога. – 2008. – № 9-10. – с. 80–82.
18. Кузьмина Н.В.(Головко-Гаршиина) Предмет акмеологии /Кузьмина Н.В. – СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.
19. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения и профтехучилища / Кузьмина Н.В.– СПб.: Высш. школа, 1989. – 167 с.
20. Левкина М.А. Влияние коллективных форм организации воспитательных мероприятий на сплоченность школьного коллектива / М.А. Левкина // Методист. – 2008. – №6. – С. 33–36.
21. Летние семейные лагеря Украине [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hesed-dorot.ck.ua/gallery11.htm>
22. Макариенко А.С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду // А.С. Макаренко. Твори в семи томах. – Т. 5. – К.: Рад. шк., 1954. – С. 213.
23. Макаренко А.С. Проблеми шкільного радянського виховання // А.С. Макаренко. Твори в семи томах. – Т. 5. – К.: Рад. шк., 1954. – С. 192.
24. «Методична скарбниця ЛІЦІППО» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://loippo.edukit.lg.ua>
25. Молчан А. Роль семінарів-тренінгів з розвитку лідерських якостей у системі студентського самоврядування / Аліна Молчан // Спадщина видатних педагогів Полтавщини в міжнародному освітньому просторі: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Досвід видатних педагогів Полтавщини в управлінській діяльності: Всеукр. наук.-практ. семінар, (Полтава, 12-13 берез. 2009 р.) / за заг. Ред.. М.В. Гриньової; Ін-т педагогіки АПН України, Полт. обл. рада, Полт. міська рада, Полт. держ. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. – Полтава, 2009. – С. 77–78.
26. Муругова Е.Г. Команда як інноваційний ресурс розвитку організації: умови ефективного управління командою / Е.Г. Муругова // Інновації в освіті, 2010. – № 10. – С. 18–26.
27. Обласний інститут післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.loippo.lg.ua/blog->

loippo.htm

28. Наказний М.О. Теорія і практика проектування діяльності дитячого закладу оздоровлення та відпочинку. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук. – К., 2011.

29. Слостенин В.А. Професионалізм учителя як явлення педагогічної культури // Педагогічне образование и наука. – 2008. – № 12. – С. 4–16.

30. Спивак В.А. Формирование групового поведения в организации [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.plam.ru/bislit/organizacionnoe_povedenie_uchebnoe_posobie/p6.php

31. Gryniov R., Chernetska V., Krol J. On the functioning programs for children's health and recreation in Ukraine and Israel. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference «Methods of teaching natural sciences in secondary and higher schools» (XXVI KARISHIN READINGS) (Poltava, May 28-29, 2020) / For the total. ed. prof. M.V. Grynova. – Poltava: Astra, 2020.

СТВОРЕННЯ ЗОНИ КОМФОРТУ ДЛЯ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави [9].

У школі формується особистість, її громадянська позиція та моральні якості. Тут вирішується, чи людина захоче і чи зможе навчатися впродовж життя [20]. Беззаперечно, основним другом та порадиником кожного учня є вчитель – людина творча, обізнана та налаштована до злагодженої взаємодії. І весь результат навчального процесу залежить від того наскільки зручно вона себе почуватиме, а основне значення в забезпеченні здорового стану та якісного відпочинку належить зоні комфорту.

Питання про раціональне облаштування зони комфорту є особливо актуальним для кожного навчального закладу України, адже від цього залежить не лише якість праці вчителя, але й стан здоров'я загалом.

Серед психологів побутує думка, що продуктивність праці співробітників значно підвищується, якщо вони працюють в комфортабельних і затишних приміщеннях. Професія педагога особлива, тому що він не тільки постійно спілкується з дітьми, але і несе велику відповідальність за їх навчання і виховання.

У наш час, внаслідок постійного перенапруження, спостерігається глобальне виснаження організму вчителя, що призводить до професійного вигорання. Основними його симптомами є погіршення стану здоров'я; нестача емоцій; відчуття безпорадності; втрата професійних перспектив; зниження інтересу до інновацій; низька соціальна активність. У зв'язку з цим дана проблема потребує негайної діагностики та своєчасного вирішення.

Вияткове значення для створення емоційної стійкості вчителя та для запобігання професійного вигорання педагога має оптимальна організація просторового середовища. Учительська кімната, облаштована з дотриманням усіх вимог та рекомендацій, буде не лише створювати сприятливі умови для якісної праці, але й стане чудовим місцем релаксації. Оскільки вона поєднує дві функції: роботу вчителя з підготовки до уроків та відпочинок, то для цього необхідно створювати комфортні умови, розділяючи ці два процеси між різними

зонами, кожна з яких відповідним чином меблюється, обладнується та має власний характер: більш діловий у робочому просторі, тепліший та вільний – у зонах відпочинку [23] та спілкування.

Тому ми поставили перед собою завдання розробити авторський проект «Обладнання учительської кімнати як зони комфорту сучасного вчителя», який допоможе вчителям та адміністрації школи раціонально організувати простір педагогів, який далі буде виконувати здоров'язбережувальну функцію та запобігатиме професійному вигоранню працівників.

Мета дослідження – розробка авторського проекту «Обладнання учительської кімнати як зони комфорту сучасного вчителя в Новій українській школі».

Зона комфорту – норма життєвого балансу, показник успішності людини, засіб оцінки здоров'я. Зона комфорту вчителя пов'язана з особливостями індивідуального здоров'я, обумовленого виконанням професійних обов'язків та особистим професійним становленням [7].

Зона комфорту – це межі життєвого простору у яких ми відчуваємо відносний психологічний [24] комфорт. У вчителів вона пов'язана з оптимальними умовами для організації навчання та виховання учнів.

Науковці здійснюють діагностику здоров'я вчителів, визначаючи причинно-наслідкові зв'язки різних аспектів професійної діяльності, а саме: за впливом сфер професійної діяльності [1]; за проявами компонентів професійного стресу [6]; за результатами поглибленого медичного огляду, аналізу причин захворюваності й тимчасової непрацездатності педагогів [17]; за даними таких методик, як комп'ютерна стабілографія та електротензодинамометрія [21].

Розглядаючи поняття зони комфорту як основного елемента професійного становлення й розвитку особистості, зокрема, вчителя, буде доречно звернути увагу на певні аспекти:

- сфера праці як предиктор професійного здоров'я [1];
- рівновага між «життям на роботі» і «звичайним життям» [27];
- вибір професії, який буде задовольняти як власні бажання та схильності людини так і матиме певний вплив зовнішніх обставин на первинну та вторинну профорієнтацію [4].

- динаміка зони комфорту на допрофесійному етапі, етапі професійної підготовки, етапі інтродукції у професію та на поточному етапі дослідження [4].

За період з 2019 по 2021 рр. було обстежено 202 учителя з 21 загальноосвітньої школи м. Полтави та Полтавської області. Вік обстежуваних учителів становить від 20 до 56 років, середній вік 40,6±8 років, стаж роботи – від 1 до 30 років, середній стаж роботи – 15±5 років [7].

Дослідження рівнів професійного вигорання вчителів загальноосвітніх шкіл показало, що низький рівень мають 21% респондентів, 30,5% – середній, 33% – високий, 15,5% – вкрай високий.

Порівняння зони комфорту учителів із різними рівнями професійного вигорання засвідчило, що в респондентів зі збільшенням рівня вигорання зона комфорту звужується.

Аналіз динаміки зони професійного комфорту вчителів показав, що її розширення впливає на збереження їх індивідуального здоров'я, запобігає професійному вигоранню [7].

Розширення зони професійного комфорту розглядається нами як основа зберігання індивідуального здоров'я вчителя.

Реалії сучасного суспільства та жорсткі вимоги впливають фактично на кожну професію, однак найбільш значний вплив спостерігається на тих професійних галузях, які надають допомогу іншим. Вчительство є найяскравішим прикладом такої ситуації, це пов'язано з постійними зобов'язаннями та широкою базою знань, яка постійно поповнюється, тим самим вимагаючи від учителів весь час вчитися і розвиватися професійно. Не менш важливим є і той фактор, що в Україні професія вчителя, зазвичай, асоціюється з жіноцтвом [19, с. 54]. Тобто, жінка, окрім своїх звичних справ (піклування про дітей, обсерг родинного гнізда, уваги до чоловіка), повинна піклуватися ще й про школярів, віддаючи частину свого емоційного багатства іншим людям, які є абсолютно чужими, але водночас і такими рідними з моральної точки зору. Це безумовно веде, насамперед, до емоційного виснаження та синдрому професійного вигорання. Крім того, зникають такі необхідні фахові аспекти, як задоволення від професії та відчуття успіху, що далі спричинюють деперсоналізацію і, нарешті, недооцінювання своєї професійної придатності, професіоналізму.

Синдром вигорання – активна стресова реакція, що формується під дією безжальних виробничих та емоційних вимог, які виникають від надмірної відданості людини праці. Окрім цього спостерігається зневага до особистого життя та відпочинку. Зазвичай синдром професійного вигорання виявляється саме в педагогів, працівників соціальних служб та психологів, адже їхня діяльність, не зважаючи на те, чи то комунікація, чи взаємодія, завжди спрямована на певну співпрацю з іншими людьми [5, с. 7].

Результати досліджень багатьох науковців показують, що найбільш вразливою до вигорання, є молодь віком від 19 до 25 років, яка при зіткненні з реальністю, що не відповідає їх очікуванню, отримує емоційний шок. Також часто можна спостерігати професійне

виснаження у віці 30 років, причому основною його причиною вважається психологічна криза.

Основні фактори синдрому вигорання поділяються на дві великі за обсягом частини: чинники зовнішньої сфери (умови та оточення, що мають певний впливають на людину) та внутрішні чинники (індивідуально-психологічні риси людини).

Серед причин, які спонукають до професійного вигорання, головною вважається психологічна і душевна перевтома [25, с. 3] і пояснюється вона тим, що як внутрішні, так і зовнішні вимоги довгий час мають перевагу над, так званими, внутрішніми й зовнішніми джерелами, відповідно у особи змінюється життєвий баланс, що обов'язково призводить до проявів синдрому емоційного вигорання, а цей спричиняє вигорання усіх інсентивів до успішної праці, що й прийнято вважати синдромом професійного вигорання.

Наведемо приклад ілюстрації вище сказаного з професійної діяльності вчителя. Академічне навантаження педагога складає 21-26 годин на тиждень, але, окрім цього, ще 12-17 годин приділяється на всі інші види педагогічної діяльності. Отже, трудовий тиждень вчителя становить в середньому 34-44 години. Такі перевантаження провокують виснаження як психологічних так і фізичних сил, а далі призводять до професійного вигорання.

На сьогодні наукові бази виділяють понад 100 різних ознак професійного вигорання [22, с. 85]. Їх умовно розділяють на п'ять груп:

– фізичні (перевтома фізичного характеру, знесилення; певні зміни маси тіла; безсоння; зниження імунітету; погіршення загального стану здоров'я: задуха; часті приступи нудоти; запаморочення; підвищена пітливість; млявість; тремор, стрибки кров'яного тиску; виразки; порушення роботи серцево-судинної системи);

– емоційні (скептицизм, позбавлення чуйності у роботі й у власному житті, малий запас почуттів, відсутність зацікавлення, відчуття неспроможності та безпорадності, ворожість, обурення, хвилювання, підвищення ірраціональної схвильованості й, неспроможність сконцентруватися, відчай; почуття провини, істерика, сердешні муки; втрата ідеалів та сподівань на перспективне, щасливе майбутнє; підвищення ступеня деперсоналізації своєї особистості й оточуючих). Для виснаженої людини усі здаються одноманітними, а сама вона відчуває себе самотньо.

– поведінкові (байдуже відношення до режиму дня, особистої гігієни та раціону харчування; постійна втома, що спостерігається у зовнішньому вигляді; надмірна лінь або ж навпаки занадто висока працездатність, яка в кінцевому результаті призведе до повної апатії;

відмова від перерв для відпочинку; початок паління, вживання алкоголю тощо; агресивне або зневажливе ставлення до оточення).

– інтелектуальні (зниження або зникнення інтересу до засвоєння нової інформації та до пошуку альтернативних рішень задля розв'язку різноманітних ситуацій; втрата власної перспективи та смаку до життя; відмова від збагачення професійних знань). Праця для виснаженої людини не приносить задоволення, а просто є певною місією, яку необхідно пройти до кінця.

– соціальні (відсутність захоплень; зниження потягу до спілкування; особиста замкнутість; відсторонення від справ трудового колективу, друзів та родини; почуття самотності; низька соціальна активність, відчуття ізольованості; непорозуміння з іншими людьми).

Проаналізувавши наукові здобутки, може виділити декілька основних етапів професійного вигорання, які найбільш яскраво відображають даний стан людини. До них належить:

Емоційне виснаження. Перед розвитком професійного вигорання зазвичай спостерігається надзвичайна активність у сфері діяльності. Людина повністю віддає весь свій час та сили лише роботі, відставляючи на задній план особисті потреби. З часом напруження викликає як фізичне так і емоційне виснаження і людина починає відчувати втому, яку не може усунути навіть повноцінний сон. А коли напруження починає зменшуватися, то стан особи нормалізується, однак як тільки вона повертається у своє стабільне русло та починає працювати, то виснаження ще більшою хвилею охоплює її, провокуючи особисте відчуження.

Особистісне відчуження [3, с. 191]. Це стан людини, що виявляється, насамперед, у відсутності певного емоційного забарвлення у ставленні до інших. У педагогів такий період можна простежити за такими проявами як відсутність співпереживання та байдуже ставлення до перемог і невдач учнів. Причому такий стан являє собою надійний бар'єр, який має на меті захист від стресових ситуацій, що можуть статися кожної миті. Якщо ж людина знаходиться на завершальній стадії професійного вигорання, то до прояву реакцій її не провокує взагалі ніщо – ні позитивні фактори, ні негативні. Адже на цьому етапі вона повністю втратила зацікавлення до учнів, і для неї вони як особистості ніяким чином не сприймаються, а навіть навпаки – дратують своєю присутністю.

Відчуття втрати власної ефективності [2, с. 212] або, іншими словами, падіння рівня самооцінки. Явище, що проявляється у втраті інтересу до професійного розвитку. Людина перестає бачити перспективу, втрачає смак до своєї праці та вважає себе фахово не спроможною у виконанні поставлених цілей. У неї зникають будь-які

сподівання та надії. Такі змішані відчуття приводять до цілковитої зневіри у подальшій здатності займатися вчителюванням. Окрім цього людина настільки занепадає духом, що навіть не має сил та бажання змінити дану ситуацію. Далі педагог втрачає свою компетентність і, відповідно, покидає даний від діяльності або ж навпаки, продовжує навчати учнів, однак через його не стабільний стан часто спостерігаються ті чи інші сплески емоцій, які в кінцевому етапі призводять до певних психічних розладів, які не можливо усунути без допомоги спеціалістів. Окрім цього, емоційно нестабільний вчитель не може якісно подавати дітям навчальний матеріал, а це у свою чергу призводить до зниження успішності в класі та до нестачі знань.

Учитель, який має вищеописані прояви професійного вигорання, не може позитивно впливати на формування особистості учня, адже відсутність потягу до позитивних змін, професійного розвитку, кар'єрного росту; зневажливе ставлення до творчого мислення у розв'язанні педагогічних ситуацій, неминуче призводять до регресу особистості. Такий педагог вже не стане найкращим другом для вихованця, не буде помічником та не допоможе у вирішенні певної ситуації. Окрім цього будь-який навчальний матеріал буде подаватися сухо, тому учні не винесуть після таких занять жодного висновку. Дослідження показують, що у дітей, які навчаються у професійно згорілих вчителів частіше спостерігається занепокоєння та невпевненість у собі. Через переважання негативних емоцій на їх обличчі проявляється певна обтяженість. Діти стають хворобливими, а їх настрій зазвичай похмурий.

Симптоми професійного вигорання важко виявити не маючи певного досвіду та розуміння усієї ситуації, адже розвиток даного явища починається задовго до самого прояву. Повсякденні заняття різного спрямування та відсутність вільного часу призводять до того, що навіть ті вчителі, які добре знаються у даній темі, не помічають у собі змін і, відповідно, не мають можливості змінити ситуацію, тому їх спіткає безліч труднощів як у професійному так і у особистому житті.

Розглянувши безліч фактів, ми вважаємо, що проблема професійного вигорання є надзвичайно поширеною та небезпечною для здоров'я, тому має зайняти одне з основних місць у навчальних програмах педагогічного спрямування.

Крім того, якнайшвидшого рішення потребує проблема належного діагностування симптомів досліджуваного питання у формі різноманітних засобів (тестів, бесід, опитування), що дали б змогу педагогам самостійно ідентифікувати прояви професійного вигорання й визначити індивідуальну тактику його подолання.

На плечі сучасного вчителя покладено безліч завдань, при виконанні яких відбувається глобальне виснаження організму як з моральної так і з фізичної точки зору.

На стан динаміки професійного здоров'я вчителя впливає безліч факторів. Серед них є і фактори ризику, і благополуччя. Дослідники Блінова Н., Козін Е., Литвинова Н. виділяють три групи факторів ризику [12]:

– перша група поєднує у собі усі умови дійсності навчальної діяльності – розміри та устаткування класів; вентиляцію навчальних приміщень; природне та штучне освітлення; поліграфічні параметри посібників та підручників, тобто усе те, що обов'язково потребує нормування;

– основним завданням другої групи факторів ризику є зображення інформаційного боку навчальної діяльності, тобто організації навчального процесу та навчального навантаження;

– третя група факторів ризику – відображає манеру відносин педагога з учнями та колегами, адже нікому не секрет, що емоційний стан людини залежить від ставлення до неї оточуючих. Тому соціальна незахищеність, низький статус вчительської професії, проблеми взаємодії педагога з учнями та їх батьками, непорозуміння в робочому колективі, інформаційне перевантаження призводять до зниження імунітету і, відповідно, до виникнення різноманітних захворювань.

Основними факторами ризику, що призводять до погіршення стану здоров'я й до зниження працездатності є емоційна витратність, стресові ситуації у педагогічній діяльності, не забезпеченість шкіл релаксаційними зонами та необізнаність педагогів у питаннях охорони праці.

Отже, підготовка планів уроків і робочих планів; письмові звіти та індивідуальні плани навчання; збір та аналіз інформації стосовно досягнень учнів; облік та аналіз відвідуваності та інформації про дисципліну; безпосередня робота зі всіма учасниками освітнього процесу: учнями, батьками, колегами, керівними органами. Все це залишає відбиток на здоров'ї вчителя і відповідно призводить до професійного виснаження. Саме в цей час необхідно замислюватися про оздоровчі аспекти діяльності і найперше – це зона комфорту (відпочинку) вчителя [23].

Коли говорять про зону комфорту, то мають на увазі не лише зовнішні обставини, що створюють людині зручність, але й внутрішні життєві рамки, в яких вона відчуває себе захищеною від усіх проблем [13]. Це простір, де все стало, знайоме та очікуване. Зону комфорту завжди оцінюють звичайними зразками поведінки людини, тобто її звичками у яких вона себе відчуває затишно.

Оскільки ми розглядаємо зону комфорту як аспект збереження здоров'я сучасного вчителя в новій українській школі, то необхідно зазначити, що він напряду пов'язаний та визначається багатьма едифікаторами, тобто умовами й компонентами. Причому одна частина з них впливає позитивно на стан професійного здоров'я фахівця, а друга всупереч – допомагає розвитку передхвороби й хвороби [8, с. 126].

Здоров'я як фізичний стан кожного сучасного педагога є важливою складовою, яка гарантує вдале виконання ним педагогічної діяльності й забезпечує самореалізацію у професії. Від нього, насамперед, залежить формування в учнів позитивних емоцій, оптимістичного сприймання до дійсності, відповідальності, впевненості в собі, працелюбства, незалежності, почуття гумору, доброзичливості, терпимості тощо.

До основних факторів, які позитивно впливають на збереження здоров'я вчителя відносять: схвальну оцінку учня (високий показник при виконанні самостійної роботи, контролю знань, першість в конкурсах, змаганнях, олімпіадах тощо) [18, с. 106]; дружня атмосфера у педагогічному колективі, взаємодопомога між колегами, належний статус і повага; професійний ріст; моральні та матеріальні заохочення; подяка учнів та їх батьків.

З вище викладеного ми бачимо, що сучасний учитель нової української школи є постійно зануреним у свою роботу, а відтак забуває про першочергові особистісні потреби. Звідси ми можемо стверджувати, що зона комфорту є надзвичайно важливою, адже виконує безліч функцій, а, насамперед: знижує психологічну і душевну перевтому, допомагає вчителю зняти перенапруження та поновити свої емоційні та фізичні ресурси; запобігає професійному вигоранню.

Сучасний учитель – це друг, помічник у пізнанні світу, партнер у вихованні особистості [11]. Він працює як з дітьми, так і з батьками. Як ми бачимо дана реформа загальної середньої освіти, яку реалізує Міністерство освіти й науки України, внесла безліч корективів, а подекуди й колосальних змін у життя школи, починаючи переустаткуванням навчального середовища початкової школи й закінчуючи змінами у профільній середній освіті. Не залишилося осторонь і питання стосовно функціонування сучасної учительської кімнати, адже цей кабінет займає надзвичайно важливе місце у кожному закладі середньої освіти; місце, де кожен учитель може не тільки підготуватися до уроку, але й відпочити. Отже, ми розглядаємо учительську кімнату як зону комфорту вчителя, тому для оформлення даного простору потрібно з великою відповідальністю підібрати усі

необхідні матеріали, вибрати стиль та усі елементи інтер'єру. Окрім цього необхідно пам'ятати, що оформлення простору учительської кімнати в школі має не лише естетичне, а й виховне значення [15]. Для його здійснення необхідно брати до уваги як загальний стиль будівлі навчального закладу так і її окремих приміщень.

Учительська кімната відноситься до адміністративно-службових приміщень, які в цілому мають робочий характер, але, враховуючи специфіку закладу освіти, все ж не є надто «офісними» [14, с. 190]. Тут особливу увагу приділяють організації робочого простору вчителів. Учительська кімната поєднує дві функції: працю педагога з підготовки до уроків, контролю виконаних завдань учнів та відпочинок. Саме тому вкрай потрібно створювати зручні умови, відділяючи дані процеси зонування приміщення. Таким чином, кожна зона буде створювати відповідну атмосферу: офіційну у робочому просторі та затишну – у зоні релаксації [23].

Пропоную ознайомитися з сучасними вимоги до обладнання учительської кімнати.

1. Площа учительської кімнати має становити як мінімум 36 м².
2. Для оформлення учительської краще обирати світлі тони.
3. Вікна в учительській мають бути достатньо великими, задля достатнього забезпечення освітлення приміщення.
4. Кімната має бути естетично оформлена та озеленена.
5. Робочі місця обладнуються офісними столами, стільцями (кріслами).
6. До складу робочих місць мають входити шухляди або тумби для канцелярського приладдя.
7. Приміщення обладнується полицями та шафами для документації та літератури.
8. Учительська кімната має налічувати місця для зберігання верхнього одягу.
9. У вчительській слід передбачити місце для розміщення круглого стола з легкими стільцями для нарад.
10. Має бути забезпечення загального доступу до Інтернету, комп'ютера та копіювальної техніки.
11. Обов'язково повинна бути наявна зона відпочинку для вчителя.
12. Зона відпочинку обладнується відповідними меблями (крісла, дивани, журнальні столики тощо).

Розробка авторського проекту «Обладнання учительської кімнати як зони комфорту сучасного вчителя»

Детально опрацювавши необхідну літературу та провівши певні дослідження та спостереження, ми можемо чітко зазначити, що учительська кімната є одним з обов'язкових атрибутів будь-якої школи, адже учитель – незамінна людина в закладі середньої освіти, тому до облаштування його робочого місця, яке знаходиться як в класі, так і в учительській, слід поставитися з особливою увагою. Багато хто вважає, що вчительська кімната є місцем відпочинку викладачів під час змін. Звичайно, це так, але крім цього тут відбуваються обмін думками викладачів, засідання Ради школи, поповнення педагогічних знань. У цій кімнаті зберігаються методичні посібники, документи тощо.

Розглянувши сучасні вимоги до обладнання учительської кімнати, ми вирішили впровадити певні зміни щодо устаткування, які будуть позитивно впливати на діяльність педагогів та виконувати певні функції оздоровлення.

В основі проекту лежить рішення використовувати метод «зонування». Тобто, розгляд приміщення, яке розділене на дві частини: офіційно-ділову і зону для відпочинку і спілкування [26].

У момент розробки авторського проекту ми звернули величезну увагу на психологічно комфортне облаштування для вчителів школи. Найголовнішим задумом стали світлі стіни з нейтральними, спокійними шпалерами сірого, бежевого чи білого кольору. Така кольорова гама створює атмосферу спокою та затишку, допомагає зосередитись, не дратує та не відволікає вчителя на сторонні справи. Учительська кімната повинна мати екологічні металопластикові вікна достатнього розміру. Такий вибір допоможе уникнути шкідливого впливу на здоров'я вчителя та забезпечить якісну звукоізоляцію. Окрім цього такі вікна забезпечать добре освітлення, що також є не менш важливим.

Шкільні меблі учительської кімнати повинні задовольняти потреби вчителів у комфортному відпочинку. Від того як відпочине викладач під час перерви, залежить не тільки якість самого педагогічного процесу в школі, але і самопочуття вчителя в цілому. Нервові напруження вчителя під час шкільних занять величезне, і якщо не вживати заходів щодо його зниження під час змін, то може наступити стан перенапруження, для зняття якого необхідні спеціальні медичні засоби. Тому стільці в учительській кімнаті повинні забезпечувати максимальний комфорт.

По-перше, для оснащення учительської кімнати радимо вибрати стільці з м'якою спинкою та сидінням.

По-друге, слід звертати увагу на стілець з сидінням досить коротким, щоб сидниці діставали до нижнього краю спинки або заднього вигину сидіння. Сам стілець повинен бути досить низьким, щоб ноги діставали до підлоги без зайвого тиску в області стегон.

По-третє, важливо вибрати стілець або крісло з сидінням, нахиленим вперед, що забезпечує природну позицію, що зберігає велику мобільність тіла і знижує тиск на легені й черевну порожнину. Сидіння має підтримувати правильний вигин хребетного стовпа – це має бути подвійне S, що необхідно для здійснення нормальної викладацької діяльності протягом усього робочого дня в школі. Спинка сидіння повинна забезпечувати рівномірний розподіл тиску на поверхні зіткнення [16].

Окрім цього, матеріали, з яких виготовлені вчительські меблі, повинні бути екологічно чистими, стійкими до дії теплої води та мийних засобів, а також мати низьку теплопровідність.

Учительська кімната – також місце підготовки вчителів до наступних уроків. Отже, для роботи з навчально-методичними посібниками та для написання конспектів необхідні письмові столи. Ідеально підійдуть моделі з висувними ящиками, в яких вчителі можуть зберігати свої навчальні матеріали та особисті речі [11]. Однак в учительській часто проводять і педради, тому тут ми радимо встановити один довгий круглий конференц-стіл для проведення засідань, який також використовується і вчителями. Конструкції вчительських столів, стільців та інше обладнання повинні бути не лише комфортабельними, але й відповідати вимогам безпеки, що пред'являються до всіх шкільних меблів. Так, ми виключаємо все, що створює небезпеку травм під час переміщення по класній кімнаті.

Таким чином, вибираючи меблі для учительської кімнати, ми зупинилися на тих, які в першу чергу є зручними та безпечними як для роботи, так і для відпочинку.

Для проведення педагогічних рад, зборів і презентацій учительська кімната має бути обладнана комп'ютером, проектором, інтерактивною дошкою [28]. Це допоможе викладачам швидко та якісно вирішувати будь-які завдання, що стосуються роботи й проводити семінари з колегами з інших міст і навіть країн. Стіл для комп'ютера ми рекомендуємо обирати по можливості великим. Це головна умова, бо коли місця ледве вистачає для розміщення всієї техніки, то про ергономіку можна просто забути, а вона є вкрай важливою, задля створення безпечної діяльності людини. Висота такого столу має бути десь на рівні середини живота при прямій

посадці, коли п'ята і носок стоять на підлозі, стегно розміщується паралельно їй, а спина пряма.

Крім інтерактивного устаткування в учительській кімнаті необхідно встановити оргтехніку: комп'ютери, планшети, принтери, ноутбуки, адже надзвичайно важливо, щоб під час перерви педагоги могли роздрукувати чи відсканувати навчальний матеріал до уроку або знайти необхідну інформацію до певної теми в Інтернеті.

Яскраве сонячне світло породжує відблиски на моніторі, тому краще передбачити жалюзі.

Для зберігання шкільних документів, навчально-методичних матеріалів, класних журналів тощо учительську кімнату необхідно облаштувати спеціальними меблями – стелажми, шафами, тумбами різних конфігурацій.

Дані меблі розробляються з урахуванням головних законів ергономіки, причому ми звертаємо увагу не тільки на якість і дизайн, а й, в першу чергу, на ступінь їх комфортабельності й відповідність всім європейським стандартам, що є особливо важливим. Меблі для комплектації учительської кімнати мають бути виготовлені з високоякісного матеріалу товщиною 16 мм або 22 мм, зазвичай використовують деревину. При виробництві корпусних меблів слід використовувати тільки імпортні деталі. Продумані з точки зору ергономіки меблі підвищують ефективність праці, забезпечують здоров'я співробітників, активізують їх творчий процес та просто сприяють створенню сприятливого психологічного клімату в колективі. А результат вельми значний – успіх в освітньому просторі школи.

Задля заповнення простору ми радимо прикрасити стіни учительської кімнати різноманітними стендами. Однак потрібно пам'ятати, що вкрай обтяжений інформацією навколишній простір не буде сприятливо впливати на роботу вчителя. Тому прикрашати стіни потрібно раціонально.

У наш час, для оформлення приміщення в навчальному закладі, виготовляються стенди різного спрямування, однак ми визначили, які серед них є найбільш привабливими серед споживачів та будуть доцільнішими для облаштування учительської кімнати.

Методичний куточок. Стенд на якому знаходяться найважливіші матеріали для педагогів, що сприяють покращенню особистих знань, умінь та навичок, а також брошурки різного характеру та змісту й інша інформація, що стосується даної тематики.

Кадрова робота. Висвітлює інформацію про найрізноманітніші курси підвищення кваліфікації, найближчі атестаційні заходи, а також зображує досягнення вчителів у їх професійній діяльності.

Край вчителя. Стенд, що надає змогу ознайомитися з методичною інформацією того чи іншого напрямку, що є найдоцільнішою для педагогів. Також на ньому зображують навчальний матеріал, графік консультування та розклад занять і гуртків.

Додаткова інформація. Стенд на якому висвітлюється повсякденна інформація про працівників школи, її вихованців та життя закладу в цілому.

Необхідно також пам'ятати й про те, що будь-який стенд для організації простору учительської кімнати повинен бути виготовленим з матеріалів першої якості. Окрім цього зауважимо, що важливі відомості доцільно розміщувати з лівої сторони приміщення, а поточну інформацію – з правої. Особливу увагу слід приділяти й тексту. Він повинен мати чітко подане значення та якісний розбірливий вигляд. Оскільки кожен зі стендів несе в собі надзвичайно важливу інформацію, то найбільше уваги необхідно звертати на змістове навантаження та зовнішній вигляд [15].

А тепер пропоную розглянути зону відпочинку і спілкування для вчителів в учительській кімнаті.

Зона відпочинку в учительській кімнаті обов'язково має бути відділена від ділової офісної зони. Ми пропонуємо зробити це оригінально оформленою секційною стійкою з індивідуальних шафок для вчителів, де вони зможуть зберігати зошити учнів, методичну літературу та особисті речі. Ця стійка має і декоративне, і суто функціональне значення, тому є своєрідною «знахідкою» проекту.

Зона відпочинку повинна бути устаткована затишним м'яким диваном, кріслами та журнальним столиком. Доречно облаштувати невеличку бібліотеку, яка буде містити довільну літературу. Особливий настрій тут створюють кімнатні рослини. Барна стійка відокремлює «кухонну зону», де знаходиться необхідна побутова техніка: мікрохвильова піч, кавоварка, електрочайник, мініхолодильник і кулер з водою.

В композиції інтер'єру має бути так зване «перетікання простору»: підлога і стеля візуально переходять з однієї зони в іншу, але в той же час об'єднані своїми площинами. Це досягається за рахунок покриття підлоги: робоча зона викладена плиткою, а в зоні відпочинку – ламінат. Стеля, покритий гіпсокартоном, об'єднує частини і створює площину для розміщення світильників. Вибудовується певний ритм освітлення: в діловій зоні світло більш яскравий, а в зоні відпочинку – м'який, приглушений. Подібний прийом візуально розширює простір учительської кімнати [26].

Велике значення в створенні зони відпочинку має колористика приміщення. Ми рекомендуємо використовувати зелений і бежевий колір. Зелений психологічно позитивно впливає: він асоціюється зі свіжістю природи, заспокоює, знижує напруження емоції, має здатність концентрувати увагу. Бежевий колір нейтральний, візуально комфортний. Світлий спокійний тон підлогового покриття пом'якшує кордони між окремими зонами [23].

Чудовим доповненням інтер'єру стануть такі деталі: настінні годинники, стійка для кімнатних рослин, керамічні кашпо і вази, акваріум, фортепіано. Словом, комфортно і красиво.

Зона відпочинку має стати місцем, де вчителі шукають поради, підтримують один одного, радіють успіхам. Тут часто лунають жарти і сміх, а це, в свою чергу, допомагає вчителю бути позитивним, енергійним і щасливим протягом усього робочого дня [23].

Визначено поняття «зони комфорту» як норми життєвого балансу. Проведено діагностику здоров'я вчителів (анкетування, тестування, бесіда) та визначено причинно-наслідкові зв'язки різних аспектів професійної діяльності. Досліджено рівні професійного вигорання вчителів загальноосвітніх шкіл м. Полтави та проаналізовано динаміку зони комфорту. Вивчено усі аспекти професійного вигорання працівників закладів освіти. Проведено аналіз причин, що спонукають до створення зони комфорту для вчителя. З'ясовано основні етапи розвитку професійного вигорання та його симптоми. Обґрунтовано значення зони комфорту для сучасного вчителя в закладах освіти. Виокремлено групи факторів ризику для професійного здоров'я педагога та зазначено основні фактори, що сприяють його збереженню. Розглянуто учительську кімнату як зону комфорту для сучасного вчителя. Проаналізовано сучасні вимоги щодо облаштування учительської кімнати як місця праці та відпочинку. Розроблено авторський проект «Обладнання учительської кімнати як зони комфорту сучасного вчителя» з дотриманням усіх стандартів та рекомендацій. В процесі створення авторського проекту використано прийом «зонування» та «перетікання простору».

Список використаних джерел:

1. Areas of worklife as predictors of occupational health – A validation study in two German samples [Electronic resource] / [Sarah S. Brom, Gabriele Buruck, Irén Horváth, Peter Richter, Michael P. Leiter] // Burnout Research. – Vol. 2, Issues 2–3, September 2015, P. 60–70. – URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.burn.2015.05.001>.

2. Crane M. Why burn-out doctors get suet more often // Medical Economics. – 1988. – Vol. 75(10). – P. 210–212.

3. Yadama G., Drake B. Confirmatory factor analysis of the Maslach Burnout Inventory // *Social Work Research*. – 1995. – Vol. 19. – P. 184–192.
4. Zhara H. Interrelation of future teachers' health and their professional comfort zone: analysis of the problem / Hanna Zhara // *European Humanities Studies: State and Society_4* 2014–2015. – Slupsk. – 207 p. – P. 136–149.
5. Балакірева К.О. Методичні рекомендації для спеціалістів соціальних служб «Профілактика та подолання професійного та емоційного вигорання» / Проект Програми розвитку ООН «Підтримка реформи соціального сектору в Україні». – Київ, 2015. – 45 с.
6. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с. – (Серия «Практикум»).
7. Гриньова М.В., Сагайдак В.Р. Зона професійного комфорту вчителя // Біологічні, медичні та науково-педагогічні аспекти здоров'я людини. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції / За загальною редакцією проф. Пилипенка С.В. – Полтава: Астроя, 2020. – С.86–87.
8. Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження : колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю.Д. Бойчука. – Харків: Вид. Рожко С.Г., 2017. – 488 с.
9. Закон України Про освіту. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
10. Запорізька міська рада. Що таке Нова українська школа. [Електронний ресурс] / Запорізька міська рада – Режим доступу: <https://zp.gov.ua/uk/page/scho-take-nova-ukrainska-shkola>.
11. Інновація. Современная учительская: как оборудовать кабинет делового общения преподавателей. – 17 Января 2020. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://n-72.ru/company/news/sovremennaya_uchitelskaya_kak_oborudovat_kabinet_delovogo_obshcheniya_prepodavateley/.
12. Козин Э.М. Основы индивидуального здоровья человека: Введение в общую и прикладную валеологию : учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений / Э.М. Козин, Н.Г. Блинова, Н.А. Литвинова. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 192 с.
13. Козлов Н.И. Зона комфорта [Електронний ресурс] / Н. Козлов. – Режим доступу : http://psychologis.com.ua/zona_komforta.htm.
14. Косенко Д. Новый освітній простір. Інформаційний посібник [Електронний ресурс] / Д. Косенко. – Режим доступу: https://decentralization.gov.ua/uploads/library/file/407/NOP_Motivuyuchiyy-prostir.pdf
15. Країна стендів. Оформлення учительської в школі стендами [Електронний ресурс] / Країна стендів. – Режим доступу : <https://krainastendiv.com.ua/oformlennya-uchitelskoi-v-shkoli/>.
16. Кузьмина Л.В. Кабинет делового общения (учительская) / Л.В. Кузьмина, Ж.Ю. Скворцова, Р.И. Кириллова. [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://pedsovet.org/publikatsii/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,6361/itemid,6.

17. Латіна Г.О. Фізіолого-гігієнічні аспекти професійної діяльності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. біол. наук : спец. 14.02.01 «Гігієна та професійна патологія» / Ганна Олександрівна Латіна. – Київ, 2008. – 22 с.
18. Мешко Г.М. Аналіз детермінант професійного здоров'я вчителя в контексті завдань педагогіки здоров'я / Г.М. Мешко. – Педагогічний альманах. – 2015. – Випуск 25.
19. Морська Л.І. Професійне вигорання українського педагога: міф чи реальність? // Професійна освіта. УДК 159. Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2011. – № 2.
20. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / Міністерство освіти і науки України. – 2016. – С. 5.
21. Носко М.О. Удосконалення діагностичного компоненту в процесі реалізації проекту «Школа сприяння здоров'ю» / М.О. Носко, Л.Г. Шелупець, О.В. Багінська, С.Б. Самоненко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 115. – С. 180–182.
22. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т.И. Ронгинская // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 3. – С. 85–95.
23. Сагайдак В.Р., Гриньова М.В. Облаштування зони комфорту для сучасного вчителя в Новій українській школі. // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції «Біорізноманіття: теорія, практика, формування здоров'язбережувальної компетентності у школярів та методичні аспекти вивчення у закладах освіти» / За загальною редакцією проф. Оніпко В.В. – Полтава: Астроя, 2020. – С. 75–77.
24. Саторин И. Зона комфорта [Електронний ресурс] / Игорь Саторин. – 25.02.2010. – Режим доступу : <https://progressman.ru/2011/04/cage/>
25. Скугаревская М.М. Синдром эмоционального выгорания / М.М. Скугаревская // Медицинские новости. – 2002. – № 7. – С. 3–9.
26. Современная учительская. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://school528.spb.ru/virtour/history/2005-dizain.php?time=2005>.
27. Трейси Б. Выйди из зоны комфорта. Измени свою жизнь. 21 метод повышения личной эффективности / Брайан Трейси ; пер. с англ. Марины Сухановой. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 144 с.
28. Центр школьной комплектации. Современная учительская. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.schoolgear.ru/ready-solutions/sections.php?arrFilter_pf\[DECISION\]=8077&set_filter=Y](http://www.schoolgear.ru/ready-solutions/sections.php?arrFilter_pf[DECISION]=8077&set_filter=Y).

ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Зростання ролі освіти в умовах глобальних викликів зумовлено економічними та соціальними перетвореннями у сучасному світі, що вимагають організації якісно нової системи освіти, сфокусованої на особистості учня, яка допомагатиме дитині повірити в свої здібності та розкрити власний потенціал, надавати додаткові знання і практичні навички, необхідні для успішної самореалізації в дорослому житті в умовах інноваційного розвитку. Інтеграція України у світовий освітній простір сприяє реформуванню української системи освіти, як завдання суспільства і держави, яке практично реалізовується Міністерством освіти і науки України. Відтак, головною метою державної реформи як системної освітньої трансформації є забезпечення доступності громадянам України до якісної освіти на всіх її рівнях. Розбудова Нової української школи – це довготермінова реформа, що дозволить освітній системі перейти до успішного функціонування і розвитку в умовах глобального конкурентного освітнього простору та дасть змогу Україні посісти гідне місце у європейському та світовому співтоваристві. Центральною реформою системи освіти є впровадження підходів, передбачених Концепцією «Нова українська школа» (далі – НУШ). Нова концептуально й організаційно школа розпочала функціонувати в Україні з 2018 року з реформування початкової ланки й спрямована на компетентнісну освіту, яка має підготувати особистість до самореалізації в суспільстві, прищепити прагнення до самовдосконалення й навчання впродовж життя, що забезпечується шляхом формування ключових компетентностей. Такими в НУШ є вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними; математична, інформаційно-комунікаційна, екологічна компетентності, компетентності в галузі природничих наук, техніки й технологій; інноваційність, навчання впродовж життя, громадянські та соціальні компетентності, культурна компетентність, підприємливість та фінансова грамотність. Спільними для всіх вищезазначених є вміння читати й розуміти прочитане; висловлювати думки в усній та писемній формах; критичне мислення; здатність логічно обґрунтовувати позицію, виявляти ініціативу, оцінювати ризики й приймати рішення; уміння конструктивно керувати емоціями; здатність співпрацювати в

команді. На це орієнтують Закон України «Про освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років, Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період 2017–2029 років, Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, освітні програми з української мови.

Стратегічною метою освіти стає загальнокультурний, пізнавальний і особистісний розвиток учнів, що забезпечує формування загальних компетентностей, зокрема такої ключової компетенції, як уміння вчитися, здатність до саморозвитку та самовдосконалення.

Особистісний розвиток учнів передбачає формування компетентності у засвоєнні школярами основ наук, зокрема особливо про мову, знання її системи, володіння способами й навичками якісної мовленнєвої діяльності з навчальним мовним матеріалом, тощо. Відповідно, мовленнєва компетентність полягає в забезпеченні цілеспрямованого формування й удосконалення вмінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, читанні, говорінні, письмі на основі засвоєння мовленнєвознавчих понять, оволодіння базовими вміннями й навичками використання мови в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування. Тому актуальною в сучасній школі постає проблема формування мовленнєвої компетенції (яку визначаємо, формулюємо) й компетентності (яку формуємо, розвиваємо, набуваємо, удосконалюємо, підвищуємо й оцінюємо) учнів не лише як мети навчальної діяльності, а як однієї із важливих умов формування успішності молодшого школяра в освітньому процесі, тісно пов'язаної зі спілкуванням і комунікацією з оточуючими, вивчається різними науковими галузями й диктується вимогами життя та стала об'єктом вивчення в даній роботі (Гриневич, Калашнікова, Коберник, Ковтунець, Шиян, 2016).

Протягом останніх десятиліть проблему розвитку мовлення учнів розглянуто в різних аспектах: основні закономірності розвитку мовлення (І. Зимня, М. Львов, М. Пентилюк, та ін); розроблення мовного компонента загальноосвітньої підготовки учнів (О. Біляєв, М. Вашуленко, І. Гудзик, С. Караман, Л. Скуратівський, О. Хорошковська та ін.); комунікативний підхід до вивчення української мови (В. Мельничайко, К. Плиско, Н. Голуб). Сучасні дослідження вчених-методистів (О. Біляєва, Н. Голуб, Т. Донченко, С. Карамана, М. Пентилюк, К. Плиско, І. Керенко, М. Стельмаховича, О. Текучова, О. Хорошковської та ін.) присвячені змісту, формі мовлення, методам і прийомам роботи з розвитку мовлення учнів

загальноосвітньої школи, у них окреслено основні підходи до вирішення проблем, пов'язаних з мовленнєвим розвитком школярів і формуванням їхніх лінгвістичних, мовленнєвих і комунікативних умінь і навичок. Проте, для української мови як навчальної дисципліни основним завданням визначено формування в школярів мовної та мовленнєвої компетенції й компетентностей. У новій редакції Державного стандарту базової і повної середньої освіти, зокрема в освітній галузі «Мови і літератури» зазначено, що мовна й мовленнєва змістові лінії є основними – визначаючими предмет навчання, його структуру, супроводжуються вимогами до рівня мовленнєвої й мовної компетентностей учнів, а дві інші (соціокультурна й діяльнісна (стратегічна) є засобом досягнення основної освітньої мети навчання української мови в основній школі. Згідно Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти натрапляємо на такі визначення: «*Комунікативна мовленнєва компетенція* того, хто вивчає мову (користувача), реалізується у виконанні різних видів мовленнєвої діяльності, а саме: сприймання, продукція, інтеракція або медіація (зокрема усна або писемна)» (Ніколаєва, 2003).

У Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти зазначено: «*Комунікативна компетентність* – здатність особистості застосовувати у конкретному виді спілкування знання мови, способи взаємодії з людьми, що оточують її та перебувають на відстані, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями»; «*Мовленнєва лінія* забезпечує формування *мовленнєвої компетентності* шляхом формування та удосконалення вмінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі), а також готовності розв'язувати проблеми особистісного і суспільного характеру»; «*Мовна лінія* передбачає формування *мовної компетентності* шляхом засвоєння системних знань про мову як засіб вираження думок і почуттів» (<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>).

Терміни «мовленнєва компетенція-компетентність», є суттєвими для нашого дослідження, оскільки від рівня мовленнєвого розвитку школярів залежить успішність комунікації їх з іншими учасниками взаємодія. Прогресивним кроком для усунення розбіжностей у тлумаченні понять «компетенція», «компетентність» стало рішення учасників круглого столу «Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі (ініційованого співробітниками лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки НАПН України)», що відбувся 19 березня 2012 року. Згідно з цим рішенням *компетенція* визначається державою, певними установами або окремими особами, які організують той чи інший вид діяльності

(слід розглядати як сукупність знань, умінь і навичок, якими учні мають оволодіти відповідно до чинної програми, освітніх цілей і завдань); а *компетентність* набувається у процесі оволодіння знаннями, уміннями, навичками (компетенціями) і вказує на здатність та нахил індивіда до виконання певного виду діяльності (Ніколаєва, 2003). Це твердження, на наш погляд, є обґрунтованим, логічним і переконливим.

З огляду на зазначене, пропонуємо таке бачення означених термінів: *мовленнєва компетенція* – знання про види мовленнєвої діяльності, їхні особливості; уміння й навички, необхідні та достатні для здійснення мовленнєвих дій згідно з визначеним планом; *мовленнєва компетентність* – здатність учнів (на основі набутих знань, умінь, навичок та досвіду), чітко й зрозуміло висловлювати думки, переконувати, аргументувати, аналізувати висловлювання, правильно інтерпретувати інформацію, зокрема і невербальну, слухати й чути співрозмовника, здійснювати взаємодію в процесі мовленнєвої діяльності. Тобто, термін «компетенція» включає *освітні вимоги* до рівня підготовки школярів, а «компетентність» – конкретні *особистісно значущі досягнення* особистості: знання, уміння й навички, застосовані в реальних життєвих ситуаціях, а комунікативну компетентність слід розглядати як індивідуальну динамічну категорію, в якій відбивається єдність мови і мовлення.

Отже, питання організації процесу на якому здійснюється розвиток мовленнєвих і умінь і навичок, визначення їх змісту, структури, технології проведення з урахуванням змін у змісті сучасної мовної освіти потребує перегляду і конкретизації.

Слід зауважити, що в українській лінгводидактиці на часі активно досліджуються проблеми формування в учнів комунікативної компетентності на уроках української мови. Структурні компоненти комунікативної компетентності обґрунтовано в роботах Н. Голуб; компетентнісний підхід до формування мовної особистості та мовленнєвого розвитку школярів проаналізовано М. Пентилюк, Г. Шелеховою; соціокультурний аспект; комунікативну основу навчання рідної мови; формування комунікативної компетентності засобами рідної мови досліджено Л. Мамчур, Т. Окуневич; психолого-педагогічні засади; методи формування ціннісного компонента комунікативної компетентності проаналізовано в дослідженнях А. Ярмолюк; технологію кооперативного навчання в процесі формування комунікативної компетентності школярів висвітлено у В. Сидоренко та ін. Але, незважаючи на посилений інтерес учених і вчителів-практиків до формування комунікативної компетентності учнів на уроках української мови, місце мовленнєвого розвитку в структурі комунікативної компетентності не було визначено.

Проблему розвитку мовлення учнів і вдосконалення мовленнєвої культури школярів висвітлено у працях І. Білодіда, В. Ващенко, В. Виноградова, І. Чередниченка, Л. Виготського, П. Гальперіна, М. Жинкіна, О. Леонтєва, І. Синиці та ін.. Наукові дослідження вчених-методистів (О. Біляєва, Н. Голуб, Т. Донченко, С. Карамана, Т. Ладиженської, В. Мельничайка, М. Пентилюк, К. Плиско, М. Стельмаха, О. Текучова, О. Хорошковської, Г. Шелехової, І. Кучеренко) присвячені визначенню змісту, форми, методів і прийомів роботи з розвитку мовлення учнів загальноосвітньої школи, в них окреслено основні підходи до вирішення проблем, пов'язаних з мовленнєвим розвитком школярів і формування їхніх мовленнєвих і комунікативних умінь і навичок. Узагальнивши сучасні тенденції вивчення комунікативних умінь, Л. Скуратівський наголошував, що поняття «мовленнєвий розвиток» варто розглядати в двох аспектах: як процес і як результат процесу (Скуратівський, 2005).

У першому випадку це сукупність різноманітних засобів – дидактичних, виховних, інформаційних тощо. Вони спрямовані, по-перше, на виявлення психофізіологічних задатків особистості (пам'яті, мислення, волі, уяви, емоційної сфери, артикуляційної виразності, гучності голосу тощо). Далі відбувається засвоєння мовної системи – мовних норм, етикету, збагачення мовлення граматичними, лексико-стилістичними й фразеологічними засобами, що в подальшому сприятиме формуванню таких якостей мовлення, як доречність, точність, логічність, багатство, виразність, переконливість. Наступний крок – це формування в учня умінь знаходити, опрацьовувати, оцінювати, запам'ятовувати й використовувати інформацію у процесі створення власних висловлювань, формується цілісна, відкрита картина світу, яка відображає загальнолюдські морально-естетичні й естетичні цінності. Мовленнєвий розвиток як результат являє собою систему різноманітних якостей особистості – психофізіологічних, мовленнєвих, когнітивних, креативних, світоглядних, духовних. Ці якості характеризують ефективність мовлення людини: змістовність, виразність, мовну довершеність, комунікативну доцільність, суспільне значення і цінність. Саме такі два підходи до поняття «мовленнєвий розвиток» пояснюють різний рівень мовленнєвого розвитку в людей: він залежить як від природних задатків, так і від рівня мотивації людини щодо мовленнєвого самовдосконалення і зумовлений ціннісними орієнтирами і характером свідомості людини.

«Розвиток мовлення учнів – процес оволодіння мовленням: засобами мови (фонетикою, лексикою, граматику, культурою мовлення, стилями) і механізмами мовлення – його сприйняття і висловлення власних думок» (Пентилюк, 2008). За словами

М. Вашуленка, «... розвивати мовлення – означає вчити школярів правильно і доцільно, відповідно до норм літературної мови користуватися всім арсеналом мовних засобів у побудові зв'язних висловлювань» (Вашуленко, 2008). Ним розкрито чинники, від яких залежить успішність розвитку мовлення учнів, серед яких: потреба в спілкуванні, комунікації, створення мовленнєвого середовища, спланована система роботи над розвитком мовлення. Ефективність розвитку мовлення учнів на уроках української мови, забезпечує чітка система роботи над формуванням комунікативних умінь (інформаційно-змістових, структурно-композиційних, граматики-стилістичних, редагування) (Вашуленко, 2008). Зв'язне мовлення здійснюється за двома напрямками: 1) розвиток усного мовлення; 2) формування писемного мовлення, які перебувають є у тісному взаємозв'язку. О. Біляєв стверджував, що «...мовлення розвивається і засвоюється тільки тоді, коли учень здатний розуміти лексичні й граматичні мовні значення і коли він своїми почуттями, мисленням сприймає те явище дійсності, яке відповідає певним одиницям мови (Біляєв, 1981).

Крім цього, мовлення розвивається й засвоюється, якщо учень набуває здатності відчувати виражальні відтінки мовних одиниць. У такий спосіб в учня формується мовне чуття, опановуються оцінні мовні засоби, як-от: інтонація, емоційно-експресивне забарвлення тощо. Тобто, щоб оволодіти нормами мовлення, кожен учень повинен запам'ятати традицію поєднання одиниць мови у мовленнєвому потоці, інакше – усвідомити мовленнєві норми. Робота з розвитку мовлення учнів на уроках української мови включає такі напрями:

- удосконалення звуковимови учнів і підвищення їх мовної культури;

- збагачення, уточнення й активізація словникового запасу учнів;

- уміння вживати слова у власному для них значенні, користуватися виражальними засобами мови залежно від ситуації й мети висловлювання;

- послідовне і логічне викладання думки;

- удосконалення граматичного ладу мовлення учнів;

- оволодіння нормами українського літературного мовлення;

- формування культури мовлення і спілкування.

Ці напрями роботи з розвитку мовлення становлять основу для формування мовленнєвої компетентності.

Спираючись на поетапність мовленнєвого розвитку за М. Кочергіною (2016) розглядаємо комплекс відповідних мовленнєвих умінь для навчання зв'язного мовлення:

– уміння інформаційно-змістового характеру (добирати інформаційний і фактичний матеріал для майбутнього висловлювання, визначити й розкрити тему та головну думку тексту тощо);

– уміння використовувати різноманітні мовні засоби (вільно та правильно користуватися лексичними, граматичними й стилістичними засобами);

– уміння вдосконалювати текст (знаходити помилки й недоліки та усувати їх).

Розвиток зв'язного мовлення вимагає від учнів рецептивної, репродуктивної і продуктивної діяльності, відповідно до якої виділено такі види вправ:

– *рецептивні*, до яких належить загальномовленнєві й стилістичні вправи, що потребують від учня сприйняття, усвідомлення й фіксації в пам'яті одержаної інформації, характеристики мовних засобів або тексту з певного погляду, групування мовних явищ за вказаною ознакою, оцінки й аналізу мовних засобів, знаходження стилістичної невідповідності в тексті тощо;

– *репродуктивні*, які пов'язані з умінням учнів відтворювати здобуті знання, показують способи діяльності (за зразком, схемою, пам'яткою тощо), передбачають вибір мовних засобів за певною ознакою, поширення речень та вставлення слів за змістом, відповіді на запитання, перекази (докладні, вибіркові, стислі) тощо;

– *продуктивні*, які потребують від учня вміння творчо застосовувати знання, використовувати їх у новій мовленнєвій ситуації, володіти способами діяльності, необхідними для виконання вправ на зразок трансформації текстів, редагування, написання творчих робіт різного стилю, типу й жанру мовлення.

Концептуальні ідеї лінгводидактиків і практика творчих учителів-словесників детермінують зміну структури й змісту сучасного уроку комунікативних умінь і навичок, що відповідає суті Державного стандарту базової і повної середньої освіти. Нам імпонує думка Г. Шелехової про те, що уміння сприймати (слухати, читати) і розуміти почуте й прочитане лежить в основі володіння усним мовленням (Шелехова, 2012). Отже, провідною у навчальному процесі визнається мовленнєва змістова лінія, яка передбачає розвиток умінь і навичок мовленнєвої діяльності, а робота над мовним матеріалом, формування знань і вмінь з мови підпорядковується завданням розвитку усного мовлення і слугує одним із засобів комплексного мовленнєвого розвитку школярів. Тому, виникає необхідність розглянути процес розвитку мовленнєвої компетенції і компетентності, розробки його моделі, визначення змісту, структури, технології реалізації з урахуванням змін у змісті сучасної мовної освіти.

Відповідно до вимог передбачених Концепцією «Нова українська школа», засадами компетентнісного підходу й пріоритетним завданням шкільного навчання щодо цілеспрямованого формування й удосконалення вмінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, читанні, говорінні, письмі на основі засвоєння мовленнєвих базових вмінь й навичок використання мови в життєво важливих для учнів сферах і ситуаціях спілкування, тобто оволодіння мовленнєвою компетенцією і компетентністю розроблено модель.

Необхідність розробки моделі формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального простору основної школи продиктовано рядом обставин. Серед яких експериментальна перевірка стану сформованості мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах навчального середовища основної школи у контексті здатності до комунікації довела, що більше третини учнів, котрі мають низький або недостатній рівень комунікабельності, страждають на порушення мовлення та мовленнєвої діяльності, які проявляються в усіх її видах (аудіювання, читанні, письмі, говорінні). Серед причин, що є джерелом порушень мовлення серед молодших підлітків виокремлено: педагогічна занедбаність; вікові гормональні зміни; неотримання логопедичної допомоги до 10 років; наслідки пережитої стресової ситуації; ортодонтичні проблеми; двомовність у родині і незасвоєння норм української мови; підлітки, які перейшли зі спеціальної школи для дітей з вадами мовлення; підлітки, які за місцем проживання оволоділи діалектом певного регіону або общини; діти глухих або туговухих батьків. Отримані результати дослідження довели необхідність удосконалення всіх компонентів навчального середовища основної школи у контексті актуалізації проблеми формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків і відображення їх у вигляді дидактичної моделі (Губарь, 2018).

Дана модель покликана надати зрозуміле уявлення про цілісність реалізації та формування мовленнєвої компетентності у молодших підлітків, її структуру, особливості взаємозв'язку та взаємодії її складників з навчальними та соціальними знаннями, вміннями та навичкам. Мета моделювання концентрується в створенні загальних уявлень про найефективніші умови та закономірності формування мовленнєвої компетентності у молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи. Запропонована модель формування мовленнєвої компетентності – є очікуваним результатом навчально-виховної діяльності в сучасних умовах.

Поняття «модель» – це відтворення аналога певного об'єкту, процесу або явища в реальному, збільшеному або зменшеному вигляді (Шинкарук, 2002). Відповідно, модель наочна, прогностична та віддзеркалює ключові моменти будь-якого дослідження. Процесі пошуку найбільш вдалої моделі формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи вимагав ретельного аналізу сучасних психологічних та дидактичних теорій, серед яких нами було обрано-структурне моделювання. Оскільки за способом реалізації дана модель являє собою впорядковану схему, що вміщає в собі системно організовану сукупність блоків (**методологічно-цільовий, реалізаційний, діагностико-результативний**), зміст яких відображає мету, принципи, етапи, підходи та дидактичні умови, як механізми реалізації моделі, очікуваний результат та рівні сформованості мовленнєвої компетентності.

Методологічно-цільовий блок вміщує основну мету, основні методологічні підходи принципи, на основі яких виділено основні дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків. *Реалізаційний блок* вміщує зміст основних дидактичних умови формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків (форми роботи, методи, засоби, закономірності). *Діагностико-результативний блок* розкриває етапи формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи, характеризує основні показники мовленнєвої компетентності, можливі рівні її сформованості та очікувані результати.

Схарактеризуємо детальніше блоки моделі. Так, **методологічно-цільовий блок** вміщує основну мету, основні методологічні підходи принципи, на основі яких виділено основні дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків.

Основним вихідним елементом даної моделі є ціль. Ціллю прогнозованої моделі є формування високого рівня сформованості мовленнєвої компетентності молодших підлітків, за рахунок визначених, обґрунтованих та експериментально перевірених дидактичних умов в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи. Мета виступає основним компонентом досліджуваного процесу, вона ж забезпечує його цілісність. У даному випадку мета орієнтує учасників навчально-виховного процесу (вчителів української мови, вчителів-предметників, логопедів, психологів) на формування високого рівня мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи.

Для досягнення мети необхідно вирішити такі завдання: проаналізувати стан досліджуваної проблеми та з'ясувати зміст і структуру поняття мовленнєвої компетентності молодших підлітків; визначити критерії, показники та рівні сформованості мовленнєвої компетентності молодших підлітків; виявити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи та їх ефективність; визначити комплекс дидактичних форм та методів сприяючих формуванню достатнього рівня мовленнєвої компетентності молодших підлітків.

Методологічну основу процесу формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків становлять *підходи*: середовищний, компетентнісний, культурологічний, гуманістичний, інтеграційний, комплексний.

Середовищний підхід відображається в створенні сприятливого мовленнєвого оточення в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи забезпечується співпрацею учителів та логопедів, які скоординованими діями допомагають учням формувати мовленнєву компетентність, добираючи ефективні форми, методи та засоби навчання й розвитку зв'язного мовлення, дотримуватися мовних норм.

Компетентнісний підхід: сучасний випускник має оволодіти рядом предметних, метапредметних і особистісних результатів – компетентностей; покликаний подолати проблему розриву знань і вміння їх застосовувати, узяти до уваги індивідуальні відмінності учнів, забезпечити можливості для формування у молодших підлітків однієї з ключових компетентностей згідно програми з української мови (5–7 класи) – «спілкування державною мовою»; в підлітків із порушеннями мовленнєвого розвитку покликаний формулювати мету (характеристика компонентів мовленнєвої компетентності) та шляхи формування мовленнєвої компетентності.

Культурологічний підхід зорієнтовує на те, що слід враховувати в процесі створення сприятливого мовленнєвого оточення для молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи, вивчення рідної мови та формування мовленнєвої компетентності учнів, що сприяє формуванню їх глобального мислення, створює інтелектуальну базу для успішної комунікації, навчання. Створює умови для зосередження уваги молодших підлітків на загальнолюдських цінностях, сприяє зростанню інтересу до рідної, а також інших культур і мов, в умовах інклюзивного навчального середовища, зумовлює акцент на розвитку в учнів культури розуму,

оскільки уміння висловлювати свої думки, спілкуватися, поповнювати лексичний запас – це стимулювати мисленнєву діяльність, розширювати світогляд, формувати культуру розуму.

Гуманістичний підхід зrealізовується в організації логопедичного супроводу молодших підлітків, що забезпечує гуманістичну спрямованість у роботі тандему «логопед-учень» під час навчального процесу, зорієнтованого на здійснення дидактичного корекційно-розвивального впливу; віддзеркалює сукупність цінностей (переконання в особистісній гідності кожного підлітка, в значущості для його соціалізації, успішної навчальної та майбутньої професійної діяльності високого рівня мовленнєвої компетентності). Таким чином, спираючись на дослідження В. Бедерханової, можемо говорити про те, що логопедичний супровід молодших підлітків, який здійснюється на засадах гуманістичного підходу, є дидактично виправданим у контексті формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи, якщо ураховує принципи особистісно орієнтованої педагогіки, гуманістичної психології та націлена на пріоритети індивідуальності, самобутності, самоцінності індивіда (Бедерханова, 2000).

Інтеграційний підхід (В. Синьов (2016), Д. Шульженко (2016), М. Шермет (2016) та ін.) актуалізується відповідно до організації логопедичного супроводу молодших підлітків, який передбачає скоординованість дій учителів української мови та логопедів, зумовлює синтез галузевих знань (дидактика, корекційна педагогіка, психологія, лінгводидактика, логопедія, логодидактика тощо) на основі взаємопроникнення їх елементів, зміцнення та ускладнення зв'язків між ними, утворення нової цілісності – нової системи навчання української мови, яка забезпечить позитивну динаміку у формуванні мовленнєвої компетентності молодших підлітків, особливо тих, у кого наявні мовленнєві порушення. Таким чином, інтеграція навчання мови із логопедичним супроводом передбачає встановлення структурно-логічних зв'язків між змістом навчання, корекційно-розвивальної роботи та процесом формування мовленнєвої компетентності учнів, які об'єднуються у єдину систему.

Комплексний підхід у нашому дослідженні передбачає урахування в розробці та впровадженні навчально-корекційної методики сутнісних характеристик, реалізаційних механізмів перших з запропонованих дидактичних умов, як необхідних для досягнення позитивного результату, що гарантує комплексна імплементація в навчальному середовищі основної школи усієї сукупності визначених дидактичних умов, які підкреслюють його інклюзивність.

У побудові моделі спиралися на лінгводидактичні, загальнодидактичні, принципи інклюзивної дидактики та специфічні принципи.

Лінгводидактичні принципи зреалізовувалися в процесі розробки та апробації дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності, серед них особливого значення для нашого набули:

– принцип уваги до матерії мови (вимагає своєчасного розвитку мовленнєвого апарату молодших підлітків, розвиток якого здійснює педагог (учитель, логопед) за допомогою відповідних засобів, методів і прийомів, стимулюючи молодших підлітків до активних мовленнєвих дій, доцільних для розвитку певних мовленнєво-рухових навичок);

– принцип розуміння мовних значень (оскільки мова є знаковою системою, яка кодує позамовну дійсність, молодші підлітки мають засвоїти мовні знаки, тобто навчитися розуміти лексичні та граматичні значення слів);

– принцип оцінки виразності мовлення (це вміння висловлювати свої емоції та почуття засобами мови; розрізняти засоби модальності, експресії, емоційної виразності, естетичні цінності мовлення);

– принцип розвитку мовного чуття (яке розвивається шляхом наслідування правильного мовлення, яке звучить у навколишньому середовищі; спеціальних мовленнєвих занять, дидактичних ігор, вправ);

– принцип координації усного й писемного мовлення (визначаючи залежність між усними і писемними мовленнєвими рухами педагог визначає методи і прийоми, які забезпечать координацію рухів руки й мовленнєвого апарату);

– принцип прискорення темпів навчання (поступове засвоєння мовленнєвої інформації, ускладнення змісту, методів і прийомів навчання мови від однієї вікової групи до іншої).

Задля досягнення дидактичної адаптивності логопедичного супроводу молодших підлітків доцільним є орієнтація на *дидактичні принципи: індивідуалізації навчання* (прийняття цінності та унікальності підліткової особистості), *науковості та доступності* (взаємопов'язані у обґрунтуванні завдань для молодших підлітків), *послідовності і систематичності* (поетапність корекційно-розвиткової допомоги), *зростання складності* (корекційно-розвиткова робота розвивається від простого до складного і відповідає рівню розвитку підлітка), *зв'язку з життям* (корекційно-розвиваючий матеріал максимально відповідає інтересам конкретної особистості), *наочності* (використання достатньої кількості наочності); *емоційності* (різні форми роботи, які створюють сприятливе емоційне середовище). Поєднання цих дидактичних принципів із лінгводидактичними під час

логопедичного супроводу молодших підлітків сприятиме формуванню їх мовленнєвої компетентності в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи.

Серед актуальних для успішного функціонування запропонованої дидактичної моделі формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи є *принципи інклюзивної дидактики*, серед яких принципи: індивідуалізації навчання, науковості та доступності, послідовності і систематичності, варіативності й корекційної спрямованості, зростання складності, принцип зв'язку з життям, наочності, емоційності, міжвідомчої інтеграції та партнерства, контролю і корекції знань.

Розробка дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи та включення їх у дидактичну модель, не мала можливості відбутись без врахування та *дотримання специфічних принципів*, серед яких:

– *принцип паритетності* (М. Гриньова (2008), спирається на ідеї особистісно орієнтованого та гуманістичного підходів до навчання, що актуалізує його у суб'єктивній взаємодії у тандемі «логопед-учень», де логопед, здійснює корекційно-розвивальний вплив, навчає, та допомагає молодшим підліткам вчитися самостійно, у результаті чого вони отримують, розширюють знання з рідної мови, уміння спілкуватися, підвищують рівень мовленнєвої компетентності, а логопед підвищує професійну та педагогічну майстерність:

– *принцип комунікативно-когнітивної спрямованості*, комунікативна спрямованість якого проявляється в корекційно-розвивальному процесі, що передбачає оволодіння комунікативними вміннями, спрямованими на створення усних та письмових висловлювань, текстів, здатних функціонувати як засіб спілкування в актуальних для молодшого підлітка контекстах на основі опанованого мовного матеріалу; когнітивна спрямованість відбивається у здатності логопеда розширити систему знань молодших підлітків з рідної мови, їх світогляд та знання щодо успішної комунікації;

– *принцип особистісної спрямованості* передбачає орієнтацію на загальнокультурний розвиток особистості, однією з центральних складових якої є комунікативна компетентність, як здатність, що контролює мовні дії індивіда, вміння породжувати висловлювання, тексти без допомоги педагогів та використання допоміжних прийомів і засобів;

– *принцип рефлексії*, зорієнтовує логопеда на формування здатності учнів рефлексувати, думати, аналізувати й висловлювати

думки (усно й письмово); водночас він зорієнтований на розвиток у молодших підлітків самосвідомості, самоаналізу, самоконтролю;

– *співробітництва і співдружності* (як необхідної взаємодії у тандемі «логопед-учень», головною ідеєю якого є рівність сторін та співпраця, яка орієнтована не лише на діалог з учнями під час формування їх мовленнєвої компетентності, але й з їх батьками (родиною молодшого підлітка).

Формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи є недостатньо вивченою в дидактичному аспекті, що і спровокувало необхідність пошуку, визначення та наукового обґрунтування дидактичних умов її формування та визначення шляхів їх імплементації в освітній процес, зміст яких розкривається *в реалізаційному блоці* дидактичної моделі.

Аналіз праць дидактів (С. Гончаренко (1997), М. Гриньова (2008), О. Жданова-Неділько (2016), Н. Кононец (2016), Я. Костін (2006), О. Кудренко (2017), В. Максименко (2013), Н. Подопрігора (2015), Н. Соняк (2018) та ін.) засвідчив, що сучасна дидактика детермінує поняття «дидактичні умови» як певні ситуації (обставини, заходи дидактичного змісту), за якої складники навчального процесу (цільовий, стимулююче-мотиваційний, змістовий, операційно-дійовий, контрольнорегульовальний, оцінювально-результативний) відбиваються в органічній взаємодії і дають змогу педагогам успішно нею керувати і ефективно викладати, а учням – навчатися. Відтак, дидактичні умови розтлумачуємо, як результат цілеспрямованого відбору, конструювання і реалізації елементів змісту, методів, засобів, організаційних форм навчання та навчальної діяльності молодших підлітків для досягнення ключової дидактичної мети – формування мовленнєвої компетентності в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи.

У ході наукового пошуку визначено такі дидактичні умови, які сприятимуть формуванню мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи:

– створення сприятливого мовленнєво-оточуючого середовища для молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи;

– забезпечення дидактичної адаптивності логопедичного супроводу молодших підлітків;

– розробка та упровадження навчально-корекційної методики формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків (Губарь, 2021).

Визначаючи дидактичні умови, ми виходили з того, що їх суть має створювати цілісну структуру навчання учнів у школі, яка враховуючи динаміку досліджуваного процесу (формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи), функціонувала б в оптимальному режимі даного середовища.

Обґрунтування сукупності дидактичних умов, що сприяють формуванню мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи, зумовлено такими чинниками: змістове наповнення навчального процесу з урахуванням рівня розвитку та вікових особливостей молодших підлітків; ціннісно-мотиваційне ставлення підлітків до навчання й формування мовленнєвої компетентності; суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії вчитель-учень в навчальному процесі; розвиток комунікативних умінь і навичок молодших підлітків; нестандартний підхід учителя до вибору дидактичного інструментарію.

Розкриємо детальніше зміст визначених нами дидактичних умов.

Перша дидактична умова – створення сприятливого мовленнєво-оточуючого середовища для молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи – визначена з урахуванням середовищного підходу. Аналіз ряду наукових праць висвітлюючих питання створення розвиваючого мовленнєвого середовища для учнівської молоді (А. Гончаренко (2009), К. Крутій (2009), О. Трифонова (2013), Л. Федоренко (1984, 1994) та ін.), переконав нас, що базисом для наукового обґрунтування першої дидактичної умови слугує твердження, що створення сприятливого мовленнєво-оточуючого середовища для молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи – це, забезпечення доброзичливої атмосфери в школі (на уроках, у межах позакласних заходів, спілкуванні на перервах, спілкуванні з педагогами тощо), де учні мають право на мовленнєву активність, ефективну комунікацію, помилку та доброзичливе ставлення педагогів. Одним із найважливіших складників ефективного процесу формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків є насичення мовленнєво-оточуючого середовища, в якому постійно чи тимчасово перебуває дитина, зразками рідної мови.

Першу дидактичну умови розглядаємо як динамічний процес використання потенційних можливостей впливу різних чинників (шкільне оточення, дидактичний інструментарій, характер взаємовідносин з учителями, батьками тощо) на навчання рідної мови і розвиток мовлення, що є інтеграцією спеціально організованої

мовленнєвої діяльності як комунікативної взаємодії, забезпечення доброзичливої атмосфери та просторово-предметного складника школи.

На засадах комплексного поєднання положень середовищного, компетентнісного, культурологічного підходів, урахування лінгводидактичних принципів формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи виокремимо шляхи реалізації першої дидактичної умови:

– забезпечення співпраці учителів української мови, інших учителів-предметників та логопедів для створення стимульованого й актуального мовленнєвого середовища (обговорення проблеми формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків, створення інклюзивного навчального середовища основної школи, допомога молодшим підліткам, які мають мовленнєві порушення на педагогічних радах, методичних об'єднаннях із залученням фахівців корекційної педагогіки);

– удосконалення просторово-предметного складника інклюзивного навчального середовища основної школи (обладнання логопедичних кабінетів з автономними центрами – навчальним та ігровим, налагодження їх інтенсивної роботи з молодшими підлітками; організація простору для різних моделей уроків української мови – перестановка меблів для можливості працювати за різними формами організації тощо);

– застосування індивідуальної, підгрупової, групової та самостійної форм організації навчання на уроках та у позаурочній діяльності (індивідуальні бесіди, виховні заходи, тематичні вечори, відвідування театрів, театральних чи літературних гуртків, кінозали, ток-шоу, дискусії та інші форми, які передбачають безпосереднє спілкування як між підлітків, так і з педагогами);

– застосування бінарних занять з української мови у тандемі з логопедом.

Дидактично виправданим є застосування при формуванні мовленнєвої компетентності молодших підлітків системи *методів*: *висловлення думок* (мозковий штурм, незакінчені речення, мікрофон, «так» і «ні», коло іде), *організації обговорення та дискусії* (інтерактивна дискусія, акваріум, чотири кути, рольові ігри), *роботи з текстами* (ажурна пилка, снігова куля, сінквейн та ін.), які сприяють реалізації першої дидактичної умови в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи.

У руслі вище зазначеного актуалізується **друга дидактична умова** – забезпечення дидактичної адаптивності логопедичного

супроводу молодших підлітків, підтвердження якої здійснено шляхом експериментальної перевірки. Підвищення ефективності процесу формування мовленнєвої компетентності в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи за умов залучення логопедів до роботи з молодшими підлітками підтверджено. Окрім того, дидактично-зумовлену результативність впливу на формування досліджуваної компетентності забезпечує підвищення ефективності формування комунікативних якостей підлітків як результату активації процесів самовдосконалення особистісних характеристик (Губарь, 2019).

Аналіз наукового доробку учених (А. Аніщук (2015), Є. Архипова (2008), В. Балобанова (2001), Л. Богданова (2001), О. Біляєв (2005), А. Богуш (2007), Л. Венедиктова (2001), Н. Гавриш (2007), О. Гноєвська (2016), М. Гриньова (2008), Т. Дегтяренко (2011), О. Жданова-Неділько (2016), О. Кірцхалія (2014), О. Колишкін (2013), Н. Кононец (2016), І. Малафіїк (2009), С. Миронова (2007), М. Пентилюк (2015), В. Синьов (2007), Л. Федоренко (1984), А. Хуторський (2001) та ін.) слугував підставою до розуміння поняття логопедичного супроводу молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи як механізму двосторонньої педагогічної взаємодії тандему «логопед-учень» під час процесу навчання в школі з метою здійснення дидактичного корекційно-розвивального впливу й отримання результату – позитивної динаміки у рівнях сформованості мовленнєвої компетентності учнів .

Логопедичний супровід молодших підлітків слід здійснювати *за трьома напрямками дидактичного корекційно-розвивального впливу*, які охоплюють усі компоненти мовленнєвої компетентності молодших підлітків, у яких зафіксовано мовленнєві порушення:

1. Логопедичний – розвиток інтонаційно-просодичного, фонетико-фонематичного, лексико-граматичного, діалогологічного компонентів мовленнєвої компетентності молодших підлітків;

2. Дидактико-психологічний – розвиток психологічного компоненту мовленнєвої компетентності молодших підлітків через формування позитивних комунікативних рис особистості;

3. Логопедично-психологічний – формування умінь у молодших підлітків ефективно взаємодіяти у різних комунікативних ситуаціях.

Успішне функціонування дидактичної адаптивності логопедичного супроводу молодших підлітків зреалізовується за рахунок орієнтації на дидактичні принципи, визначені у працях дидактів (С. Гончаренко (1997), М. Гриньова (2008), О. Жданова-Неділько (2016), Н. Кононец (2016), В. Лозова (1993), В. Максименко (2013), І. Малафіїк (2009), О. Малихін (2013),

А. Хуторський (2001) та ін.). У контексті дослідження вони набули таких характеристик:

– *принцип індивідуалізації навчання* полягає в безумовному прийнятті цінності та унікальності особистості молодшого підлітка, розробці індивідуальної програми, застосування індивідуальних форм роботи;

– *принципи науковості та доступності* – взаємопов'язані і полягають у доборі науково обґрунтованих дидактичних завдань доступних молодшим підліткам з мовленнєвими порушеннями;

– *принципи послідовності і систематичності* – передбачає поетапність логопедичного супроводу;

– *принцип зростання складності* - завдання проходять ряд етапів від простого до складного, доступні підлітку який піддається логопедичного супроводу та підтримує інтерес до формування мовленнєвої компетентності;

– *принцип зв'язку з життям* – вимагає спеціального добору вправ для виконання молодшими підлітками, які спираються на попередній досвід і орієнтовані на набуття знань, умінь і навичок спілкування, формування мовленнєвої компетентності, і зреалізуються у житті;

– *принцип наочності* – використання під час роботи достатньої кількості наочного матеріалу;

– *принцип емоційності навчання* – підбір дидактичного матеріалу, оформленого та задіяного в різних формах роботи, які б створювали сприятливе емоційне середовище та стимулювали позитивні емоції.

Аналіз праць із дидактики доводить неможливість забезпечення адаптивності логопедичного супроводу без урахування проблеми формування пізнавальних інтересів учнів як однієї із важливих проблем процесу навчання. Погоджуючись з Г. Щукіною (1988), наголошуємо на необхідності застосування трьох основних видів стимуляції пізнавальних інтересів в навчанні, які забезпечить дидактичну адаптивність даного процесу за допомогою:

– змісту навчального матеріалу (новизна змісту; оновлення засвоєних знань; історизм; практична необхідність знань; показ сучасних наукових досягнень);

– організації та характеру пізнавальної діяльності (різноманітність форм самостійних робіт; проблемність; дослідницький підхід; творчі роботи; практичні роботи);

– стосунків, які супроводжують навчальний процес (емоційний тонус діяльності учнів; емоційність вчителя (логопеда); педагогічний оптимізм; взаємна підтримка; змагання; роль заохочень).

Підсумовуючи вище наведені погляди та їх тлумачення, вважаємо за доцільне наголосити на тому, що в наданні корекційно-розвивальних логопедичних послуг молодшим підліткам необхідно спиратись на компетентнісний, гуманістичний, інтеграційний підходи, дидактичні, специфічні принципи формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи та враховувати специфіку роботи логопеда з метою ефективного здійснення основних напрямів логопедичного супроводу, зміст яких буде відрізнятися відповідно до індивідуальних потреб кожного учня.

Домінантною дидактичною технологією в формуванні мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи у ході логопедичного супроводу є *ігрові технології*, під час яких застосовують дидактичні ігри. В умовах дидактичної адаптивності логопедичного супроводу дидактична гра розглядається нами як спосіб організації мовленнєвої діяльності учнів, який поєднує їх ігрову та навчально-корекційну діяльність, передбачає застосування творчих і цікавих вправ, стимулює пізнавальний інтерес до вивчення рідної мови та формування мовленнєвої компетентності (Губарь, 2021).

Третя дидактична умова інтегрує розробку та упровадження навчально-корекційної методики формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків, містить цільовий, змістово-діяльнісний та мотиваційно-стимулюючий компоненти та зреалізовується у три етапи (I етап – організаційно-ознайомлювальний, II етап – корекційно-діяльнісний, III етап – функціонально-комунікативний), кожен з яких окремо і всі разом детермінують неперервний процес формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи (Губарь, 2021).

Цільовий компонент авторської методики відбиває її мету, а саме, досягнення позитивної динаміки у рівнях сформованості мовленнєвої компетентності молодших підлітків, у яких виявлено мовленнєві порушення. Зв'язок з іншими дидактичними умовами формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи відбивається у тому, що вона: реалізовується у сприятливому мовленнєво-оточуючому середовищі та спрямована на реалізацію трьох напрямів навчально-корекційної роботи з молодшими підлітками, у яких виявляться мовленнєві порушення.

Мотиваційно-стимулюючий компонент методики відбиває суб'єктивні умови успішності цього процесу: усвідомлення підлітками

необхідності проведення спеціальної корекційно-логопедичної роботи, установка на позитивні зміни; самоаналіз і самооцінка; вироблення мотиву та потреби особистості у мовленнєвій та комунікативній діяльності; прагнення до досягнення нормально розвиненого усного мовлення, самореалізації та розкриття власного потенціалу.

Змістово-діяльнісний компонент віддзеркалює її зміст та реалізаційні механізми (характеристика діяльності логопеда), спрямовані на організацію діяльності учнів задля досягнення позитивного результату (підвищення рівня сформованості досліджуваної компетентності).

Розробка змісту методики базується на *лінгводидактичних принципах* (принцип уваги до матерії мови, розуміння мовних значень, оцінки виразності мовлення, розвитку мовного чуття, координації усного й писемного мовлення, прискорення темпів навчання), *дидактичних принципах* (індивідуалізації навчання, науковості та доступності, послідовності і систематичності, зростання складності, принцип зв'язку з життям, наочності, емоційної) та *специфічних принципах* формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи (паритетності, комунікативно-когнітивної спрямованості, особистісної спрямованості, рефлексії, співробітництва і співдружності).

Реалізація дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи передбачала такі етапи:

1) *організаційно-ознайомлювальний*, спрямований підготовку учителів української мови, логопедів, психологів до упровадження дидактичних умов та роботи з молодшими підлітками ЕГ; на встановлення та налагодження емоційного контакту з молодшим підлітком з ЕГ, зниження емоційної напруги під час спілкування, створення позитивного емоційного настрою та довірливих взаємовідносин між молодшим підлітком та педагогом (учителем, логопедом) та між підлітками, що входили до однієї підгрупи;

2) *корекційно-діяльнісний*, націлений на формування всіх компонентів мовленнєвої компетентності молодших підлітків ЕГ, розвиток та вдосконалення мовленнєвих і комунікативних умінь учнів, які мають мовленнєві порушення під час комплексної реалізації визначених дидактичних умов;

3) *функціонально-комунікативний*, орієнтований на закріплення сформованості мовленнєвої компетентності молодших підлітків ЕГ, розвиток ініціативності та активності у спілкуванні.

На кожному вище згаданому етапі залучалися вчителі української мови, логопеди, психологи, які забезпечували створення сприятливого мовленнєвого оточення для молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи (реалізація першої дидактичної умови) – доброзичлива атмосфера, мотиваційна мова педагогів, партнерські стосунки з учнями у навчальній взаємодії; реалізація дидактичних і специфічних принципів, принципів інклюзивної дидактики та лінгводидактики; інтерактивні методи навчання української мови, спілкування у позаурочний час, відвідування літературних гуртків та дискусійних клубів тощо; забезпечувалася дидактична адаптивність логопедичного супроводу молодших підлітків (реалізація другої дидактичної умови) – навчально-методичні матеріали, підручники, посібники з підібраним мовленнєвим матеріалом, застосування методів і прийомів логопедичної роботи, методики подолання різних форм порушень мовлення, розробка індивідуально-орієнтованих програм корекційної впливу, інтерактивні дидактичні конспекти для самостійної роботи молодших підлітків та ін (Губарь, Федорочич, 2008, Гриньова, Губарь, 2020). Упровадження авторської навчально-корекційної методики формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків здійснювалося логопедами (реалізація третьої дидактичної умови) у змішаній формі, як за допомогою індивідуальних, підгрупових, групових занять, самостійної роботи, так і з залученням засобів альтернативної комунікації (месенджер-додаток «Viber», «Skype» та вебсервіс «Google Classroom») та гейміфікації навчально-корекційного процесу.

Наступним елементом моделі є **діагностико-результативний блок**, який вміщує в собі показники, рівні сформованості мовленнєвої компетентності молодших підлітків та етапи її формування.

Показники сформованості мовленнєвої компетентності молодших підлітків виокремлені на основі теоретичного аналізу наукових джерел (І. Абрамова, О. Андрєєва, Т. Бессонова, О. Бершанська, А. Богуш, Н. Волоскова, К. Горькова, Д. Ізаренков, О. Колишкін, О. Кучерук, М. Пентилюк, Л. Тенцер, О. Хорошковська, Г. Чиркіна, Н. Чередніченко, А. Ярмолюк):

– *інтонаційно-просодичний* – система знань необхідних для просодичного та інтонаційно правильного оформлення мовлення;

– *фонетико-фонематичний* – рівень загального оволодіння правильною звуковимовою та сформованість фонетико-фонематичних процесів;

– *лексико-граматичний* – володіння лексичною системою мовлення, засвоєння основних граматичних категорій рідної мови та її основних синтаксичних конструкцій;

– *діамонологічний* – сформованість монологічного та діалогічного мовлення;

– *психологічний* – розкриває уміння організувати й підтримувати процес спілкування та сформовані особистісні комунікативні характеристики.

На основі виокремлених показників визначено рівні сформованості мовленнєвої компетентності молодших підлітків, виділено наступні рівні:

– *низький* (виражається в тому, що підлітки не оволоділи на достатньому рівні просодичними та інтонаційними формами оформлення мовлення (наявні порушення в розвиненість та іннервація периферичного мовленнєвого апарату, помилки в акцентуаційно-ритмічному оформлення мовлення, не володіє інтонацією, наголосом, паузаціями); порушена звуковимова та сформованість фонетико-фонематичних процесів (низький рівень аналізу, синтезу, уявлень); рівень володіння лексичною системою мовлення та основними граматичними категорій рідної мови не відповідає вимогам програми, значна кількість помилок; не розвинуте зв'язне мовлення (монологічне мовлення розвинуто на рівні простих речень, в діалогічному мовленні в основному слідує за співбесідником і користується простими фразами, переказ прочитаного та складання плану висловлювання потребують допомоги і підказок, не вміє чітко, точно, швидко висловлювати думки, швидко втрачає зміст бесіди, не вміє вести дискусії); в процесі спілкування не проявляє позитивні показники (з ускладненням розуміє невербальні сигнали співрозмовника; уникає самостійного ініціювання спілкування, прагне його швидкого завершення; демонструє низький рівень самооцінки; проявляє негативізм та протестні форми поведінки в процесі комунікації);

– *достатній* (наявні незначні порушення в іннервації периферичного мовленнєвого апарату, допускає помилки в акцентуаційно-ритмічному оформленні мовлення); наявні поодинокі, ізольовані порушення звуковимови та фонетико-фонематичні процеси потребують вдосконалення (допускає помилки в вимові та написанні фонем в словах); лексичний запас та граматичні уміння не відповідають вимогам програми і знаходяться на мінімально допустимому рівні; розвинуте зв'язне мовлення (володіє монологічним та діалогічним мовленням в умовах знайомих ситуацій

та тем, наявні ускладнення в спілкуванні з незнайомими людьми або не продуманими теми (в процесі переказу та висловлювання страждає логічність, розгорнутість висловлювань, втрата основної теми бесіди, уникання дискусій); в процесі спілкування проявляє доброзичливість, вибірково відкритість до співрозмовника, уникає самостійного ініціювання спілкування, допускає помилки в прогнозуванні реакції партнера по спілкуванню; демонструє недостатній рівень прагнення до самореалізації; проявляє стриманість, інколи негативізм);

– високий (наявність високого рівня оволодіння просодичним та інтонаційним оформленням мовлення (високофункціональна розвиненість та іннервація периферичного мовленнєвого апарату, вміле акцентуаційно-ритмічне оформлення мовлення, використання різних видів інтонації, паузацій відповідно до тематики, стилю спілкування); оволодіння правильною звуковимовою, та сформованість фонетико-фонематичних процесів (аналізу, синтезу, уявлень, контролю); вільне володіння лексичною системою мовлення; засвоєння основних граматичних категорій рідної мови; розвинуте зв'язне мовлення (сформованість монологічного, діалогічного мовлення: переказ прочитаного, складання плану висловлювання його дотримання, вміння чітко, точно, швидко формулювати, висловлювати думки, слідкувати за змістом бесіди, дискусії); прояви позитивних показників особистості в процесі спілкування (розуміє невербальні сигнали співрозмовника, відповідно будує спілкування; ініціює, підтримує та завершує спілкування; без ускладнень прогнозує реакції партнера по спілкуванню; демонструє високий рівень прагнення до самореалізації; проявляє дружелюбність, розкутість, налаштованість на комунікацію).

Виокремлені компоненти процесу формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків дозволили вибудувати його дидактичну модель, відобразити зміст кожного з її компонентів та визначити їх функціональні зв'язки (рис. 1).

У процесі пошуків місця мовленнєвого розвитку в структурі комунікативної компетентності школяра ми дійшли таких висновків:

1) поняття «мовна компетенція / компетентність», «мовленнєва компетенція / компетентність», «комунікативна компетенція / компетентність» мають семантичні й структурні відмінності та перебувають у ієрархічних відношеннях;

2) рівень мовленнєвого розвитку особистості: а) свідчить про відносну якість набутих знань, сформованих умінь і навичок; б) удосконалюється та поглиблюється з огляду на результативність / нерезультативність реальних комунікаційних процесів;

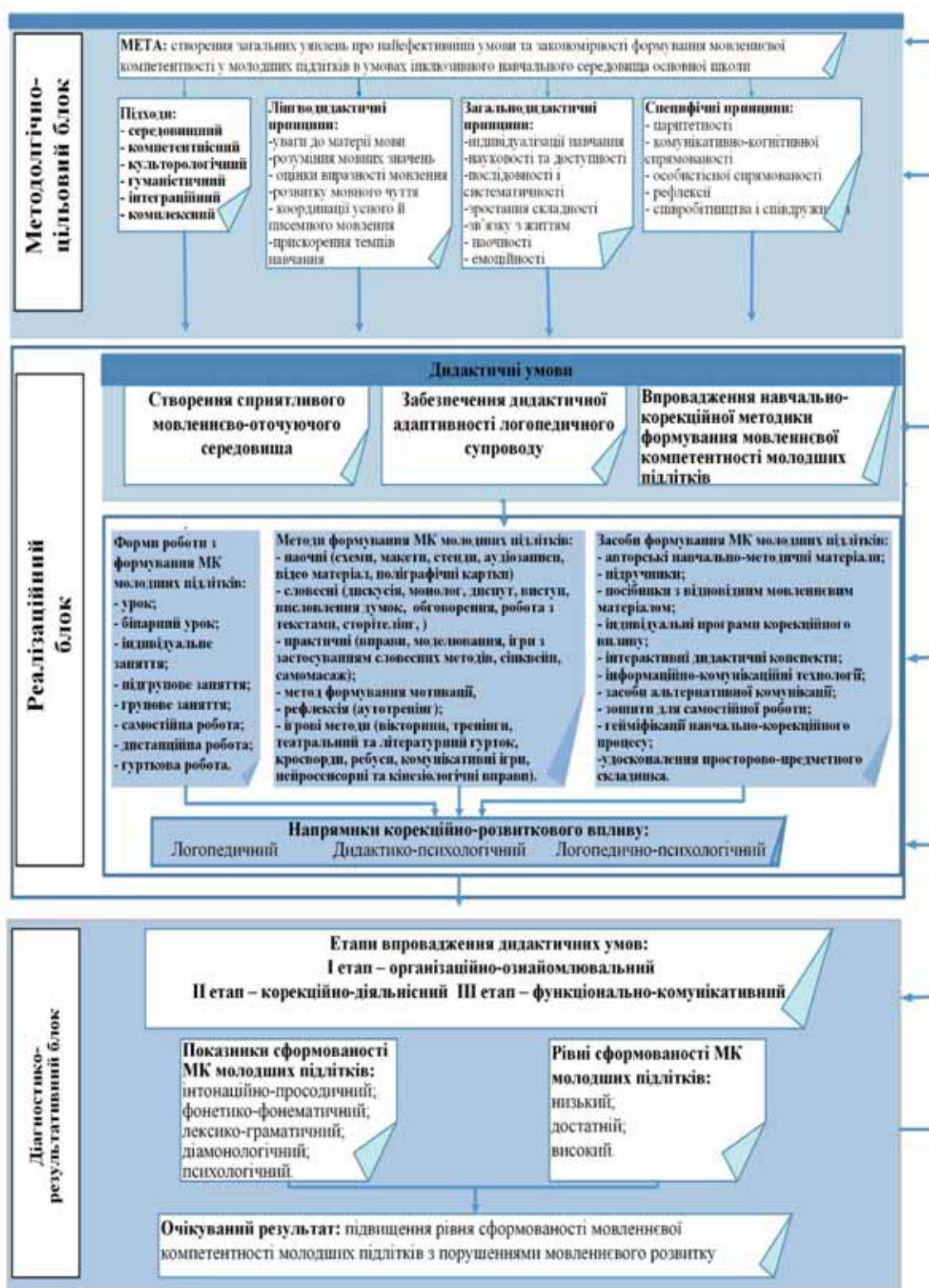


Рис. 1. Дидактична модель формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного освітнього середовища основної школи

3) мовленнєвий розвиток відбувається у процесі мовленнєвої діяльності, є визначальним складником мовленнєвої, діяльнісної, а відтак і комунікативної компетентності;

4) задля створення оптимальних умов розвитку мовленнєвої компетентності молодших підлітків з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчального середовища сучасної української школи слід забезпечити цілісність реалізація розробленої дидактичної моделі, що гарантує створення взаємозв'язку та успішну взаємодію набутих навчальних та соціальних знань, вмінь та навичок необхідних для формування мовленнєвої компетентності, як однієї з ключових, метапредметних в розвитку особистості сучасного учня.

Перспективами подальших розвідок вбачаємо в аналізі продуктивних методів навчання, визначальних для забезпечення результативності запропонованої дидактичної моделі з формування мовленнєвої компетентності учнів основної школи.

Список використаних джерел:

1. Бедерханова В.П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребёнка. *Классный руководитель*. 2000. № 3. С. 39–50.
2. Беляев О.М. Сучасний урок української мови. К. : Радянська школа. 1981. 176 с.
3. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі. Методичний посібник. К. : Освіта. 2006. 268 с. С. 32, 42-45.
4. Гриньова М.В., Губарь О.Г. Мовленнєва компетентність підлітків як результат впливу освітнього середовища школи з інклюзивною формою навчання (дидактичний аспект) : навч. посіб. Полтава : АСМІ, 2020. 181 с.
5. Гриньова М.В. Саморегуляція : навч.-метод. посіб. Полтава : АСМІ, 2008. 268 с.
6. Губарь О.Г. Дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в інклюзивному навчальному середовищі основної школи. (Дис. канд. пед. наук). Полтава, 2021. 340 с.
7. Губарь О.Г. Організація логопедичних корекційно-розвиткових послуг підліткам з порушеннями мовлення в закладах системи охорони здоров'я. Полтава : АСМІ, 2018. 385 с.
8. Губарь О.Г. Вплив рівня знань з лексико-граматичної складової мовлення на формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах основної школи. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2021. Вип. 1. С. 128–137.
9. Губарь О.Г., Федорович Л.О. Організація логопедичної роботи з підлітками і дорослими : навч.-метод. посібн. Полтава, 2008. 168 с.
10. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>

11. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання. / Ред. С. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2003. 273 с.
12. Концепція Нової української школи / упорядники Гриневич Л., Калашнікова С., Коберник І., Ковтунець В., Шиян Р. та ін. заг. ред. М. Грищенко. Київ, 2016. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/.../nova-ukrayinska-shkola>
13. Пентилюк М. Сучасні підходи до типології уроків. *Дивослово*. 2008. №6. С. 2–5.
14. Скуратівський Л.В. До питання про значення поняття «мовленнєвий розвиток» та інші близькі за змістом поняття. *Українська мова і література в школі*. 2005. №3. С. 2–4.
15. Філософський енциклопедичний словник: / уклад. В. Шинкарук та ін.. К. : Інститут філософії ім. Г.С.Сковороди НАНУ. 2002. 742 с
16. Шелехова Г.Т. Теоретичні аспекти формування мовленнєвої компетентності учнів 5-7 класів у процесі сприймання усних і письмових текстів. *Українська мова і література в школі*. 2012. № 4. С. 20–24.

НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА: ВІД ЕФЕКТИВНОСТІ ДО ЯКОСТІ

Україна перебуває на етапі реформування освітньої системи. Реформа «Нова українська школа» (НУШ) докорінно змінює підходи до організації освітнього процесу. Заклад загальної середньої освіти (далі ЗЗСО) є складним механізмом, успіх функціонування якого залежить від злагодженості дій усіх елементів цієї системи. Мова йде про ефективне управління закладу, яке здійснює керівник та його заступники. А також про ефективне вчителювання та майстерність педагогів навчати дітей навчатися. І все це повинно відповідати останнім вимогам часу за запитам суспільства на якісну школу (рис. 1).

Ефективне управління у Новій українській школі

Український академічний словник тлумачить поняття «ефективність» як ефект, який приводить до потрібних та найбільш бажаних результатів, наслідків. Говорять про економічну, соціальну, бюджетну, правову, інноваційну ефективність. А як щодо ефективності в освітній сфері в умовах зміни акцентів та пріоритетів?



Рис. 1. Модель Нової української школи

Школа уже давно стала більше ніж місце, де учні здобувають предметні знання. Реформа Нова українська школа започаткувала оновлене бачення сутності освітнього процесу, а сама місія закладу освіти значно розширилася. Успіх реалізації всієї реформи та стратегічно важливих рішень залежить від людини чи групи людей, які спрямовують роботу ЗЗСО та мотивують інших до втілення інноваційних ідей та прийняття рішень (рис. 2).

Саме керівник та його заступники (адміністрація) є провідниками змін у закладі. Від їхнього бачення траєкторії розвитку школи, бажання рухатися в напрямку покращення якості освітнього процесу та мистецтва заряджати цими ідеями колектив школи залежить ефективність функціонування закладу як організації.



Рис. 2. Нова українська школа (хмара тегів)

Що ж впливає на якість та ефективність управлінських процесів у Новій українській школі (рис. 3)?



Рис. 3. Складники якості та ефективності управлінських процесів у Новій українській школі

1. Системність мислення, злагодженість дій адміністрації закладу.

Адміністрація школи як годинниковий механізм повинна працювати злагоджено, в одному напрямку. Будь-який заклад освіти повинен мати чітку ціль, до якої всі йдуть і яку чітко уявляють. Місія,

візія та завдання, які ставить перед собою заклад, повинні бути відомими всім учасникам освітнього процесу. Для того, щоб у цю мету повірили і учні, і батьки, і весь колектив школи, керівник повинен сам вірити у її втілення, розуміти чіткі кроки, які приведуть до її реалізації. Повинно бути системне бачення майбутньої діяльності закладу, так званий ідеальний образ школи, до якого всі будуть наближатися. Школи різні за типом, розміщенням, кількістю учнів, спеціалізацією. Але всі вони стали на шлях змін від школи знань до школи компетентностей, де змінені не лише методи, прийоми, технології навчання, а й підходи до виховання нової особистості. Нова філософія школи повинна йти від керівника, який сам зацікавлений у реалізації реформи. Школа давно повинна стати місцем, де дитині комфортно, де вона почувається захищеною, де її розуміють та поважають.

Системність розвитку школи повинна простежуватися і у шкільній документації. Стратегія розвитку закладу, річний план роботи школи та її освітня програма повинні доповнювати один одного з метою вдосконалення освітньої діяльності. Директор школи, який переймається якістю освітнього процесу, повинен усвідомлювати шляхи розвитку закладу. Аналіз щорічної діяльності, окреслення досягнень та перспектив розвитку допомагає формулювати цінності, які сповідує заклад. Щорічні завдання повинні бути кроками на шляху реалізації більш глобального – стратегічного планування роботи школи. Важлива не наявність цих документів, а їх дієвість, колективне прийняття та співучасть педагогів і інших зацікавлених осіб. Доцільно було б, щоб учні, батьки, вчителі долучалися до обговорення та створення стратегії розвитку, річного плану чи освітньої програми. Діяльність кількох робочих груп, вироблення ними пропозицій та рекомендацій могло б стати важливим доповненням до розробки документу. Головне, їхнє відчуття залученості та причетності до змін у школі. При цьому зростає рівень зацікавленості та залученості всіх учасників освітнього процесу у реалізації конкретних кроків.

ЗЗСО повинен нагадувати злагоджений механізм, який вправно працює за умови, якщо кожен елемент виконує свою запрограмовану місію. У школі працюють люди, які поряд із тим, що виконують різні функції, забезпечують організацію єдиного освітнього процесу. Адміністрація закладу здійснює управлінську функцію, педагогічні працівники забезпечують виконання освітніх програм та виховну діяльність, медичні працівники здійснюють медичний супровід, охорону життя і здоров'я учнівства, технічний персонал – дотримання чистоти та протиепідемічних заходів у приміщенні школи. Всіх їх повинно єднати відчуття відповідальності за результат, довіри один до одного та вимогливості до себе.

2. Лідерські якості та резонансне лідерство.

Американський експерт з лідерства, успішний менеджер П. Ленсіоні досліджував вади у роботі команди. Серед них від виділяє відсутність довіри, уникнення відповідальності та вимогливості [8, с. 160–175]. На його думку, довіра є ознакою дієздатної, згуртованої команди без якої неможлива групова робота. Це впевненість членів команди в тому, що їхні колеги мають добрі наміри. Лише в такому випадку люди перестають турбуватися про свій особистісний захист та концентрують увагу на командній роботі, виконанні професійних обов'язків та високих матеріях. Брак довіри у колективі погіршує моральний мікроклімат у колективі, сприяє плинності кадрів та несприйняттю цінностей школи. Говорити про слабкі місця та прорахунки, нові шляхи розвитку у роботі закладу можливо лише за умови довірливих відносин між учасниками: педагогами, адміністрацією, іншими працівниками. Адміністрація школи повинна перейматися питанням розбудови довіри в колективі. При цьому самій довіряти кожному працівнику, працювати над навичками командної роботи, бути щирими у своїх намірах, прищеплювати культуру вимогливості до себе та відповідальності.

Контроль за виконанням завдань та реалізацією поставлених цілей не повинен бути прерогативою керівництва школи. Важливіше працювати над навичками самоконтролю та взаємоконтролю, що за твердженням П. Ленсіоні є спільною відповідальністю усіх членів команди.

Роботу команди, як злагодженого механізму, досліджував і американський експерт в галузі емоційного інтелекту Д. Гоулман. На його думку, позитивний загальний настрій керівного персоналу сприяє злагодженій роботі всього колективу. Що довше компанією керують люди, які не ладнають між собою, то гірша її продуктивність [4, с. 34]. І навпаки, кожна особа приносить у колектив свою частку таланту, який збільшує вагу групового емоційного інтелекту, що прямо впливає на злагодженість роботи команди.

Керівництво ЗЗСО також повинно володіти лідерськими якостями. Починаючи від початку зародження життя на землі лідери завжди мали вплив на суспільство (вожді, шамани, царі...), які в умовах нестабільності, воєн, загроз несли на собі функцію провідників чи руйнівників, спрямовували дії певної групи людей та їхні емоції. Про лідерство, як першооснову управлінської діяльності, говорили ряд науковців та практиків. Відомий американський письменник, бізнесмен, експерт в питаннях керівництва С. Кові говорить про лідерство як кінцеву мету та пропагує формування культури лідерства у школі. Лідер повинен бути впевненим у собі, відповідати за свій

вибір та вчинки, мати чіткий план та цілі, бути дисциплінованим у їх досягненні. Він повинен надихати інших на те, щоб вони бачили та розвивали свій потенціал, бути прикладом для наслідування, вести інших на шляху до досягнення значущої мети. «Лідерство – це вміння передавати іншим людям розуміння їхньої цінності та потенціалу настільки чітко, що в них з'являється натхнення бачити їх у собі» [7, с. 65]. Д. Гоулман говорить про лідерство та існування двох стилів лідерства: дисонансного (так звані «отруйні» керівники) та резонансного (натхненне лідерство). Дисонансні лідери не можуть виявляти співпереживання людям, читати їхні емоції та створюють дисонанс у колективі. Мистецтво лідера у закладі освіти полягає у стимулюванні креативності, налагодженні комунікації між усіма учасниками освітнього процесу, посиленні відчуття довіри та відповідальності. Ефективність та продуктивність управлінських рішень залежить від вміння керівника створювати резонанс у колективі. Резонансний лідер відчуває емоції підлеглих, їх настроїв та спрямовує все це у позитивному напрямі на відміну від дисонансного, який знеохочує людей, убиває їхній запал, посилює стрес та змушує писати заяву на звільнення [4, с. 41]. Людська діяльність спирається на два стовпи – розум та емоції. Усім лідерам важливо володіти цими двома якостями, які дозволяють нам бути і розумними, і чуттєвими. Так, на думку Д. Гоулмана, у обдарованого лідера однаково задіяні і серце, і голова, і почуття, і думки. Така наповнюваність дозволяє йому впевнено літати [4, с. 45]. Розум та інтелект дозволяє керівнику здійснювати планування своєї роботи, бачити перспективи розвитку закладу, бачити зону розвитку. Емпатія та емоції дозволяють налагоджувати роботу в колективі, спрямовувати та мотивувати людей, встановлювати довірливі відносини, бути провідником змін у школі, вміти вести за собою людей. Керівництво ЗЗСО повинні стати резонансним механізмом, який дозволить підвищити успішність роботи закладу, ефективність прийняття рішень та виконання завдань. Колектив буде зацікавленим реалізацією спільних завдань, працюватиме злагоджено, якщо матиме чітке бачення кінцевого результату.

Програмна директорка Центру Інноваційної освіти «Про.Світ» Г. Уварова та освітні експерти, залучені до програми «Школа 3.0. Об'єднані громади», досліджували питання ефективної співпраці, координації та комунікації членів команди школи, громади. На їхню думку, лідерство – це тип управлінської взаємодії, який ґрунтується на розкритті потенціалу членів команди задля досягнення спільної мети. А сам лідер є керівником, який фокусується на розвитку потенціалу команди заради досягнення спільної мети [14, с. 10]. При цьому варто

пам'ятати, що командотворення є важливим фокусом уваги керівника, зацікавленого у злагодженій роботі закладу.

3. Ефективні комунікації з працівниками закладу, батьками, громадськістю.

Спільне бачення траєкторії розвитку школи та спільні кроки на цьому шляху будуть простежуватися за умови налагодження ефективної комунікації між усіма учасниками освітнього процесу. Педагоги, батьки, учні та адміністрація школи – це цілісна система, яка буде функціонувати без перешкод, коли всі елементи цієї системи будуть виконувати покладені на нього функції. Кожен із них повинен розуміти свою роль та вклад у реалізацію місії школи як закладу освіти. Багато непорозумінь на рівні адміністрація – педагоги, педагоги – батьки, педагоги – учні, адміністрація – батьки виникають через брак спілкування, нерозуміння окремих моментів із життя школи чи небажання їх зрозуміти. Загальна атмосфера у ЗЗСО часто напряму залежить від комунікативної культури закладу. Учні, які можуть прийти за порадою до педагогів, адміністрації закладу більш відкриті та комфортно почуваються у школі. Батьки, які відчувають, що їхня думка у школі є почутою та вагомою частіше звертаються з пропозиціями, а не претензіями. Адміністрація, яка зацікавлена у ефективній комунікації учасників освітнього процесу, залучає всіх до прийняття важливих управлінських рішень, підкреслюючи важливість думки кожного на шляху до якісного освітнього процесу.

Керівнику просто необхідно розвивати навички спілкування. На думку спеціаліста в галузі емоційного інтелекту Т. Бредберрі, ви не зможете стати сильним лідером доти, доки не станете сильним комунікатором. Великі комунікатори надихають людей. Вони вміють встановлювати непідробний, емоційний і особистий зв'язок [2].

На що потрібно звертати увагу у спілкуванні з колегами?

1. Акцентувати увагу на сильних сторонах кожного.

2. Використовувати метод відомого грузинського педагога Ш. Амонашвілі – метод домальовування.

3. Вміти не лише професійно висловлювати свою думку, а й чути інших, прислухаючись та довіряючи їм. Т. Бредберрі говорить про «активне слухання», завдяки якому співрозмовники почуваються почутими, що є важливою складовою ефективного спілкування.

4. Хваліть своїх колег, навіть за незначні заслуги, це вмотивує їх до подальшої творчої активності та ініціативи.

5. Підтримуйте та підбадьорюйте, віра керівництва у можливість працівника дозволяє працювати більш ніж на 100%. Приділяйте увагу мотивації. Вмотивована команда – це команда, де мета кожного учасника співпадатиме із місією і візією закладу, де кожен учасник відчуває свої сильні сторони, де думка кожного важлива.

6. Не карайте за помилки. Кожна людина може помилитися, адже це новий досвід. Той хто не робить помилок, не робить і спроб щось змінити у своїй діяльності на краще.

7. Цікавтеся успіхами та невдачами своїх колег, іноді дружня порада може налагодити атмосферу в колективі та захистити від нервового перенапруження.

8. Встановіть емоційний зв'язок зі своєю командою. Будьте щирими у спілкуванні, позитивні емоції часто допомагають налагоджувати контакт із співрозмовником. Американська письменниця М. Енджелоу відзначила, що люди забудуть те, що ви сказали, забудуть, що ви зробили, але ніколи не забудуть, що ви змусили їх відчувати. Все, що ви, як лідер, прагнете донести, не дасть жодних результатів, якщо ваші слова не знайдуть емоційного відгуку [2].

9. Організуйте фасилітаційні зустрічі, залучайте колег до продукування творчих ідей.

10. Будьте вимогливі до себе та інших. Коли людина залучена до прийняття рішення, коли її думка почута та включена при розгляданні остаточного рішення, вона більш схильна далі реалізовувати це рішення. Саме фасилітація є інструментом, який допомагає полегшити процес спільного прийняття рішення [14, с. 28].

11. Уникайте ефекту «сліпих кошенят», працівники повинні розуміти в якому напрямку до якої цілі слідуює заклад.

12. Намагайтеся вирішувати конфліктні ситуації не насильницькими методами, а детально розібравшись у їх причинах, виявляючи потреби та почуття кожної сторони конфлікту.

На думку науковців, конфліктування є невід'ємною частиною формування команди, тому їх не треба замовчувати або робити вигляд, що їх немає [14, с. 13]. Замовчування або свідомо відмова бачити конфлікт у колективі призводить до накопичення напруги на робочому місці. Американський вчений П. Сенге у своїй книзі «П'ята дисципліна» говорить про ефект «вареної жаби». Якщо кинути жабу в гарячу воду, вона вистрибне звідти. Якщо ж її помістити у воду кімнатної температури, вона залишатиметься там. Нагріваючи воду, жаба нічого не буде робити для збереження свого життя: спочатку насолоджуватиметься теплою температурою, потім стане в'ялою і насамкінець звариться. Що ж їй заважало вискочити з води? Жаба реагує на різкі зміни у середовищі, а не на поступові, що і викликало таку її поведінку [12, с. 24]. Таку аналогію можна провести із конфліктами та проблемами, які у випадку невирішення та поступового накопичення можуть нести руйнівну силу для всієї команди. Все повинно вирішуватися вчасно. П. Сенге радить

акцентувати свою увагу не лише на чомусь масштабному та грандіозному, а й на тому, що, на перший погляд, є менш значним і другорядним, щоб не пережити «долю вареної жаби». Тому командотворення та підтримка гарного мікроклімату в колективі є відповідальністю керівника.

4. Інноваційні рішення, бажання змінюватися.

Школа має постійно розвиватися, вдосконалювати свою діяльність, включатися в інноваційну діяльність, шукати нові шляхи для сталого розвитку. Все це неможливо без підтримки та активної участі усіх учасників освітнього процесу, в тому числі керівництва школи. Сьогодні ЗЗСО мають широкі можливості для інноваційної діяльності. Проєкти різного рівнів, участь у заходах та активностях, громадські ініціативи та грантові можливості – все це розширює напрямки діяльності школи, сприяє залученню учнівства та становленню їх громадянської позиції. Такі ініціативи стають реальністю у закладах, де керівництво зацікавлене у якісних змінах, розуміє переваги інноваційної діяльності, усвідомлює нову філософію освіти НУШ.

Основним мотиватором при цьому виступає бажання керівника змінюватися як особистість, лідер, до більш глобальних змін на рівні школи чи держави. Будь-які зміни мають поверховий характер, якщо у колективі відсутня людина, яка своєю вірою і бажанням перетворює педагогів на колектив односторонців, які разом йдуть назустріч змінам. Найкраще, коли такою людиною є керівник, який поєднує роль формального і неформального лідера.

5. Формування позитивного іміджу закладу.

Діяльність керівництва школи, атмосфера, яка там панує, зв'язки із громадськістю, участь у проєктах – все це створює імідж закладу. Завдання керівника підтримувати позитивний імідж школи як зсередини, так і популяризувати її діяльність у засобах масової інформації. Сьогодні важливим є все – як про ЗЗСО говорять у пресі, наскільки активно працює сайт школи, Fb-сторінка та інші сучасні засоби комунікації. Завдання керівника висвітлювати всі досягнення закладу, участь у важливих проєктах, стратегічно важливі напрямки роботи. Імідж школи – це результат спільної діяльності всіх учасників освітнього процесу.

Саме ці, вище перелічені складники, комплексно сприяють налагодженню ефективних управлінських процесів у закладі освіти на шляху до реалізації спільної мети – якісна школа та щаслива дитина. Але не менш важливим на цьому шляху є процес навчання учнів, що теж вимагає зміни підходів до викладання навчальних предметів та самих учнів.

Ефективне вчителювання або як змінюється роль учителя в НУШ

Реформа «Нова українська школа» (НУШ) докорінно змінює уявлення про складові ефективного вчителювання та самого педагога. Змінюється образ вчителя, який отримує додаткові ролі: наставника, фасилітатора, порадника, партнера. Успіх реформи у значній мірі залежить від вчителя, його вміння вчитися, змінюватися, вірити у те, що робиш. Так, за словами відомого британського експерта з питань освіти Кена Робінсона, реформи самої замало, потрібна трансформація усєї системи освіти, зміна акцентів в напрямку до уяви, творчості та новаторства. У реформу повинні вірити ті, хто її реалізує, хто своєю щоденною роботою змінює себе, свої традиційні підходи, наближаючись до цінностей, які закладені в реформу НУШ.

Професійним стандартом вчителя початкових класів визначено перелік загальних та професійних компетентностей учителя, до яких разом з громадянською, соціальною, культурною, лідерською та підприємницькою увійшли:

- предметно-методична;
- інформаційно-правова;
- психологічна;
- емоційно-етична;
- педагогічне партнерство;
- інклюзивна;
- здоров'язберезувальна;
- проєктувальна;
- прогностична;
- організаційна;
- оцінювально-аналітична;
- інноваційна;
- рефлексивна;
- здатність до навчання впродовж життя.

Документом на законодавчому рівні окреслено чіткі орієнтири подальшого професійного розвитку вчителя. Він дозволяє об'єктивно оцінити професійні компетентності педагога під час його сертифікації.

Одним із провідників реформи є процес сертифікації вчителів початкових класів – добровільна процедура, яка спрямована на пошук агентів змін. Сертифікація допомагає вчителю розкрити свій потенціал, підвищити впевненість у своїх силах, а також є можливістю на власному досвіді навчити дітей вчитися. Особистість вчителя завжди відігравала важливу роль в освітньому процесі. Місія сучасного вчителя НУШ ще ширша, адже він не лише виховує, навчає, а й мотивує, підтримує, розуміє, надихає. Кінцева модель випускника

НУШ, як особистості, інноватора та патріота, покладає на вчителя додаткову роль – вчитися та змінюватися разом із учнем, зрощувати справжні людські якості в учневі, який ростиме громадянином світу, відчуваючи відповідальність за власні вчинки. При цьому бути самим відповідальним та реагувати на зміни у суспільстві, зростати та працювати над собою.

Про педагогічний вплив вчителя на учня говорили багато науковців та практиків. Так, на думку відомого грузинського педагога, засновника методу гуманної педагогіки Ш. Амонашвілі, любов виховується любов'ю. Доброта виховується добротою. Чесність виховується чесністю. Співчуття – співчуттям, взаємність – взаємністю, духовність – духовністю, дружба – дружбою, відданість – відданістю, сердечність – сердечністю. Культура виховується культурою, а життя – життям. Перелік таких педагогічних аксіом можна продовжувати, підкреслюючи значний вплив особистості вчителя на учня. Дорослий і дитина, на думку Ш. Амонашвілі, є єдиним цілим, вони є один для одного і вихователями, і вихованцями, і вчителями, і учнями. Їх взаємний вплив важко не переоцінити.

Вчителювання, за висловленням британського освітнього експерта К. Робінсона, це не просто робота чи професія. Це форма мистецтва. Ні розмір класу, ні соціальне становище учнів, ні умови навчання, ні інші чинники не мають такої ваги, як учитель, який надихає учнів навчатися [11, с. 108]. Вчитель НУШ не лише організовує освітній процес, відповідно до вимог нового Державного стандарту початкової освіти, орієнтуючись на очікувані результати навчання. Він, в першу чергу, створює сприятливе освітнє середовище для навчання, в якому дитина відчуває себе комфортно, не боїться висловлювати власну думку, відчувається захищеною та потрібною. Організовує виховне середовище, спрямовуючи свою діяльність на формування лідерських якостей, системи загальнолюдських цінностей, патріотичних почуттів та емоційної стійкості. А найголовніше – навчає самих дітей навчатися. Найкращі вчителі – наставники та провідники, які виховують у своїх учнів упевненість, допомагають їм знайти свій шлях і спонукають повірити в себе [11, с. 115].

Американський соціолог та футуролог, один із авторів концепції постіндустріального суспільства Е. Тоффлер стверджує, що у XXI столітті неграмотні не ті, хто не вміє читати і писати, а ті, хто не вміє вчитися, а ще – забувати те, чого навчився, й перевчатися. Саме тому сучасний вчитель має постійно працювати над своїм саморозвитком. Якщо на початку XXI століття передбачалося підвищення кваліфікації раз на п'ять років, то новим Порядком підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних

працівників передбачено їх постійне професійне зростання. Все для того аби якомога ефективніше побудувати власну траєкторію розвитку та навчити цьому своїх учнів.

У 2020 році Всесвітній економічний форум оприлюднив список навичок, які будуть затребувані у 2025 році [13]. Серед них: аналітичне мислення і інноваційність, активне навчання, комплексне розв'язання проблем, критичне мислення і аналіз, креативність, оригінальність і ініціативність, лідерство і соціальна включеність (впливовість), технології, життєздатність, стресостійкість і гнучкість, розв'язання проблем і формування ідей.

Аналіз навичок, які будуть актуальними для учнів у найближче десятиліття, дозволяє акцентувати увагу на компетентностях, якими повинен володіти вчитель НУШ та його ролях [5]:

- ментор – наставник, який готовий ділитися з дитиною власним досвідом;

- коуч – допомагає досягти поставленої мети;

- фасилітатор – забезпечує ефективну групову комунікацію;

- тьютор – допомагає формувати цілісну особистість, працює з п'ятьма сферами: інтелект, воля, емоції, фізичний та духовний розвиток;

- новатор – використовує новітні технології та сучасні техніки.

Ураховуючи місію реформи НУШ, спробуємо окреслити пріоритетні напрямки діяльності самого вчителя:

- навчає навчатися;

- зацікавлює дитину до навчання;

- не лише слухає, а й чує учня;

- допомагає дитині почуватися захищеною у стінах школи;

- допомагає відчувати себе впевненою;

- акцентує увагу на сильних сторонах учня, допомагає розглядіти та розвивати таланти;

- допомагає іншим приймати особливості кожної дитини;

- не критикує, а підказує (дитина не повинна боятися помилятися, адже помилка – це життєвий досвід дитини);

- постійно самовдосконалюється та розвивається;

- працює на засадах партнерства, реалізуючи спільну мету: щасливе доросле життя;

- володіє інструментами коучингу, фасилітації, медіації, освоює новаторські практики провідних науковців та переймає досвід педагогів-новаторів;

- надихає та надихається;

- вміє співпереживати, розуміти почуття інших та виражати свої.

Фахівці у галузі освіти Т. Вагнер та Т. Дінтерсміт зазначають, що призначення педагога полягає у вмінні навчати дітей основам наук чи допомагати їм та навчити самих навчатися. На думку дослідників, багато педагогів ототожнюють поняття «навчати» та «навчити навчатися». На думку дослідників, лише незначна частина засвоєного матеріалу закріплюється в пам'яті на тривалий час. А близько 70% щойно прочитаного чи почутого людина забуває майже одразу [3, с. 223–224]. Отож, завдання вчителя навчити дитину навчатися, зацікавити до вивчення, заінтригувати. Дитина повинна стати активним учасником процесу. Адже, щоб учень чогось навчився, він повинен постійно думати, висловлювати свою точку зору, ставити запитання й відповідати на них [3, с. 224]. Прогрес у навчанні буде тоді, коли учнів долучають до обговорення, дебатів, де точка зору дитини і її думка враховується та є важливою. Вчитель працює з учнями, які потребують постійної уваги, розуміння, підтримки. Дуже важливо вміти не лише слухати, а й чути учня, формувати взаємовідносини на засадах діалогу та довіри. Учень, який не боїться помилятися, висловлювати свою думку, в майбутньому значно впевненіший у собі, має відчуття власної гідності, вміє стратегічно мислити. За словами К. Робінсона, якщо ви не голові помилятися, навряд чи у вас щось вийде оригінальне. Важливо не лише давати можливість для розвитку творчості, уяви. Значно важливіше давати можливість дитині робити помилки, без страху бути покараним за це. Саме такі невдалі спроби наближають дитину до креативності та оригінальності. Сьогоднішня помилкова невдала ідея може з часом стати визначним винаходом людства, якщо дитина не боїтиметься помилитися. Не відомо, чи знали б ми про американського винахідника Т. Едісона сьогодні, якби він боявся у свій час робити помилки та експериментувати.

Педагог у співпраці із батьками для формування у дитини впевненості у своїх силах має приділяти значну увагу формувальному оцінюванню. Такий вид оцінювання допомагає вчителю прослідкувати особистий поступ кожного учня. Важливо, при цьому, оцінювати його діяльність, а не давати оцінку особистості. Під час такого оцінювання дитина має розуміти, що єдина людина з якою вона має себе порівнювати – це вона вчора. Сучасний вчитель повинен зрозуміти, що застарілий підхід, коли успіхи учнів визначали по однаковому вмінню щось робити вже в минулому. Якщо мавпу оцінювати по її здатності плавати, слона по здатності високо стрибати, а птаха – повзати, то вони залишаться в категорії відстаючих учнів до кінця свого життя. Слон нічого не втратив від того, що він не найкраще і не найвище стрибає, у нього є ряд інших переваг, що дозволяє йому бути унікальним у своєму роді.

Не потрібно порівнювати учня з іншими дітьми, адже в такому випадку доросла людина продовжує себе порівнювати з оточенням і росте із відчуттям неповноцінності. Саме формувальний підхід в оцінюванні успіхів дитини, який покладено в основу реформи НУШ, сприятиме повноцінному розвитку особистості дитини. Вчитель повинен підтримувати в учневі віру у власне «Я». Дитина повинна вірити, що вона може впливати на суспільство, може своїми діями та малими кроками робити вклад у розвиток громади, держави, що вона може щось змінити. Лише впевнений у собі вчитель зможе зрощувати впевненого у собі учня. Хваліть дитину не за результати, а за спроби, зусилля, за те, що вона не побоялася і зробила певний крок до мети. Дитина повинна відчувати, що її підтримують та довіряють. Головне – не боятися експериментувати, вчитися на своїх помилках та отримувати задоволення від процесу реалізації своїх ідей. Американський лауреат Нобелівської премії з економіки Джеймс Хекман стверджує, що чим раніше ми інвестуватимемо в дітей, тим кращі результати матимемо [15]. На думку науковця, саме «м'які навички» (як-от вміння долати труднощі, знаходити рішення, ставити цілі та докладати зусилля для їх досягнення, наполегливість, комунікативні навички) прямо впливають на матеріальне становище майбутнього дорослого, його успішність. Дж. Хекман довів, що діти, в навчанні яких фокусувалися на розвиток соціально-емоційних навичок, інвестували у їх розвиток та творчий потенціал, показували в дорослому житті кращі результати. Школа – це також інвестиція у фізичний, інтелектуальний, емоційний розвиток учня, але його кінцевий результат залежить від вдало підібраних інструментів у роботі з учнями та особистості й майстерності вчителя.

Вчитель повинен вміти співпереживати. Це вміння допомагає йому знаходити спільну мову з учнями, які виховуються в різних сім'ях, з різною системою виховання та культурою. Допомагає відчувати емоції, як наявні, так і потаємні, зрозуміти внутрішній стан дитини.

Наш світ постійно змінюється, але незважаючи на це, педагогу важливо взяти на себе роль наставника та орієнтира в житті учнів. Психотерапевт Гордон Ньюфелд і лікар Габор Мате, які досліджують взаємовідносини діти – батьки, відзначають, що втрата зв'язку між ними негативно впливає на психоемоційний розвиток дитини. Уявіть, що ви заблукали в незнайомому місті чужої країни, ви не маєте можливості розуміти їх мову та спілкуватися. Від безпорадності, ви розчаровуєтеся. Уявіть, що вам запропонували допомогу на вашій рідній мові. Ця людина стає для вас близькою і ви намагатиметеся з ним продовжити контакт [9, с. 260–261]. Так само і з дітьми. Їм

потрібен орієнтир, наставник. Не потрібно чекати, щоб цим орієнтиром стали однолітки, уявні віртуальні друзі, які є сліпим орієнтиром, рухом без видимої цілі. Ним повинен бути педагог, який значну частину часу проводить із дитиною та може окреслити чіткі орієнтири та траєкторію руху учня. У майбутньому такі діти довіряють батькам, педагогам, наставникам, діляться з ними своїми проблемами, а не шукають кому довіритися на вулиці чи в віртуальній мережі, сповненій небезпек. При цьому, вчитель повинен мати лідерські якості та вести учнів за собою.

Про важливість лідерських якостей у людини говорить і канадський експерт із досягнення лідерства Р. Шарма, який окреслює дві ролі, притаманні людині – лідер та жертва. Справжній вчитель-лідер вміє окреслювати цілі, бачить сильні сторони кожної дитини, підтримує у них віру у свої сили, допомагає іншим сприймати кожну дитину із її особливостями. Лише вчитель із лідерськими якостями по-справжньому може згуртувати учнів класу, бути для них позитивним прикладом поваги, допомоги та співпраці, може вирішувати конфлікти, вислухати різні сторони, зрозуміти відмінність у їх поглядах і знайти рішення, яке влаштує всіх. Такий педагог вміє переконувати вести за собою, зацікавлювати щоденними завданнями. Він може надихати та надихатися, адже лише натхненні лідери змушують людей до руху вперед за допомогою привабливих ідей та спільних місій [4, с. 259]. Такі педагоги можуть формулювати спільну мету, щоб надихнути інших іти за собою. Саме засновники теорії емоційного лідерства Д. Гоулман, Р. Бояцис та Е. Маккі у книзі «Емоційний інтелект лідера» говорять про «натхненне лідерство», як навичку емоційного інтелекту [4, с. 76]. Саме такі вчителі, які щиро вірять у реалізацію Концепції НУШ, можуть впевнено вести за собою учнів, слідуючи орієнтирам, допомагаючи учням відкривати у собі лідерські якості. Д. Гоулман розповідає про опитування учнів і вчителів, яке демонструє тенденцію до збільшення рівня емоційних негараздів сучасного покоління дітей, які більш самотні й пригнічені, сердиті й нестримні, нервові й схильні до хвилювань, імпульсивні й агресивні [10, с. 151]. Враховуючи це, вміння вчителя співпереживати, розуміти почуття інших та виражати свої особисті почуття, висловлюватися зрозуміло і з емпатією до учня, позитивно реагувати на всі ситуації, є важливими навичками в умовах НУШ та запорукою успіху освітньої реформи в Україні. Педагог НУШ, як батьки у перші роки життя дитини, допомагає робити учневі перші кроки на його освітній площині. І якими вони будуть, у значній мірі залежатиме саме від вчителя.

На сьогодні багато світових освітніх систем зіткнулися з кризою. Замість надихати вони демотивують та не дають життєво необхідні навички. Освітні системи втратили зв'язок з реальністю та не допомагають дітям бути готовими до життя в еру інновацій та технологічного прогресу. Тож саме від особистості вчителя сьогодні залежить, яким буде нове покоління українців та наскільки швидко відбудеться процес реформування та трансформації освіти в Україні.

Ефективність через безперервність підвищення кваліфікації

Необхідною умовою забезпечення якісної освітньої діяльності у ЗЗСО є постійне професійне зростання педагогів. Щорічне підвищення кваліфікації – це необхідна міра, яка забезпечує і ефективне вчителювання, і ефективне управління в НУШ. Відповідно до Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників від 21.08.2019 № 800 цей процес відбувається постійно задля реалізації однієї з цілей сталого розвитку – якісної освіти. Поряд із обов'язком підвищувати свій професійний та загальнокультурний рівень, педагоги отримали свободу при плануванні, виборі напрямів, форм навчання та суб'єктів підвищення кваліфікації.

Керівництво, враховуючи потреби закладу та особливості освітньої програми, має заохочувати та підтримувати методичну роботу педагогічних працівників, їхню участь у професійних конференціях, семінарах, курсах підвищення кваліфікації у різних формах, підготовку та публікацію матеріалів за темами професійної діяльності [1, с. 37]. На сьогодні ринок підвищення кваліфікації значно розширився. Поряд із традиційними інститутами післядипломної педагогічної освіти існує ряд інших суб'єктів: фізичних чи юридичних осіб, які можуть надавати якісні освітні послуги для педагогів в умовах НУШ. Ефективним способом підвищення кваліфікації в сучасних умовах коронавірусної кризи є онлайн-платформи на зразок EdEra, Prometheus, які пропонують освітянам безкоштовні онлайн-курси.

Та поряд з цим, все більшої потужності набирає рух вчительських (не)конференцій Ed Camp Ukraine, який об'єднав освітян з усієї України. Це сучасний спосіб підвищення кваліфікації для шкільного вчителювання в режимах офлайн та онлайн, залежно від вимог часу. Ed Camp як спільнота відповідального вчителювання формує нове бачення освіти та ролі у ній педагога. Підвищення престижності вчительської професії, відчуття гордості за приналежність до спільноти – це заслуга активних едкемперів та едкемпівок. EdCamp Ukraine – це унікальна платформа професійного зростання для педагогів України. Завдяки новому дискусійному формату (не)конференції, учасники та учасниці мають можливість відкритого

обміну педагогічним досвідом, співпраці і розв'язання спільних задач за принципом: «Дай, якщо можеш – візьми, якщо хочеш!».

Ed Camp зародився за філіжанкою кави, коли одинадцять вчителів і вчительок із Філадельфії винайшли цей новий формат. Перший захід у такому форматі організувала група американських освітян у травні 2010 року. З того часу рух отримав поширення у 32 країнах світу. В Україну Ed Camp поширився у 2015 році. Це потужний міжнародний рух однодумців і однодумиць, які глибоко переймаються освітніми проблемами та надихають своєю працею інших. Про значущість і популярність руху свідчить те, що у 2015 році Ed Camp посів шосте місце у світі серед найбільш інноваційних освітніх організацій [6 с. 13]. На сьогодні вже відбулося шість національних (не)конференції та ціла низка регіональних заходів, які об'єднали педагогів та всіх зацікавлених у розвитку освіти людей. Їх називають «білими воронами», які власною відкритістю до нового досвіду та прагненням до змін в освіті та суспільстві загалом вирізняються у своїх спільнотах [6, с. 13]. Саме ці педагоги стають провідниками змін та є рушійною силою реформи НУШ. Саме вони підхоплюють нововведення, експериментують і, головне, вірять у якісні зміни в освіті.

В основі формату Ed Camp лежить технологія відкритого простору, яка є демонстрацією віри в людей, які здатні до пошуку, самокерування й продукування результатів [6, с. 16]. Рецепт хорошого Ed Camp'у забезпечується шістьма принципами [6, с. 39-41]:

1. Безкоштовність, що гарантує рівність шансів для усіх педагогів, незалежно від фінансових можливостей. Вчитель/вчителька із маленького селища чи великого міста отримують при цьому рівний доступ до відвідування заходу, маючи бажання стати частиною міжнародного руху відповідального вчительства.

2. Незалежність. Усі учасники/учасниці мають можливість вільно висловлювати свої думки, вступати в дискусії, відстоювати власні погляди. Думка кожного і кожної є важливою незалежно від соціального статусу, посади чи політичної приналежності людини.

3. Вільна ініціатива. Будь-хто може організувати Ed Camp у себе в закладі, громаді. Громадська організація, група активних педагогів, адміністрація школи, управління освіти чи центри професійного розвитку можуть стати координаторами та координаторками (не)конференцій. Сьогодні формат заходу використовується для проведення серпневих конференцій та вчительських педагогічних рад. Головне – бажання щось змінити на краще, прагнення більш ефективно використовувати час та потенціал вчительства.

4. Програма визначається в день проведення. Це означає, що вона містить як наперед заплановані експертні сесії, так і можливість сформувати учительську паралель із усіх бажаючих.

5. Кожний і кожна можуть стати спікерами. Це є родзинкою (не)конференцій, адже вчителі та вчительки мають унікальну можливість поділитися своїм власним досвідом. Саме цей принцип робить конференцію (не)конференцією, пристосовуючись до потреб і запитів учасників та учасниць. На всіх подіях, незалежно від кількості учасників, педагоги можуть стати спікерами за умови актуальності їхньої теми та бажання поділитися досвідом.

6. Діє закон «про дві ноги», що забезпечує демократичний формат заходу. Учасник чи учасниця самостійно вирішують, яку відвідати експертну сесію на паралелі, взяти участь у дискусії чи поспілкуватися неформально за чашкою кави, чаю із новими знайомими, обговоривши важливі питання. Це дозволяє вчителю формувати свою індивідуальну траєкторію перебування на (не)конференції, максимально ефективно використовуючи час перебування на заході.

7. Ефект «довгого хвоста» є найбільшою цінністю таких заходів, адже учасники і учасниці повертаються до своїх закладів і, реалізуючи принцип «довгого хвоста», втілюють нові ідеї в життя. Інакше кажучи, головне відбувається по завершенню події, коли еджемпівські ідеї знаходять своє продовження в щоденній професійній діяльності.

Під час організації (не) конференцій у форматі Ed Camp важливою є співпраця усіх зацікавлених сторін – вчительства, адміністрації, батьківства, учнівства, представників громади та органів управління освіти.

Полтавщині пощастило стати одним із найактивніших регіонів, куди злітаються «білі ворони» з різних куточків України. Села Трудолюб, Ковалівка та Недогарки, міста Решетилівка, Миргород, Горішні Плавні та Полтава. Саме тут неодноразово було організовано еджемпи, які об'єднали педагогів, готових до змін та готових нести ці зміни у свої спільноти. За шість років розвитку даного руху Ed Camp об'єднав тисячі педагогів, готових стати частиною глобальних змін в освіті.

Чому важливо відчувати себе частиною Ed Camp?

1. Відчуття приналежності до великої спільноти дозволяє відчувати себе вагомою складовою механізму, який виконує важливу місію.

2. Це можливість власним прикладом довести, що одна людина може змінити світ, об'єднавшись з однодумцями в команду.

3. Це джерело натхнення та мотивації. Учасники та учасниці заходів надихають одне одного. Піднесення та бажання творити супроводжує вчителів та вчительок протягом тривалого часу.

4. Це можливість отримати нові знання та знайомства. Досвід реалізації цікавих проєктів інших педагогів може втілитися саме у вашому закладі освіти. Ділитися досвідом – це робити гарну справу.

5. Це можливість бути на одній хвилі зі своїми учнями.

6. Це підвищення власної самооцінки та постійне професійне зростання. Кожен і кожна можуть стати спікерами на заході, презентувавши свій досвід на експертній чи вчительській паралелях.

7. Ти отримуєш можливість долучатися до різних ініціатив, які ініціюються самим Ed Camp'ом чи його партнерами.

8. Методична підтримка та можливість проявити свої здібності, долучаючись до реалізації проєктів Ed Camp.

Ed Camp впевнено крокує разом із реформою НУШ, надаючи методичну та психологічну підтримку вчителю, які є рушієм цієї реформи. Ed Camp зростає разом із українськими вчителями та вчительками, надихаючи педагогів до різноманітних активностей та позитивних перетворень.

Завдання вчительства – перебувати на хвилі разом із Ed Camp, підвищуючи свою професійну майстерність та професійно зростаючи. Керівництво школи повинно сприяти цим процесам, мотивувати вчительство йти нога в ногу із сучасним учнівством. Адже ефективність – це динамічний процес постійних змін, вміння та здатність встигати за цими змінами, підвищуючи при цьому якість своєї діяльності. Нова українська школа вирізнятиметься від традиційної школи лише за умови комплексної реалізації її моделі, поєднуючи ефективне управління, ефективне вчителювання та постійне професійне зростання педагогів.

Список використаних джерел:

1. Абетка для директора. Рекомендації для побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти / М. В. Бобровський, С. І. Горбачов, О. О. Заплотинська, О. О. Лінник. – 2-ге видання, перероб і доп. – Київ, Державна служба якості освіти, 2021 – 350 с.

2. Бредберрі Т. Вісім секретів ефективного спілкування [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://life.nv.ua/ukr/blogs/zhiznenno-vazhnyy-navyk-vosem-sekretov-effektivnoy-kommunikacii-50066185.html> – Запит з титуту екрану (запит від 15.02.2021 р.).

3. Вагнер Т. Мистецтво навчати. Як підготувати дитину до реального життя / Тоні Вагнер, Тед Дінтерсміт / пер. з англ. Н. Борис. – К. : Наш формат, 2017. – 312 с.

4. Гоулман Д. Емоційний інтелект лідера / Даніел Гоулман, Річард Бояціс, Енні Маккі / пер. з англ. В. Глінка. – 2-ге вид. – К. : Наш формат, 2020. – 288 с.
5. Дмитренко О. Вчитель НУШ – людина, яка надихає [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://osvita.ua/school/71971/> – Запит з титулу екрану (запит від 15.01.2021 р.).
6. Елькін О. Б. Зростаємо разом з Ed Camp'ом. Як провести освітню (не)конференцію для своєї громади / О. Єлькін; упорядн.: О. Масалітіна, І. Міньковська. – Київ : «Вид. група «Шкільний світ», 2018 – 112 с. (Бібліотека «Шкільного світу»).
7. Кові С. Лідер у мені. Формування культури лідерства у школах світу / Стівен Р. Кові, Шон Кові, Мюріел Самерз, Дейвід К. Хетч / пер. з англ. В. Вишенська – К. : «Едіпресс Україна». – 2016. – 247 с.
8. Ленсіоні П. 5 вад у роботі команди. Історії реальних викликів та перемог / Патрік Ленсіоні. – пер. з англ. С. Новікова. – Харків : Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля». – 191 с.
9. Ньюфельд Г. Не упускайте своїх дітей / Ньюфельд Гордон, Матэ Габор / пер. Петровой Е., Абрамовой А., Шапиро Б. – М. : Ресурс, 2017. – 384 с.
10. Робінсон К. Освіта проти таланту. Сила творчості / Кен Робінсон / пер. з англ. Г. Лелів. – Львів : Літопис, 2017. – 256 с.
11. Робінсон К. Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту / Кен Робінсон, Лу Ароніка / пер. з англ. Г. Лелів. – Львів : Літопис, 2016. – 258 с.
12. Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика обучающейся организации / Питер Сенге; пер. с англ. Ю. Константиновой. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 496 с.
13. Тілікіна Н.В. Навички ХХІ століття за умови їх формування і розвитку для молоді [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://dismp.gov.ua/navychky-khkhi-stolittia-ta-umovy-ikh-formuvannia-i-rozvytku-dlia-molodi/> – Запит з титулу екрану (запит від 17.01.2021 р.).
14. Уварова А. Від керівника до лідера: практичні поради для директорів шкіл та керівників відділів освіти / Анна Уварова. – Центр Інноваційної освіти «Про.Світ». – 2019. – 60 с.
15. Хекман Джеймс Дж. Равные условия для всех детей: стратегия, которая работает / Джеймс Дж. Хекман. – М. : Издательство «МОЗАИКА-СИНТЕЗ»; Издательство Московского университета, 2019. – 88 с.

**МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ
ТА ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ
ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

Підготовка майбутніх учителів біології та здоров'я людини до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти це складний системний процес, який відбувається протягом тривалого часу, не піддається безпосередньому прямому спостереженню і потребує спеціальних теоретичних методів дослідження.

Ефективним засобом перевірки повноти теоретичних уявлень про досліджувані явища і феномени у педагогіці визнається метод створення моделей. Тому розробка ґрунтовної моделі підготовки майбутніх учителів біології та здоров'я людини до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти має надзвичайно важливе значення. Вона повинна враховувати сучасні тенденції розвитку вищої освіти, а також передовий вітчизняний та зарубіжний досвід здоров'язбереження.

Аналізуючи поняття «модель» (від франц. *modele*, лат. *modulus* – міра, зразок), С.У. Гончаренко трактує його, як будь-який образ (мислений або умовний) у вигляді зображення, схеми, опису, використовуваний як заміник оригіналу. В.Т. Лозовецька вказує на те, що «модель спеціаліста відображає об'єктивні закономірності розвитку галузі професійної діяльності, місця і ролі спеціаліста в ній, перелік посад і професійних функцій, до виконання яких він готується у процесі навчання в системі професійної підготовки, основні вимоги до змісту знань та вмінь, необхідних для успішного виконання професійних обов'язків, а також для подальшого розвитку професійних важливих і особистісних якостей».

Оскільки модель підготовки майбутніх учителів біології та здоров'я людини до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти це педагогічна система, то, виходячи з принципу цілісності системи, ми виокремлюємо в ній такі структурні блоки: цільовий, теоретико-методологічний змістовий, процесуальний, діагностично-результативний (рис. 1).

Вказані структурні елементи характеризуються відносною автономністю, що забезпечує динамічну сталість і гнучкість процесу професійної підготовки майбутніх учителів біології та здоров'я людини до використання здоров'язбережувальних технологій.

Розроблена модель підготовки майбутніх учителів біології та здоров'я людини до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти базується на принципах постійного підвищення якості підготовки на основі зворотного і випереджаючого зв'язку. Практична реалізація моделі забезпечує зворотний зв'язок через постійний моніторинг якості знань і результатів навчання, анкетування студентів на відповідних етапах підготовки. Випереджаючий зв'язок реалізовано на засадах використання документів і матеріалів ВООЗ, сучасних досліджень із реалізації здоров'язбережувальних технологій та здоров'язбереження в освіті.

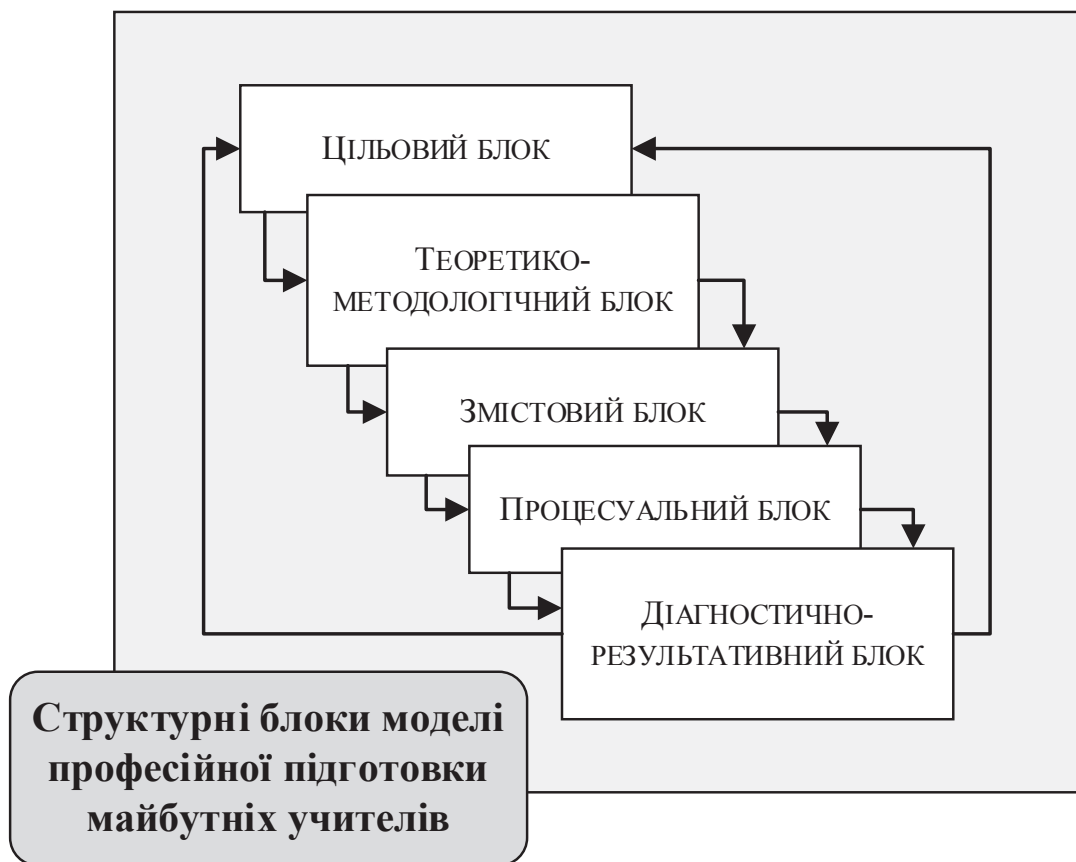


Рис. 1. Структурні блоки моделі професійної підготовки майбутніх учителів біології та здоров'я людини до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти

Схематичне зображення моделі підготовки майбутніх учителів біології та здоров'я людини до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти надається на *рис.2*.

Відправною точкою педагогічної моделі є *соціальне замовлення*, яке актуалізується через підготовку майбутніх учителів природничих дисциплін, здатних використовувати здоров'язбережувальні технології у професійній діяльності.

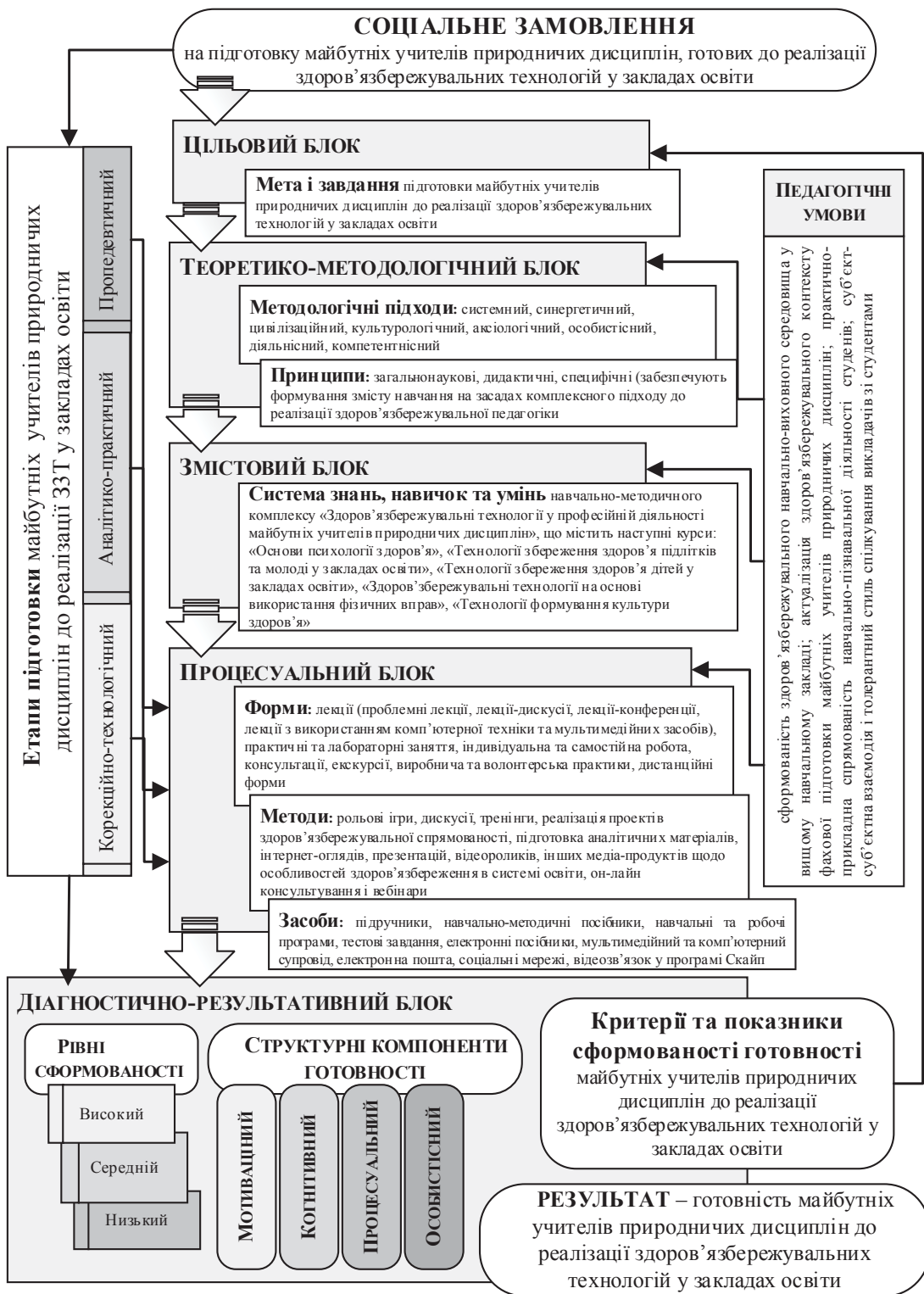


Рис. 2. Модель підготовки майбутніх учителів біології та здоров'я людини до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти

Підготовка майбутніх учителів біології та здоров'я людини до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти має *важливе соціальне значення* і відповідає: запитам суспільства, потребам держави, викликам регіонального та всесвітнього ринку праці до здоров'язбережувальної діяльності учителя; вимогам загальноосвітніх навчальних закладів, батьків та учнів до процесу збереження здоров'я дитини в умовах навчання та виховання; потребам студентів до збереження, зміцнення та формування власного здоров'я, самореалізації, професійному вдосконаленню впродовж життя; особистому розвитку професійного здоров'я і довголіття.

Цільовий блок містить в собі мету та завдання підготовки майбутніх учителів біології та здоров'я людини до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти.

Мета підготовки майбутніх учителів біології та здоров'я людини до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти полягає у формуванні готовності до професійної здоров'язбережувальної діяльності шляхом всебічного розвитку студентів залежно від індивідуальних особливостей, здібностей, можливостей і навчальних досягнень кожного.

Підготовка майбутніх учителів біології та здоров'я людини до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти передбачає виконання наступних *завдань*:

1) Забезпечити гармонійне поєднання загальнокультурного і професійного становлення майбутнього учителя, готового до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти. Головною умовою є врахування рівня навчальних досягнень, індивідуальних можливостей і здібностей кожного студента, побудова на засадах індивідуальної траєкторії та графіку навчання;

2) Сформувати у майбутніх студентів сучасні уявлення про теоретичні та практичні шляхи вирішення проблем здоров'язбережувальної педагогіки, розвинути здатність до інноваційної діяльності стосовно збереження та зміцнення здоров'я у закладах освіти. В умовах швидких змін суспільно-політичного і соціально-економічного життя готовність до використання здоров'язбережувальних технологій, спрямованість на розбудову відповідного здоров'язбережувального середовища забезпечить повноцінний розвиток особистісних функцій суб'єктів навчальної діяльності. Одержання майбутніми учителями природничих дисциплін цілісної системи теоретичних здоров'язбережувальних знань, спеціальних умінь, практичних навичок, досвіду реалізації здоров'язбережувальних технологій забезпечує формування відповідного рівня готовності до професійної педагогічної діяльності;

3) Розвинути у майбутніх учителів біології та здоров'я людинності толерантної, асертивної, гуманної, творчої, активної, відповідальної й ініціативної особистості, що дозволить гармонійно поєднати в собі прагнення до духовного, психічного, фізичного та соціально-культурного саморозвитку, свідоме ставлення як до власного здоров'я, так і здоров'я всіх суб'єктів навчального процесу. Забезпечити формування навичок критичного мислення, що дозволить розвинути пізнавальні стратегії самонавчання, саморозвитку і самореалізації як невід'ємної складової майбутньої професійної та соціальної діяльності впродовж усього життя;

4) Підготувати майбутніх учителів біології та здоров'я людини до нових соціально економічних умов на ринку праці, забезпечити становлення конкурентоспроможної та професійно мобільної особистості, здатної до перекваліфікації, самостійного пошуку шляхів власного життєвого розвитку, соціального ствердження і професійного росту.

Теоретико-методологічний блок складають методологічні підходи та принципи підготовки майбутніх учителів біології та здоров'я людини до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти.

Методологічні підходи включають: системний, синергетичний, культурологічний, аксіологічний, особистісний, діяльнісний; компетентнісний.

Принципами комплексної моделі обрано наступні: загальнонаукові, дидактичні та специфічні (забезпечують диверсифікацію змісту навчання і комплексний підхід до реалізації положень здоров'язбережувальної педагогіки).

Змістовний блок є системоутворюючим для зазначеної моделі, адже саме його наповнення забезпечує ефективність процесу і максимальний результат педагогічного впливу на підготовку студентів природничих факультетів вищих навчальних закладів до подальшої реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти.

Розробка змістового компоненту базується на думці В. П. Горащука, що навчальний план педагогічних вищих навчальних закладів має забезпечити орієнтування майбутнього учителя на школу завтрашнього дня, дати йому визначений запас знань із випередженням. Випередження нинішніх потреб системи освіти в різному кваліфікаційному рівні фахівців, закладене в навчальні плани й програми педагогічних інститутів, повинно складати 15–20 років. Мета педагогічної освіти полягає у створенні такого міцного загальнотеоретичного наукового фундаменту, що забезпечить актуальність і не викликає серйозного морального старіння

кваліфікації фахівців у ці терміни, буде служити базою постійному самовідновленню отриманої у вищих навчальних закладах системи знань. Однак, як вказує В. П. Горащук, що у зв'язку з прискоренням темпів науково-технічного прогресу корекція навчальних планів і особливо програм повинна відбуватися безперервно, мати узагальнений, а не детальний характер.

Система знань, навичок та умінь навчально-методичного комплексу «Здоров'язберезувальні технології у професійній діяльності майбутніх учителів природничих дисциплін», що містить наступні курси: «Основи психології здоров'я», «Технології збереження здоров'я підлітків та молоді у закладах освіти», «Технології збереження здоров'я дітей у закладах освіти», «Здоров'язберезувальні технології на основі використання фізичних вправ», «Технології формування культури здоров'я».

Процесуальний блок містить:

– етапи підготовки майбутніх учителів біології та здоров'я людини до реалізації здоров'язберезувальних технологій у закладах освіти;

– форми підготовки майбутніх учителів біології та здоров'я людини до реалізації здоров'язберезувальних технологій у закладах освіти;

– методи підготовки майбутніх учителів біології та здоров'я людини до реалізації здоров'язберезувальних технологій у закладах освіти;

– засоби підготовки майбутніх учителів біології та здоров'я людини до реалізації здоров'язберезувальних технологій у закладах освіти.

На думку автора доцільним є виділення наступних етапів процесу підготовки у вищих навчальних закладах майбутніх учителів біології та здоров'я людини до реалізації здоров'язберезувальних технологій у закладах освіти:

I етап – *пропедевтичний*,

II етап – *аналітико-практичний*

III етап – *корекційно-технологічний*.

На кожному етапі розв'язуються певні педагогічні завдання, які враховують як послідовність професійної соціалізації майбутнього фахівця, так і специфічні ознаки вікового й особистісного зростання майбутнього учителя. Вважаємо, що розподіл цілісного процесу підготовки у вищих навчальних закладах майбутніх учителів біології та здоров'я людини до реалізації здоров'язберезувальних технологій у закладах освіти на послідовні етапи умовний, оскільки формування відповідних якостей майбутнього фахівця неминуче супроводжується

відповідними перетвореннями системи його професійно-орієнтованих знань і вмінь у наслідок процесів професійної соціалізації.

Поняття «соціалізація» (лат. *socialis* – суспільний) – це процес операційного оволодіння набором програм діяльності і поведінки, характерної для тієї або іншої культурної традиції, а також процес інтеріоризації індивідом знань, цінностей і норм, що виражають ці традиції. Велике значення має той факт, що процес соціалізації як адаптації до культурного середовища триває протягом усього життя людини. Соціалізація забезпечується прийнятими в культурі й інституалізованими в соціумі і його відповідних підсистемах технологіями і стратегіями навчання, професійної підготовки, освіти, виховання, підтримкою необхідного рівня функціональної грамотності соціальних діячів.

С. І. Розум вказує на тісний зв'язок соціалізації з поняттям «соціальна адаптація», яку розглядає «...як процес і результат встановлення відносної взаємної відповідності між потребами особистості і вимогами соціального середовища». Автор підкреслює, що процес соціалізації це процес, що «...здійснюється в соціальному просторі і часі, які є необхідними умовами формування соціального змісту індивіда». Науковець звертає увагу, що поняття «соціалізація» переважно аналізується і як «пререквізіт майбутньої рольової діяльності», процес оволодіння суспільними ролями.

Окремі етапи підготовки майбутніх учителів біології та здоров'я людини визначаються керованою професійною соціалізацією як процесом оволодіння певною професійною роллю. Кожен етап підготовки майбутніх учителів біології та здоров'я людини до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти забезпечується адекватними формами організації діяльності студентів: навчально-пізнавальні, навчально-професійні, квазіпрофесійні види діяльності (проектуються на засадах спадковості і взаємодоповнення з урахуванням відповідної трансформації змісту традиційних навчальних дисциплін в умовах кредитно-модульної системи).

Головною метою *пропедевтичного* етапу підготовки майбутніх учителів біології та здоров'я людини до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти є забезпечення прискореного пристосування студентів до нових умов навчання, підвищення власної здоров'язбережувальної компетентності, як гарантії успішного навчання та пропедевтики професійних захворювань у майбутньому.

Завдання пропедевтичного етапу вирішуються в процесі вивчення курсу «Технології формування культури здоров'я» метою якого є забезпечення саморозвитку студента, зміцнення та формування його власного здоров'я, самопізнання, самовизначення.

Забезпечують розв'язанню завдань першого етапу як традиційні форми навчання: лекції, семінарські й практичні заняття, так і екскурсії, ігрові методи, аудиторні та віртуальні консультації з фахівцями Центру СНІД, Республіканського Центру здоров'я, відомими наркологами, гінекологами, дерматологами.

Перший етап здоров'язбережувальної підготовки майбутніх учителів біології та здоров'я людини у процесі викладання курсу «Технології формування культури здоров'я» забезпечує формування Я-концепції студента, метою якої є формування ціннісного ставлення до власного здоров'я і самоохоронної поведінки. Проведення цього курсу доцільне в перші семестри навчання 1-2 курсів, оскільки однією з найбільш актуальних потреб цього віку є потреба власної привабливості, взаєморозуміння, спілкування, що є міцним підґрунтям фізичного, психічного й соціального саморозвитку.

Метою *аналітично-практичного* етапу підготовки майбутніх учителів біології та здоров'я людини до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти є формування у студентів практичного досвіду здоров'язбережувальної діяльності та розбудови здоров'язбережувального середовища. Характерною особливістю цього етапу є актуалізація здоров'язбережувальної спрямованості знань, навичок та вмінь студентів із природничих і суспільних дисциплін. Одним із завдань цього етапу є формування технологічних та організаційних навичок, вміння критичного аналізу різних джерел інформації, самостійної роботи.

Форми і методи діяльності майбутніх учителів на цьому етапі передбачають різноманітні тренінги, ділові ігри, екскурсії в загальноосвітні навчальні заклади, які працюють як школи сприяння здоров'ю, центри соціальної роботи з молоддю, наркологічні диспансери. Доцільним є використання тестових і спеціальних завдань у межах самостійної роботи, розробку медіа-продуктів для окремих цільових груп, що забезпечує професійну соціалізацію та адаптацію до майбутньої педагогічної діяльності.

Корекційно технологічний етап підготовки майбутніх учителів біології та здоров'я людини до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти спрямований на формування практичних навичок використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності. Метою цього етапу є з'ясування рівня наявних знань та вмінь із циклу професійно-орієнтованих дисциплін, готовність студента до міждисциплінарного підходу у вирішенні питань збереження, зміцнення та формування здоров'я школярів, психологічна готовність до волонтерської роботи, здійснюється пошук індивідуального стилю реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти. Студенти під час проведення практики мають

конкретні завдання з природничих дисциплін, розробляють позакласні заходи з використанням здоров'язбережувальних технологій, аналізують якість здоров'язбережувального середовища в загальноосвітньому навчальному закладі, конкретні професійні ситуації стосовно використання здоров'язбережувальних технологій. Завдяки сучасним засобам електронного зв'язку та використання відеоконференцій забезпечується зворотний зв'язок студентів із викладачами, що дає можливість використовувати методичні ресурси та інформаційні резерви навчальних матеріалів, наявних на профільних кафедрах вищих навчальних закладів.

Підсумовуючою частиною *корекційно-технологічного* етапу є участь майбутніх учителів біології та здоров'я людини у різноманітних благодійних акціях (Всесвітній день боротьби зі СНІД, Всесвітній день боротьби з тютюнопалінням, Всесвітній день захисту дітей). На цьому етапі студенти актуалізують потреби суспільства у здоров'язбережувальній діяльності, виконуючи обов'язки професійних фахівців, консультують, проводять тренінги, акції, класні години тощо. Студенти, залучені до програми волонтерської діяльності, 3 грудня у Всесвітній день інвалідів відвідують соціальні заклади та реабілітаційні центри.

Схема взаємодії блоків моделі підготовки майбутніх учителів біології та здоров'я людини до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти наведена на *рис. 3*.

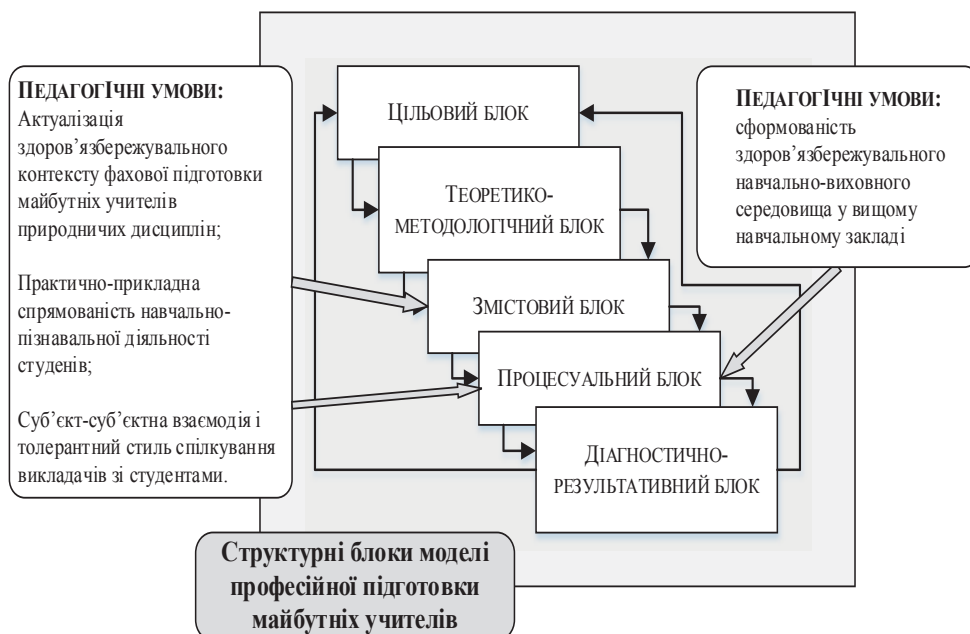


Рис. 3. Схема взаємодії блоків моделі підготовки майбутніх учителів біології та здоров'я людини до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти

Головними педагогічними умовами підготовки майбутнього учителя природничих дисциплін до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти є наступні:

1. Сформованість здоров'язбережувального навчально-виховного середовища у вищому навчальному закладі;
2. Актуалізація здоров'язбережувального контексту фахової підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін;
3. Практично-прикладна спрямованість навчально-пізнавальної діяльності студентів;
4. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія і толерантний стиль спілкування викладачів зі студентами.

Перша педагогічна умова – сформованість здоров'язбережувального навчально-виховного середовища у вищому навчальному закладі – забезпечує виконання головної умови успішного процесу навчання у навчальному закладі, який повинен відповідати гігієнічним вимогам, задовольняти особистісні потреби студентів у здоровому харчуванні, різноманітній фізичній активності, рекреації та реабілітації впродовж усього періоду навчання. Без дотримання вказаної педагогічної умови процес підготовки майбутніх учителів біології та здоров'я людини до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти буде носити формальний характер. Студенти повинні мати доступ до високоякісних навчальних лабораторій, комп'ютерних класів, бібліотек із сучасним інформаційним обладнанням. Особливого значення повинна набувати діяльність студентського санаторій-профілакторію Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, який повинен надавати послуги по репродукції здоров'я, психологічну консультацію і допомогу. Основою подальших взаємовідносин викладачів та майбутніх учителів є зусилля по створенню емоційно-сприятливої атмосфери спілкування, яка б стимулювала ситуації успіху. Здоров'язбережувальне середовища вищого навчального закладу має відповідати сучасним запитам стосовно інфраструктури, бути цілісним, з відповідною нормативною базою.

Друга педагогічна умова – актуалізація здоров'язбережувального контексту фахової підготовки майбутніх учителів біології та здоров'я людини – реалізується через впровадження в учбовий процес навчально-методичного комплексу «Здоров'язбережувальні технології у професійній діяльності майбутніх учителів природничих дисциплін», який складається з наступних навчальних курсів:

- «Основи психології здоров'я»;
- «Технології збереження здоров'я підлітків та молоді в закладах освіти»;

«Технології здоров'язбереження дітей в закладах освіти»;
«Здоров'язбережувальні технології на основі використання фізичних вправ»;

«Технології формування культури здоров'я».

Актуалізація здоров'язбережувального контексту в змісті підготовки майбутнього учителя природничих дисциплін і його спрямованість на професійну діяльність реалізується в процесі викладання дисциплін вказаного комплексу.

Реалізація навчально-методичного комплексу передбачає включення студентів в освоєння активних та інтерактивних форм і методів навчання, заснованих на діяльнісних і діалогових формах пізнання. Навчання по модулю повинно здійснюватися у формах спільної діяльності: всі учасники освітнього процесу взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і свою власну поведінку, занурюються у реальну атмосферу ділового співробітництва з вирішення проблем здоров'язбереження. Реалізація суб'єкт-суб'єктної основи взаємодії спирається на дотримання учасниками взаємодії наступних гуманістичних принципів:

- рівноправності;
- взаємної поваги;
- взаєморозуміння і співпереживання;
- співтворчості і співпраці.

Одним з головних принципів навчання є опора на існуючий і набутий досвід і знання студентів, які служать джерелом взаємонавчання та взаємозбагачення. Ділячись своїми знаннями та досвідом діяльності, студенти беруть на себе частину навчальних функцій викладача, що забезпечує підвищення їх мотивації і сприяє більшій продуктивності навчання. Така організація освітнього процесу вимагає від викладача використання різноманітних форм педагогічного спілкування, створення комфортної, стимулюючої атмосфери, поваги до особистості майбутніх учителів, реальних технологій здоров'язбереження в освітньому процесі.

Третя педагогічна умова – практично-прикладна спрямованість навчально-пізнавальної діяльності студентів реалізується через керовану участь усіх викладачів природничого факультету у координації навчальних планів підготовки майбутніх учителів, поетапне ускладнення технологій навчання відповідно до рівня професійної підготовки. Упродовж усіх років навчання використовується широкий арсенал методів і засобів формування здоров'язбережувальних знань, навичок та вмінь, проте на першому курсі це найчастіше рольові ігри, ігри-змагання, ігри-подорожі; на

третьому – ділові ігри, невеликі проекти, тренінги, мозковий штурм; в останні роки навчання – весь спектр інтерактивних технологій, який студенти використовують самостійно, оскільки захищають проекти, власні звіти з самостійної роботи, залучаються до викладацької діяльності як учасники лекцій-конференцій, презентацій.

Дотримання цієї педагогічної умови дозволить:

- актуалізувати здоров'язбережувальний контекст фахової підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін;
- забезпечити професійну орієнтацію студентів на всіх її етапах;
- врахувати особливості професійної соціалізації та індивідуально-особистісні характеристики кожного студента;
- забезпечити єдність теоретичної, методичної, практичної і рефлексивної підготовки.

У процесі викладання навчально методичного комплексу «Здоров'язбережувальні технології у професійній діяльності майбутніх учителів природничих дисциплін» в повному обсязі реалізовано положення третьої педагогічної умови.

Четверта педагогічна умова – суб'єкт-суб'єктна взаємодія і толерантний стиль спілкування викладачів зі студентами, спрямовані на забезпечення максимально ефективного результату процесу підготовки майбутніх учителів біології та здоров'я людини до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти. Ця умова реалізується на всіх етапах навчального процесу, головним чином для забезпечення особистісного саморозвитку студентів у реалізації їх індивідуальних освітніх траєкторій. Шляхом постійного оперативного контролю з боку викладачів, а також завдяки використанню сучасних інформаційних технологій забезпечується корекція самостійної роботи студентів. Можливість в онлайн режимі консультуватися з питань підготовки до занять забезпечує гнучкість, швидкість і якість формування здоров'язбережувальні знань майбутніх учителів біології та здоров'я людини під час індивідуальної та самостійної роботи. Використання соціальних мереж забезпечує формування соціальної спрямованості практичної здоров'язбережувальної діяльності студентів через організацію соціальних акцій, волонтерської діяльності як в університеті так і поза його межами.

Процесуальний блок моделі підготовки майбутніх учителів біології та здоров'я людини до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти передбачає використання широкого арсеналу *форм навчання*, а саме: лекції (проблемні лекції, лекції-дискусії, лекції-конференції, лекції з використанням комп'ютерної техніки та мультимедійних засобів), практичні та лабораторні заняття,

індивідуальну та самостійну роботу, консультації, екскурсії, виробничу та волонтерську практики, дистанційні форми навчання.

Велике різноманіття *методів навчання* дозволить підтримати інтерес до здоров'язбережувальної діяльності протягом тривалого часу, серед них можна виділити наступні: рольові ігри, дискусії, тренінги, розробку проєктів із здоров'язбережувальною спрямованістю, підготовка аналітичних матеріалів, презентацій, відеороликів стосовно особливостей здоров'язбереження в системі освіти, створення і використання різноманітних медіа-продуктів, он-лайн консультування.

Підготовка майбутніх учителів біології та здоров'я людини до реалізації здоров'язбережувальних технологій передбачає використання наступних *засобів навчання*: навчальні посібники, навчальні програми, тестові завдання, електронні посібники, мультимедійні засоби навчання, комп'ютерне програмне забезпечення, електронну пошту, організація відеоконференцій, використання соціальних мереж.

Головною метою *діагностично-результативного блоку* є реалізація завдання проведення діагностичної оцінки готовності майбутніх учителів біології та здоров'я людини до практичної реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти. Цей блок являє собою сукупність критеріїв (мотиваційний, когнітивний, процесуальний та особистісний), показників та рівнів (низького, середнього, високого) сформованості вказаної готовності.

Кінцевою точкою моделі підготовки майбутніх учителів біології та здоров'я людини до практичної реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти є *результат* цього навчально виховного процесу, а саме готовність майбутніх учителів біології та здоров'я людини до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти.

Таким чином, побудована модель підготовки майбутніх учителів біології та здоров'я людини до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти забезпечить коригування процесу підготовки, внесення змін до змісту теоретичного матеріалу, пошук сучасних форм і методів навчання, які б забезпечили готовність до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти і формування здоров'язбережувальної компетентності майбутнього фахівця.

СПОРТИВНА ЗОНА КОМФОРТУ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Входження України до європейського освітнього простору передбачає реформування системи вищої освіти відповідно до вимог Болонської декларації, що загалом є прогресивним кроком наближення держави до європейської освіти. Саме тому шлях України до економічної, політичної та соціокультурної інтеграції у суспільному просторі Європи значною мірою визначається рівнем розвитку національної системи освіти, що є передумовою інтеграції у світовий освітній простір. Українське суспільство почало усвідомлювати принципово нову роль освіти як одного з найважливіших чинників сучасної геополітики, адже конкурентоспроможність країни значною мірою залежить від досягнень системи освіти й насамперед від якісного рівня функціонування вищої школи. Пошук нових шляхів формування особистості в системі вищої освіти вимагає врахування всіх сучасних поглядів на систему гуманістичних, культурних, професійних та інших цінностей, які є результатом життєвого досвіду розвитку людства, що передбачає новий тип взаємозв'язку освіти і суспільства в цілому.

Здоров'язбережувальне освітнє середовище – це середовище, яке створюється в системі закладу вищої освіти й охоплює сукупність певних умов, які спрямовані на засвоєння спеціальних знань, умінь і навичок, а також способів діяльності, системи цінностей щодо збереження та зміцнення здоров'я учасників освітнього процесу. У створенні здоров'язбережувального освітнього середовища мають бути задіяні та пов'язані між собою всі учасники освітнього процесу: адміністрація закладу вищої освіти – викладачі – студенти.

Основою для створення здоров'язбережувального освітнього середовища у закладах вищої педагогічної освіти є (рис. 1):

1) зміст освіти (нормативно-правові документи, відповідно до галузевих стандартів вищої освіти, освітньо-професійні програми й освітньо-кваліфікаційні характеристики, методи та форми організації освітнього процесу);

2) матеріально-технічна забезпеченість здоров'язбережувального освітнього середовища (наявність спортивних споруд, медичного та фізкультурного обладнання, спортивного інвентарю, відповідність чинним стандартам, правилам і нормам;

3) навчально-методичне забезпечення здоров'язбережувального освітнього середовища (навчальні плани, робочі навчальні програми,

завдання для практичних, лабораторних і семінарських занять, самостійної роботи, засоби контролю знань, підручники, навчально-методичні посібники тощо);

4) технологічна компетентність викладачів.

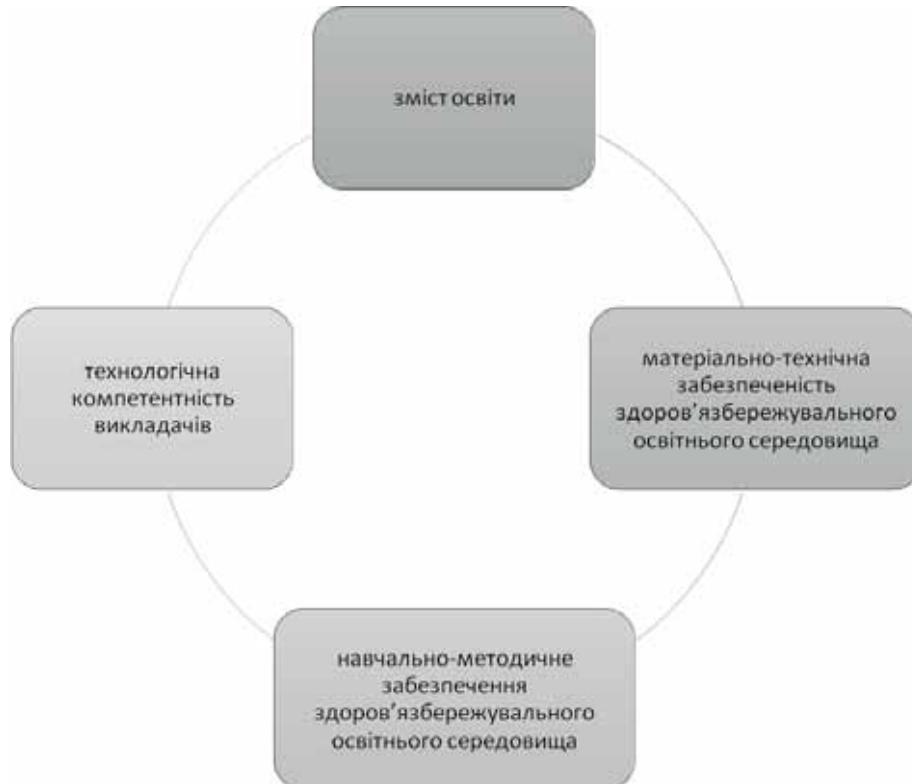


Рис. 1. Основа для створення здоров'язбережувального освітнього середовища

Процес формування здоров'язбережувального освітнього середовища у закладах вищої освіти визначається як управління складною системою, що передбачає цілеспрямовану діяльність зі збереження та зміцнення здоров'я, зокрема залучення викладачів до здоров'язбережувальної фізкультурно-оздоровчої діяльності; створення найбільш сприятливих умов навчальної та фізкультурно-оздоровчої діяльності викладачів (організація медичного та психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу, діагностика стану здоров'я, медико-біологічний контроль за показниками фізичного розвитку, забезпечення якісної навчальної діяльності); застосування фітнес-технологій у навчальній і фізкультурно-оздоровчій діяльності викладачів; координація діяльності держави та закладів вищої освіти зі створення належних умов для забезпечення здоров'я викладачів.

Формування здоров'язбережувального освітнього середовища у закладах вищої освіти вимагає чіткого усвідомлення всіма учасниками освітнього процесу значущості відповідального ставлення

до власного здоров'я. Таке освітнє середовище має забезпечувати не лише збереження та зміцнення здоров'я, а й формування культури здоров'я викладачів. Створення здоров'язбережувального освітнього середовища сприяє перетворенню освітнього процесу з фізичного виховання у простір осмисленого та самостійного вибору викладачами доступних видів фізкультурно-оздоровчої активності, розвитку потреби у постійному оновленні й збагаченні власного досвіду та формуванні здорового способу життя. Це дозволяє підвищити мотивацію викладачів до фізкультурно-оздоровчої діяльності, сприяє збереженню та зміцненню здоров'я, покращанню фізичної підготовленості, рухової активності, формуванню рухових умінь і навичок.

Основним джерелом мотивації щодо формування спортивної зони комфорту є зацікавленість самих викладачів, тобто відбувається перехід від зовнішньої мотивації (оцінки з навчального предмета) до внутрішньої (потреби в знаннях).

Основними чинниками, які впливають на формування мотивації є доступність навчального матеріалу, забезпечення систематичності та послідовності навчання, оцінювання та стиль управління викладача.

Зовнішніми позитивними мотивами є спрямованість і характер занять фізичною культурою і спортом (участь у спортивно-масових заходах, відвідування спортивних секцій, самостійна фізкультурно-оздоровча робота) та розмаїття потреб викладачів (соціальна активність, естетична привабливість, формування ціннісного ставлення до власного здоров'я, прагнення до самовдосконалення та самоствердження, досягнення спортивного результату). До внутрішньої позитивної мотивації належать пізнавальні інтереси та потреба в систематичних заняттях фізичними вправами, формування спеціальних знань, умінь і навичок.

Формування цілеспрямованої мотивації викладачів до занять фізичною культурою і спортом – це:

- прагнення до фізичного самовдосконалення;
- підвищення загального рівня теоретичної підготовки, спеціальних знань умінь і навичок;
- мотивація до занять фізичними вправами, спортом та фітнес-технологіями;
- формування зацікавленості та позитивного ставлення викладачів до методичної системи застосування фітнес-технологій і мотиваційно-ціннісного ставлення до самостійних занять фізичними вправами, участь у спортивно-масових заходах;
- підвищення загальної фізичної підготовленості та розвитку фізичних якостей;

- фізичний розвиток; функціональний стан організму; психоемоційний стан; фізичне здоров'я;
- позитивне ставлення до освітнього процесу.

Мотивація викладачів є основним чинником забезпечення ефективності освітнього процесу з фізичного виховання. Суть мотивації – це прагнення викладачів до валеологічної обізнаності, культури здоров'я та формування засад здорового способу життя.

Важливим напрямком є наявність належного матеріально-технічного забезпечення здоров'язберезувального освітнього процесу та застосування сучасних фітнес-технологій (кардіотренажерів, звичайних тренажерів і блокових пристроїв, різноманітного спортивного обладнання, фітнес-програм різнобічної спрямованості), мультимедійних фітнес-технологій (фітнес-браслетів і трекерів рухової активності, розумних годинників, динамічно керованих моделей, безконтактно-сенсорних систем, пульсометрів, крокомірів тощо). Досить важливим є дотримання ключових дидактичних вимог, які полягають: у доступності фітнес-технологій усім викладачам; забезпеченні систематичності та регулярності навчальних занять; опануванні теоретичних і практичних знань; формуванні спеціальних умінь і навичок ефективного застосування фітнес-технологій у фізкультурно-оздоровчій діяльності викладачів.

Для ефективної модернізації освітнього процесу й оновлення технічних засобів навчальної діяльності необхідно оптимізувати реалізацію державних програм, спрямованих на оновлення матеріально-технічної бази закладів вищої освіти, надання вільного доступу викладачам до занять фізичною культурою і спортом.

Важливим є урахування психолого-педагогічних і вікових особливостей викладачів та персоніфікації освітнього процесу. Розвиток психолого-педагогічних і вікових особливостей викладачів у закладах вищої освіти має свою специфіку й охоплює різні аспекти фізкультурно-оздоровчої діяльності.

I аспект характеризується вдосконаленням стану здоров'я, рівня фізичної підготовленості, фізичного розвитку та фізичних якостей викладачів; систематичним виконанням комплексу ранкової гігієнічної гімнастики або спеціалізованої зарядки; формуванням спеціальних знань, умінь і навичок із застосування фітнес-технологій (атлетичної й аеробічної гімнастики, плавання, кросової підготовки, спортивних ігор тощо); виконанням мінімального тижневого обсягу рухової активності, спрямованої на підвищення рівня фізичної підготовленості та відновлення функціонального стану організму.

II аспект характеризується оволодінням знаннями з валеології, педагогіки, теорії та методики фізичного виховання, спорту,

прийомами самоконтролю за станом здоров'я, рівнем фізичної підготовленості та фізичного розвитку викладачів; застосуванням фітнес-технологій (атлетичної й аеробічної гімнастики, плавання, кросової підготовки, спортивних ігор, інноваційних фізкультурно-оздоровчих технологій); оволодінням допоміжними засобами та прийомами підвищення фізичної працездатності та відновленням функціонального стану організму під час довготривалого розумового та фізичного навантаження.

III аспект характеризується участю викладачів у спортивно-масових і фізкультурно-оздоровчих заходах; удосконаленням спортивної майстерності в обраних видах фітнес-технологій; формуванням індивідуальної системи фізкультурно-оздоровчої діяльності, життєво та професійно важливих фізичних і психічних якостей обраними видами фітнес-технологій (атлетичної й аеробної гімнастики, плавання, кросової підготовки, спортивних ігор, інноваційних фізкультурно-оздоровчих технологій); освоєнням різних методів загартування (повітряних, водних, сонячних тощо); виконанням додаткових навантажень у позанавчальний час; опануванням прийомами самомасажу, методами лікувальної та оздоровчої фізичної культури, засобами активного та пасивного відпочинку.

IV–V аспекти характеризуються опануванням спеціальних знань, умінь і навичок у розвитку психофізичних якостей та вдосконаленням фізичної підготовленості за допомогою обраної системи фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Отже, перелічені особливості підтверджують необхідність упровадження індивідуального підходу в освітньому процесі з фізичного виховання викладачів із метою досягнення самостійності у вирішенні поставлених завдань. З урахуванням психолого-педагогічних і вікових особливостей викладачів освітній процес із фізичного виховання є більш ефективним і логічно завершеним.

Для ефективного створення спортивної зони комфорту велику роль відіграє *технологічна компетентність викладачів*. Під технологічною компетентністю розглядається процес поглибленого ознайомлення викладачів із науковими основами сучасних фітнес-технологій, розвиток спеціальних умінь і навичок, які є необхідними для роботи в інноваційному освітньому середовищі.

Викладачі повинні вміти:

– здійснювати діагностування, моделювання, прогнозування, вдосконалення, контроль і корекцію освітнього процесу з фізичного виховання;

– поєднувати теоретичну та практичну підготовку;

- застосовувати знання з організації навчання та планування фізкультурно-оздоровчої діяльності;
- володіти спеціальними знаннями щодо можливостей застосування фітнес-технологій на заняттях із фізичного виховання;
- створювати та забезпечувати методичний супровід навчальних занять із фітнес-технологій;
- розробляти типові навчальні програми на основі сучасних фітнес-технологій;
- враховувати вікові й індивідуальні особливості студентів на заняттях із фізичного виховання;
- використовувати методи активізації фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів;
- співпрацювати з державними установами, закладами освіти та фітнес-клубами, які розробляють індивідуальні методи та прийоми валеологічної освіти;
- передбачати результати власної професійної діяльності в сучасних умовах інноваційного розвитку;
- раціонально організовувати фізкультурно-оздоровчу діяльність студентів.

Для того, щоб фітнес-технології стали необхідним дидактичним інструментарієм, потрібна спеціальна підготовленість викладачів, які повинні постійно підвищувати власний професійний рівень і вміло застосовувати сучасні інноваційні технології. У процесі професійної підготовки викладачів слід створювати такі умови навчальної діяльності, які сприяють формуванню засад здорового способу життя та відповідального ставлення до власного здоров'я.

Авторська концепція стверджує, що новостворена методична система застосування фітнес-технологій в освітньому процесі з фізичного виховання сприятиме формуванню мотиваційно-ціннісного ставлення викладачів до фітнес-технологій, підвищенню освітнього рівня, активізації рухової активності викладачів за рахунок створення у закладах вищої освіти середовища, яке буде розвивати інтереси та мотиви до активних занять фізичними вправами, спонукати до формування здорового способу життя. Ідея концепції спрямована на підвищення ефективності фізкультурно-оздоровчих занять шляхом застосування фітнес-технологій за рахунок диференціації та індивідуалізації фізичних навантажень із метою створення комфортних умов на навчальних заняттях. Такий підхід спрямований на суттєве підвищення мотиваційно-ціннісного ставлення до фітнес-технологій, активізує рухову активність і сприяє оволодінню уміннями й навичками використання оздоровчих засобів у подальшій життєдіяльності.

З урахуванням вище зазначеного спортивну зону комфорту викладача закладу вищої освіти убачаємо як умови застосування фітнес-технологій:

1) організація фізкультурно-оздоровчої діяльності викладачів у ЗВО, котра спрямована на збереження і зміцнення здоров'я викладачів, набуття ними навичок дотримання здорового способу життя, активного проведення дозвілля;

2) дидактичні та методичні принципи застосування фітнес-технологій спрямовані на всебічний розвиток і фізичну активність викладачів;

3) загальна фізична підготовка спрямована на підвищення працездатності і студентів, і викладачів, та готовності для подальшої життєдіяльності;

4) зміст, структура та функції фітнес-технологій розглядаються в контексті забезпечення необхідного рівня рухової активності викладачів.

Спортивна зона комфорту викладача закладу вищої освіти виконує такі функції (рис. 2):

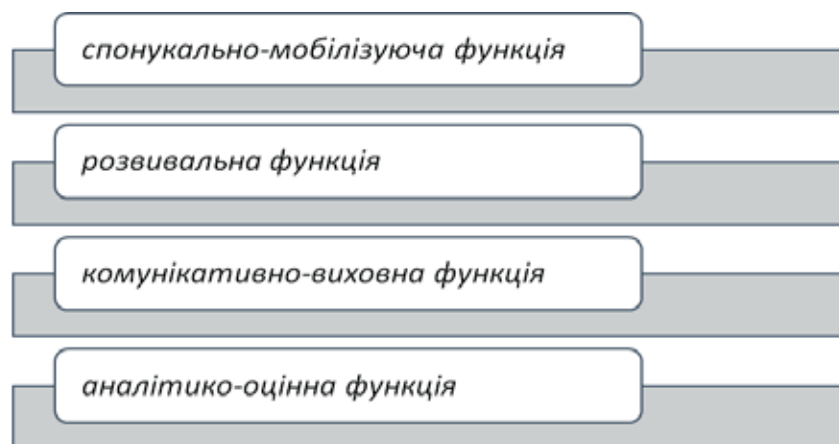


Рис. 2. Функції спортивної зони комфорту викладача закладу вищої освіти

Так, *спонукально-мобілізуюча функція* передбачає застосування фітнес-технологій серед викладацького колективу, спрямована на створення позитивного психологічного клімату під час занять фітнес-технологіями, активізацію мотиваційно-ціннісного ставлення викладачів до фізкультурно-оздоровчої діяльності, підвищення інтересу до рухової активності й інноваційних технологій фізичного виховання; *розвивальна функція* передбачає впровадження фітнес-технологій, створення оздоровчого середовища, прогнозування перебігу фізкультурно-оздоровчої діяльності, орієнтуючись на мотивацію, стан здоров'я і рівень фізичної підготовленості викладачів.

В індивідуальному спрямуванні ця функція також передбачає підбір і розробку фітнес-програм для кожного викладача з метою моделювання цілей, засобів, рухового режиму та залучення до занять фітнес-технологіями; *комунікативно-виховна функція* спрямована на формування вміння вести діалог із питань фізкультурно-оздоровчої освіти та діяльності, вміння встановлювати й підтримувати доброзичливі стосунки з колегами, реалізовувати свої комунікативні здібності у життєдіяльності; *аналітико-оцінна функція* спрямована на контроль, самоконтроль, оцінку та самооцінку ефективності застосування фітнес-технологій, із метою подальшого порівняння з поставленими цілями та завданнями для внесення необхідних корективів у фізкультурно-оздоровчий процес викладацького колективу.

Список використаних джерел:

1. Жамардій В.О. Застосування фітнес-технологій на заняттях із фізичного виховання: сутність і зміст базових понять. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія.* Мукачево, 2017. Вип. 2 (6). С. 134–137.

2. Жамардій В.О. Теоретичне обґрунтування методичної системи застосування фітнес-технологій на заняттях із фізичного виховання студентів. *Витоки педагогічної майстерності: збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Серія: Педагогічні науки.* Полтава, 2016. Вип. 18. С. 118–122.

3. Жамардій В.О. Теоретичне обґрунтування програмно-методичного забезпечення дисциплін із фізичного виховання засобами фітнес-технологій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт).* Київ, 2017. Вип. 3К 1 (84) 17. С. 178–181.

4. Жамардій В.О. Науково-теоретичні підходи до застосування фітнес-технологій у вищих педагогічних навчальних закладах. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт.* Чернігів, 2017. Вип. 147. Т 2. С. 45–48.

5. Kononets N., Grynova M., Zhamardiy V., Mamon O., Liulka H. (2020). Problems of Implementation of The System of Resource-Based Learning of Future Teachers of Physical Culture. *International Journal of Applied Exercise Physiology (IJAEP)*. Vol. 9 (12). Pp.50–60.

6. Kononets N., Nestulya S., Soloshych I., Zhamardiy V., Odokienko V. Investigating the Didactic System of Research Competence Formation for Prospective PE Instructors. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 2021, Volume 9, Issue 7, Page No: 414-418.

7. Kononets N., Zhamardiy V., Nestulya O., Nestulya S., Tsina V., Petrenko L., Nikolashyna T., Ilchenko O., Polyakova-Lahoda M., Borodai E. Examining the Fundamental Elements of Physical and Health-Enhancing Educational Activity of Student in Distance Learning. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 2021, Volume 9, Issue 7, Page No: 419-424.

8. Zhamardiy V.O., Donchenko V.I., Yemets A.V., Skrinnik Y.O. Physical Development by Means of Fitness Technologies as One of General Aspects of Student's Health. *Wiadomości Lekarskie*. 2019. Tom LXXII, nr 5 cz II. P. 1074–1078.

9. Zhamardiy V., Griban G., Shkola O., Fomenko O., Khrystenko D., Dikhtiarenko Z., Yeromenko E., Lytvynenko A., Terentieva N., Otravenko O., Samokish I., Husarevych O. and Bloshchynskiy I. Methodical System of Using Fitness Technologies in Physical Education of Students. *International Journal of Applied Exercise Physiology*. 2020. 9 (5). P. 27–34.

10. Zhamardiy V., Shkola O., Ulianova V., Bilostotska O., Okhrimenko I., Okhrimenko S., Griban G., Prontenko K., Bloshchynskiy I. Influence of fitness technologies on the student youth's physical qualities development. *Revista Dilemas Contemporáneos : Educación, Política y Valores*. Año : VII, Número : Edición Especial, Artículo no. : 49. Período : Octubre, 2019.

11. Zhamardiy V., Shkola O., Ulianova V., Bilostotska O., Okhrimenko I., Okhrimenko S., Griban G., Prontenko K., Bloshchynskiy I. Influence of Fitness Technologies on the Student Youth's Physical Qualities Development. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Año: VII, Número: Edición Especial, Artículo no.: 49. Período: Octubre, 2019.

ДИДАКТИЧНА СИСТЕМА ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

1. Теоретичне обґрунтування компонентів дидактичної системи оптимізації навчальної взаємодії викладача і студента в процесі вивчення педагогічних дисциплін

Освітня галузь у практиці суспільного життя завжди втілювала ідею зміни, оновлення, оскільки саме вона готувала до входження в соціум молоду генерацію громадян із власним світобаченням, намірами, запереченням консервативного і прагненням до майбутнього

Проведення глобальних реформ часом прямо, а в багатьох випадках – опосередковано ініціює реформи локальні, точніше, викликає необхідні зміни, вдосконалення, що дозволяють системі освіти зберегти внутрішню стійкість, урівноважити ті процеси, що відбуваються у ній на всіх рівнях.

Зіставивши дані спостережень за змінами, що відбуваються у вищій освіті, на тлі все зростаючих обсягів інформації в освітньому і повсякденному обігу, технократичних тенденцій в управлінні, скорочення обсягів навчального часу на вивчення педагогічних дисциплін і педагогічні практики, приходимо до висновку про необхідність оптимізації навчальної взаємодії викладача і студента в процесі вивчення педагогічних дисциплін, що покликана компенсувати зниження уваги до цього складника педагогічної підготовки.

Поняття оптимізації (від латинського optimum – найкраще) широко застосовується сьогодні як у гуманітарній сфері, так і в економіці, в інших галузях. Зберігаючи семантичний компонент «найкраще», це слово сьогодні має цікаве смислове обмеження – найкраще з можливих варіантів, або ж найкраще з того, що можна отримати у цих умовах.

Ідея оптимізації навчального процесу у вітчизняній педагогіці пов'язана з іменем визначного дидакта Ю. Бабанського. У широковідомій книзі «Оптимізація процесу навчання» (1977) він обґрунтував своє бачення цього явища, згідно з яким навчальна діяльність не повинна бути надмірно затратною, і в першу чергу – по відношенню до своїх суб'єктів. Вчений розумів «під оптимізацією навчально-виховного процесу ... цілеспрямований вибір педагогами найкращого варіанту побудови цього процесу, який забезпечить за

відведений час максимально можливою ефективністю вирішення завдань освіти і виховання школярів» (Бабанский, 1982, с. 6).

Концептуальне поєднання ідей оптимізації та взаємодії пов'язане з упровадженням у освітню практику педагогіки співробітництва, що сама по собі являла оптимальний вибір освітян в умовах переходу як у освіті, так і в суспільстві в цілому від авторитарної до людиноцентричної парадигми стосунків. Праці Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, інших теоретиків педагогіки співробітництва та їхніх послідовників містять чимало прикладів того, як вдавалося отримати якнайкращий навчальний результат завдяки активізації навчальної діяльності школярів на основі гуманності, творчості, взаємоповаги, довіри.

Сучасна українська педагогіка розглядає оптимізацію в освіті як шлях вивільнення нераціонально задіяних ресурсів, переосмислення способів їхнього використання, реалізації прихованих можливостей, що, разом із тим, не призводить до їхнього виснаження чи надмірної експлуатації. Пошук шляхів оптимізації навчальної взаємодії викладача і студента в процесі вивчення педагогічних дисциплін, здійснений нами, також передбачав аналіз недостатньо використовуваних можливостей у сфері активізації студентів як її менш включених суб'єктів.

З'ясовуючи значення педагогічних дисциплін у контексті виховання особистості майбутнього фахівця, насамперед звертаємо увагу на їхню роль у формуванні ціннісних орієнтацій молодій людині. При цьому під ціннісними орієнтаціями розуміємо відображення в свідомості людини цінностей, що лежать в основі прийнятих нею стратегічних життєвих цілей і загальних світоглядних орієнтирів.

У практиці сучасної вищої школи ми робимо спробу поєднати її прагматичні, професіоналізуючі завдання з актуалізацією ціннісних орієнтацій сучасної молоді як мотиваційного підґрунтя успішної навчальної взаємодії викладача і студента в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Організаційно-структурною основою застосованого пошуку ми обрали системний підхід, що дозволяє урахування найбільш значущих взаємозв'язків у навчальному процесі і охоплення його основних компонентів – цілей і змісту навчання, які були поєднані нами у ціннісно-змістовому компоненті розробленої системи оптимізації навчальної взаємодії викладача і студента в процесі вивчення педагогічних дисциплін; дидактичних умов, форм і методів діяльності викладача і студентів, що складають процесуально-технологічний компонент системи, та аналіз і самоаналіз результатів навчання, що є змістовим наповненням її рефлексивно-проективного компонента.

Висновок про принципову можливість розробки дидактичної системи оптимізації навчальної взаємодії викладача і студента в процесі вивчення педагогічних дисциплін як таких, тобто, її галузева універсальність, робиться нами на основі:

– наявності в педагогічних дисциплін спільності основоположних ознак, галузевих інваріантів, що зумовлено одновекторністю їхнього призначення в змісті професійної підготовки педагога;

– домінування у вітчизняній системі освіти методологічних підходів, які в своїй сукупності окреслюють її людиноцентричну парадигму;

– об'єктивною цілісністю педагогіки як науки.

Це дає змогу достатньою мірою уніфікувати контекстні виміри навчальної взаємодії викладача і студента в процесі вивчення педагогічних дисциплін і визначити та схарактеризувати компоненти дидактичної системи її оптимізації як загальної для цього дисциплінарного циклу.

Ціннісно-змістовий компонент дидактичної системи оптимізації навчальної взаємодії викладача і студента в процесі вивчення педагогічних дисциплін

Вища школа стосовно студента сьогодні є насамперед особистісно-розвивальним середовищем, що повинне орієнтуватися на забезпечення динаміки позитивних змін майбутнього фахівця, і водночас – на збереження його працездатного стану, розумної реалізації набутого ним раніше потенціалу. Важливим чинником впливу на особистість студента виступає в її межах дидактичне середовище навчальної дисципліни, де реалізується детермінований навчальними цілями суб'єкт-суб'єктний вплив, у ході якого вивчення навчальної дисципліни набуває особистісно-професійного сенсу.

Ознакою і водночас умовою зазначеного поєднання бачиться створення такого типу відносин у навчальному процесі, за якого і студент, і викладач розглядають цей процес як актуальний для себе інтегративний спосіб збагачення свого особистого, професійного та соціального буття в його потребнісно-мотиваційному, змістовому та діяльнісному аспектах. Ці відносини ми називаємо аксіодидактичними, підкреслюючи ціннісні засади навчального процесу, що особливо вагомо при вивченні людинознавчих дисциплін, і насамперед – педагогіки.

З'ясовуючи сутність *ціннісно-змістового компонента* дидактичної системи оптимізації навчальної взаємодії викладача і студента, який передбачає ціннісну інтерпретацію та ситуативне доповнення змісту конкретної педагогічної дисципліни, виходимо з

положення, що в особистісно зорієнтованому навчальному процесі сучасного вітчизняного вишу одним із основних пріоритетів є виявлення особистісних смислів, цінностей, відношень того, хто навчається (І. Якиманська, 2000), чим конкретизується *особистісно-ціннісний зміст* дисципліни як основа мотивації студента до навчальної діяльності в цілому і навчальної взаємодії зокрема. В зоні уваги студента знаходяться також і інші суб'єкти взаємодії (реальні: викладач, інший студент, академічна група чи її тимчасово виокремлена частина тощо – і прогнозовані: партнери у майбутній професійній комунікації), освоєння основ успішного спілкування з якими окреслює *комунікативно-ціннісний зміст* навчальної взаємодії в процесі вивчення дисципліни. Окрім того, актуалізується її *професійно-ціннісний зміст*, що розкриває перспективи вирішення важливих завдань майбутньої професійної діяльності (рис. 1).



Рис. 1. Напрями ціннісної інтерпретації змісту навчальної дисципліни

З'ясування напрямів виявлення і доповнення особистісно-ціннісного щодо сучасного студента, майбутнього педагога, змісту педагогічної дисципліни здійснюємо в загальному вигляді на основі положень аксіологічного підходу в освіті, зокрема, педагогічній.

Проте слід зважити на те, що дисципліни, які вивчаються в системі вітчизняної освіти, перш за все, самі втілюють певні найглобальніші цінності, які, з одного боку, освітою інтегруються, а з іншого – продукуються і поширюються. Тож освіта сама є одним із засобів досягнення та створення актуальних для людини цінностей і подальшого розширення їхнього діапазону в межах прийнятого в тому чи іншому суспільстві культурного поля. Тому вимагає відповідної педагогічної інструментовки акцентування в процесі вивчення педагогічних дисциплін особливостей освіти як самоцінного явища в культурі людства, позиціонування студентів як майбутніх «працівників освіти». Інакше кажучи, відзначені вище три групи цінностей (особистісні, професійні, комунікативні) мають інтерпретуватися

насамперед як цінності освітні, такі, що реалізуються і шліфуються в цій сфері, відображаючи її суспільну місію.

Філософія людського буття у всі часи так чи інакше торкалася проблеми цінностей як чинника, що надає певного сенсу нашому існуванню загалом і в окремих його аспектах (професійному, родинному, духовному тощо) та зумовлює формування системи потреб, для вдоволення яких людина не шкодує сил і часу. Важливо, що при цьому вона виступає не тільки і не стільки як споживач, скільки як суб'єкт «співбуття», причетності до світу, його наявних і потенціальних цінностей. Саме з таких позицій оцінює людське життя український психолог і педагог І. Бех, акцентуючи нерозривність цього поняття з поняттям «цінність». «Життя на індивідуальному рівні, – відповідально-діяльнісне ставлення особистості до буття як живого та неживого світу, – пише вчений, – унаслідок чого вона створює суб'єктивні та об'єктивні цінності» (Бех, 2012, с. 126).

На певних етапах свого індивідуального розвитку людина виступає більшою мірою як споживач цінностей оточуючого світу. Це закономірний і незамінний процес, у ході якого відбувається інтелектуально-емоційне освоєння самого явища цінності, формуються знання та вміння, необхідні для ідентифікації та диференціації цінностей, і поступово зароджуються творчі прагнення, коли на зміну домінанті на споживання (досягнення, привласнення, користування і тому подібне) приходять домінанта на створення (самовираження та самоствердження особистості в об'єктивно та суб'єктивно цінних результатах діяльності, що можуть носити як матеріальний, так і духовний, організаційно-процесуальний та ін. характер).

Орієнтація вітчизняної вищої освіти на гуманістичні цінності відображена в статті 1 першого розділу Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), що визначає зміст терміну «вищий навчальний заклад». Документ трактує його як «освітній, освітньо-науковий заклад, який заснований і діє відповідно до законодавства про освіту, реалізує відповідно до наданої ліцензії освітньо-професійні програми вищої освіти за певними освітніми та освітньо-кваліфікаційними рівнями, забезпечує навчання, виховання та професійну підготовку осіб відповідно до їх покликання, інтересів, здібностей та нормативних вимог у галузі вищої освіти, а також здійснює наукову та науково-технічну діяльність».

Як бачимо, пріоритетними у наведеному визначенні є особистісні орієнтири освітнього процесу – покликання, інтереси, здібності, що відображає задекларовану на державному рівні гуманістичну сутність української вищої освіти. Водночас, як зазначає

В. Огнев'юк, сама освіта належить до найбільших цінностей людства, і її значення дедалі зростає, зокрема, внаслідок важливого взаємозв'язку: «Система освітянських цінностей і норм ... не тільки становить одну із визначальних внутрішніх, органічних компонент освіти як цілісного і водночас структурованого соціального інституту, а й водночас істотно впливає на характер і темпи соціодинаміки системи цінностей сучасного українського суспільства в цілому» (Огнев'юк, 2003, с. 7).

«Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти», окреслюючи провідні завдання вищих навчальних закладів, наголошує на тому, що вони повинні здійснювати підготовку національної інтелігенції, сприяти оновленню і збагаченню інтелектуального генофонду нації, вихованню її духовної еліти, примножувати культурний потенціал, який забезпечить високу ефективність діяльності майбутніх спеціалістів. А отже, фахівець у сфері викладання не може обмежуватися вузько предметним підходом у спілкуванні зі студентами, апріорі орієнтуючись не тільки на плідну в інформативному сенсі комунікацію, а й на певний спосіб інтеракції, що сприяв би особистісному взаємозбагаченню у спілкуванні, а відтак – міжособистісній взаємодії.

Важливим виявом гуманної місії сучасної української освіти розглядаємо пропагування нею незмірної вартості людського життя, людської особистості, що має особливе значення при підготовці фахівця, який повинен буде приймати доленосні рішення, управляти діяльністю інших людей, коригуючи її та надаючи їй певної оцінки, здійснювати виховний вплив на інших суб'єктів професійного середовища. Найбільшою мірою це стосується вчителя, до компетенції якого відноситься створення умов для формування десятків дитячих особистостей, їхнього світобачення, ставлення до себе та інших людей, до вибору ними життєвого шляху в професійному та вузько особистому плані. Тож зміст базових цінностей, що розвиваються в освітньому середовищі і багаторазово продукуються ним у суспільство, на наш погляд, є однією з головних характеристик системи освіти.

Вивченням цінностей освіти з філософських позицій займається С. Клепко. Цитуючи думку А. Маслоу щодо сутності «гарної» освіти як наближення до цінностей буття, він наводить створений цим відомим психологом перелік таких цінностей (істина, добро, краса, цілісність, єдність протилежностей, життєвість, унікальність, досконалість, необхідність, завершеність, справедливість, порядок, простота, багатство, невимушеність, гра, самодостатність) і зауважує про доречність розширити його поняттями «любов, свобода, праця,

власність, життя, здоров'я, дитинство, старість, знання, розуміння, мистецтво, людська думка... та інше» (Клепко, 2006, с. 108–109).

С. Клепко аналізує окреслений А. Маслоу феномен «гарного суспільства», яке, «(на відміну від «поганого») втілює буттєві цінності, віддає їм належне, бореться за них, робить можливим їх досягнення. Суспільство стає «гарним» тою мірою, в якій воно пропонує всім своїм членам задоволення їхніх базових потреб, умови для самоактуалізації і здійснення людських можливостей, винагороджує добродетель і синергію» (Клепко, 2006, с. 111). Так само і освіта, яка в найкращий спосіб прилучає учня до буттєвих цінностей, може позиціонуватися як справді гарна.

У цьому контексті вивчення педагогічних дисциплін ми розглядаємо насамперед як процес, у якому відбувається інструментовка ціннісних орієнтацій студента як у професійному, так і загалом у соціальному аспекті, шляхом залучення його до відповідної діяльності. Врахування в цьому переліку соціального аспекту зумовлюється, по-перше, потребою наближення змісту навчання до актуальних проблем особистості, які в цей період зазнають значної соціальної детермінації, а по-друге – необхідністю формування і закріплення щодо себе оптимістичної гіпотези насамперед як щодо суб'єкта соціальних взаємин, оскільки суто професійні взаємини в цей час ще не знайомі студентові тією мірою, щоб виступати достовірним критерієм його можливостей.

Різномірний аналіз ситуації в сучасній освіті засвідчує, що у навчальних закладах працюють педагоги з низьким рівнем професіоналізму, що схильні до формального виконання своїх функцій, не люблять дітей, не здатні їх успішно організувати. Виникає питання, чому така людина обрала педагогічну професію – адже, не маючи до неї нахилів, не відчуваючи задоволення від взаємодії з суб'єктами освітнього середовища, логічніше було б піти іншим життєвим шляхом. Викладач повинен посприяти формуванню у студентів думки, що такий стан речей зазвичай є вторинним, складається внаслідок того, що свого часу молодий педагог надто узагальнено підходив до стратегії і тактики професійної діяльності, не приділяючи останній належної уваги. Як результат, його професійні наміри залишилися не здійсненими з суб'єктивних причин – через нездатність надати теоретично оформленому проекту життєздатної форми. В цих умовах (вони тією чи іншою мірою характерні для адаптаційного періоду більшості педагогів) чимало молодих фахівців вдається до професійного самовдосконалення, підходячи до своїх можливостей з оптимістичною гіпотезою, але якась їхня кількість стає на деструктивний шлях формальної адаптації, орієнтуючись на той

мінімум, за яким уже, фактично, констатується непридатність до виконання професійних функцій.

На цю проблему свого часу звертав увагу А. Макаренко, мріючи про час, коли у педагогічних вишах учителя навчатимуть величезному різноманіттю прийомів взаємодії з іншими людьми, фактично, навчаючи його бачити, коригувати і розвивати той особистісний потенціал, який слугуватиме щоденному, щохвилинному вирішенню професійних (чи, більш широко, комунікативних) завдань і в існуванні та можливостях якого молодий фахівець повинен бути твердо переконаний.

Реформування системи освіти неминує ставить питання щодо об'єктивної оцінки як сучасного стану підготовки фахівця, так і шляхів її поліпшення, оскільки кожний підхід у викладанні, кожний отриманий результат може бути інтерпретований з різних точок зору і, як більшість явищ освітньої галузі, не підлягає точному виміру його значущості.

Генеza професійних цінностей у своєму індивідуальному представленні бачиться нам досить різноманітною. Безумовно, вона буде відрізнятися у тих студентів, хто обрав ЗВО у відповідності з власними нахилами, зокрема, й перевірених у практичній діяльності; у тих, хто розглядав майбутню професію в прагматичному аспекті; кого приваблювали соціальні перспективи; хто не мав чітко сформованих професійних намірів і діяв під стороннім впливом тощо. Проте одним із завдань вищої освіти і циклу педагогічних дисциплін як її підсистеми, що діє на благо суспільства, бачимо створення передумов для формування майбутнього фахівця як суб'єкта гуманістично зорієнтованої взаємодії, а відтак, і виокремлення та акцентування в навчальному процесі відповідної системи цінностей.

Процесуально-технологічний компонент дидактичної системи оптимізації навчальної взаємодії викладача і студента в процесі вивчення педагогічних дисциплін

Вища освіта з сучасної точки зору – це не лише накопичення знань у професійній сфері, не лише формування соціокультурних характеристик, які презентують освіченість людини у взаємодії з оточуючими. Вона є насамперед середовищем цілеспрямованого впливу на особистість, адже, як слушно наголошує доктор психологічних наук В. Семиченко, «сама особистісна неготовність до виконання професійних обов'язків не дозволяє значній частині випускників вишів повністю реалізувати свій творчий потенціал, ускладнює процеси соціальної та професійної адаптації, стає на заваді досягненню високих рівнів професійної майстерності» (Семиченко, 2001, с. 3).

Сучасний спеціаліст – це, насамперед, суб'єкт самоосвіти, здатний самотужки визначати її напрямом, знаходити адекватні джерела, здійснювати вольове регулювання самоосвітньої діяльності, об'єктивно оцінювати її результати. При цьому незамінним є процесуально-технологічний компонент будь-якого самовдосконалення, тобто система умінь та навичок, завдяки яким воно може ефективно здійснюватися. Його формування розглядаємо як одне з завдань професійної освіти, що реалізується безпосередньо в процесі викладання.

Виходячи з цих міркувань, до педагогічного процесу у вищому навчальному закладі ставиться низка вимог, пов'язаних із специфікою включення студента до активного засвоєння знань. І більшість із них стосуються організації взаємодії викладача зі студентами, його предметної, методичної, комунікативної компетентності, що традиційно виступали взаємопов'язаними складовими викладацького професіоналізму.

Процесуально-технологічний компонент розробленої системи передбачає добір та конструювання форм, методів, засобів, прийомів навчання, сприятливих для активної навчальної взаємодії викладача і студента, підвищення готовності останнього до навчальної взаємодії. Орієнтиром у цій діяльності слугують педагогічні умови успішної взаємодії викладача і студента в процесі вивчення педагогічних дисциплін, визначені в другому розділі цієї роботи.

У світлі проектного підходу, що близький за своєю сутністю ідеям оптимізації, вивчення педагогічних дисциплін являє собою дидактичний проект, що має в своїй основі науково обґрунтовану, методично забезпечену, соціально і особистісно вмотивовану організацію діяльності студентів, спрямованої на освоєння цілей, змісту і засобів педагогічного впливу на людські спільноти та окремі особистості, в тому числі на самого себе як суб'єкта самовиховання.

Значною проблемою, з якою зустрічаємося в ході загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя, вихователя, керівника ЗНЗ, виокремлюємо відсутність у студентів системного бачення своєї майбутньої діяльності, розрізненість у їхній свідомості чисельних складових навчально-виховного середовища освітнього закладу, аморфність уявлень про шляхи і засоби педагогічного впливу на особистість.

Водночас, розглядаючи метою освіти всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного

господарства кваліфікованими фахівцями, як це передбачено Законом України «Про освіту», кожен педагог повинен осмислювати свою діяльність як цілісний процес, а себе самого розглядати в контексті педагогічної системи, тобто в багатокомпонентному середовищі, ефективність якого залежить насамперед від взаємодії його складових.

Провідною ідеєю добору і застосування форм і методів навчання, в контексті якого здійснюється ефективна педагогічна взаємодія, – бачиться оптимальне поєднання традиційності й інноваційності, що дозволяє поетапне поліпшення характеристик навчального процесу, не допускаючи в ньому методичних «розривів», коли нові форми ще не освоєні, а традиційні розглядаються як повністю невідповідні сьогоденню.

Саме взаємозв'язок ефективних напрацювань минулого та викликів сучасності розглядається нами як одна з проблем, що має бути вирішена в контексті викладання педагогічних дисциплін. Адже людська природа в її психологічному та фізіологічному, а відтак – і педагогічному розумінні у процесі цивілізаційного поступу людства зазнає сьогодні не настільки кардинальних змін, аби докорінно змінювати підходи до виховання і навчання навіть у зв'язку з актуальними соціальними трансформаціями та науково-технічними досягненнями.

Як зазначає В. Журавський, «хоч у педагогічній діяльності дедалі частіше на перший план виходить інноваційна діяльність, яка стала головним джерелом науково-технічного прогресу, проте вона не перекреслює досягнень попередніх епох, а навпаки, поліпшує і модернізує їх», залишаючи в освіті на провідних позиціях педагогічну майстерність, співпрацю того, хто навчає, і того, хто навчається (Журавський, 2003, с. 7).

У навчальному процесі педагогові ЗВО слід застосовувати форму взаємодії, що передбачала б інтеграцію та оптимізацію психоемоційного стану аудиторії і водночас не була надміру затратною щодо навчального часу та організаційно-комунікативних зусиль лектора.

Такою формою бачиться прихований діалог – спосіб міжособистісної взаємодії, який поєднує переваги монологічного педагогічного впливу (економність у часі та відсутність надмірної енергозатратності; значна передбачуваність; керованість; можливість попереднього моделювання з досить точною реалізацією моделі) та педагогічного діалогу (особистісний самовияв суб'єктів взаємодії; включеність студента до процесу здобуття знань на адаптивному, а подекуди й творчому рівні; освоєння системи мисленневих операцій, необхідних для опанування навчальної інформації; формування

відчуття співпричетності щодо результату навчальної діяльності, усвідомлення його особистісної значущості; психологічної спорідненості викладача зі студентами).

Манера викладу також грає особливу роль щодо впливовості лекційного матеріалу. Вже кілька століть ведуться суперечки, наскільки вона повинна бути впорядкованою, відповідати попередньому задумові. Дискусійність цього питання почасти й зумовлена тим, що однозначної відповіді на нього дати неможливо. Зіставляючи особливості діалогічного спілкування в неформальних умовах із дидактичними завданнями лекції, а також спираючись на досвід визнаних майстрів лекційного красномовства, можемо стверджувати, що успішною може бути кожна з означених манер викладу, проте її успішність залежить від того, наскільки лектор вміє враховувати комунікативну ситуацію.

Отже, **формалізована манера викладу** (підкреслена зорієнтованість на текст, упереджуючі посилання на наявний план, постійна апеляція до авторитетів, сувора регламентація дій студентів) доречна тоді, коли педагог має на меті наголосити на складності дисципліни, яка вивчається, необхідності точного засвоєння її базових положень. Відбувається дисциплінуюче навіювання, формуються навички серйозності, добросовісності, наукової точності та відповідальності за результати своєї роботи. При цьому важливо, аби дещо сухувата форма викладу компенсувалася різноманітністю, цікавістю змісту, усвідомленням особистісної значущості теми, позитивних перспектив ретельної роботи над нею, демонстрацією зацікавленості педагога в особистих результатах студентів та підкресленою повагою до їхньої статусної та особистісної гідності.

Комбінована манера викладу приваблює поєднанням конкретності та ситуативності, коли викладач чітко визначає ключові моменти лекції, але, постійно орієнтуючись на аудиторію, дозволяє певні змістові варіанти та відступи, що, разом з тим, виявляються, як правило, органічно пов'язаними з проблемами, які вирішуються в аудиторії. У ході спілкування спостерігаємо опору на особистий досвід викладача та студентів, апеляцію до значущих моментів попередньої взаємодії, що надає лекції рис оригінальності, «приналежності» саме цій аудиторії, а у студентів викликає відчуття причетності до процесу творення лекції. Кращі відомі зразки такої манери викладу відзначаються тим, що лекційне заняття сприймається як витвір мистецтва, синтез акторської та ораторської майстерності й наукового мислення, який розширює мотивацію студентів до навчання, сприяє привабливості дидактичного процесу, викликає бажання стати його повноцінним суб'єктом і водночас навчає, як це зробити.

Імпровізаційна манера в найбільш успішному її вигляді базується на принципі інтелектуального та емоційного зараження. Її майстрами були видатні вчені минулого, яких Д. Менделєєв називав «збудниками в зрілому юнакові наукового розвитку». Сам видатний хімік, за спогадами сучасників, відзначався творчим підходом до викладання, «тому що на лекціях Менделєєв думав уголос і нерідко вирішував наукові завдання» (Смирнов, 1974, с. 31). Інший відомий діяч вітчизняної вищої освіти М. Пирогов називав найціннішим університетським скарбом професорів, що вміють знайомити своїх учнів з механізмом наукової творчості, здатних спонукати слухачів до пошуку наукової істини [там само]..

Професійна підготовка майбутнього педагога – це, насамперед, розвиток у нього здатності до взаємодії з іншими людьми, і такий розвиток бачиться важливою метою викладання усіх навчальних курсів, що засвоюються студентом як основа для подальшої професійної діяльності.

Розроблена нами технологія викладання педагогічних дисциплін базується, окрім аксіологічних (розвиток системи особистісних цінностей відповідно до вимог професії), на споріднених з нею акмеологічних засадах (розвиток потребнісно-мотиваційної та діяльнісно-процесуальної сфери особистості з орієнтацією на успішну самореалізацію в професії) і здійснюється через залучення студентів до активного самовираження у спілкуванні.

На зміну традиційним семінарам у сучасній вищій педагогічній школі все частіше приходять семінарські заняття в активній формі – САФ, як їх називає вітчизняний дослідник методичних проблем вищої школи В. Нагаєв. Заняття проводять самі студенти. «Його особливістю є те, що слухачі оцінюють свої дії самостійно, мотивуючи і обґрунтовуючи прийняті рішення», хоча загальна оцінка все ж належить викладачеві (Нагаєв, 2007, с. 72). Вважаємо, що, окрім суто змістового, має бути відображений критеріями оцінки і мовленнєвий, комунікативний аспект.

Відтак, застосовувані при вивченні педагогічних дисциплін форми і методи роботи слід розглядати водночас і з виховної точки зору, акцентуючи їхнє значення для коригування професійно значущого досвіду студента, що проявляє себе у характерних для нього, як для суб'єкта педагогічної взаємодії, способах відображення проблем власного професійного становлення.

Особливу увагу привертає сьогодні й оптимальне поєднання змісту аудиторної та самостійної роботи студентів. Остання, на думку дослідників Г. Беленької, Н. Бойко, Н. Гавриш, О. Гурської, О. Демченко, С. Заскалети, В. Луценко], О. Малихіна, В. Нагаєва,

О. Палехи, І. Шимко та ін., відіграє важливу роль у формуванні майбутнього фахівця, адже «від її наукового обґрунтування і системного планування залежить індивідуальне професійне становлення та особистісне зростання майбутнього вчителя» (Нагаєв, 2007, с. 81), проте лише в тому разі, коли вона досить різноманітна, творча, і водночас виступає органічною ланкою в загальній системі роботи над курсом.

Узагальнюючи наявний досвід, зауважимо, що опанування конструктивних способів взаємодії у процесі ведення лекційних, семінарських, практичних, лабораторних занять розглядається нами як незамінна, інтегральна складова професійної та соціальної компетентності педагога Нової української школи, що підтверджується результатами спостереження, анкетування, опитування студентів та порівняльним аналізом виконаних магістрантами та молодими викладачами на різних етапах навчання комунікативно-моделювальних завдань.

Рефлексивно-проективний компонент дидактичної системи оптимізації навчальної взаємодії викладача і студента в процесі вивчення педагогічних дисциплін

Аудиторна квазіпрофесійна навчальна діяльність студентів при вивченні педагогічних дисциплін, як і відповідним чином організована самостійна робота, набувають особливої ефективності за умови їхнього поєднання в методично забезпечену дидактичну цілісність, зорієнтовану на успішне завершення професіоналізуючого етапу становлення особистості студента як педагога-професіонала, педагогічно компетентного фахівця, суб'єкта педагогізації суспільства.

Виокремлення і узагальнення особливостей професійного світобачення майбутніх педагогів, що впливають на ефективність вивчення ними педагогічних дисциплін («Основи педагогічної майстерності», «Педагогічні технології: теорія та практика», «Педагогіка вищої школи», спецкурсу «Майстерність педагогічної розповіді» та ін.) як основи для подальшого професійного саморозвитку, проводилося нами з кінця 80-х років минулого століття і до останнього часу. Незважаючи на зміну соціальних умов, які неминуче відбиваються на характеристиках студентського контингенту, можемо відзначити, що протягом усього зазначеного терміну зберігають чинність проблеми, пов'язані: а) з браком опорного досвіду, що знижує мотивацію до формування тих чи інших знань, умінь, навичок, з перших днів навчання породжуючи нерозуміння сутності навчальних вимог, чинників їхньої актуальності, а відтак – сенсу вивчення педагогічних дисциплін узагалі; б) з неправильною інтерпретацією опорного досвіду, коли студент не в змозі

диференціювати тимчасові (вузько ситуативні) і стійкі результати педагогічної дії, не здатен вибудувувати її близькі й віддалені перспективи і, відчуваючи слабкість власних прогностичних умінь, хибно вважає це свідченням неможливості достатньо точного планування результатів педагогічного впливу, а отже – недостовірності змісту педагогічних дисциплін; в) з переоцінкою опорного досвіду, коли результати емпіричного сприйняття тих чи інших ситуацій абсолютизуються, формується схильність до стандартизації, упередженості, стихійно складаються власні класифікації явищ педагогічної дійсності (часто за дихотомічним принципом), а перспективи подальшої професійної діяльності оцінюються не виправдано оптимістично чи (зараз частіше) песимістично.

Рефлексивно-проективний компонент системи оптимізації навчальної взаємодії викладача і студента в процесі вивчення педагогічних дисциплін зорієнтований на більш глибоке усвідомлення студентом «власного майбутнього в суспільному та професійному житті» (І. Доброскок), а відтак – і на визначення ним власних досягнень у процесі вивчення педагогічних дисциплін як суб'єкта соціальної, навчальної та, ширше, професійної взаємодії, а також перспектив відповідного саморозвитку і способів їхньої реалізації. Цей компонент передбачає включення до навчального процесу форм, видів навчальної діяльності, в ході реалізації яких студент, інтегруючи набуті знання, вміння, навички у квазіпрофесійній діяльності, вчиться об'єктивно аналізувати результати власної роботи і вибудувувати проекти професійної діяльності на майбутнє.

Виокремлюємо кілька форм роботи над вивченням педагогічних дисциплін, що забезпечують поетапне освоєння рефлексивно-проектувальної діяльності майбутнім педагогом.

Педагогічні дисципліни являють собою особливе явище в контексті вищої освіти. Вони спрямовані на вирішення найважливішої проблеми: вироблення стратегії і тактики відносин з іншими людьми, які, у свою чергу, не завжди готові піти назустріч; отримані знання та вміння дозволяють відійти від інтуїтивно-емпіричного способу налагодження взаємодії, сприяють об'єктивному самоаналізу і самовихованню. І хоча багато з переліченого студент отримує і при вивченні інших дисциплін – зокрема, філософії, культурології, рідної та іноземної мови, однак саме педагогіка в її теретичному та прикладному представленні покликана допомогти у вибудовуванні особистісно детермінованої і науково обґрунтованої системи комунікативної взаємодії з найближчим соціальним середовищем. І в зв'язку з цим її викладання вимагає створення особливих умов, які

моделювали б найбільш значущі компоненти такого середовища, дозволяли перетворити наявний досвід спілкування як інструмента вирішення особистих комунікативних проблем на досвід професійно значущий, збагачений теоретичними знаннями та аналітичними вміннями, осмислений з точки зору професійних цілей і відповідним чином інструментований у професійній чи квазіпрофесійній діяльності.

Перебудова організаційних форм вищої педагогічної освіти є беззаперечною вимогою часу, що накладає відбиток на арсенал способів професійної підготовки, тож діалектична суперечність між загальним та індивідуальним у контексті підготовки майбутнього педагога диктує перегляд відомих і окреслення нових шляхів формування його професійної майстерності.

Сьогодні, як зазначає українська дослідниця І. Демченко, основною проблемою професійної освіти є перехід від суто академічної діяльності студента до реального засвоєння професійної діяльності. «Це зумовлено, – зазначає вона, – відсутністю міцного зв'язку теоретичного навчання з майбутньою педагогічною практикою. Тому виникає нагальна необхідність створення проміжної ланки між навчальною і професійною видами діяльності – квазіпрофесійної, тобто такої діяльності студента, яка є навчальною за своєю формою і професійною за змістом. Вона передбачає трансформацію змісту і форм навчальної діяльності в адекватні їм гранично узагальнені зміст і форми професійної діяльності» (Демченко, 2009).

Своєрідною візитівкою педагогічних курсів, природною, але не досить поширеною сьогодні для практики педагогічної підготовки (насамперед через скорочення кількості аудиторних занять) є вивчення і аналіз педагогічних ситуацій. Вони допомагають розвивати професійне мислення, сприяють інтеріоризації педагогічної теорії, формують професійну позицію, сприяючи поступовій актуалізації ролі того, хто навчає, на противагу ролі того, хто навчається, як це й має бути в процесі професіоналізації.

Застосування в той чи інший спосіб педагогічних ситуацій спостерігається у досвіді вітчизняної педагогічної освіти від самих її початків. Сьогодні воно набуло методичного оформлення у вигляді так званого кейс-методу. Його сутність, як зазначають вітчизняні дослідники, полягає в наступному: «Тим, хто навчається, пропонується осмислити реальну професійну ситуацію, опис якої водночас відображає не тільки якусь практичну проблему а й актуалізує певний комплекс знань, які необхідно засвоїти з метою її розв'язання» (а також і тих умінь, які для цього необхідні). Проте

«основне у викладеній проблемі те, що немає однозначних рішень» (Збірник..., 2009, с. 7).

Останнє судження свідчить, що кожна ситуація, яка розглядається з професіоналізуючою метою, містить для студента як елементи орієнтації, так і елементи дезорієнтації, що повинні в ним успішно долатися.

Дійсно, в будь-якій педагогічній ситуації надто багато факторів одночасно є значущими, а відбиток індивідуальних особливостей суб'єктів навчально-виховного процесу робить її фактично неповторною. Отже, ситуації з практики будь-якого педагога не можна розглядати, як абсолютно тотожні навіть за умов зовнішньої подібності. Проте варто говорити про відносну тотожність, коли певні риси відмінності не є визначальними при застосуванні в зовні подібних ситуаціях однакових засобів впливу. Тому навчальна робота з педагогічними ситуаціями, здійснена на засадах глибокого аналізу і з застосуванням теоретичного узагальнення, виступає дієвим засобом активізації студентів та їхньої професіоналізації.

Водночас, проблемним на практиці є швидке визначення відносної тотожності чи сутнісної відмінності нових і вже знайомих ситуацій, та, відповідно, можливості застосування відомих засобів впливу чи потреби творчого вирішення, що саме по собі теж вимагає наявності певної варіативної бази. Але якщо досвідчений учитель уже має широкий методичний арсенал, апробований у відповідності до власних можливостей та професійних уявлень, більше знає про учнівський контингент, оперує відшліфованими комунікативними навичками, то більшість початківців діють методом спроб і помилок, які помічає і коригує викладач.

Моделювання, його процесуальний та результативний аналіз (поєднання аудиторної та самостійної роботи) вимагає від викладача створення методичних матеріалів, спрямованих на розвиток професійної рефлексії майбутнього педагога, що є сьогодні одним із нагальних завдань удосконалення процесу професійної підготовки педагога Нової української школи. Формування дидактичної самостійності також повинне розглядатися як одне з головних завдань у процесі професійної підготовки майбутнього педагога, свідчення його особистісно-професійного розвитку, що повинен перерости у саморозвиток. Наявність якісних методичних матеріалів дозволяє студентові зробити успішні перші кроки в цьому напрямі.

Підсумовуючи, зазначимо, що ефект оптимізації має під собою яскраво виражене ціннісне підґрунтя, зінтегроване в системі освітніх впливів на особистість майбутнього педагога. Забезпечення його особистісно-професійного саморозвитку, в його суб'єктивному і

об'єктивному представленні, бачиться в тому, щоб зробити педагогічну освіту універсально корисною, такою, що здатна сформувати якості, особистісно привабливі і соціально важливі для переважної більшості молодих людей, яким вони неминуче знадобляться в подальшому житті незалежно від професійного вибору. Адже, як слушно зазначає українська дослідниця Ж. Свиренко, освіта загалом виконує місію транслятора гуманістичної культури людства, а «вища освіта має виховувати людину, здатну засвоювати й транслювати загальнолюдську культуру» (Свиренко, 2009, с. 8). Ця концептуальна ідея такою ж мірою повинна стосуватися професійної підготовки педагога, як і освіченого фахівця будь-якої іншої сфери; вона виражає одну з найбільш універсальних цілей вищої освіти, яку викладач повинен реалізувати стосовно кожного студента, і водночас – сприяти тому, щоб студент зумів її реалізувати щодо себе сам.

2. Аксиодидактична технологія в контексті дидактичної системи оптимізації навчальної взаємодії викладача і студента в процесі вивчення педагогічних дисциплін

Цілісне функціонування представленої вище дидактичної системи оптимізації навчальної взаємодії викладача і студента в процесі вивчення педагогічних дисциплін вимагає застосування комплексного засобу її реалізації, яким, на наш погляд, повинна стати відповідна технологія – систематичне і послідовне «втільнення на практиці заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу» (В. Беспалько).

Основоположною ідеєю розробленої з цією метою навчальної технології є трактування змісту педагогічних дисциплін як екстраполяції загальнолюдських, суспільних та особистісних цінностей у площину професійної діяльності педагога, тому є сенс позиціонувати її як *аксиодидактичну*. Її змістом є розвиток ціннісного ставлення до реалій педагогічної діяльності як переваги певних смислів і побудованих на цій основі способів поведінки; цей зміст набуває чіткого сенсу в контексті певної педагогічної дисципліни, конкретизуючи пов'язані з ним навчальні завдання. У процесі застосування розробленої технології педагог постає суб'єктом навчальної взаємодії, який забезпечує включення студентів до навчання як особистісно значущої діяльності на засадах сумісного творчого пошуку. Студент також виступає в цьому процесі як суб'єкт навчальної взаємодії, яка розглядається і реалізується ним як засіб світоглядного, змістового та процесуального збагачення в контексті не лише особистісно-професійного, але й соціального саморозвитку, якому сьогодні, на наш погляд, повинна приділятися особлива увага.

До характеристики педагогічної технології ми підходимо з позицій технологічного підходу, що його науковець І. Осадченко характеризує як «певний алгоритм (тактика, стратегія) педагогічних дій, організація педагогічної діяльності з метою досягнення поставлених педагогічних цілей, акцентуючи увагу на тому, що педагогічна технологія через суб'єктивний чинник, з приводу якого постійно витникають педагогічні ситуації, не може бути однозначно спланованим, передбаченим порядком дій» (Осадченко, 2010)

Суб'єктами функціонування аксіодидактичної технології викладання педагогічних дисциплін як педагогічної системи виступають педагог – суб'єкт навчальної взаємодії, який забезпечує включення студентів до навчання як особистісно-розвивальної діяльності на засадах сумісного творчого пошуку в контексті завдань навчальної дисципліни, та студент – суб'єкт навчальної взаємодії, яка розглядається і реалізується ним як засіб світоглядного, змістового та процесуального збагачення в контексті особистісного, професійного та соціального саморозвитку.

Концептуальні засади технології становлять положення аксіологічного підходу в педагогіці, який базується на принципах рівноправності філософських поглядів у межах гуманістичної системи цінностей; рівноправності традицій і творчості, досвіду і пошуку; екзистенціальної рівності людей; діалогічності як загальної основи стосунків. Все викладене дозволяє забезпечити максимально комфортні умови для комунікативного самовияву на засадах рівноправності, конструктивної оцінки, індивідуальної своєрідності, що є незамінним при освоєнні педагогічної теорії і практики.

Незважаючи на наявність у історії вітчизняної педагогічної освіти таких потужних напрацювань, як проаналізований вище курс «Основи педагогічної майстерності», значна кількість наукових досліджень, що здійснюються з року в рік, засвідчують наявність у загальнодержавному масштабі проблеми підготовки вчителя, формування його особистісних якостей, важливих у професійному сенсі. Втім, зважаючи на конкретно-історичні елементи педагогічної діяльності та неперервний розвиток суспільства, його вимог до освіти та шляхів її здійснення, вочевидь, слід говорити нескінченність науково-методичного пошуку в цій галузі. У нашій практиці зазначений пошук було спрямовано в царину технологізації педагогічної освіти.

Як відзначає Н. Пахомова, «педагогічна технологія займає проміжне положення між наукою і практикою» (Пахомова, 2013, с. 232). Дослідниця наводить думку японського вченого Т. Сакамото, який, «пов'язуючи сутність педагогічної технології з ідеєю управління

процесом навчання, писав, що педагогічна технологія є впровадженням у педагогіку системного способу мислення, який можна інакше назвати «систематизацією освіти» (там само, с. 217).

Розробка і впровадження певної технології в освітній процес передбачає глибокий аналіз суперечностей, властивих йому на тому чи іншому етапі розвитку, теоретичне моделювання перспектив їхнього усунення, визначення шляхів здійснення відповідного процесу, концептуалізацію накопиченого емпіричного досвіду і, врешті, формування та застосування технології як системи організації взаємодії в навчально-виховному процесі.

Сучасна наука пропонує значну кількість визначень педагогічної технології як феномену навчально-виховної діяльності. Аксіодидактичну технологію викладання педагогічних дисциплін можемо позиціювати як деталізовану на макро-, мезо- та мікрорівні модель інтеріоризації цінностей педагогічної діяльності у тому чи іншому її представленні (навчання, виховання, управління освітнім процесом), яка реалізується в гуманістично зорієнтованій навчально-виховній взаємодії суб'єктів навчання та учіння і виступає засобом їхнього особистісного, професійного та соціального розвитку.

Змістом технології є формування цінностей як переваги певних смислів і побудованих на цій основі способів поведінки. При цьому в сучасних умовах доречним є відхід від пріоритету вузькопрофесійних цінностей над цінностями гуманістично спрямованого особистісного розвитку студента, що водночас виступають суб'єктивним відображенням цінностей суспільства. Мається на увазі назріле усунення акцентів у формуванні особистості майбутнього вчителя, що зумовлювали певну моральну аскетичність, абстрагованість та формалізованість норм і правил, на які він мав налаштовуватися – спершу на користь професійної прагматизації його особистісного потенціалу, а згодом – на розвиток цього потенціалу на основі усвідомлених потреб професійного становлення. Сьогодні, як зазначає дослідниця С. Цюра, «суспільства розвинених країн, співіснуючі з нашим, чітко вимагають від учителя не просто високопрофесійної поведінки, а поведінки, орієнтованої на культивування особистісних загальнолюдських цінностей і пріоритетів поєднання свободи і прав особистості з цінностями партнерства» (Цюра, 2004, с. 19). Якщо ж сам учитель постає заручником певного незмінного ціннісного стандарту, такої поведінки від нього очікувати годі.

Практичний аспект аксіодидактичної технології передбачає максимальну суб'єктивізацію студента в навчальному процесі, що означає перманентну динаміку його рольової позиції від керованої до керівної, яка здійснюється шляхом ситуативних коливань при

збереженні загального вектора розвитку з досягненням найвищої точки на останніх етапах здобуття освіти. Зазначені коливання являють собою зміну рольових позицій залежно від умов навчальної діяльності, що повертають від менш підпорядкованого стану (наприклад, участь у навчальній дискусії, виконання ролі співвикладача на семінарському занятті та ін..) до більш підпорядкованого (виконання тестової контрольної роботи, опрацювання обов'язкової літератури тощо) і навпаки. По мірі суб'єктивізації регресивні відхилення повинні ставати все менш глибокими – не в силу їхньої внутрішньої зміни, а через набуття ними нового ціннісного сенсу: тестова робота стає засобом самовираження, в ході якого студент має змогу переконатися у своїх навчальних успіхах (чи вчасно діагностувати невдачу), а робота з літературними джерелами збігається з власними інформаційними потребами тощо.

Аби досягти особистісного прийняття студентом професійних цінностей як особистісно значущих, необхідно, щоб до них підіймалася його життєва філософія, що формується поєднанням функціонально-рольової та особистісно орієнтованої взаємодії студента і викладача. Досвід показує, що оптимальним для її забезпечення у зв'язку з цим є своєрідний стиль поведінки педагога: підкреслено людяний, зі щирістю, гумором, турботою, і водночас звернений до високих істин гуманності. У контексті висвітлюваної проблеми і з функціональної точки зору назовемо його суб'єктивуючим, тобто таким, що має на меті спонукання і підтримку поступального розвитку студента як повноцінного суб'єкта педагогічної діяльності і водночас – власного життєтворення. Щодо організації навчальної діяльності, то вона являє собою досить різноманітний синтез інтерактивних прийомів, зорієнтованих на пошук вирішення комунікативних проблем як професійного, так і особистісного характеру, часом без їхньої чіткої диференціації (наприклад, вправа «Лаконічна оцінка», в ході якої необхідно дати одним реченням якомога образнішу характеристику картини, художнього твору, пейзажу і т. ін. – застосовується на заняттях з основ пед. майстерності; вправа «Всім буде цікаво» як спосіб презентації гри на заняттях з курсу «Ігрові технології в управлінні освітнім закладом» тощо), включає ігрове та неігрове моделювання, спираючись, разом із тим, на традиційні прийоми лекційно-семінарської системи викладання, – тобто, значна варіативність є її обов'язковою ознакою. Але кожен студент при роботі над дисципліною проходить три обов'язкових етапи: професійно-особистісного самопізнання, коли його особистісні якості аналізуються в професійному контексті; пізнання професійних цінностей, коли відбувається осмислення нових

вимог професійної реальності; пізнання і розвиток професійних можливостей, коли майбутній педагог включається до квазіпрофесійних форм навчальної діяльності в якості провідного комуніканта. У особистій практиці студента перші два можуть зливатися; їхня актуалізація значною мірою пов'язана із професійною зорієнтованістю студента; перехід до третього етапу також у одних студентів може відбутися значно раніше, ніж у інших. І саме завдяки цій індивідуальній неподібності процес роботи над дисципліною відбувається більш об'ємно, нелінійно, коли навчальне заняття дає можливість кожному діяти на тому рівні, на якому він вже зараз може досягти успіху, і водночас залучатися до сумісної діяльності, в якій реалізується курс на підвищення цього рівня.

Наводимо структуру аксіодидактичної технології викладання педагогічних дисциплін як комплексу взаємопов'язаних, взаємодоповнюючих і взаємодіючих компонентів, виокремлених у відповідності з положенням щодо структури педагогічної системи (до яких педагогічні технології, безумовно, належать), сформульованим Н. Кузьміною (Кузьміна, 1990):

1. Мета – формування у студента системи цінностей, необхідних для реалізації відповідного напрямку професійної діяльності на гуманістичній основі як єдино можливий при здійсненні навчально-виховного процесу в сучасній загальноосвітній і вищій школі, та відповідної щодо цих цінностей стратегії і тактики вирішення професійних завдань.

2. Навчальна інформація – зумовлюється змістом і цілями вивчення дисципліни; інтерпретується таким чином, щоб якомога чіткіше акцентувався її особистісно-розвивальний, професіоналізуючий та соціально- і професійно-ціннісний сенс, суголосний ціннісним орієнтирам саморозвитку майбутнього фахівця.

3. Засоби педагогічної комунікації (способи кодування, передачі, переробки та розшифровки інформації, що передається в ході педагогічної взаємодії) – вербальні та невербальні, закодовані в усному та писемному мовленні; реалізуються у формі, що забезпечує сумісну творчу діяльність, у ході якої відбувається прирощення особистісних, професійних, соціальних цінностей як передумови освоєння студентом більш високого психологічного, професійного, соціального статусу.

4. Педагог – суб'єкт навчальної взаємодії, який забезпечує включення студентів до навчання як особистісно-розвивальної діяльності на засадах сумісного творчого пошуку в контексті завдань навчальної дисципліни.

5. Студент – суб'єкт навчальної взаємодії, яка розглядається і реалізується ним як засіб світоглядного, змістового та процесуального збагачення в контексті особистісного, професійного та соціального саморозвитку.

Як один із іманентних аспектів аксіодидактичної технології, що видається нам особливо цінним в умовах інтенсивного зламу стереотипів у всіх сферах життя, вважаємо за потрібне акцентувати поєднання в ній традицій і інновацій, що дає змогу реформувати освітній процес, водночас зберігаючи найбільш цінний досвід. Безпосередньо в системі навчальних відносин «викладач – студент» такий підхід сприяє діалогу між поколіннями, конструктивного підходу до надчасових складників змісту педагогічної теорії і практики, налаштованості на толерантний діалог у контексті інноваційних процесів у освіті.

Вважаємо також, що аксіодидактична технологія, застосовуючись у процесі вивчення педагогічних дисциплін у вищій школі, передбачає створення сприятливого інтелектуального та емоційного фону взаємодії «викладач – студент» як чинника особистісної орієнтації останнього на успішну навчальну діяльність, зміцнення особистісних засад збереження психічного, морального, а відтак – і фізичного здоров'я суб'єктів навчального процесу, що забезпечує для них можливість самовідданої, успішної творчої діяльності у професійній сфері, уникнення професійного вигорання, розрив хибного кола, за якого неблагополуччя певних аспектів здоров'я педагога зумовлює деструктивність його спілкування зі школярами чи студентами і дає негативний здоров'язбережний ефект.

Основними навчальними завданнями, які вирішує розроблена технологія в контексті оптимізації навчальної взаємодії викладача і студента в процесі вивчення педагогічних дисциплін, є максимальне усунення причин для несприйняття (пасивного чи активного) суб'єктами навчальної взаємодії один одного як партнерів у навчальній взаємодії, що гальмує освоєння навчального змісту у всій його повноті, та забезпечення толерантного й конструктивного прийняття навчального змісту студентом, що активізує його як суб'єкта вивчення педагогічних дисциплін, які сприймаються ним як значущі у структурі професійної підготовки і очевидні у своїй необхідності для подальшого особистісно-професійного саморозвитку.

Комплексним засобом розв'язання окреслених проблем було впровадження до процесу вивчення педагогічних дисциплін навчального моделювання на основі поєднання аудиторної та самостійної роботи з урахуванням індивідуальних проблем, запитів та можливостей студентів. При цьому ми дотримуємося низки вимог, які

сформульовані відповідно до дидактичних принципів організації навчального процесу у вищій школі і водночас відображають реалії конкретної навчально-виховної ситуації.

1. Поступ від простого до складного (від репродуктивного до творчого рівня самоорганізації в навчальній діяльності).

2. Можливість індивідуального вибору завдань у поєднанні з нормативними вимогами курсу.

3. Взаємонавчання.

4. Пролонгованість перевірки виконання базових завдань. Відповідно, має змінюватися підхід до оцінювання роботи, відхилятися на другий план одні і акцентуватися інші цінності навчальної взаємодії.

У ході виконання магістрантами письмової роботи «10 відмінностей між загальноосвітньою і вищою школою», що була частиною дослідницької роботи в контексті поставлених завдань, значна частина відзначає сухість, констатувальність оцінювання у виші, схильність викладачів перекладати відповідальність за отриманий результат виключно на студента як на дорослу, свідому людину, що обрала певний професійний орієнтир і повинна самотужки докладати необхідних зусиль на його досягнення. Проте студенти відзначають і те, що, визнаючи справедливість такого підходу, хотіли б бачити у викладачеві поради, чуйного і доброзичливого дорослого, здатного підтримати й допомогти, чи, принаймні, скоригувати невдачу, а не лише зафіксувати її оцінкою. Тож ми використовуємо завдання, термін виконання яких студент може обирати майже довільно, зіставляти власні уявлення із роботою товаришів, отримувати відгук викладача на розробку шляхом електронного листування. І хоча така система роботи є досить непростюю для педагога, але вона виправдовує себе повною мірою, істотно зменшуючи кількість тих, хто дистанціюється від взаємодії.

Чималу роль для успішного застосування аксіодидактичної технології викладання педагогічних дисциплін відіграє орієнтація на особистісно-пізнавальні та особистісно-розвивальні аспекти курсу (робота з тестами професійного самопізнання майбутнього викладача, інтерпретація індивідуального результату педагогом; коригувальна взаємодія). Таким шляхом ми розкриваємо перед студентом наявність у нього певного потенціалу, який, звісно, викладач повинен мати змогу побачити. Оптимістична гіпотеза у підході до студента часто є для нього незвичною, а в чомусь, можливо, навіть шокуючою, але відступати від неї не бажано в переважній більшості ситуацій. Корисною є робота з психологічного тестування з подальшою інтерпретацією результатів у групі (якщо вона невелика за обсягом).

Щире підбадьорення, прогнозування позитивних перспектив («Як інтроверт, ти завжди оберігатимеш себе й близьких від необдуманих вчинків», «Значна міра меланхолійності в твоєму паспорті темпераменту в поєднанні з деякою флегматичністю і водночас при незначному відсотку холеричного темпераменту говорить про те, що ти не схильна ображати інших, з легкістю проходити мимо чужого горя» і т.д.) зазвичай спонукають студентів по-іншому ставитися до взаємодії з викладачем, довіряти йому, бачити готовність при необхідності захистити у незручній ситуації перед групою тощо.

Застосування електронних засобів зв'язку для спрощення і розширення можливостей навчального консультування при розробці моделі фрагменту лекції, що виконує водночас дидактичну і психологічну роль, сприяє подоланню бар'єрів, що виникають у значної кількості студентів при необхідності здійснення навчального моделювання.

Визначення провідного практичного складника, акцентування визначальних моментів його успішної реалізації в їхній ціннісній інтерпретації відповідно до завдань дисципліни розглядаємо тим компонентом запропонованої технології, який виступає гарантом її дидактичної успішності.

Список використаних джерел:

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. / Юрий Константинович Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. / І.Д. Бех. – К.: Академвидав, 2012. – 256 с.
3. Демченко І.І. Імітаційне моделювання у квазіпрофесійній підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва / І.І. Демченко [Ел. ресурс]. – Реж. доступу http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n4_2009_st_2/
4. Доброскок І.І. Формування професійних цінностей як умова підвищення професійної компетентності студентів вищих навчальних закладів/ Ірина Іванівна Доброскок [Ел. ресурс]. – Реж. доступу <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-09/08doihei.pdf>
5. Журавський В.С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / Віталій Станіславович Журавський. – К.: Видавничий Дім «Ін Юре», 2003. – 416 с.
6. Збірник міні-кейсів з дисципліни «Комунікативні процеси у навчанні» / Л.О. Савенкова, В.М. Приходько, Л.А. Медвідь; за заг. ред. Л.О. Савенкової, В.М. Приходько. – К.: КНЕУ, 2009. – 343 с.
7. Клепко С.Ф. Філософія освіти в європейському контексті: монографія / Сергій Федорович Клепко. – Полтава: ПОППО, 2006. – 328 с.

8. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 117 с.
9. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: Навчальний посібник / В.М. Нагаєв. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
10. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В.О. Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 450 с.
11. Осадченко І.І. Різномірнева ефективність застосування ситуаційної методики навчання у ВНЗ / Інна Іванівна Осадченко [Інтернет-ресурс]: режим доступу http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_14/
12. Пахомова Н.Г. Теорія і практика професійної підготовки логопедів у ВНЗ : монографія / Н.Г. Пахомова. – Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2013. – 346 с.
13. Свиренко Ж.С. Виховання гуманізму в студентів вищих технічних навчальних закладів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу: Автореф. ... канд.п.н. 13.00.07 – теорія та методика виховання / Жанна Сергіївна Свиренко. – Луганськ, 2009. – 20 с.
14. Семиченко В. А. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу : навч.-метод. посібник / В. А. Семиченко, О. М. Галус, Л. В. Зданевич ; за заг. ред. В. А. Семиченко. – Хмельницький : ХГПІ, 2001. – 253 с.
15. Смирнов Г. Менделеев / Герман Смирнов. – М.: Молодая гвардия, 1974. – 335 с.
16. Цюра С. Педагогічна взаємодія у вищій школі: синергетичний підхід / Світлана Цюра // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2004. – Вип. 18. – С.19-29.
17. Якиманская И. С. Технология личностно–ориентированного образования / И. С. Якиманская. — М. : Сентябрь, 2000. — 176 с.

МОДЕЛЬ РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ОСВІТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Нині в умовах глобальних трансформаційних змін та переструктурування світу й України зокрема, відбуваються інтенсивні пошуки шляхів розбудови освіти як основи інтелектуального, духовного, культурного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Сучасні світові освітні стандарти ставлять нові вимоги перед вищою освітою України: використання нових цифрових технологій, педагогічні інновації, індивідуалізацію навчання, посилення органічної єдності навчання і самонавчання, трансформацію ролі викладача, нову роль бібліотеки та бібліотекаря, створення передумов для організації навчання упродовж усього життя – завдання, розв'язання яких має забезпечити якісну освіту, постійне фахове вдосконалення та конкурентноспроможність випускників закладів вищої освіти України, зокрема, випускників освітньої програми «Управління навчальними закладами».

Педагоги багатьох країн світу стурбовані тим, що сучасний зміст освіти, методи його засвоєння малопродуктивні та недостатньо задовольняють потребу студента в особистісному використанні знань як під час навчання, так і після закінчення навчального закладу, у житті, у професійній діяльності. Тому пошуки педагогів спрямовані до продуктивної освіти, в якій мірою продукту стає студент зі своїми інтересами, досвідом і освітніми цілями. Ці завдання можливо вирішити, використовуючи ресурсно-орієнтоване навчання (resource-based learning, або RBL), яке уже давно впроваджується в освітніх системах таких країн світу як Австралія, Австрія, Великобританія, Ірландія, Індонезія, Канада, Китай, Німеччина, Норвегія, Сінгапур, США, Тайвань, Швеція, Швейцарія, Фінляндія тощо.

Проблематику ресурсно-орієнтованого навчання (РОН) ґрунтовно досліджують зарубіжні учені М. Батлер (M. Butler), М. Ганафін (M. Hannafin), Дж. Гіл (J. Hill), К. Грінхау (C. Greenhow), С. Декстер (S. Dexter), Б. Грін (B. Greene), С. Ленд (S. Land), С. Лаверті (C. Laverty), Х. Неймі (H. Niemi), Е. Рідел (E. Riedel), С. Хаджерут (S. Hadjerrouit), Ш. Н. Чан (Shu-Nu Chang), І. Сікстром (I. Sikstrom), М.-А. Вестерленд (M.-A. Westerlund) та інші науковці, які однозначно надають великої ваги РОН та вбачають перспективу розширення освітніх можливостей за умови повномасштабного переходу навчальних закладів до РОН.

Учені розуміють під РОН:

– електронне навчання на базі сучасних мережних технологій, яке сприяє розвитку наукового потенціалу тих, хто навчається (Leo Tan Wee Hin, Subramaniam, 2005);

– веб-орієнтоване навчання, потенціал якого настільки великий, наскільки багата навчальними ресурсами Всесвітня павутина (Hadjerrouit, 2010);

– навчання, яке сприяє створенню інформаційно-освітнього середовища навчального закладу із залученням ресурсів бібліотек, наукових центрів, інших освітніх установ регіону, країни, світової освітянської спільноти (Hannafin, Hill, 2008);

– органічна взаємодія контактного навчання (безпосередньо «викладач-студент») і віртуального (Niemi, 2008);

– педагогічний підхід, в основі якого лежить проектно-орієнтоване навчання, при якому студенти працюють з широким спектром навчальних ресурсів (Greene, Land, 2000, Butler, 2011).

Погоджуючись з ученими, ми потрактуємо РОН у вищій школі як цілісний динамічний процес організації і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів з оволодіння навичками активного перетворення інформаційного середовища, який передбачає оптимальне використання тріадою «студент-викладач-бібліотекар» консолідованих кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, фінансових та інформаційних ресурсів (Гриньова, Кононець, Дяченко-Богун, Рибалко, 2019, Kononets, Grynova, Zhamardi, Mamon, Liulka, 2020).

Під перетворенням інформаційного середовища розуміється вивчення, аналітико-синтетичний аналіз змісту інформації, перегрупування та зміну її значень і форми, підготовку нової її форми (вторинної інформації), зручної для подальшого використання. Зазначимо, що при перетворенні інформації доцільно використовувати такі методи аналізу: композиція, декомпозиція, класифікація, абстрагування, узагальнення, аналогія, синтез, систематизація, інтегрування, порівняння (Кононець, 2016).

Аналіз наукових праць уможливив виокремити характерні ознаки РОН:

– *векторність* (направленість не лише на засвоєння знань, умінь, навичок, але і на тренінг здібностей активного і самостійного дослідження інформаційного середовища);

– *практичність* (практичне застосування інформаційних ресурсів у навчанні, житті, майбутній професійній діяльності);

– *потенційна нескінченність* (використання для опрацювання необмеженого спектру інформаційних ресурсів при вирішенні певного проблемного завдання);

– *реальність* (студент стає самокерованим у процесі навчання, що відповідає реальному життю та спонукає до постійного відстежування інформації, її адекватної інтерпретації й подальшого використання);

– *фундаментальність* (завдяки досвіду роботи з інформаційними ресурсами можливість сформувати міцний базис знань, умінь та навичок, які можуть бути використані у майбутніх навчальних та професійних ситуаціях) (Kononets, Pchenko, Mokliak, 2020).

У контексті підготовки майбутніх освітніх менеджерів у вищій школі ми розглядаємо РОН як один із потужних засобів формування сучасного керівника освітнього закладу, менеджера освіти – особу, яка професійно здійснює функції педагогічного менеджменту на рівні будь-якої педагогічної системи (від міністра освіти, його заступників, керівників та інспекторів відділів освіти і до окремого вчителя).

Як зазначає М. Гриньова, крім поняття «менеджер освіти» розрізняють «менеджер навчально-пізнавального процесу» і «менеджер навчально-виховного процесу». Менеджер навчально-пізнавального процесу – це вчитель, вихователь, викладач, педагог, який виступає в професійній ролі суб'єкта системи управління навчально-пізнавальною діяльністю тих, кого він навчає і виховує. Менеджер навчально-виховного процесу – це керівник закладу освіти (директор (ректор), його заступники), який виступає в професійній ролі суб'єкта системи управління навчально-виховною (педагогічною) діяльністю працівників освіти. Як справедливо наголошує учена, менеджмент в освіті (із соціально-психологічної точки зору) – це усвідомлена взаємодія керівника з іншими людьми (підлеглими, партнерами, своїми керівниками, дітьми, батьками тощо), спрямована на забезпечення їхньої активної та скоординованої участі в досягненні поставленої мети. Це таке управління у процесі і результаті якого у людей з'являються (або актуалізуються) психічні стани, якості, властивості, що стають психологічним підґрунтям для їхньої ефективної діяльності щодо досягнення поставленої управлінської мети. Менеджер освіти – це людина, яка здійснює цю роботу як керівник-професіонал, лідер, інноватор (Гриньова, 2013).

У Концепції нової української школи зазначається, що українська школа буде успішна, якщо до неї прийде успішний учитель та керівник, які зможуть вирішити дуже багато питань щодо організації освітнього процесу, якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи тощо. До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає, а керівники шкіл – створюють

належне освітнє середовище, визначають основні шляхи співпраці з освітніми установами, органами державної влади, батьківською спільнотою тощо (Концепція Нової української школи, 2016).

Зрозуміло, що таким керівником, успішним освітнім менеджером може стати лише мотивований, конкурентоспроможний, соціально відповідальний професіонал, здатний оперативно реагувати й адаптуватися до мінливих умов інформаційно-глобального світу, відкритий для творчого сприйняття нових ідей і готовий їх реалізовувати на практиці. Тож, одне із головних завдань закладів вищої педагогічної освіти сьогодні, – підготувати освітніх менеджерів, які мають стати для сучасної української школи третього тисячоліття реальним «агентом змін» на краще.

На основі аналізу наукової літератури теоретично обґрунтовано та розроблено *модель РОН майбутніх освітніх менеджерів*, яка містить такі блоки: *мотиваційний, концептуально-цільовий, структурно-змістовий, процесуально-технологічний, діагностико-результативний* (рис. 1).



Рис. 1. Модель РОН майбутніх освітніх менеджерів

Мотиваційний блок моделі РОН майбутніх освітніх менеджерів розглядаємо в єдиній системі формування стійких мотивів професійної діяльності студентів загалом. Тож, як необхідні умови ефективної мотивації майбутніх освітніх менеджерів до навчання та успішної професійної діяльності у сучасній школі вважаємо:

– *змістово-технологічні*: фасилітація навчальної діяльності; упровадження особистісно орієнтованого, практико орієнтованого

навчання та лідерської управлінської парадигми; індивідуалізація навчально-професійної діяльності; застосування компетентнісного підходу (розвиток методичної, цифрової, лідерської компетентностей); демократизація навчального процесу; технологія кайдзен, формування іміджу сучасного менеджера освіти тощо;

– *дидактичні*: урізноманітнення форм і методів навчання та самостійної роботи студентів (інтерактивні методи, дистанційні форми, віртуальне навчальне середовище); надання студентам більшої свободи вибору дисциплін, що вивчаються, способів діяльності, інформаційних ресурсів для навчання; використання методів, форм і прийомів навчання проблемного, інтерактивного, науково-дослідного характеру, а також методів навчання, які сприяють формуванню лідерської компетентності майбутніх освітніх менеджерів; дистанційне та мобільне навчання; структурування і диференціація навчання; застосування принципу доступності й використання інших принципів дидактики та принципів РОН тощо;

– *психологічні*: формування стійкого інтересу до професії керівника освітнього закладу; розвиток інтелектуальних здібностей студентів, лідерських якостей; саморегуляція, усвідомлення найближчих і кінцевих цілей навчання (близької і дальньої перспективи), теоретичної та практичної значущості засвоєваних знань, професійної спрямованості навчальної діяльності, психологічної готовності до умов праці освітнього менеджера тощо (Гриньова, 2013, Кононець, 2016, Нестуля, 2019).

Мотиваційний блок виокремлено з метою розвитку мотивації до вивчення сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, забезпечення позитивної мотивації до навчання та майбутньої професійної діяльності керівника навчального закладу, процесу формування інформаційної компетентності та інформаційної культури майбутніх освітніх менеджерів під час навчання в університеті у цілому, і відображає дидактичний інструментарій, який доцільно використовувати в освітньому процесі сучасного університету для створення ситуацій успіху у навчальній діяльності (педагогіка успіху). Блок представлено освітніми заходами, майстер-класами, тренінгами, семінарами-практикумами, вебінарами, присвяченими сучасним інформаційним технологіям в освіті та технологіям формування сучасного керівника навчального закладу тощо.

Концептуально-цільовий блок включає:

– мету моделі (комп'ютерна грамотність, цифрова компетентність, інформаційна культура майбутнього освітнього менеджера, зорієнтованість його на освіту упродовж усього життя);

– соціальне замовлення на висококваліфікованих учителів та освітніх менеджерів для Нової української школи;

– стратегію розвитку педагогічного університету (візія університету – цілісна система підготовки конкурентоспроможних кадрів регіону творчим об'єднанням професіоналів сучасного рівня; місія університету – розвиток системи освіти та науки шляхом підготовки високопрофесійних фахівців, утвердження університету як провідного педагогічного закладу вищої освіти в регіоні);

– концепцію РОН у вищій школі, методологічні підходи (ресурсний, акмеологічний, студентоцентризований, компетентнісний, системний, кроскультурний, хмаро орієнтований, проектний), принципи РОН (універсальності, самостійності та керованості, свободи вибору, саморегуляції, неперервності, індивідуалізації, інтернаціоналізації, доступності, раціоналізації, інформаційної насиченості) (Кононець, 2018).

Суть РОН полягає у наданні студентіві ролі дослідника інформаційного середовища (*explorer*), викладачеві закладу вищої освіти – ролі тьютора (*tutor*), бібліотекарю закладу вищої освіти – ролі педагога-бібліотекаря (*teacher-librarian*), та забезпеченні свободи вибору інформаційних ресурсів для: ефективного засвоєння студентами знань, набуття умінь і навичок, окреслених у змісті кожної дисципліни; підвищення якості навчання дисциплін (якісного показника та абсолютної успішності); саморегуляції навчальної діяльності (сформованості у студентів умінь бачити кінцеву мету діяльності, самостійно знаходити шляхи її досягнення і домагатися її здійснення).

У межах реалізації концепції РОН у вищій школі розроблено інформаційні ресурси у Всесвітній мережі: сайт «Ресурсно-орієнтоване навчання у вищій школі» (*рис. 2*) та однойменна відкрита група у соціальній мережі Facebook <https://www.facebook.com/groups/952957331728338/> (*рис. 3*).

Структурно-змістовий блок моделі відображає зміст освіти майбутніх освітніх менеджерів (галузі знань 07 Управління та адміністрування спеціальності 073 Менеджмент освітньої програми «Управління навчальним закладом»), спрямований на формування їх цифрової компетентності та інформаційної культури (програмні результати навчання – знання та розуміння форм, методів і засобів навчання, нових педагогічних та цифрових технологій), як чітко окреслену систему теоретичних знань та практичних умінь і навичок, якими повинні і можуть оволодіти студенти за певний час, відведений на вивчення дисципліни «Використання інформаційних технологій в управлінні навчальними закладами» – фундаментальний компонент, та прикладний компонент, який передбачає збагачення змісту дисциплін освітньої програми підготовки майбутніх освітніх менеджерів інформаційно-комунікаційною складовою, включає розробку та

реалізацію програм розвитку цифрової компетентності сучасного керівника навчального закладу та дослідження інноваційних методик управління та викладання у сучасній українській школі (реалізація Концепції Нової української школи).

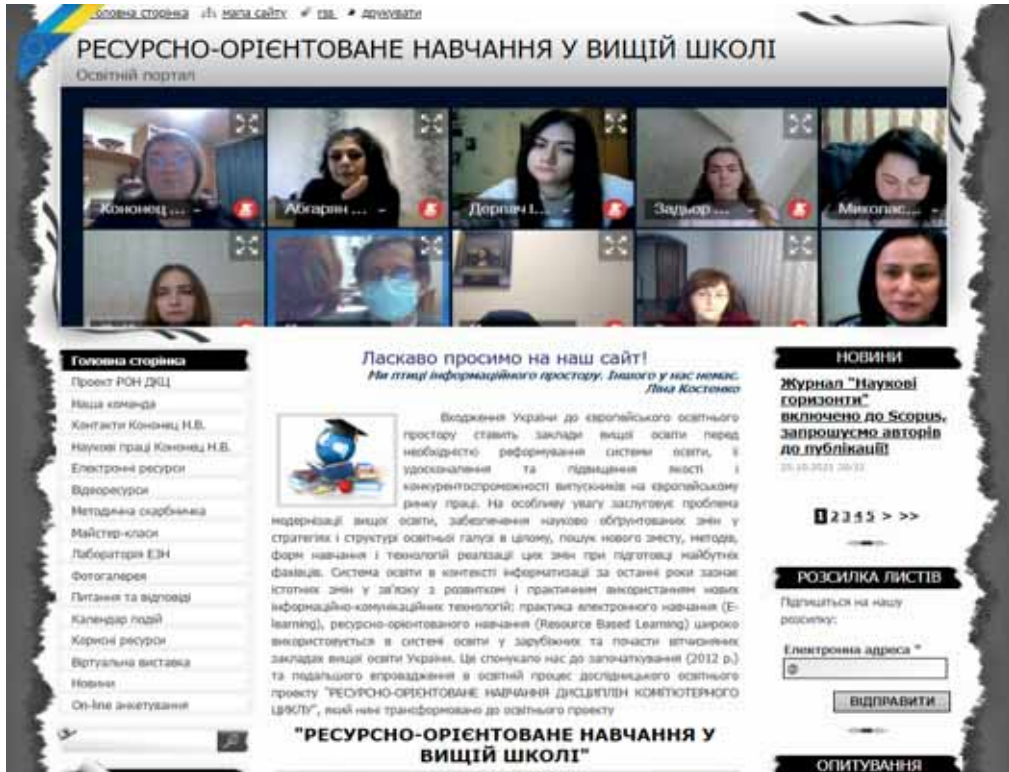


Рис. 2. Скріншот головної сторінки сайту «Ресурсно-орієнтоване навчання у вищій школі»



Рис. 3. Скріншот групи «Ресурсно-орієнтоване навчання у вищій школі»

Цифрова компетентність – це впевнене, та водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні; інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, роботи з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеці; розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо) (Концепція Нової української школи, 2016, Кононець, Балюк, 2019).

Процесуально-технологічний блок містить технологічне забезпечення процесу РОН – педагогічні технології (технологія веб-квест, освітнього проекту, Веб 2.0, майндмеппінгу, хмарні технології, кайдзен-технологія), форми організації навчання (лекція, відеолекція, практичне заняття, бінарне заняття, вебінар, відкрите заняття), методи (кейс-метод, віртуальне проектування, інтерактивні дискусії, частково-пошуковий та дослідницький методи, метод сінквейну, віртуальний «Метаплан», візуальне читання тощо), засоби навчання (друковані та електронні посібники й підручники, хмарні, Інтернет-ресурси, дистанційні курси, віртуальні класи тощо), найбільш сприятливі для успішного формування цифрової компетентності та інформаційної культури майбутніх освітніх менеджерів в освітньому середовищі університету, та позиціонує вивчення дисципліни «Використання інформаційних технологій в управлінні навчальними закладами» як дидактичний проект.

Окремо наголосимо на формах РОН. Важливо звернути увагу на думку А. Кузьмінського та А. Хуторського, які наголошують на двоїстості поняття «форма навчання». Варто розрізняти, стверджують науковці, поняття форми навчання та форми організації навчання. Форма навчання – це зовнішній вияв узгодженої діяльності викладача та студентів, що здійснюється в певному порядку та режимі. Форма організації навчання – обмежена часовими рамками конструкція окремої ланки процесу навчання.

Тому, визначаючи поняття «форми РОН», ми будемо спиратися на поняття форми організації навчання майбутніх освітніх менеджерів у закладі вищої освіти. Отже, формами РОН майбутніх освітніх менеджерів є певні види занять: лекція, відеолекція, практичне заняття, бінарне заняття, відкрите заняття. Дистанційне навчання ми пропонуємо розглядати як форму РОН.

Як особливу форму РОН ми виділяємо мобільне навчання, що поєднує традиційні й інноваційні методи та засоби навчання, алаптовані для мобільних девайсів, а також денну та заочну форми навчання у педагогічному закладі вищої освіти (рис. 4).

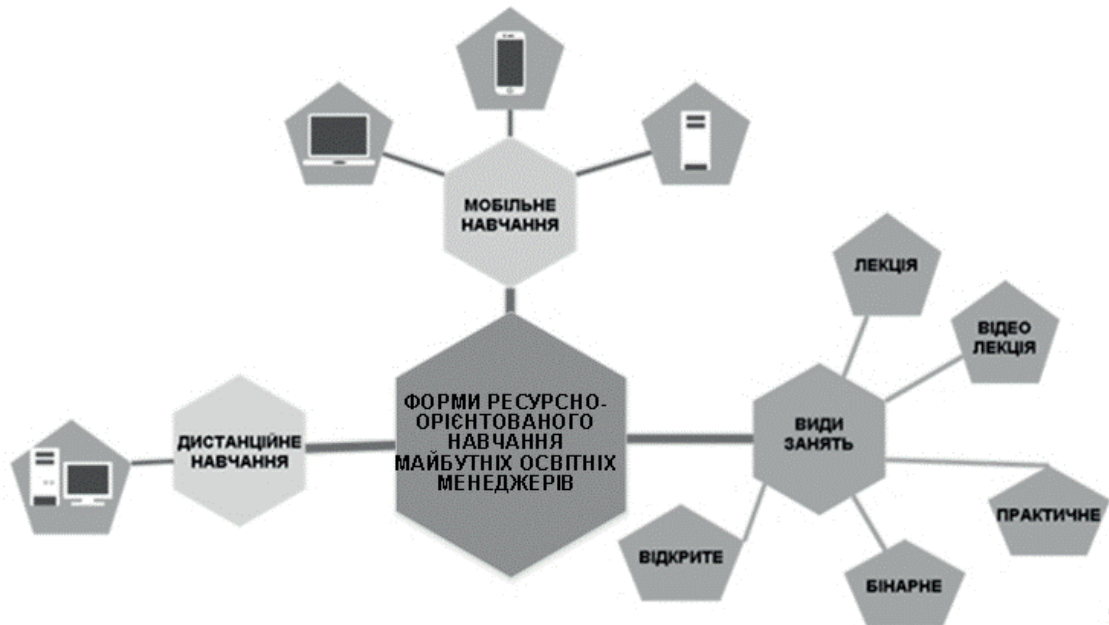


Рис. 4. Форми РОН майбутніх освітніх менеджерів

Підкреслимо, що термін «мобільне навчання» відноситься до використання мобільних і портативних ІТ-пристроїв, таких, як кишенькові комп'ютери PDA (Personal Digital Assistants), мобільні телефони, смартфони, ноутбуки і планшетні комп'ютери у навчанні. Так як комп'ютери та Інтернет стали необхідними освітніми інструментами, технології стали більш портативними, ефективними, доступними і простими у використанні, це відкриває широкі можливості для розширення участі та доступу до ІКТ, зокрема в Інтернеті (Kononets, Nestulya, 2020). Відтак, мобільні пристрої продукують унікальні освітні можливості, а саме: мобільність; соціальна інтерактивність; контекст-чутливість (здатність до збору даних, як унікальних для реального місцезнаходження, навколишнього середовища і часу, так і для змодельованих даних); зв'язок з різними пристроями для збору інформації та мережами; індивідуалізація навчання (індивідуальна освітня траєкторія на шляху до побудови знань в галузі освітнього менеджменту).

Отже, як видно з рис. 4, форми РОН майбутніх освітніх менеджерів складаються із видів занять, що організуються і проводяться відповідно до концепції РОН, дистанційного та мобільного навчання.

Діагностико-результативний блок забезпечує моніторинг ефективності навчальної діяльності студентів (методика ефективності навчальної діяльності студентів при впровадженні РОН). Методика розроблена та адаптована на основі методики І. Тодорової (Тодорова, 2011, Kononets, Ilchenko, Mokliak, 2020).

Методика визначення ефективності навчальної діяльності студентів при реалізації моделі РОН майбутніх освітніх менеджерів

Студентам пропонується анкета (табл. 1). «Прочитайте наведені далі речення у таблиці. Читати потрібно і ліве, і праве твердження. Визначте, яке з них точніше характеризує Вашу думку стосовно РОН. Потім обведіть тільки одну цифру (бал), яка показує ступінь визначеності даної характеристики. Чим ближче цифра до твердження, тим більше визначено цю характеристику.

Орієнтуйтеся на наступну шкалу:

1 – швидше переважає ця характеристика, чим протилежна;

2 – характеристику виразно визначено;

3 – характеристику визначено дуже сильно;

0 – важко сказати.

Від’ємні значення – протилежно до додатних.

Таблиця 1

Анкета для студентів

«+» Характеристика навчання	Обведіть потрібну цифру	«-» Характеристика навчання
1. Учатися цікаво, захоплююся процесом навчання	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	1. Вчатися не цікаво, навчаюся без захоплення
2. Вчу дисципліни за власним бажанням, добровільно	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	2. Вчу дисципліни під зовнішнім тиском, за обов’язком
3. Вчусь старанно, наполегливо, систематично	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	3. Вчусь абияк, з лінню, не систематично
4. Мені подобається використовувати різні інформаційні ресурси Інтернету, працювати у віртуальних класах, користуватися дистанційними курсами	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	4. Мені не подобається використовувати різні інформаційні ресурси Інтернету, працювати у віртуальних класах, користуватися дистанційними курсами
5. На заняттях я активний, мені цікаво	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	5. На заняттях я пасивний, мені не цікаво
6. Ціль, обсяг і алгоритм виконання самостійної роботи мені зрозумілі	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	6. Ціль, обсяг і алгоритм виконання самостійної роботи мені незрозумілі
7. Мої оцінки власної роботи на заняттях збігаються з оцінкам викладача	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	7. Мої оцінки власної роботи на заняттях не збігаються з оцінкам викладача
8. Я умію шукати інформацію, аналізувати її	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	8. Я не вмію шукати інформацію, аналізувати її
9. Мені вдається швидко та якісно опрацювати знайдену інформацію	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	9. Мені не вдається швидко та якісно опрацювати знайдену інформацію
10. На заняттях напружено працюють перш за все мої мислення та уява	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	10. На заняттях напружено працює перш за все моя пам’ять.

11. Мені подобається у навчанні використовувати соціальні мережі, веб-сайти, створювати ментальні карти, виконувати веб-квести, працювати над мережними проектами.	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	11. Мені не подобається у навчанні використовувати соціальні мережі, веб-сайти, створювати ментальні карти, виконувати веб-квести, працювати над мережними проектами.
12. Мені зрозуміла концепція РОН	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	12. Мені не зрозуміла концепція РОН
13. Навчальна інформація використовується для виконання практичних вправ, аналізу конкретних ситуацій, наближених до професійних	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	13. Навчальна інформація не використовується для виконання практичних вправ, аналізу конкретних ситуацій, наближених до професійних
14. Здобута навчальна інформація зберігається у пам'яті на довгий час	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	14. Здобута навчальна інформація не зберігається у пам'яті на довгий час
15. На заняттях викладач використовує зручні методи та засоби РОН, і мені це подобається	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	15. На заняттях викладач використовує зручні методи та засоби РОН, і мені це не подобається
16. На заняттях я не зморююсь, почуваю себе бадьорим після аудиторних занять, подобається електронне навчання	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	16. На заняттях я зморююсь, почуваю себе знесиленим після аудиторних занять, не подобається електронне навчання
17. Для того, щоб добре вчитися, мені не потрібен постійний контроль з боку викладача	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	17. Для того, щоб добре вчитися, мені потрібен постійний контроль з боку викладача
18. На заняттях у мене переважає гарний настрій, почуваю себе впевнено	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	18. На заняттях у мене переважає поганий настрій, почуваю себе невпевнено
19. Відчуваю підтримку, повагу та розуміння з боку викладача	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	19. Відчуваю неповагу, відсутність підтримки та розуміння з боку викладача
20. РОН позитивно впливає на мою професійну підготовку, стимулює бажання вчитися	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	20. РОН негативно впливає на мою професійну підготовку, не стимулює бажання вчитися

Шкала оцінювання рівня ефективності навчальної діяльності студентів під час РОН

Значення коефіцієнта	Від +3 до +1,9	Від +1,8 до +0,6	Від +0,5 до -0,5	Від -0,6 до -1,8	Від -1,9 до -3
Рівень ефективності	Дуже висока	Висока	Середня	Низька	Дуже низька

Обробка результатів. У лівій колонці перелічені твердження, які характеризують ефективно організовану навчальну діяльність студента, у правій – твердження, які характеризують неефективно організовану навчальну діяльність. Бали, наближені до лівої колонки, мають знак «+», наближені до правої «-». Усі бали лівого та правого ряду складаються з урахуванням знаків. Кожна підсистема навчальної діяльності подана п'ятьма твердженнями. Для того, щоб обчислити

коефіцієнт загальної ефективності навчальної діяльності, уся сума ділиться на 20 (кількість тверджень у бланку).

$$E_{заг} = \frac{\sum_{k=1}^{20} \text{балів}}{20},$$

де k – номер твердження, $E_{заг}$ – коефіцієнт загальної ефективності

Ефективність окремих підсистем навчальної діяльності обчислюється за сумою балів, які отримала кожна з них.

$$E_m = \frac{\sum_{k=1}^5 \text{балів}}{5} \quad E_o = \frac{\sum_{k=6}^{10} \text{балів}}{5} \quad E_l = \frac{\sum_{k=11}^{15} \text{балів}}{5} \quad E_p = \frac{\sum_{k=16}^{20} \text{балів}}{5}$$

$E_{заг}$ – коефіцієнт загальної ефективності, питання №№1-20;

E_m – коефіцієнт ефективності мотиваційної підсистеми, твердження №№1-5;

E_o – коефіцієнт ефективності операційної підсистеми, твердження №№6-10;

E_l – коефіцієнт ефективності інформаційної підсистеми, твердження №№11-15;

E_p – коефіцієнт ефективності регуляторної підсистеми, твердження №№16-20.

Упровадження моделі РОН майбутніх освітніх менеджерів (Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, кафедра педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна) здійснено у межах педагогічного експерименту.

До педагогічного експерименту було залучено магістрантів Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка спеціальності 073 Менеджмент галузі знань 07 Управління та адміністрування, які навчаються за освітньою програмою «Управління навчальним закладом» (контрольна група (КГ) – 65 студентів, експериментальна група (ЕГ) – 61).

Так, студентам ЕГ було запропоновано до вивчення низку дисциплін («Управління професійною діяльністю», «Інноваційне управління конфліктом», «Інноваційний менеджмент», «Системний аналіз і прийняття інноваційних рішень», «Ліцензування та акредитація навчальних закладів», «Інноваційні технології управління місцевим розвитком», «Менеджмент в освіті», «Управлінська майстерність керівника закладом освіти», «Інформаційні системи в інноваційній діяльності», «Менеджмент загальноосвітніх навчальних закладів», «Використання інформаційних технологій в управлінні навчальними закладами») за змішаною формою навчання (традиційне + дистанційне навчання + мобільне навчання, інтегрування он-лайн курсів, посібників для мобільних пристроїв з традиційними

аудиторними заняттями), серед яких провідною визначено дисципліну «Використання інформаційних технологій в управлінні навчальними закладами».

Для організації дистанційного навчання на кафедрі педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна було розроблено *відкрите навчальне середовище* (ВНС, від англ. open learning environment, або OLE) як штучно сформоване середовище, структура і складові якого сприяють досягненню цілей освітнього процесу. Складовими такого навчального середовища виступають, в першу чергу, засоби навчання (Жук, 2006).

ВНС при РОН є потужним інструментарієм для організації дистанційної освіти – нової організації освітнього процесу в університетах України, що базується на принципі самостійного навчання студента. Зазначимо, що ми розглядаємо дистанційне навчання як форму РОН (Кононец, 2013). Вочевидь, ВНС – це доступна якісна і кількісна множина інформаційних ресурсів, що стають можливими для застосування в освітньому процесі завдяки розподіленим автоматизованим банкам даних і знань, а також обчислювальним ресурсам, що пропонуються і підтримуються в комп'ютерних мережах (корпоративних, континентальних, Інтернет), комунікаційним характеристикам цих мереж (Биков, 2010, Кононец, 2019).

Підкреслимо, що сучасне ВНС кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна є потенційно необмеженим щодо обсягів ресурсів, що можуть бути застосовані в освітньому процесі, чисельності користувачів, які можуть використовувати його засоби і технології, а тому і кількості студентів, які можуть бути спільно залучені до розв'язування єдиного дидактичного завдання.

Загалом, сучасне ВНС для реалізації моделі РОН майбутніх освітніх менеджерів складається із таких компонентів:

- офіційних сайтів закладів вищої освіти (сайтів кафедр);
- електронної бібліотеки закладів вищої освіти;
- електронних освітніх ресурсів (електронні посібники й підручники, дистанційні курси, віртуальні класи);
- файл-серверів закладів вищої освіти;
- платформи для дистанційного та змішаного навчання (рис. 5).

Електронні освітні ресурси, які використовувалися у процесі реалізації моделі РОН майбутніх освітніх менеджерів, розділено на 2 види: локальний та відкритий.



Рис. 5. Відкрите навчальне середовище

1 вид: локальний. Електронний освітній ресурс (електронний посібник, підручник, конспект лекцій, практикум) обов'язково являє собою гіпертекстове середовище. Створений за допомогою будь-якої програми, призначеної для розробки електронних посібників (типу скомпільовані html-файли довідки Windows) або за допомогою веб-редактора (наприклад, програми FrontPage). Локалізується на будь-якому носіїві інформації (диск, флеш-карта, вінчестер комп'ютера), або окремим файлом може бути розміщений на сайті або будь-якому файловому сховищі. За умови розміщення в Інтернеті необхідно здійснити завантаження файлу на комп'ютер. У цілому такі електронні освітні ресурси потребують викачування, відкриття і установки (залежно від типу даних). Загалом такі електронні освітні ресурси розміщуються на файл-сервері ЗВО (кафедри).

2 вид: відкритий. Електронний освітній ресурс розміщений на будь-якому хостингу в Інтернеті, ефективно і повноцінно функціонує в будь-якому сучасному браузері: Internet Explorer, Google Chrome, Opera, MozillaFirefox, Yandex.Browser та ін. Надається можливість Online роботи без викачки з Інтернет-ресурсу (відкрите гіпертекстове середовище, доступні усі навігаційні карти, всі гіперпосилання робочі, доступний для перегляду весь контент навчального ресурсу, є можливість завантаження окремих файлів). До цього виду ми відносимо дистанційні курси, персональні сайти викладачів, освітні портали, віртуальні класи тощо (Кононець, 2016).

Приклад дистанційного курсу «Управління навчально-виховним процесом» як комплексу навчально-методичних матеріалів та освітніх послуг, створених у віртуальному середовищі для організації дистанційного навчання на основі сервісу <https://sites.google.com/>, зображено на рис. 6.

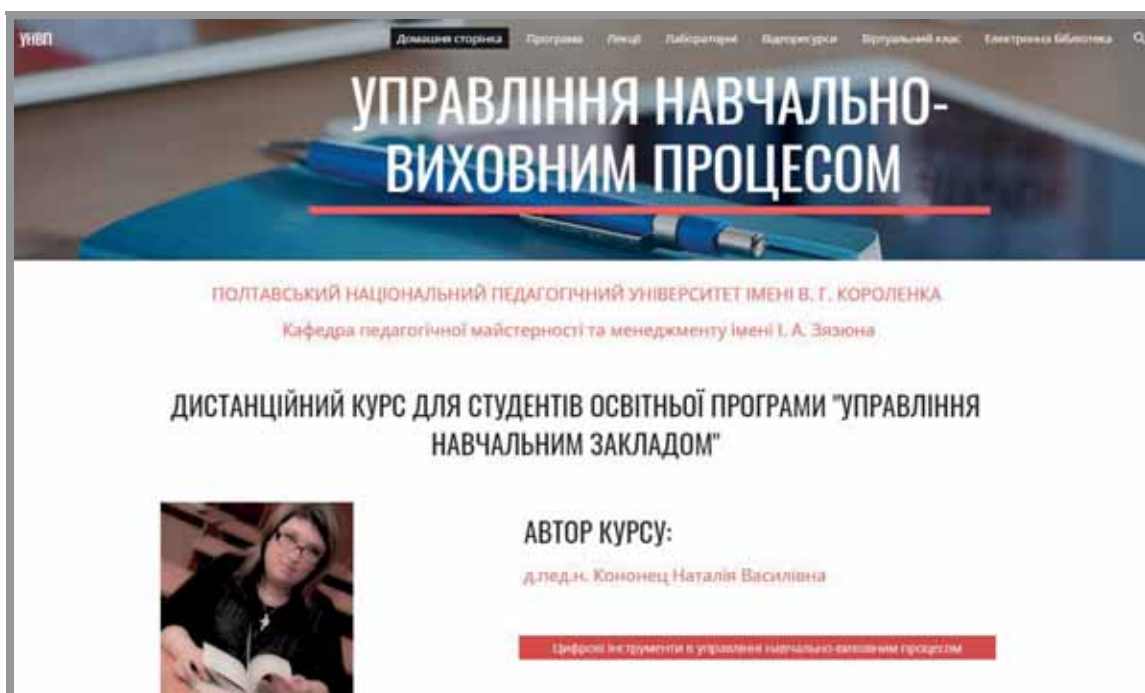


Рис. 6. Дистанційний курс «Управління навчально-виховним процесом»

Електронне навчання студентів ЕГ у процесі вивчення низки дисциплін здійснювалося у *віртуальних класах* сервісу Google Classroom, що уможливило: створити єдиний освітній простір для студентів усіх груп; поєднати традиційне та дистанційне навчання шляхом створення системи гібридної освіти під час вивчення дисципліни (змішане); консолідувати різні електронні освітні ресурси на одній платформі (зокрема, розмістити електронні посібники для мобільного навчання); переорієнтувати діяльність викладачів на розробку нових електронних засобів навчання та підвищити їх творчу активність, рівень цифрової та методичної компетентності (Кононець, 2019).

Приклад віртуального класу «Менеджмент загальноосвітніх навчальних закладів» зображено на *рис. 7*.

Наголосимо на перевагах сервісу Google Classroom під час вивчення дисциплін при РОН.

Зручність налаштування. При створенні класу автоматично генерується певний код, який студенти, що мають аккаунт Google, використовують для приєднання до класу. Цей процес усуває необхідність створення попередніх реєстрів. Все, що необхідно викладачеві – повідомити зручним способом цей код студентам або, маючи електронні адреси студентів (gmail.com), підключити їх самостійно (вкладка «Люди»), після чого студенти отримують на електронну адресу лист-запрошення.

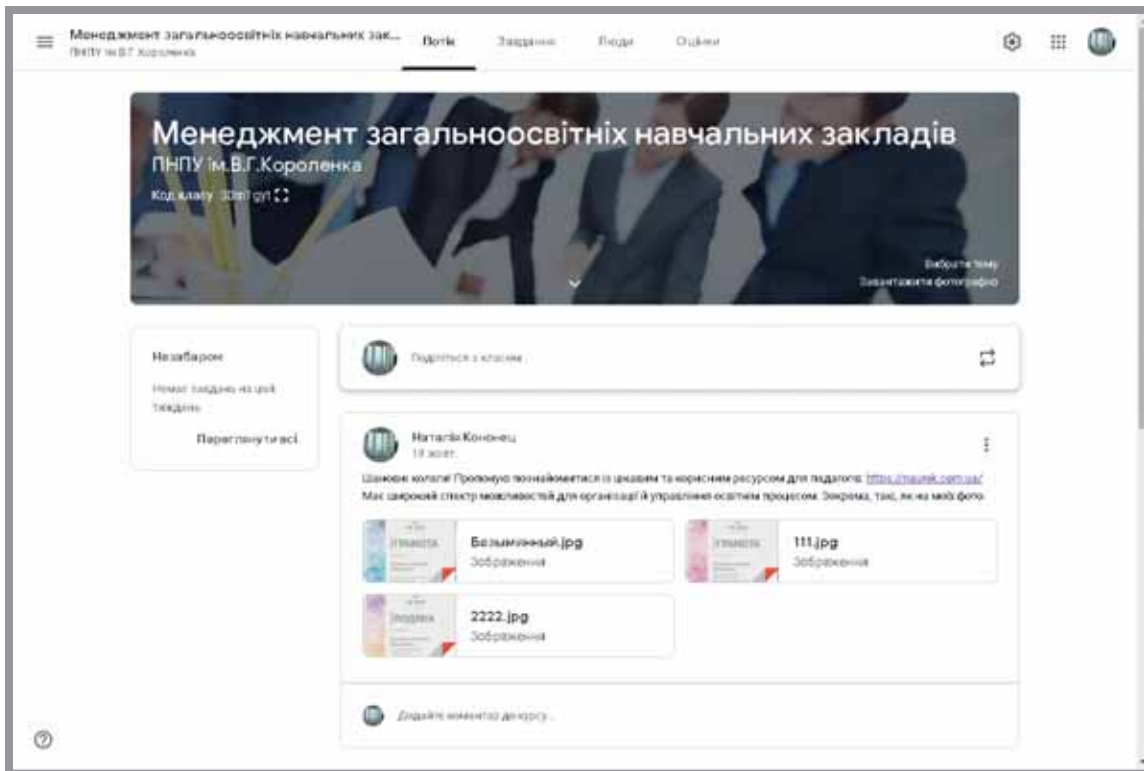


Рис. 7. Віртуальний клас «Менеджмент загальноосвітніх навчальних закладів» (вкладка «Потік»)

Автоматизація. Коли викладач створює клас у середовищі Google Classroom, папка «Classroom» автоматично створюється як на його Google Диску з новими вкладеннями для кожного класу, так і на дискові кожного студента з окремими папками для класів, до яких вони приєднуються. Це дозволяє упорядковувати інформацію (документи, презентації, таблиці тощо) у структурованому вигляді та зберігати її в одному місці, до якого є доступ з будь-якого пристрою.

Простий інтерфейс. Робота в класі полегшується навігаційною системою, зрозумілою для викладача і студентів на інтуїтивному рівні. У горизонтальній навігаційній панелі ресурс містить чотири вкладки: «Потік», «Завдання», «Люди», «Оцінки». У першій відображаються активності курсу, в другій – завдання, які пропонуються до виконання, Google Календар з розкладом занять та папка курсу на Google Диску; у третій містяться список студентів та їх електронні адреси, а також відомості про викладачів. Цю вкладку можна використати для налаштування навчальних планів, додаткових матеріалів тощо. Четверта вкладка відкриває доступ до узагальнених даних щодо оцінювання студентських робіт (за кожним розміщеним завданням).

На вертикальній навігаційній панелі міститься інформація про перелік актуальних завдань, а також структуровані в окремі блоки/теми навчальні матеріали, перехід до яких здійснюється в один

клік. І викладач, і студенти можуть бачити всі завдання на головному екрані класу у вкладці «Потік». Це дозволяє контролювати діяльність як у конкретному класі, так і одразу в кількох класах. Так само в один клік викладач може додати навчальні ресурси до класу. Це може бути запитання (відкрите або з варіантами вибору); оголошення; завдання (що містить як один, так і кілька компонентів – документи, презентації, відео, посилання на інтернет-ресурс тощо, а за потреби використати повторно наявний допис.

На *рис. 8* зображено приклад завдання, яке пропонувалося студентам ЕГ. Зазначимо, що усі завдання, які пропонувалися у межах виконання практичних робіт, індивідуальних завдань для самостійної роботи, а також залікове завдання містили ІТ-складник (розроблення презентації, інтелект-карти, інфографіки тощо).

Менеджмент загальноосвітніх навчальних зак... Потік Завдання Люди Оцінки

ПНПУ ім.В.Г.Короленка

Залікове завдання

Лекції

Практичні заняття

Тема 1 «ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ОСВІТНЬОГО...» Опубліковано 17 жовт.

Залікове завдання

Завдання до заліку Опубліковано 17 жовт.

Термін не вказано

Підготувати наукову доповідь та презентацію до неї. Доповідь (файл Word) та презентацію (PowerPoint) прикріпити у віртуальному класі.

Тематика:

1. Формування суспільства знань – ознака сучасності.
2. Розвиток національних освітніх систем в умовах глобалізації.
3. Роль педагогічної етики у сучасній освітній діяльності.
4. Інформаційно-комунікаційні технології – каталізатор розвитку освіти.
5. Стандартизація освіти: світові й регіональні проблеми.
6. Керівник освітнього закладу як цілісний менеджер.
7. Підтримка розвитку педагогів у сучасному навчальному закладі.
8. Основні напрями модернізації системи загальної середньої освіти України.
9. Стан і перспективи розвитку професійно-технічної освіти в Україні.
10. Концепція НУШ: майбутнє керівників шкіл.
11. Ефективні методи управління в освітньому менеджменті.

2 Здали 3 Призначено

Рис. 8. Залікове завдання у віртуальному класі «Менеджмент загальноосвітніх навчальних закладів»

Інтерактивний контроль передбачає можливість планувати та встановлювати терміни виконання завдань. Будь-який з елементів активностей (завдання, запитання, оголошення) викладач може опублікувати негайно, може зберегти у вигляді чернетки або запланувати для подальшої публікації на конкретний день і час. Таким чином, викладач може заздалегідь спланувати курс, а по мірі його проходження надавати студентам доступ до конкретних матеріалів.

Також при створенні кожного завдання викладач може визначити терміни його виконання. Це дозволяє і викладачеві, і студентам контролювати власні активності, визначати темп та планувати час для виконання завдань.

Зворотній зв'язок. Завдяки поєднанню оголошень, створених викладачем у віртуальному класі, та інтегрованим можливостям коментування завдань, у викладача та студента завжди є можливість комунікації (як синхронної, так і асинхронної) і відстеження статусу кожного завдання в реальному часі. Сервіс дозволяє також створювати опитування і тематичні дискусії. Відтак, у студентів є можливість відповідати на поставлені запитання викладача та обмінюватися матеріалами з іншими студентами. При цьому важливо зазначити, що освітня взаємодія може відбуватися між викладачем та окремим студентом, а може мати груповий чи колективний характер (наприклад, перегляд та коментування індивідуального текстового завдання або робота над спільним проектом у Google-презентації тощо).

Персоналізація та індивідуалізація. Усі завдання, роботи та оцінки (виконані чи не виконані, оцінені чи ні), які були призначені у межах класу, відображаються на індивідуальній сторінці студента. Така сторінка генерується та автоматично оновлюється сервісом з метою автоматизації відомостей щодо прогресу у вивченні навчального матеріалу. Незважаючи на те, що в Google Classroom відсутній журнал оцінювання як елемент, викладач має можливість виставити числову оцінку і сформулювати відомості навчальних досягнень. Градуировані матеріали можна експортувати та завантажити в середовище класу або як Google-Таблицю. Це дозволяє студентам відстежувати свій прогрес з курсу, а також унаочнює теми, що потребують доопрацювання. Значно розширює можливості реалізації індивідуального підходу до кожного студента опція, що дозволяє викладачеві призначати завдання як для всього потоку, так і поширювати індивідуальні копії для кожного або конкретного студента в класі.

Таким чином, сервіс Google Classroom під час вивчення дисципліни дає можливість реалізувати індивідуальний підхід до навчання, здійснювати інтерактивний контроль за виконанням завдань, використовувати індивідуально-групові методи в онлайн-середовищі, підвищити мотивацію навчання та слугує засобом реалізації концепції РОН у вищій школі (Кононець, 2018, 2019, Leshchenko, Lavrysh, Kononets, 2021).

У ході педагогічного експерименту активізовано діяльність студентів у напрямі використання ресурсів електронної бібліотеки

Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка – сайт електронної бібліотеки <http://lib.pnpu.edu.ua/> (рис. 9) – та інших закладів вищої освіти, які у вільному доступі у Всесвітній мережі.



Рис. 9. Електронна бібліотека Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Варто відзначити, що на кафедрі педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна уже стало традицією проведення занять у бібліотеці, тематичних інформаційних виставок, днів інформації, міні-семінарів для студентів, на яких бібліотекарі допомагають глибше вивчити ту чи іншу тему, знайти відповідну літературу, працювати з каталогами, оформити бібліографію для курсової роботи тощо. Завданням бібліотекаря сучасного університету є зацікавити студента друкованою літературою, організувати його самостійну роботу з підручником та додатковими джерелами, націлити на самостійний пошук інформації. Крім того, бібліотекар, як і викладач, має стати гідом студента у процесі пошуку інформації серед Інтернет-ресурсів, адже студенти і в бібліотеці мають вихід в Інтернет і студенти мають доступ до електронних ресурсів бібліотеки та Всесвітньої мережі у будь-який час. Сучасний бібліотекар виконує основоположну соціальну функцію бібліотеки – надавати вичерпну інформацію у максимальному обсязі.

Студенти педагогічного університету мали також можливість відвідувати електронну читальню залу ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» (ПУЕТ), віртуальну виробничу лабораторію, використовувати електронний кіоск, мультимедійні лабораторії, кабінети дистанційного навчання. Завдяки ресурсам бібліотеки ПУЕТ, магістранти мали доступ до великої кількості електронних посібників та підручників, оцифрованих варіантів друкованої літератури, якої немає у педагогічному університеті, особливо, літератури з менеджменту та управління.

На базі читальних залів ПУЕТ із залученням фахівців Міжгалузевого інституту підвищення кваліфікації та перепідготовки спеціалістів, який є підрозділом ПУЕТ, здійснювалася апробація структурно-змістового блоку моделі РОН майбутніх освітніх менеджерів шляхом впровадження для студентів ЕГ курсу «Інноваційні методики викладання у вищій школі: новітні в європейській та світовій практиці» (автор С. Нестуля).

Таким чином, бібліотеки закладів вищої освіти Полтавського регіону уже сьогодні створюють потужну інформаційну систему, яка забезпечує студентам не лише ефективний пошук навчальної інформації, але й виробництво потрібної для кожного окремого студента інформації, яка необхідна для ефективного управління всіма її ресурсами, створення інформаційного та технічного середовища для оптимальної організації РОН у цілому (Нестуля, Нестуля, Кононець, 2020, Kononets, Ilchenko, Mokliak, 2020).

Досвід кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна засвідчив доцільність виокремлення *організаційно-педагогічних умов* реалізації моделі РОН майбутніх освітніх менеджерів як сукупності взаємопов'язаних обставин, заходів, що забезпечують цілеспрямоване управління процесом змішаного навчання, та правил, установлених у процесі навчання для забезпечення високої якості професійної підготовки магістрів.

Безперечно, ці умови повинні розглядатися системно. Змішане навчання у процесі РОН майбутніх освітніх менеджерів передбачає:

- осмислення процесу РОН як багатоаспектної проблеми;
- визначення сутності, змісту, функції та параметрів моделі;
- встановлення особливостей функціонування РОН як специфічного виду організації освітнього процесу.

*Організаційно-педагогічні умови реалізації моделі РОН
майбутніх освітніх менеджерів:*

1. Наявність інтернет-зв'язку у закладах вищої освіти.
2. Створення відповідної структури для забезпечення зв'язку в системі професійної підготовки майбутніх освітніх менеджерів.

3. Наявність розроблених електронних освітніх ресурсів локального та відкритого виду.

4. Визначення та тестування засобів і шляхів комунікації у процесі реалізації моделі РОН майбутніх освітніх менеджерів.

5. Укладення графіка проведення усіх заходів, що моделюють процес РОН майбутніх освітніх менеджерів.

6. Урахування завдань освітніх програм, за якими здійснюється підготовка майбутніх освітніх менеджерів.

7. Уведення змішаної форми навчання студентів.

8. Застосування різноманітних форм та методів організації освітньої діяльності під час РОН майбутніх освітніх менеджерів.

9. Реалізація тьюторської функції викладача у процесі реалізації моделі РОН майбутніх освітніх менеджерів (індивідуальний супровід студента полягає у наданні йому допомоги в досягненні найкращого освітнього результату; відстеженні ходу навчання та забезпеченні зворотного зв'язку; проведенні індивідуальних та групових консультацій (тьюторіалів); консультуванні та підтримці індивідуального освітнього процесу).

10. Активізація діяльності бібліотек та електронних бібліотек закладів вищої освіти, створення репозитарію кафедри.

Вищевикладені умови реалізації моделі РОН майбутніх освітніх менеджерів тісно взаємопов'язані. Як показало наше дослідження, під час реалізації моделі РОН майбутніх освітніх менеджерів необхідно враховувати весь спектр умов. Серед негативних причин виділимо стереотипність викладання та оцінку за освітню діяльність у дистанційних технологіях навчання.

Основним завданням для студентів ЕГ було виконання *мережних проєктів* з таких тем, як «Стратегічний менеджмент», «Структури управління», «Менеджер освіти XXI століття», «Мотивація праці освітян», «Лідерство в менеджменті», «Управління освітою як цілісна система», «Основні рівні управління освітою», «Системний підхід до управління навчальним закладом», «Система планування роботи школи в умовах інноваційної діяльності», «Сучасні підходи та організація планування діяльності відділу освіти», «Принципові основи розподілу службових повноважень у системі освіти», «Зміст і структура професійної компетентності педагогічних і керівних кадрів освіти», «Основні напрями поліпшення управління освітою» тощо (*табл. 2*).

Організація змішаного навчання передбачала створення комфортних для студентів умов:

1) виконання завдань не лише в аудиторіях університету та бібліотеці, але й у кафе, у парку, у студентському гуртожитку, на природі завдяки віртуальним класам;

- 2) використання будь-яких інформаційних ресурсів;
- 3) організація зворотного зв'язку між викладачем та студентом за допомогою електронної пошти, віртуального класу, додатку Viber тощо.

Таблиця 2

Приклад мережного проекту

Автор(и) проекту:	
Ім'я та прізвище студентів:	1. 2. 3. 4.
Група:	
Керівник проекту:	
Назва навчального закладу:	
Дисципліна: МЕНЕДЖМЕНТ В ОСВІТІ	
Опис проекту:	
Тема проекту:	ЛІДЕРСТВО В МЕНЕДЖМЕНТІ
Ключові поняття: педагогічна технологія, педагогічне проектування, педагогічна ситуація, педагогічний процес, педагогічна система.	
Завдання проекту:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. З'ясувати суть поняття «лідер», «лідерство». Провідні якості лідера. Типи лідерів та основні стилі менеджменту. Особливості лідерства, його види, типи та стилі. 2. Схарактеризувати об'єктивні фактори, які формують стиль лідерства. Лідерство та керівництво, їхні суттєві відмінності. 3. Розглянути сучасні моделі лідерства: концепція атрибутивного лідерства, концепція харизматичного лідерства, концепція перетворюючого лідерства, «Основи ефективного лідерства». Головні риси сучасного лідерства. «Перетворюючі лідери». Розробити сценарій рольової гри, яка характеризує певну модель. 4. Підготувати платформу для он-лайн групової дискусії на тему «Стилі менеджменту: адміністративно-командний, маніпулятивний, партнерський, духовний». 5. Скласти глосарій до теми. 6. Підібрати бібліографію, корисні посилання на Інтернет-ресурси до даної теми. 7. Розробити діагностичну картку для визначення лідерських якостей (організувати онлайн опитування). 8. Розробити на вибір педагогічну ситуацію, яка б демонструвала управлінську культуру освітнього менеджера-лідера. 9. Запропонувати рекомендації по формуванню лідерських якостей. 10. Розробити тренінг з формування лідерських якостей. 	
Стислий опис:	
<p><i>Під час проектної діяльності студенти визначають значення теми особисто для себе. Проаналізують зібрану інформацію, впорядковують та узагальнюють її засобами сервісів Google, створивши веб-портфоліо проекту, що включає в себе:</i></p>	

<p>1. Сайт проекту https://sites.google.com/. На сайті передбачити сторінку «Автори проекту», на якій розмістити інформацію з фото кожного члена групи.</p> <p>2. Блог.</p> <p>3. Закладки.</p> <p>4. Календар.</p> <p>5. Файли Диску Google (Документ, Презентація, таблиця, Форма, Малюнок).</p> <p>6. Канал в Youtube.</p> <p>7. Он-лайн опитування за допомогою Google Форм.</p>	
<p>Програми: ОС Windows (Linux), пакет Microsoft Office, альтернативні офісні пакети (на вибір студента), браузер <i>Google Chrome</i> .</p>	
<p>Розподіл обов'язків:</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p> <p>4.</p>	
<p>План роботи відобразити у календарі (вказувати початкову дату і кінцеві дату):</p> <p>1. Знайти матеріали з теми.</p> <p>2. Створити сайт.</p> <p>3. Створити блог.</p> <p>4. Створити закладки.</p> <p>5. Створити документи Диску Google (Документ, Презентація, таблиця, Форма, Малюнок)</p> <p>6. Створити канал в Youtube.</p> <p>7. Організувати он-лайн опитування.</p> <p>8. Презентувати та захистити проект (конференція).</p>	
<p>Графік роботи:</p> <p>10 год. аудиторних занять, 20 год. – позааудиторного часу.</p>	
<p>Матеріали та ресурси необхідні для проекту: Інтернет-ресурси</p>	
<p>Результат:</p>	<p>Веб-портфоліо:</p> <p>– Сайт (розміщені файли з Диску Google), блог, канал в Youtube.</p> <p>– Презентація проекту.</p>

Підкреслимо, що студенти КГ мережні проекти не виконували, вони працювали над звичайними завданнями у традиційних навчальних умовах.

Слід зазначити, що проектна діяльність студентів здійснювалася у малих групах, до одного проекту залучалися 3–4 студенти. Досвід використання проектних методів засвідчує його високу ефективність щодо підвищення рівня професійної соціалізації майбутніх освітніх менеджерів, цифрової компетентності, а також рівня їх інформаційної культури. Спільна колективна праця над мережним проектом дозволяє сформуванню у студентів такі навички та вміння: використовувати комп'ютерну техніку (лептопи, смартфони тощо) в навчальних цілях; співпрацювати, нести відповідальність; входити до групи або колективу і робити свій внесок; доводити солідарність; уміти

організувати свою роботу у взаємодії з іншими людьми; вміти співпрацювати і працювати в групі; ухвалювати рішення – залагоджувати розбіжності й конфлікти; вміти домовлятися; вміти розробляти й виконувати різні види робіт. Зазначимо, що виконання мережного проекту здійснювалося упродовж 2 місяців.

До упровадження моделі РОН майбутніх освітніх менеджерів було визначено ефективність навчальної діяльності студентів за методикою І. Тодорової (Тодорова, 2011). Результати наведено у таблиці 3:

Таблиця 3

Ефективність навчальної діяльності студентів (до впровадження моделі РОН майбутніх освітніх менеджерів)

Рівень ефективності, %	Дуже високий	Високий	Середній	Низький	Дуже низький
КГ(65)	0	18,46	21,54	55,38	4,62
ЕГ(61)	0	14,75	19,67	52,46	13,12

Як видно з таблиці 3, рівень ефективності навчальної діяльності студентів коливається від дуже низького (КГ – 4,62%, ЕГ – 13,12%) до високого (КГ – 18,46%, ЕГ – 14,75%). Це цілком зрозуміло, оскільки все-таки певні знання та уміння самостійно працювати, використовувати електронні освітні ресурси, Інтернет-ресурси у студентів є завдяки ІТ-спрямованості дисципліни та отриманих знань з інформатики.

Результати діагностики ефективності навчальної діяльності студентів після впровадження моделі РОН майбутніх освітніх менеджерів відображено у таблиці 4.

Таблиця 4

Ефективність навчальної діяльності студентів (до та після впровадження моделі РОН майбутніх освітніх менеджерів)

Рівень ефективності, %	Дуже високий		Високий		Середній		Низький		Дуже низький	
	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
КГ(65)	0	0	18,46	16,92	21,54	23,08	55,38	52,31	4,62	7,69
ЕГ(61)	0	19,67	14,75	26,23	19,67	42,62	52,46	11,48	13,12	0

З таблиці 4 бачимо, що рівні ефективності навчальної діяльності студентів при впровадженні моделі РОН розподілилися наступним чином.

- Дуже високий: в ЕГ – 19,67%, в КГ – 0%.
- Високий: в ЕГ – 26,23%, в КГ – 16,92%.
- Середній: в ЕГ – 42,62%, в КГ – 23,08%.
- Низький: в ЕГ – 11,48%, в КГ – 52,31%.
- Дуже низький: в ЕГ – 0%, в КГ – 7,59%.

Динаміку змін у рівнях ефективності навчальної діяльності студентів при впровадженні моделі РОН візуалізовано на рисунку 10.

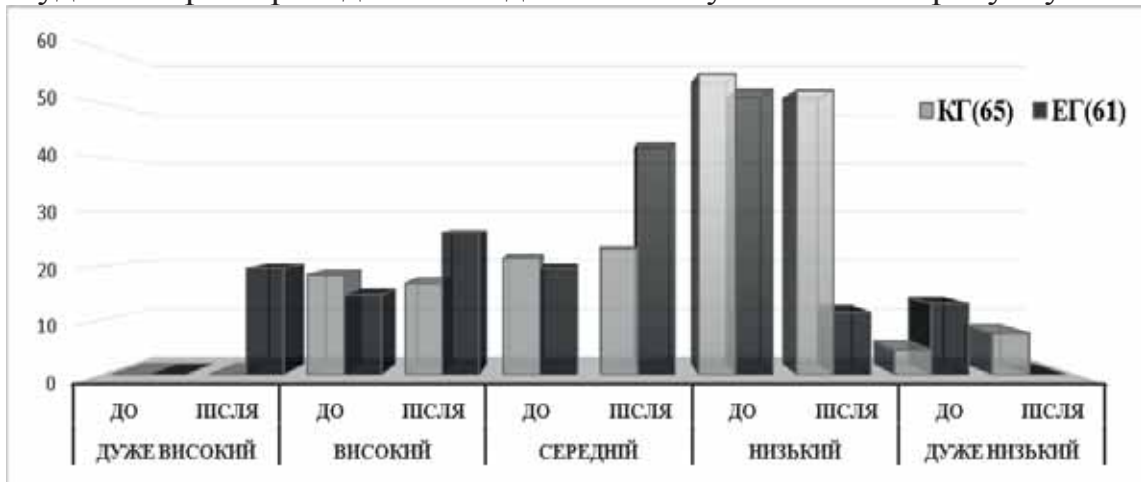


Рис. 10. Динаміка змін (результати педагогічного експерименту)

Достовірність результатів експериментальних спостережень за методикою ефективності навчальної діяльності студентів у системі РОН визначено за допомогою регресійного аналізу та побудови лінії тренду (рис. 11).

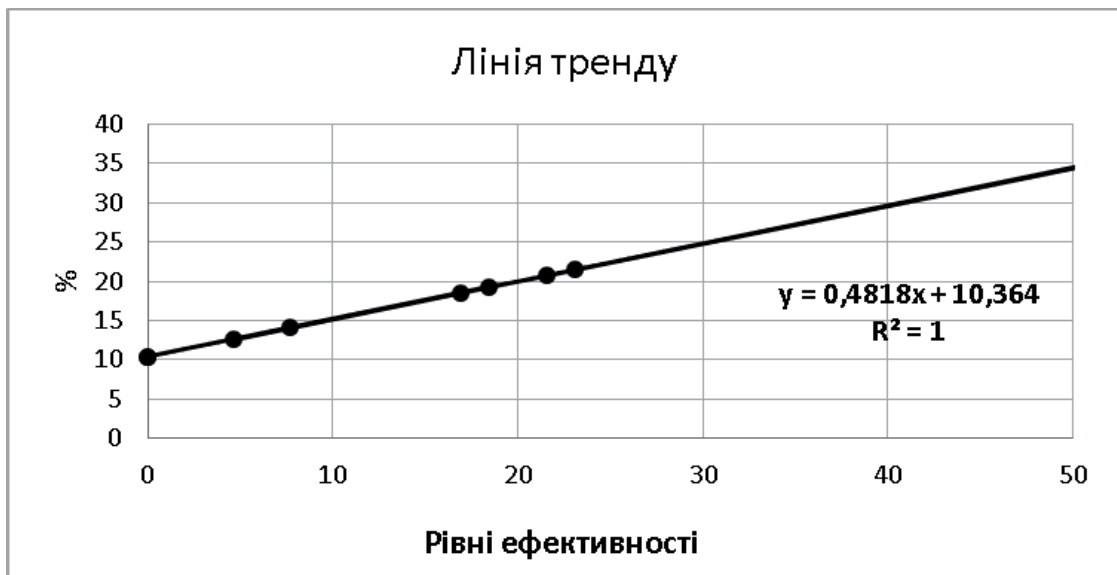


Рис. 11. Аналіз за допомогою лінії тренду

На рисунку 11 вісь «Рівні ефективності» відповідають наступній шкалі: 1-10 – дуже низький рівень, 10-20 – низький, 20-30 – середній, 30-40 – високий, 40-50 – дуже високий. Побудована лінія тренду свідчить про те, що показники отриманих значень стабільно й рівномірно зростатимуть від дуже низького рівня до дуже високого. Величина вірогідності апроксимації $R^2 = 1$, що означає надійність побудованої лінії тренду.

Резюмуючи, сформулюємо низку **висновків**. Теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено ефективність моделі РОН майбутніх освітніх менеджерів, яка складається із 5 блоків (мотиваційний, концептуально-цільовий, структурно-змістовий, процесуально-технологічний, діагностико-результативний). Модель РОН була упроваджена у процес професійної підготовки магістрантів Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка спеціальності 073 Менеджмент галузі знань 07 Управління та адміністрування, які навчаються за освітньою програмою «Управління навчальним закладом».

Виокремлено організаційно-педагогічні умови реалізації моделі РОН майбутніх освітніх менеджерів як сукупність взаємопов'язаних обставин, заходів, що забезпечують цілеспрямоване управління процесом змішаного навчання, та правил, установлених у системі для забезпечення високої якості професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Ефективність моделі РОН майбутніх освітніх менеджерів (рівень ефективності навчальної діяльності студентів у системі РОН) засвідчує позитивні статистично вагомі зміни. Статистична перевірка результатів експерименту за розробленою методикою засвідчила, що показники отриманих значень у рівнях ефективності навчальної діяльності студентів стабільно й рівномірно зростатимуть від дуже низького рівня до дуже високого. Отримана величина вірогідності апроксимації підтвердила надійність отриманого прогнозу.

Упровадження моделі РОН майбутніх освітніх менеджерів дало можливість сформулювати наступні рекомендації:

– налагодити співпрацю з іншими закладами вищої освіти та мережеве співробітництво для створення спільного відкритого навчального середовища;

– освітній процес підготовки майбутніх освітніх менеджерів будувати на основі змішаної форми навчання (традиційне навчання та електронне навчання);

– підготувати і впровадити в освітню практику закладів вищої освіти науково-методичне забезпечення процесу РОН майбутніх освітніх менеджерів (підручники, посібники, електронні освітні ресурси, дистанційні курси тощо);

– активізувати діяльність бібліотек та електронних бібліотек закладів вищої освіти, трансформувати роль бібліотекаря до педагога-бібліотекаря (teacher-librarian);

– студентів і викладачів заохочувати до роботи у віртуальних класах, до використання широкого спектру інформаційних ресурсів, будувати індивідуальну освітню траєкторію навчання;

– викладачам доцільно розробити персональні веб-сайти, які будуть їхньою візитною карткою та відображатимуть науково-педагогічну діяльність;

– удосконалювати форми, методи та засоби навчання з урахуванням концепції РОН у вищій школі та парадигми «освіта упродовж усього життя (lifelong learning)».

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів визначеної проблеми. Одержані теоретичні й практичні результати становлять основу для подальшого вивчення проблеми в аспекті удосконалення запропонованої моделі, виявлення специфіки способів організації ефективної співпраці з бібліотеками України та інших країн, із зарубіжними навчальними закладами, які здійснюють підготовку майбутніх освітніх менеджерів, дослідження напрямів упровадження РОН, розбудови простору відкритого партнерства із закладами вищої освіти та створення університетів нового покоління з використанням інноваційних педагогічних і цифрових технологій.

Список використаних джерел:

1. Биков В. Ю. (2010). Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання.* № 9. С. 9–15.

2. Гриньова М.В. (2013). Саморегуляція менеджера освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 1(6), Issue: 10. С. 69–72.

3. Гриньова М.В., Кононець Н.В., Дяченко-Богун М.М., Рибалко Л.М. (2019). Ресурсно-орієнтоване навчання студентів в умовах здоров'язбережувального освітнього середовища. *Інформаційні технології і засоби навчання*, Том 72, №4. С. 182–193.

4. Жук Ю.О. (2006). Проблеми формування навчального середовища сучасної школи. *Моделі розвитку сучасної української школи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Черкаси-Сахнівка, 11-13 жовтня 2006 р.)*. К.: СПД Богданова А.М. С. 71–77.

5. Кононець Н. В. (2020). Принцип культуровідповідності у процесі кроскультурної підготовки майбутніх освітніх менеджерів. *Eurasian scientific congress. Abstracts of the 1st International scientific and practical conference. (January 27-28, 2020)*. Barca Academy Publishing. Barcelona, Spain. Pp. 395–399.

6. Кононець Н.В., Гриньова М.В. (2021). Компетентнісний підхід у професійній діяльності: електронний посібник для самостійної роботи та дистанційного навчання студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 07 Управління та адміністрування спеціальності 073 Менеджмент освітньої програми Менеджмент (Управління навчальним закладом). Полтава. 26 с.

7. Кононець Н.В. (2013). Дистанційне навчання як форма ресурсно-орієнтованого навчання студентів заочного відділення. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний ун-т імені Григорія Сковороди». Додаток 1 до Вип. 29. Том II: Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання»*. К. : Гнозис. С. 365–372.

8. Кононець Н.В. (2016). Дидактичні основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу студентів аграрних коледжів. (Дис. докт. пед. наук). Полтава. 473 с.

9. Кононець Н.В. (2019). Система управління навчанням Google Classroom у професійній підготовці фахівців. *Методика викладання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXVI Каришинські читання): матеріали міжнар. наук.-практ. конф.* (Полтава, 30–31 травня 2019 р.). Полтава : ТОВ «Сімон». С. 171–173.

10. Кононець Н.В., Балюк В.О. (2019). Сучасні підходи до розроблення електронних освітніх ресурсів для формування цифрової компетентності майбутніх економістів. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. № 4(156). С. 15–21.

11. Кононець Н.В. (2018). Концепція ресурсно-орієнтованого навчання у вищій школі. *Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць*. Вип. 22. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка. С. 103-107.

12. Концепція Нової української школи. (2016). Міністерство освіти і науки України. URL: https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2017/10/rozd_1_Oglyad.pdf.

13. Нестуля О.О., Нестуля С.І., Кононець Н.В. (2019). Особистісний підхід до формування лідерської компетентності майбутніх менеджерів. *Perspectives of world science and education. Abstracts of the 4th International scientific and practical conference*. (December 25-27, 2019). CPN Publishing Group. Osaka, Japan. С. 615–619.

14. Нестуля О.О., Нестуля С.І., Кононець Н.В. (2020). Моделювання дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх менеджерів у сучасному університеті. *Вища школа: науково-практичне видання*. №1(186). С. 55–72.

15. Нестуля С.І. (2019). Дидактичні засади формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту в освітньому середовищі університету. (Дис. докт. пед. наук). Полтава. 700 с.

16. Тодорова І.С., Павленко В.І. (2011). Психологія і педагогіка. Київ : Центр учб. л-ри. 228 с.

17. Barbara A. Greene and Susan M. Land. (2000). A Qualitative Analysis of Scaffolding Use in a Resource-based Learning Environment Involving the World Wide Web, 23 J. Educational Computing Research 151-152.

18. Chang, Shu-Nu. (2007). Teaching argumentation through the visual models in a resource-based learning environment / *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, Volume 8, Issue 1, Article 5 (June, 2007).

19. Greenhow, Christine; Dexter, Sara; Riedel, Eric. (2006). Methods for Evaluating Online, Resource-Based Learning Environments for Teachers. *Journal of Computing in Teacher Education*. Volume 23. Number 1 Fall. Pp. 21–28.

20. Hadjerrouit, S. (2010). A conceptual framework for using and evaluating Web-based learning resources in school education. *Journal of Information Technology Education*. № 9. Pp. 53–79.
21. Hannafin, M. J., Hill, J. R. (2008). Resource-based learning. In M. Spector, D. Merrill, J. Van Merriënboer, M. Driscoll (Eds.). *Handbook of Research in Educational Technology* (3rd ed.). New York : Lawrence Erlbaum. Pp. 525-536.
22. Kononets N., Grynova M., Zhamardiy V., Mamon O., Liulka H. (2020). Problems of Implementation of The System of Resource-Based Learning of Future Teachers of Physical Culture. *International Journal of Applied Exercise Physiology (IJAEP)*. Vol. 9 (12). Pp. 50–60.
23. Kononets N., Ilchenko O., Mokliak V. (2020). Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. July 2020. ISSN 1302-6488 Volume: 21 Number: 3 Article 14. P. 199–220.
24. Kononets N., Nestulya S. (2020). The implementation experience of students mobile training in the fundamentals of leadership as a resource-oriented form. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2020, Том 78, №4. С. 116–131.
25. Kononets N., Nestulya S., Soloshych I., Zhamardiy V., Odokienko V. Investigating the Didactic System of Research Competence Formation for Prospective PE Instructors. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 2021, Volume 9, Issue 7, Page No: 414-418.
26. Kononets N., Zhamardiy V., Nestulya O., Nestulya S., Tsina V., Petrenko L., Nikolashyna T., Ilchenko O., Polyakova-Lahoda M., Borodai E. Examining the Fundamental Elements of Physical and Health-Enhancing Educational Activity of Student in Distance Learning. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 2021, Volume 9, Issue 7, Page No: 419-424.
27. Laverty C. (2001). *Resource-Based Learning*. Ontario : Queen's University, Kingston. 200 p.
28. Leo Tan Wee Hin (National Institute of Education, Singapore) and R. Subramaniam (National Institute of Education, Singapore). (2005). *E-Learning and Virtual Science Centers*. 457 p.
29. Leshchenko M., Lavrysh Yu., Kononets N. (2021). Framework for Assessment the Quality of Digital Learning Resources for Personalized Learning Intensification. *The New Educational Review*. Vol. 64, No. 2. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 2021. Pp.148-160.
30. Margaret (Meg) Butler. *Resource Based Learning and Course Design* (2011). Law Library Journal, 2012; Georgia State University College of Law, Legal Studies Research Paper No. 2011-24.
31. Niemi H. (2008). Research-based teacher education for teachers' lifelong learning. *Lifelong learning in Europe*. 13 (2008): 1, pp. 61–69.
32. Sikstrom, Inger Edebro; Westerlund, Mari-Ann. (2011). Umea, Sweden-Saskatoon, Canada: *Resource-Based Learning Study Tour. A Report of a Study Tour of Saskato on School Libraries*. 2001-10-21. 98 p.

МОДЕЛЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ОСНОВІ ТОЛЕРАНТНОСТІ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Професійно компетентний вчитель початкових класів сприймається у суспільстві як людина, яка може встановити контакти з усіма учасниками навчального процесу (учнями, батьками, колегами) незалежно від віку, національності, соціального статусу, належності до різних культур тощо, таким чином стверджуючи власну толерантну позицію. Тому майбутній педагог повинен бути носієм гуманістичних цінностей, здатним проявляти толерантну поведінку та виховувати її у наймолодших учнів.

Однак в умовах стрімкої глобалізації світу все гостріше усвідомлюється необхідність переходу до нового типу соціальних відносин, заснованих на принципах ненасильства і толерантності. Даний тип соціальних відносин передбачає запобігання конфліктів на ранній стадії їх розвитку за допомогою ліквідації породжують їх причин шляхом встановлення діалогу. Досягнення компромісів в діалозі конфліктуючих сторін неможливо без певного рівня взаємної терпимості, визнання права іншого на несхожість, без сформованості здатності до ненасильницького взаємодії.

Рівень толерантності кожної людини характеризується його особистими якостями, соціальною зрілістю, моральністю, культурою. Толерантність сприяє успішному міжособистісному взаємодії і відносин в суспільстві. Цим пояснюються ті зусилля, які роблять на сучасному етапі різні соціальні і державні інститути для розвитку в суспільстві високого рівня толерантності.

Сім'я і школа – це берег і море. На березі дитина робить свої перші кроки, отримує перші уроки життя, а потім перед нею відкривається непізнане море знань, і шлях в цьому морі прокладає школа. Це не означає, що дитина повинна зовсім відірватися від берега – бо ж навіть моряки дальнього плавання завжди повертаються на берег.

Сім'я дає дитині первинну підготовку до життя, яку школа все-таки не може дати, тому що необхідний безпосередній дотик до світу близьких, які оточують дитину, світом дуже рідним, дуже потрібним, світом, до якого дитина з перших років привикає і з яким рахується. А вже потім народжується невідоме почуття самостійності, яке школа повинна підтримувати. Соціально-економічні зміни, які відбуваються у житті нашої країни, потребують термінового перегляду засвоєних

поглядів, установок не лише в області виховання підростаючого покоління, а й у взаємовідносинах усіх ланок системи соціального розвитку особистості. Насамперед це стосується взаємовідносин школи і сім'ї. Аналіз стану цих взаємин свідчить, що традиційний підхід до виховання підростаючих поколінь, через систему взаємовідносин спільних зусиль школи і сім'ї та педагогічного керівництва сімейним вихованням є надзвичайно малоефективним. Відомо, що сім'я – природне і найбільш стійке формування людського суспільства, яка акумулює в собі всі найважливіші його ознаки. Сім'я завжди була найкращим колективним вихователем, носієм найвищих національних ідеалів. Виховати дитину здоровою, працелюбною, справжнім громадянином – справа нелегка. Батько і мати несуть відповідальність перед суспільством за виховання дітей, за формування майбутнього громадянина. Процес виховання дітей в сім'ї знаходиться в тісному зв'язку з процесом виховання та навчання підростаючого покоління в школі. Керівна роль, при чому, належить школі, яка повинна функціонувати виховні функції і сім'ї в суспільстві. Батьки – найкращі вихователі, а тому, насамперед, вони відповідають перед власною совістю, народом, державою за виховання своїх дітей. Саме в сім'ї складаються і поступово змінюються ті або інші життєві установки особистості, котрі й визначають сутність її духовності, її моральне обличчя.

Визнаючи усе віковичне значення школи, шкільної освіти для найкращого розвитку дітей, не можна не бачити, що найкраща школа без батьківської освіти і її допомоги не дасть великих корисних наслідків. У сучасному світі завдання формування толерантної поведінки дітей молодшого шкільного віку повинні активно вирішуватися у всіх навчальних закладах, а особливо у тих, хто має можливість безпосередньо впливати на формування особистості молодших школярів. Такий соціальний інститут – це розгалужена школа, готова запровадити роботу над проблемою формування у школярів толерантних поведінкових навичок та розвитку гуманістичних цінностей для кожного учня.

За останнє десятиліття проблема виховання толерантності стала особливо важливою. Толерантність – це терпимість до думок, переконань та поведінки інших людей. Це повага або визнання рівності інших, відмова від панування або насильства. Суть толерантності полягає у визнанні прав людини на відміну від інших. Це пов'язано з розумінням того, що світ і соціальне середовище є багатовимірними, і тому погляди на цей світ можуть бути різними, їх не можна зводити до одного і того ж. Толерантність - важлива моральна якість людини, завдяки якій спілкування між людьми

врівноважується, що допомагає знайти істину навіть у конфліктній ситуації. Це здатність жити в мирі та толерантності до різних людей, переконань, позицій, здатність захищати свої права і свободи, не порушуючи прав і свобод інших людей, готовність конструктивно взаємодіяти та розуміти людей незалежно від їх думок та поведінки як основа цивільних відносин.

Толерантний вчитель – це педагог, який ефективно працює у напрямку розвитку толерантності. Він повинен виховувати в учнів вміння позитивно взаємодіяти з іншими людьми. Свою діяльність повинен базувати на принципах толерантності, основні з яких такі: цілеспрямованість, взяття до уваги індивідуальних особливостей кожного індивіда, ставлення до інших з повагою, створення толерантного середовища у навчальному закладі.

Успіхи людини в житті, її взаємини з іншими членами суспільства залежать від уміння спілкуватися. Спілкування – це складний процес встановлення та розвитку контактів між людьми, взаємодії особистостей, в основі якого лежить обмін думками, почуттями, волевиявленнями з метою інформування.

У професії вчителя спілкування є важливою складовою його діяльності. Педагогічне спілкування забезпечує взаємодію вчителя та учнів, дає можливість встановити психологічний контакт, організувати навчальний процес, є засобом передачі інформації. Важливо, щоб спілкування вчителя та учнів базувалося на принципах поваги, довіри, взаєморозуміння. У спілкуванні важливо:

- дбати про створення доброзичливої атмосфери спілкування (доцільно поговорити про спільні інтереси, сказати щось приємне співрозмовникові);

- не протиставляти себе співрозмовникові;
- демонструвати повагу й увагу до співрозмовника (доброзичливий погляд і усмішка допоможуть установити контакт);

- уникати критики, зверхності та негативних оцінювань.
- лаконічно й дохідливо викладати свою інформацію;
- уважно вислуховувати співрозмовника і намагатися адекватно сприймати те, про що він говорить;

- аргументувати свою позицію: наводити переконливі докази.

В умовах нової української школи одним із сучасних напрямків навчально-виховного процесу початкової школи є формування толерантної особистості. Актуальність проблеми виховання толерантності як однієї з характеристик людської особистості базується на тому, що сучасне суспільство в першу чергу стикається з цінностями та принципами, необхідними для його загального виживання та вільного розвитку, тобто стратегією ненасилля.

Толерантність, цінності, культура, ідеологія, необхідність взаєморозуміння, пошуку компромісів у вирішенні проблем.

Отже, основою цивільних відносин має бути здатність поводитися людяно у відносинах з різними людьми, захищати свої права і свободи, не порушуючи прав і свобод інших людей, готовність до конструктивних взаємодій та розуміння людей, незалежно від їх ставлення та поведінки.

Актуальність проблеми виховання толерантності серед учнів середньої школи є цілком природною. Тому, що на цьому етапі життя дитина приєднується до колективу (однолітків, дорослих), де будуються стосунки з представниками різних мікротовариств з різними традиціями, точками зору, життєвим досвідом та навичками спілкування.

Вивчаючи проблему виховання толерантності у дітей, було виявлено протиріччя, яке полягає в тому, що на сьогоднішній день існує достатня кількість інформації для вирішення проблеми виховання толерантності у дітей, переважно підлітків та школярів, але немає концепції, немає технології, виховання толерантності у дітей шкільного віку відсутня науково обґрунтована система навчальних засобів для розвитку толерантності у дітей цієї вікової групи.

Дослідження проблеми толерантності та її виникнення в шкільному віці за останні роки значно зросло, і це пов'язано з наступними причинами:

– у зв'язку з віковими особливостями, діти молодшого шкільного віку проявляють нетерпимість по відношенню до таких дітей, у них закладені лише такі поняття, як «хороший» чи «поганий», середнього показника в даному віці не існує;

– у початковій школі закладаються основи етики, формуються та посилюються індивідуальні варіанти ставлення до себе та інших.

У наш час толерантність є однією з найважливіших складових професіоналізму педагога. Наприклад, у багатьох інших країнах при припиненні роботи вчителі просять пройти навчання толерантності, після чого майбутній працівник підписує зобов'язання працювати в умовах мультикультуралізму та виконання норм толерантного спілкування зі своїми учнями.

З'явилися навіть Кодекси толерантності. Як приклад, Кодекс етики міжкультурного спілкування, запропонований К. Сітараном та Р. Колделлом:

1. Визнайте, що ви не встановлюєте світові стандарти.
2. Ставтеся до культури аудиторії з тією ж повагою, з якою ви ставитеся до своєї.

3. Не судіть про цінності, забобони і звичаї інших культур з вашої власної точки зору.

4. Завжди пам'ятайте про необхідність розуміти культурні основи цінностей інших.

5. Ніколи не розраховуйте на перевагу вашої релігії над іншими.

6. Поважайте традиції, пов'язані з одягом і прийняті в інших культурах.

7. Не розглядайте колір шкіри як «природну» основу відносин з конкретною людиною.

8. Пам'ятайте, що кожна культура, якою б маленькою вона не була, може щось запропонувати Світу, але немає такої культури, яка володіла б монополією на всі аспекти.

9. Завжди пам'ятайте, що жодні наукові дані не підтверджують переваги однієї етнічної групи перед іншою.

Толерантність кожного педагога починається з професіоналізму, педагогічної майстерності, певної педагогічної та методичної свободи. Не так важливо, яким методом працює вчитель, яку структуру він вибирає, головне-це вплив на свідомість, психолого-етико-культурні та професійні досягнення учня як кінцевий результат навчально-виховного процесу.

Тому формування толерантності пов'язане з безперервним самовдосконаленням педагога, умінням бути нав'язливим, накопиченням професійних і комунікативних здібностей, розвитком своїх внутрішніх і людських якостей.

При формуванні навичок толерантності педагог повинен враховувати такий важливий фактор, як комунікація. Саме тому вчитель не може навчити працювати з учнями та колективами; створення оптимальних людських відносин на основі толерантності, в структурі якої є знання правил поведінки в комунікативних ситуаціях, вміння встановлювати контакти, культурно і правильно відстоювати свою точку зору в питанні будь-якого спору, вміння розуміти особистісні особливості та емоційний стан співрозмовника, управляти своїм емоційним станом.

Вихованню толерантної особистості нового часу підлягає тільки педагог, що володіє високим інноваційним потенціалом (сукупністю соціокультурних і творчих якостей особистості, що виражають прагнення до вдосконалення освітньої діяльності).

Інноваційний потенціал педагога включає також бажання і можливість розвивати власні інтереси та ідеї, шукати власні нетрадиційні рішення виникаючих проблем, сприймати існуючі нетрадиційні підходи в навчанні і творчо їх реалізовувати.

Реалізація інноваційного потенціалу особистості педагога особливо ефективна при формуванні освітнього колективу однодумців, здатних реалізувати інноваційні ідеї, проекти і технології в області навчання.

Дитина, починаючи з сімейного оточення, потрапляє в якісь соціальні інститути (дитячий садок, школа, вуз), відповідає іншим нормам, цінностям, культурам і повинен бути до цього готовий. Слід адекватно сприймати інших людей, реагувати на певну ситуацію, інші правила, незвичайні для них події. Тому необхідно виховувати толерантність, толерантність по відношенню до однолітків, старшим і молодшим дітям з молодшого шкільного віку.

Першу освіту в Київській Русі діти отримували в сім'ї. У багатьох сім'ях запрошувалися наймані вчителі, а дітей простих людей віддавали до майстрів вчитися різним ремеслам. Перші школи були засновані князем Володимиром Святославовичем. Стародавні літописи зберегли відомості про те, як за наказом князя Володимира були відібрані діти кращих людей і віддані на навчання. Поступово число шкіл стало рости. Як правило, відкривалися вони при церквах і монастирях, тому священники на Русі вважалися найбільш освіченими людьми.

Перші школи давали можливість вивчати не тільки церковні книги, а й такі дисципліни, як граматики, арифметика, риторика. Спочатку в даних закладах мали право навчатися тільки хлопчики. Вважалося, що жінкам для ведення домашнього господарства та виховання дітей грамота ні до чого, тоді як чоловік повинен бути освіченим. Процес викладання проходив по шаблях. Кожна група мала свого викладача – наставника, складалася з 5-15 учнів, причому часто різновікових.

Питання про педагогічну толерантність вперше було поставлено М. Бубером, коли виникла необхідність у новому напрямку педагогічної науки – педагогіці толерантності. Він підкреслював ряд важливих якостей толерантності, показуючи свій зв'язок з життям людей в малих групах і розкриваючи особливості толерантної і нетерпимої особистості.

Слід зазначити, що заклад середньої освіти в складних сучасних умовах має бути фактором толерантним, в якому авторитет вчителя, його педагогічна майстерність слугуватимуть зразком і виправлятимуть недоліки в соціальних, моральних та етичних турботах кожної окремої людини.

За словами А. Асмолов, можна виділити дві групи принципів толерантності, які слід використовувати для досягнення виховання толерантної особистості в умовах демократизації суспільства:

1. Принцип виховання підростаючого покоління толерантності і толерантності: принцип прихильності загально визнаним моральним цінностям, принцип поваги гідності кожної людини, принцип сприйняття кожної людини як унікальної особистості, принцип включення в будинок культури і традицій і поваги до культур і традицій інших народів, принцип відмови від насильницьких методів вирішення конфліктів, принцип утвердження відповідальності за свої вчинки, поведінку, вираження, принцип виховання

2. Принцип гуманізації освітнього простору через впровадження ідей толерантності в освітній процес: принцип гуманізації існуючих методів і форм навчання, виховання і виховання; принцип використання методів навчання і виховання відповідно до віку учня; принцип впровадження нових методів і форм освітньої діяльності, на основі яких будуються основи толерантності.; принцип взаєморозуміння, взаємодопомоги, взаємної залежності та взаємодоповнюваності у відносинах «учитель – учень» і «учень – учитель»; принцип виховання та сприяння розвитку комунікативної компетентності як основного чинника становлення особистості та виховання дітей у колективі; початок створення умов для успішної діяльності кожного учня тощо.

Слід зазначити, що одним з джерел залучення молодших школярів до соціальних норм, толерантності, формування позитивного ставлення до оточуючих є казка, оскільки вона найбільш відповідає характеру дитини, його внутрішнім потребам. Перш за все, алегорична форма багатьох казок не тільки дозволяє учням ознайомитися з певними поняттями, правилами, правилами, а й передати внутрішні почуття героїв, стимулювати рефлексію, що дозволяє перейти від казки до реального життя, поглянути на неї по-новому, побачити себе, свої вчинки як би з боку.

Слухання казок, на думку вчених, допомагає дитині навчитися розуміти внутрішній світ героїв, а через них і внутрішній світ інших людей, вчить співпереживати їм, набувати впевненості в силах доброї волі, довіряти собі.

На основі аналізу поведінки казкових персонажів учні вчать розрізняти позитивні і негативні риси особистості, оцінювати їх.

Використання тематичного багатства казок істотно впливає на формування толерантності у молодших школярів, впливає на їх поведінку і вчинки. Через аналіз дій казкових персонажів діти засвоюють деякі соціальні норми, правила взаємодії, толерантні відносини з оточуючими і особливості їх дотримання. Але в той же час кажуть, що ці правила, норми відображають толерантність людини, яка проявляється в доброзичливому і чуйному ставленні до оточуючих, толерантності до чужої думки.

Беручи до уваги вищевикладене, доречно звернути увагу дітей на певні змісту, моральні з яких важливі для встановлення міжособистісних відносин, на красу і корисність якості особистого і на потворність і шкідливість інших; сприяти формуванню в учнів звітів про проблеми, про які йшла мова, допомогти провести аналогію між вчинками казкових персонажів і їх уміннями з метою правильного суду.

В ході роботи велика увага приділялася розвитку у молодших школярів вміння зайняти місце іншої людини, побачити ситуацію його очима. Це призводить до накопичення у молодших школярів «банку життєвих ситуацій», який при необхідності може бути активований.

При виборі казок необхідно дотримуватися таких вимог: це повинні бути хороші казки, з хорошим кінцем; вони повинні спонукати дітей втручатися в чужий біль, думати про себе.

З метою формування толерантності у молодших школярів, розвитку їх здібностей вирішувати власні проблеми, знаходити оптимальні способи взаємодії з оточуючими, ми запропонували дітям написати казки на певну тему. Ми зробили так, щоб казки, складені домашніми тваринами, мали щасливий кінець, так як дитина не тільки розповідає про свої проблеми, а й програє себе. Тому, саме хеппі-енд допомагає авторам «витягнути» сюжет, фактично пропонуючи серію вдалих дій у взаємодії, активності. Результати виконаної роботи переконали в тому, що формування толерантності до рису у молодших школярів відбувається за рахунок цілеспрямованого впливу на їх емоційнопочтительність і активність.

У роботі з дітьми ми також використовували елементи казкотерапії. Сутність казкотерапії як психолого-педагогічного методу полягає у формуванні зв'язків між казковими подіями і поведінкою в реальному світі, перенесенні казкових смислів в реальність. На думку прихильників цього методу (І. Вачкова, Н. Далі, Т. Зінкевич-Євстигнеєва), причиною багатьох проблем є дисгармонія внутрішнього розвитку дитини. Тому метою виховного процесу є досягнення внутрішньої гармонії, оскільки гармонійна людина постає в житті як творець, а дисгармонійний-як Руйнівник. Руйнівник заподіює біль, дискомфорт іншим людям і свідомо гальмує їх власний розвиток. Творець зберігає те, що його оточує, «очищає» свої думки, дисциплінує почуття, працює над особистісним зростанням. Тому основним критерієм діагностичної шкали казкового терапевта «руйнування – творчість», а основним завданням є передача знань про життя творця з метою формування творчої особистості.

У ході роботи ми використовували методичний прийом: виявити проблеми окремих дітей, скласти казку, в якій пригоди, дії героїв були

спрямовані на вирішення цієї проблеми. Ми придумали фантастичну істоту, яка зовні і характером було чимось схоже на дитину, і що, в історії, було багато способів, засобів, щоб подолати перешкоди. Тому ми дали тварині можливість відчувати допомогу і знайти вихід із ситуації, яка його турбує.

Ефективним засобом виховання толерантності є використання багатства дитячої художньої літератури. Дитяча художня література є матеріалом для формування уявлень, знань молодших школярів про особливості толерантної особистості, яка розкривається в сюжетно-образній формі взаємин між людьми, які проявляють зразки толерантної поведінки.

Студент, який сприймає позицію автора твору, порівнює її зі своєю власною позицією, потім відбувається оцінка власних норм поведінки і переоцінка своїх цінностей. У цьому випадку дитина відчуває почуття обурення, сорому, протесту і, як наслідок, руйнує раніше прийняті норми, цінності поведінки. А через емоції (що виникають при читанні) вони можуть впливати на розвиток емпатичних здібностей молодших школярів. Твори мистецтва стимулюють розвиток здатності співчувати іншим людям, впливають на емоційну цінність особистості, спонукають їх бути співчутливими і радіти Героям – чого часто не буває в реальному житті.

Великий виховний потенціал оповідань і казок, які були зібрані В. Сухомлинським в «Хрестоматії з етики». Ці твори змушують дітей замислюватися про вчинки і переживання героїв, співвідносити їх зі своїми власними. Крім того, діти вчать читати і обговорювати такі важливі поняття, як свідомість, альтруїзм, егоїзм, розвивають мовні навички. Аналіз і оцінка дій і характеру персонажів автором дозволяє студентам орієнтуватися на оцінку ситуації. Але робота над художніми творами вимагає творчого підходу викладача, оскільки процес аналізу завдання включає в себе етапи:

1) підготувати учнів до сприйняття завдання, пізнати сюжет, уточнити емоційний вплив твору, проаналізувати особистісні характеристики героїв;

2) виявлення причинно-наслідкових зв'язків, з'ясування причин поведінки героя (чому герой вчинив саме так і як цей вчинок характеризує його?)

3) узагальнення особистісних рис героїв, оцінка їх вчинків, зв'язок з життєвим досвідом вихованця, поглиблення знань і суджень про соціальні норми поведінки, правила взаємодії і спілкування.

Серед різних форм і методів виховання толерантності важливе місце займає гра. Саме гра є природним заняттям для молодших школярів, де вони не тільки відображають реальне життя, але і

перебудовуються. На думку психологів (В. Давидов, К. Френч), в процесі ігрової діяльності у дітей формується орієнтація на загальний сенс людських відносин і дій, виділення в них моментів підпорядкування і керівництва, вироблення узагальнених переживань і орієнтація в них. Слід зазначити, що ігри допомагають учням висловлювати свої почуття, вирішувати внутрішні конфлікти, освоювати маловідомі способи дії, набувати досвіду конструктивної взаємодії, спілкування, що важливо у формуванні навичок і умінь толерантної поведінки.

По суті, саме гра дає дитині можливість представити себе на місці інших людей, розширити спектр власних думок і почуттів, сприяє кращому розумінню себе та інших. Також грають ролі дають тварині можливість пережити різні патерни поведінки і побачити, до яких наслідків це призведе.

Сюжетно-рольова гра активізує уяву молодшого школяра, дозволяючи йому здійснювати дії не тільки для себе, але і для персонажа. При цьому процес перевтілення дитини відбувається на тлі емоційного підйому, що зумовлює розвиток його емоційної сфери. В ігровій ситуації тварина імітує рухи, почуття іншої людини. Власні переживання, які турбують дитину в житті, йдуть на другий план і не турбують поведінку дитини до певного моменту. Крім того, переживання ігрового образу дозволяє молодшим школярам змінити своє ставлення до емоційних станів однолітків. Завдяки ігровій ситуації змінюється установка вихованця на пари, на себе, формується толерантне ставлення.

Тому в спеціальних ігрових умовах молодший школяр має можливість моделювати систему соціальних відносин в наочно-дієвій формі, розвивати в них орієнтацію. В умовах гри відбувається поступове подолання особистісного егоцентризму, в результаті чого у дитини розвивається впевненість в собі, він стає соціально компетентним, набуває досвіду взаємодії, вирішення проблемних ситуацій, відточує комунікативні навички. На основі усвідомлення і вербалізації своїх внутрішніх переживань в грі дитині надається можливість усвідомити важливість проблемної ситуації і змінити своє ставлення до неї. Завдяки грі відбувається поступове засвоєння, переробка, інтерналізація знань, умінь і навичок толерантної поведінки. Підпорядкування правил гри в контексті ролика стимулює формування елементів довільної регуляції поведінки.

Рольова гра також сприяє розвитку експресивних здібностей (вміння передавати настрій, внутрішній стан, переживання за допомогою міміки, жестів, пантоміми), викликаючи зміни в особистісному плані. Зокрема, приймаючи різні статусні і змістовні

ролі, вихованець стикається з необхідністю зміни свого ставлення, світовідчуття, оскільки гра вимагає, щоб відбувалося перевтілення, розуміння, прийняття і прояв почуттів іншої людини. Як умови формування толерантності, розвитку самосприйняття, самооцінки, самоповаги молодших школярів.

Великий виховний потенціал толерантного зростання учнів включав в себе театралізовані ігри як вид дієвих рольових ігор. Вони зберігають свої характеристики: Зміст, Творчий намір, роль, дія, рольові та організаційні дії і відносини. Тема і зміст п'єс мають моральну спрямованість, яка міститься в будь-якій казці, літературному творі і повинна знайти місце в імпровізованих постановках. Це дружба, чуйність, доброта, терпимість, чесність, сміливість, товарицькість. Улюблений герой, обраний дитиною, стає моделлю. Дитина починає ототожнювати себе з цікавим для нього чином. Здатність такого ототожнення і зробила можливим завдяки образам театральної гри непомітно впливати на дітей. Перетворюючись з радістю в улюблений образ, тварина охоче приймає і привласнює йому властиві йому риси. Самостійна гра ролі дітей дозволяє формувати досвід моральної поведінки, вміння діяти відповідно до соціальних норм, сприяє розвитку комунікативних, перцептивних та інтерактивних навичок. Великий і різноманітний вплив театральних вистав на особистість дитини дозволяє використовувати їх як впливовий, але ненав'язливий виховний засіб, тому що сам учень відчуває радість, радість.

Тому можна стверджувати, що виховання толерантності у молодших школярів вимагає включення в освітній процес в умовах, відповідних їх віковим і індивідуальним особливостям, що виражається, перш за все, у волі педагога прийняття дитини, яке засноване на довірі, співпереживанні і відкритості у відносинах з ним. Крім того, відносини в дитячому колективі повинні бути організовані на основі взаємодопомоги, довіри, дружнього і відкритого спілкування. Особливу увагу слід приділяти практиці людських відносин студентів, молоді, роботі, щоденної, постійної, переходу від причин «знаємих» (орієнтації в тому, що таке добро і що таке зло) до підстав «реальним» (в повсякденному управлінні своєю діяльністю, нормами пронизує взаємодію, спілкування, поведінку). У нормі часто виникає невідповідність між знаннями і реальною поведінкою учнів, яке проявляється в їх нездатності перенести знання і дії, які використовуються в одній ситуації, в іншу в правильному способі поведінки, взаємодії, спілкування на основі вже відомих правил. Ця невідповідність часто пояснюється відсутністю у молодших школярів практичного досвіду для того, щоб перевести наявні знання у власну

поведінку. Щоб подолати цей дисбаланс, необхідно систематично привчати студентів до прояву толерантності у взаєминах, активності в міжособистісній взаємодії, спілкуванні з оточуючими.

Основні ідеї та принципи освітньої стратегії формування толерантності:

– відповідно до загальних положень про права людини, викладених в Декларації ООН з прав людини та загальних положень про права дитини, викладених у Конвенції прав дитини, вважаємо за необхідне створення системи соціальних і педагогічних умов, що сприяють формуванню толерантних переконань, поглядів і навичок толерантної поведінки в сім'ї, в гімназії, за участю всіх зацікавлених осіб - батьків, педагогів, і суспільства в цілому;

– освітня стратегія повинна поширювати позитивний підхід до етнічних питань і запобігати будь-яким проявам расизму, шовінізму, екстремізму, ксенофобії, через створення доброзичливої атмосфери в дитячих колективах, акцентуючи увагу на тому, що об'єднує дітей, представників різних етносів (культурну спадщину; внесок в розвиток науки, мистецтва, держави; позитивні риси характеру);

– освітня стратегія повинна реалізовувати ідею прищеплення дітям і молодим громадянам полінаціональною державою відкритих і поважних відносин до інших людей, розуміння можливості багатоваріантного людського буття в різноманітних, відмінних один від одного культурних, релігійних та соціальних сферах;

- освітня стратегія повинна сприяти створенню сприятливого мікрокосму культурного, міжетнічного взаєморозуміння, в якому кожна дитина, незалежно від етнічної приналежності, відчуває себе комфортно, захищено і здатний до відкритої взаємодії зі світом.

Толерантність учня відображає його ставлення до вчителя, школі, освіти, батькам, до навколишнього соціальної та предметної середовищі. Тим самим педагогічні відносини диктують необхідність виділення різних видів толерантності: міжособистісна (учень – учень, учень – учитель, учень – батьки), соціально-гуманістична (учень – навколишнє соціальне і предметне середовище), особистісна (тобто адаптованість учня до середовища), етнічна. При цьому особливість толерантного ставлення полягає в тому, що це завжди дружнє ставлення.

Важливі значення можуть мати види толерантності, що відображають напрямки виховної роботи: світоглядна, конфесійна, толерантність учнів в трудовому, в художньо-естетичному вихованні. Залежно від структури особистості можна виділити толерантність інтересів, компетентності, толерантність почуттів, тобто когнітивну, мотиваційну, поведінкову толерантність. Відносини речей і явищ один

до одного нескінченно різноманітні: просторові і тимчасові, відносини частини і цілого, зовнішнього і внутрішнього, форми і змісту, причини і наслідки. Оскільки особливу значимість для педагогіки становлять суспільні відносини, ми акцентуємо увагу на вищевказаних видах толерантності. Педагогіка ж зобов'язана представити альтернативу агресії, тобто ті умови і методи, які будуть означати розвиток не всездозволеність, а толерантної свідомості.

Надходження дитини в школу пов'язано з включенням в групу однолітків, кожен з яких наділений індивідуальними рисами, а всі разом вони утворюють соціальну спільність, в якій першокласникам потрібно буде встановлювати толерантні контакти, засвоювати досвід спілкування в новій сфері життєдіяльності. Н. К. Назарова, В. І. Новикова, Ю. В. Овчинникова, Г. П. Чернова, В. Д. Пономарьов вважають, що суб'єктна позиція вчителя і учнів в педагогічних взаємодіях, заснованих на толерантності, припускає використання певних принципів цієї діяльності, виявлених на основі аналізу педагогічних досліджень, до яких віднесено: варіативність, екзистенціальний підхід, компліментарність, толерантна гнучкість у вирішенні проблем, включення всіх дітей в процес добротворчества, розуміння взаємних інтересів, рівнозначність обміну вмістом (інтелектуальним, емоційним зіставленням результатів взаємодії), незавершеність виховання толерантності, етнорегіональної підхід і культуросообразність, діалогічність і створення психологічної комфортності в колективі молодших школярів (А. С. Белкін, Б. З. Вульф, В. Н. Гуров, В. Н. Загвязинский, А. Н. Леонтьев, А. В. Мудрик, М. І. Рожков). Найважливіші проблеми, що виникли в останні роки в сфері толерантного виховання підростаючого покоління.

Серед них диверсифікованість, постійна мінливість, динаміка впливів навколишнього середовища, необхідність критичного використання теорії і практики ідеалів 60–70-х років, реалізація в практиці діалогу культур, потреба в новому, толерантному розвитку школи і недостатньою готовністю вчителя працювати в нових умовах, руйнування жорстких регламентацій в управлінні освітнім процесом, пошук нових моральних і громадянських ідеалів, взаємодія традицій і інновацій, пошук в етнорегіональних цінностях ідей добротворчества. Аналіз показав, що є вже зараз ряд позитивних моментів: з'являються нові чинники, принципи, умови, шляхи, форми, положення виховання культури толерантності. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, вивчення досвіду розроблена модель виховання толерантності. Виділено чотири групи чинників: методологічні, соціокультурні, психологічні, педагогічні. Уподобання вчителів,

батьків, учнів дозволили визначити в якості пріоритетних пізнавальні, особистісні та комунікативні умови.

Формування толерантності-спільна справа багатьох органів влади і громадських інститутів, але якщо її об'єктами є діти, то тягар і відповідальність за роботу з ними лягає на освітню середу, педагогів, педагогів, соціологів, психологів і т. д. У словнику педагога Кокаспирова Р. М., Кокаспирова А. Ю. толерантність відзначається як одна з найважливіших професійних компетенцій педагога. Формування толерантності-одне з найважливіших завдань професійної освіти педагога.

Основою толерантності є здатність вчителя адекватно оцінювати реальну ситуацію, з одного боку, і здатність передбачати вихід із ситуації-з іншого. Педагогам в цій серйозній справі необхідні: по-перше, відомості про природу виховної толерантності, її зміст і прояви; по-друге, уявлення про можливі засоби-технології такого виховання, яке призначене для відбору і творчого використання їх за певних умов; по-третє, толерантність необхідна і самому педагогу-у всій особистісної та професійної нерозривності.

Орієнтація педагога на розуміння сенсу поведінки і дій дітей означає, що в педагогічній діяльності на перший план виходять завдання розуміння дитини. Виховна толерантність вимагає деяких основних принципів:

- усі співробітники і батьки в спілкуванні з дітьми повинні бути ввічливі, терплячі і уважні;

- вчителі повинні ставитися до учнів з однаковою повагою, не виховуючи одного через приниження іншого;

- ступеня повинні сприяти розвитку дитини, сприяти отриманню знань і умінь, а не батога в руках вихователя;

- процес навчання неможливий без продуктивного позитивного спілкування, в якому встановлюються норми і правила поведінки, формуються ставлення до людей і до життя. Чи не найскладніший для вчителя «сюжет» – толерантність у стосунках з батьками учнів.

Це дійсно полісуб'єктивність між людьми, об'єднаними спільною позицією-відомою залежністю від школи, вихователів, даного вчителя.

У останні роки це середовище стає все більш вимогливою і агресивною по відношенню до школи; однак педагоги були і залишаються дуже різними. Часто виникають ситуації конфронтації, нерозуміння, зіткнення установок, думок про дітей і школу і, найголовніше, авторитету в очах дітей. Але ні батьки, ні діти часто не вільні у виборі навчального закладу, а вчитель не вибирає батьків і матерів своїх учнів: їм часто доводиться терпіти, пристосовуватися,

співіснувати. Для того щоб попередити, уникнути, подолати зіткнення влади, важливо щадити батьків, любов до себе на публіці, індивідуальні особливості дітей; стримувати емоції, в спілкуванні з «важкими» батьками; проявляти більший інтерес до умов життя дітей вдома і інформувати про різні сторони життя дітей колективу (і не тільки «виступу та участі»), фіксувати свою увагу на більш дрібних, але і на успіхи дитини.

Учитель може домогтися толерантності батьків до себе, тільки показавши (хоча б зовні) хороше і добре ставлення до всіх дітей, як це насправді важко. Тоді основою взаємної толерантності стають не тільки на міжособистісному, а й на соціальному рівні засоби і умови взаємної толерантності школи і сім'ї, без яких, з одного боку, їх взаємодія різнобічна і плідна на благо дитини неможливо, а з іншого боку, можливі драми його, батьків і педагогів. Найделікатніше питання-це толерантність серед вчителів. Це проблема, яка зачіпає фахівців, які працюють в єдиному просторі і атмосфері, формально – в єдиній державі. Як вчителі, однак, вони різні люди, і відома замкнутість цього світу, постійне нервово напруження в ньому, відсутність чоловічої стриманості, швидке, часто непередбачуваний розвиток ряду ситуацій загострюють важливість толерантності. У цих умовах для здатності кожного і кожного надзвичайно важливо бути поблажливим, приймати існування іншої думки, свідомо шукати однастайності у вирішенні педагогічних питань, єдності (але не однаковості!).

Толерантність – повага, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження та способів виявів людської індивідуальності. Формуванню толерантності сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті й переконань. Також толерантність – це єдність у різноманітті, те, що переходу від війни до культури миру. Для громадян це, передусім, активна позиція, що формується на основі визнання універсальних прав та основних свобод людини.

Сьогодні толерантність – яскравий показник ступеню демократичності кожної країни й одна з умов її розвитку. Політична толерантність є основою для плідних міжнародних відносин. Для того щоб досягти успіху у власному житті, не витрачати сил на конфлікти, «побутові війни», кожному доцільно сформувати у собі толерантність як рису характеру. Для цього необхідно:

– бути готовим до того, що всі люди різні – не кращі й гірші, а просто різні;

– навчитися сприймати людей такими, як вони є, не намагаючись змінити в них те, що нам не подобається;

– цінувати в кожній людині особистість і поважати її думки, почуття, переконання незалежно від того, чи збігаються вони з нашими;

– зберігати «власне обличчя», знайти себе і за будь-яких обставин залишатися собою.

Особливу роль відіграють зусилля вчителя з виховання толерантності. Це перш за все пов'язано з усвідомленням своєї професійної гідності, яке, крім самоповаги, включає в себе вміння поважати інших-інших людей, в тому числі дітей. Це бажано для кожної людини, для вчителя-обов'язково, як би важко це не було. Щоб заохотити толерантність до інших, ви самі повинні бути прикладом терпимості. Робота вчителя з батьками дітей, з колегами, а також його робота над собою - все це в ім'я дитинства. Засоби для вирішення цих проблем можуть бути різними. Перш за все, бажано ще раз влаштувати життя дітей так, щоб одні могли показати, а інші - побачити добре в комусь або в чомусь. Ходити таким чином-значить стимулювати загальні речі, «провокувати» їх, що дозволяє їм краще пізнати один одного, взаємодіяти, допомагати радіти успіху, долати труднощі. Набагато складніше (з причин, не залежних від вчителя) – допомогти дітям розібратися в обстановці школи, в суперечливості соціального фону їх життя: від безпосереднього оточення (сімейного, ділового, дружнього) до явищ суспільного життя (соціальне розшарування, матеріальні труднощі, настрої аудиторії). Особливо актуальні знання, постійне вивчення сучасного дитинства: його кумирів, смаків, ідей і динаміки розвитку кожного учня. Нарешті, легше побачити причини труднощів і конфліктів, а значить, легше шукати шляхи розвитку толерантності. Все це можливо тільки при довірливості і відкритості відносин між учителем і його учнями. Важливо дивитися на хлопців на основі людських емоцій і співпереживання, інтересів і захоплень, показуючи приклад, зразок вміння слухати, слухати і бачити. Прояв толерантності з боку вчителя є ключовим фактором, що сприяє розвитку толерантності учнів. Як толерантність – в загальній системі психічних і моральних якостей особистості, як виховання толерантності – в загальній системі виховної діяльності вчителя, так і толерантність вчителя – в єдиній цілісності його людських і професійних характеристик. Функція виховання проявляється в толерантно-орієнтованому вихованні як значущій взаємодії дітей і дорослих, яка сприяє формуванню ціннісно-сміслового толерантного діалогу дитини з темами середовища, яка становить особливий спосіб життя (середовище) дитини і для навчання і розвитку досвіду його самовизначення, творчості і творчого життя сприяє.

Таким чином, посилюється роль діалогу між дорослими і дітьми в процесі навчальної діяльності, в якій дитина є повноцінним суб'єктом. Особливе значення має питання про спадкоємність виховання на різних етапах розвитку дитини. Розуміння закономірностей формування його особистості, усвідомлення специфіки підходів до навчальної діяльності – найважливіше завдання сучасного педагога.

Виховання в дусі миру і терпимості має охоплювати всі ланки системи освіти-від дитячого садка до вищих навчальних закладів. А для досягнення цієї мети рекомендується використовувати тристоронні :

- 1) під час вивчення всіх предметів;
- 2) у реалізації міждисциплінарних зв'язків;
- 3) в організації спеціальних курсів.

У зв'язку з цим виховання толерантності у вищих навчальних закладах України може здійснюватися за допомогою цілеспрямованого впливу на організацію навчально-виховного процесу за такими напрямками:

Під час вивчення всіх предметів:

– через розробку тематичних блоків модулів у курсах соціально-гуманітарних дисциплін, а саме: Історія України, Історія світу, основи права. Впровадження окремих елементів виховання толерантності можливе і у викладання іноземних мов. Інтеграція культури світу в усі предмети вимагає створення нових навчальних програм, підручників і посібників, приправлених ідеями культури миру і ненасильства, співпраці і партнерства.

У вигляді спеціальних курсів:

– окремі шляхи розвитку толерантних характеристик особистості, таких як повага до оточуючих, формування комунікативних умінь і навичок вирішення конфліктних ситуацій на курсах «Основи психології», «Психологія спілкування», курсах соціально-психологічної підготовки і т. д.

У виховній роботі:

– можна використовувати різні форми і методи роботи, зокрема:

1) бесіди на теми: «Планета – наш спільний дім», «Що значить для мене світ», «Для чого живе людина», «Толерантність – що це таке?», «Гуманізм – найважливіша умова мирного співіснування», «порушення прав людини і народу, шлях до війни», «Моя Батьківщина – Україна», «Права і обов'язки» та багато інших; вивчення декларації про права дитини, Конвенції про права дитини, законів України та Декларації принципів толерантності;

2) огляд періодичного друку: «Що, де, коли?», «За текстами газет», «цікаві хвилини», «Пульс планети», огляд телепередач «Горизонт»;

3) виховання відповідального ставлення до природи;

4) виховання правосвідомості: вивчення Конституції України, зустрічі з депутатами, правоохоронними органами, дискусії на теми: «Завжди потрібно слідувати букві закону», «Що означає бути патріотом», «Свобода чи свобода пересування?», «Чи залежить від мене мир у всьому світі»; теоретичні лекції на теми: «Природа громадянського суспільства»; захист рефератів на теми: «Найважливіші функції української держави», орієнтація нашої недоторканності громадян»; суперечки на теми: «Що значить бути людиною?», «Люди і не людяність», «Війна і право на життя»; «Злочини проти людяності, миру і людяності», «Дискримінація та її прояви», «Міжнародні механізми захисту людини»;

5) освіта через працю: соціальна діяльність, що виробляє цінності, благодійність;

6) метод допиту, експертизи, філософських бесід, аналізу соціальних ситуацій морально-етичного характеру, метод відкритого форуму, тренінгів, соціально-психологічних, рингів, юридичних, ігор для бізнесу: прес-конференція, зустріч на кореневому рівні, «Міжнародний суд ООН в третьому тисячолітті», «Один світ – один народ» та ін.

Як бачите, існує безліч форм і методів. Але справа не в них. Методи і форми не є самоціллю. Вони значимі тільки в тому випадку, якщо вся Виховна робота педагогічно грамотно організована, проводиться з урахуванням місцевих умов і можливостей, особистісно орієнтована, захоплює учнів, допомагає їм проявити творчість, ініціативу.

Для педагога, а також лідера-організатора учнівського колективу є надзвичайно важливим, щоб він володів необхідними комунікативними вміннями і навичками. Йому потрібно вміти спілкуватися: чути і слухати, розуміти і вислуховувати, поважати свого співрозмовника.

Пропонуємо пам'ятку про ефективність такої роботи. Як говорити:

1. Переконайтеся, що слухач правильно вас розуміє.
2. Подумайте про пропозицію, перш ніж вимовити його.
3. Постарайтеся висловити досить коротку думку.
4. Висловлюючи нову думку, Ви повинні переконатися, що попередній співрозмовник зрозумів правильно.
5. Висловлюйте себе ясно і ясно.

6. Не прагніть до того, щоб співрозмовник у всьому погоджувався з вашою думкою.

7. Говоріть ввічливо.

Як слухати:

1. Будьте терплячі, дозвольте другу говорити.

2. Ваш настрій не повинен заважати вам розуміти співрозмовника.

3. Слухайте, пробуйте, виділяйте і запам'ятовуйте найважливіші моменти.

4. Не займайте відразу негативної позиції по відношенню до того, що ви відчуваєте. Поради щодо розвитку комунікативних навичок і умінь.

5. Організувати програму подальшої взаємодії.

6. Знайти способи вирішення проблем.

7. З'ясуйте, чим викликано його бачення явища, якщо воно не збігається з вашим. Якщо ви хочете висловити своє невдоволення діяльністю людини, пам'ятайте:

8. Критика не висловлюйте себе «за спиною» людини, яку ви критикуєте, а прямо і бажано в приватному порядку.

9. Присутність третьої особи посилює захисну реакцію і збільшує проблему.

10. Не порівнюйте поведінку цієї людини з поведінкою інших. У цьому є елемент Приниження. Людині необхідно відчувати, що він може отримати те, що йому потрібно, і краще, ніж раніше.

11. Критикуйте тільки ті дії, які ви можете змінити.

12. Покажіть своє невдоволення голосом, але без гримас взагалі.

13. Уникайте гніву і сарказму.

14. Не починайте свою промову з виразу: «Я давно хотів це сказати...», а також уникайте слів «завжди» і «ніколи». Вони зазвичай свідчать про забобони, а також нагадують нам про старі «гріхи». Це ускладнює сприйняття критики.

15. Не чекайте відкритого визнання провини. Головне, щоб тебе почули.

16. Не вибачайтеся за свої коментарі.

17. Якщо ви ніколи не хвалили цього учасника, не очікуйте, що він позитивно відреагує на вашу критику.

Як слухати критику:

1. Спостерігайте за співрозмовником.

2. Зберігайте спокій і дайте собі знати, що ви відчуваєте.

3. Не створюйте враження, що говорить псує вам настрій.

4. Не жартуйте, не міняйте тему розмови.

5. Не приписуйте співрозмовнику те, чого він не сказав.

6. Якщо критичне зауваження виражено не строго, а в питаннях, не використовуйте цей факт як привід для суперечки.

7. Уточніть свою думку.

8. Не думайте, що вашим критиком рухають таємні ворожі мотиви.

9. Дайте інтерв'юєру зрозуміти, що ви зрозуміли його зауваження, наприклад, повторіть його своїми словами.

Педагогіка співробітництва і толерантність – це поняття, без яких неможливі будь-які перетворення в сучасній школі. Актуальність проблеми виховання толерантності зумовлена тим, що на цьому життєвому етапі починає складатися взаємодія між дітьми, які прийшли з різних мікросоціумів, з різним життєвим досвідом і з несформованою комунікативною культурою. Для толерантного розуміння дітей в процесі їх взаємодії педагогу необхідно вивчити їх родинний досвід міжособистісних відносин.

Психологи вважають, що дитина виявляє агресивність у кілька разів частіше там, де агресію дорослих вона бачить щодня, і де такі прояви стають нормою відносин у родині. Якщо дитину постійно критикувати, вона вчиться ненавидіти; якщо дитина живе у ворожнечі, вона вчиться агресивності; якщо дитину висміюють, вона стає замкнутою; якщо дитина росте в докорах, вона вчиться жити з почуттям провини. Якщо дитина росте в терпимості, вона вчиться з розумінням приймати інших; якщо дитину підбадьорюють, вона вчиться вірити в себе; якщо дитина росте в чесності, вона вчиться бути справедливою; якщо дитина росте в безпеці, вона вчиться вірити в себе; якщо дитина живе в розумінні і взаємоповазі, вона вчиться знаходити любов у цьому світі.

У школі важливо навчити дитину приймати іншу людину як значущу і цінну, а також критично ставитися до своїх власних поглядів. Ціннісні основи виховної діяльності педагога є значущою ланкою в освітньому процесі. Стати толерантним в одну мить неможливо, тому педагог, який визнає необхідність виховання толерантності в учнях, має починати з себе: з самоаналізу, самовдосконалення, подолання власних культурних недоліків тощо.

Толерантний педагог повинен уміти:

– аналізувати і прогнозувати основні результати власної професійної і комунікативної діяльності;

– вміти створювати та підтримувати толерантне навчально-виховне середовище: виявляти причини конфліктів в учнівському колективі;

– оперативно визначати пограби власного психолого-педагогічного вдосконалення та здійснювати їх практичну реалізацію;

– сприяти толерантним взаємовідносинам між учнями та їх батьками;

– координувати (узгоджувати) діяльність усіх ланок і усіх суб'єктів навчально-виховного процесу в навчальному закладі тощо.

Якщо ми прагнемо бути толерантними, ми повинні дотримуватися ключових правил:

– будьте готові, що всі люди різні, не краще і не гірше, а просто різні;

– навчіться робити людей настільки усвідомленими, якими вони є, не намагайтеся змінити в них те, що нам не подобається;

– цінують особистість в кожній людині і поважайте його думки, почуття, проступки, незалежно від того, чи згодні вони з нашими;

– зберігайте «своє обличчя», знаходьте себе і за будь-яких обставин залишайтеся собою.

Список використаних джерел:

1. Асмолов А.Г. Формирование установок толерантного сознания как теоретическая и практическая задача / А.Г. Асмолов // Мы – сограждане (СМИ и общество) / Под ред. Л.И. Семиной. – Москва: Бонфи, 2002. – Т. 2. – С. 270–278.

2. Асташова Н.А. Учитель: проблема выбора и формирования ценностей / Н.А. Асташова. – М.: МППИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2000. – 272 с.

3. Бондырева С.К. Толерантность (Введение в проблему) / С. К. Бондырева. – М: МОДЭК, 2016. – 240 с.

4. Василюк М.І. Виховання толерантності у молодших школярів засобами предмету «Музика» в умовах полікультурного простору [Електронний ресурс] / М.І. Василюк. – Режим доступу: http://archive.Nbu.gov.ua/portal/natural/NVUu/Ped/2011_20/basilinka.pdf.

5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь; Перун, 2002. – 1440 с.

6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.

7. Скрипниченко О.В. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О.В. Скрипниченко, Л.В. Долинська, З.В. Городнійчук. – Київ: Каравела, 2008. – (2-ге вид.). – С. 400.

8. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи. Підручник для студентів магістратури за модульно-рейтинговою системою навчання / С.С. Вітвицька. – Київ: Центр навчальної літератури, 2006. – С. 164.

9. Вовк Л.М. Педагогічні умови формування гендерної культури молодших школярів у навчально-виховній діяльності початкової школи : дис. канд. пед. наук : 13.00.07 / Вовк Л.М. – Київ, 2017. – 219 с.

10. Войтович Р. Модернізація державного управління в умовах глобальної інтеграції / Р. Войтович // Вісн. НАДУ. – 2013. – № 2.

11. Волошина О. Проблема формування толерантності в сучасних педагогічних дослідженнях / О. Волошина // Рідна школа. – 2016. – С. 4–6.
12. Выготский Л.С. Детская психология / Л.С. Выготский // Собр. соч. : в 6-ти томах. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
13. Гайдамашук М. Толерантність як основа формування цивілізованих стосунків. Ділова гра для дорослих / М. Гайдамашук // Учитель початкової школи. – 2015. – № 12. – С. 53–55.
14. Гирц. К. Интерпретация культур / К. Гирц. – М.: РОССПЭН, 2004. – 555 с.
15. Голованова Н.Ф. Педагогические основы социализации младшего школьника: дис. докт. пед. наук: 13.00.01 / Голованова Н.Ф. – Санкт-Петербург, 1996. – 327 с.
16. Горват М.В. Виховання толерантності у молодших школярів в умовах інтерактивного педагогічного спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 / Горват М.В. – Умань, 2014. – 19 с.
17. Горинцева Н. Воспитание толерантности во взаимоотношениях родителей и детей / Н. Горинцева // Педагогика. – 2018. – С. 12–14.
18. Грабарь М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – Москва: Педагогика, 1977. – 136 с.
19. Грива О.А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища: монографія / О.А. Грива. – Київ: ПАРАПАН, 2005. – С. 228.
20. Григор О. Теоретико-методологічні основи дослідження консенсусу / О. Григор // Науковий вісник. – 2014. – С. 397–401.
21. Губерський Л.В. Культура. Ідеологія. Особистість. Методолого-світоглядний аналіз / Л.В. Губерський, В.П. Андрущенко, М.І. Михальченко ; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К.: Знання України, 2002. – 580 с.
22. Гурова О.М. Роль емоцій у процесі формування толерантності. Режим доступу: <http://dspace.kspu.kr.ua/jspui/bitstream/123456789/3247/pdf>
23. Гурова Т.Ю. Аналіз структури толерантності молодшого школяра. Духовність особистості: методологія, теорія і практика / Т.Ю. Гурова. – 2010. – С. 70–78.
24. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1-2. – С. 22–33.
25. Декларация принципов толерантности // Век толерантности. – 2001. – № 1. – С. 62–68.
26. Декларація принципів толерантності від 16 листоп. 1995 р. – Ст. 1 [Електронний ресурс] // Верховна Рада України : офіц. веб-сайт. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?995503>
27. Дем'яненко Н. Контекстність освітнього простору вищої школи : рівень магістратури / Н. Дем'яненко // Вища освіта України. – 2013. – С. 50–56.

28. Державний стандарт початкової освіти. Нова українська школа: порадник для вчителя. – Київ, 2018. – С. 128–133.
29. Доукіна О.М. Толерантність у вихованні // Енциклопедія освіти / О.М. Доукіна, В.Г. Кремень. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – С. 912–913.
30. Кремень В.Г. Енциклопедія освіти / В.Г. Кремень. – Київ: Юрінком, 2008. – 1040 с. – (Інтер).
31. Епина М.Б. Педагогическая толерантность как профессионально важное качество педагога [Електронний ресурс] / М.Б. Епина. – 2020. – Режим доступу до ресурсу: lpro_2006_14.pdf.
32. Житарюк В.І. Психологічні передумови розвитку моральності молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 / Житарюк В.І. – Івано-Франківськ, 2008. – 17 с.
33. Заблоцька О.С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/2473/1/63-68.pdf>
34. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.help/law/1556-VII/edition01.01.2019/>.
35. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
36. Захарова А.В. Особенности формирования оценки и самооценки качеств личности в младшем школьном возрасте / А.В. Захарова. – 1981.
37. Зеньковский В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. – Екатеринбург : Деловая книга, 1995. – 348 с.
38. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Божович, Л.В. Благонадежина – М.: Педагогика, 1972. – С. 352.
39. Иванчук М.Г. Психолого-педагогічні основи виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 / Иванчук М. Г. – Київ, 2005. – 43 с.
40. Іскра Л.В. Практична реалізація ідей виховання в дусі миру у навчально-виховному процесі / Л.В. Іскра // Молодий вчений. – 2014. – №12. – С. 297–300.
41. Кайдалова Г. Толерантні взаємостосунки як категорія морального виховання молодших школярів. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 11. – Режим доступу: <http://dspu.edu.ua/hsci/wp-content/uploads/2017/12/011-36.pdf>.
42. Солдатова Г.У. Как стать великодушным: тренинги толерантности для подростков / Г.У. Солдатова. – М.: МГУ, 2003. – С. 184.
43. Калошин В.Ф. Педагогіка успіху: стратегія радісного навчання / В.Ф. Калошин // Управління школою. – 2013. – №31. – С. 65.
44. Канішевська Л.В. Формування толерантності в молодших школярів у позаурочній діяльності : теорія і практика : монографія / Л.В. Канішевська, І.Г. Сухопара. – Київ: Компринт, 2017. – С. 403.
45. Капітоненко М. Культура миру. Посібник з толерантності / М. Капітоненко. – Київ: МЦПД, 2013. – С. 100.

46. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кэттелла / А.Н. Капустина. – СПб: Речь, 2001.
47. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – С. 45–57.
48. Карпюк Ю.Я. Толерантність як детермінанта моральної поведінки підлітків / Ю.Я. Карпюк, 2017. – 72 с. – («Психологічні науки»). – №1.
49. Коберник Г.І. Формування толерантності молодших школярів у процесі інтерактивних технологій навчання. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Гол. ред.: Мартинюк М.Т. – Умань: РВЦ «Софія», 2007. – 259 с.
50. Коваль Л.В. Становлення та розвиток професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах України / Л.В. Коваль // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету: зб. наук. праць. – Бердянськ, 2009. – («Педагогічні науки»). – №2. – С. 3–8.
51. Коган І.М. Емпатія і особливості її розвитку у дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 / Коган І.М. – Київ, 2005. – 20 с.
52. Козинець Н.П. Що таке толерантність? / Н.П. Козинець // Класному керівнику. Усе для роботи. – 2014. – № 9. – С. 38–42.
53. Коломинский Я.Л. Становление субъективной социальности у детей раннего возраста / Я.Л. Коломинский, С.С. Харин // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 21–30.
54. Колосова О.В. Формування у молодших школярів основ правової культури в процесі позаурочної діяльності : дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / Колосова О.В. – Вінниця, 2011. – 239 с.
55. Кондрашова Л.В. Концепція «Взаємодії моральних і психологічних якостей у змісті педагогічного професіоналізму» // Професійне становлення майбутнього вчителя : монографічний огляд / Л.В. Кондрашова. – Кривий Ріг, 2006. – С. 327.
56. Кононко О.Л. Виховання. Енциклопедія освіти / О.Л. Кононко, В.Г. Кремень. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – 87 с.
57. Концепція розвитку педагогічної освіти [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konserciyi-gozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
58. Корекційно-розвиткова програма формування стійкості до стресу в дітей дошкільного віку та школярів «Безпечний простір»: навчально-методичний посіб. – Київ: НаУКМА, ГЛІФ Медіа, 2017. – 208 с.
59. Коржова О.В. Виховання підлітків на ідеях миру в позакласній роботі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Коржова О.В. – Київ, 1997. – 21 с.
60. Кошевич Д. Гармонія – у різноманітті / Д. Кошевич // Управління освітою. – 2016. – № 5. – С. 29–32.

61. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – 2-ге вид. – К. : Т-во «Знання» України, 2011. – 520 с.
62. Куприянов Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2010. – № 2. – С. 101–104.
63. Курлянд З.Н. Професійна усталеність учителя – основа його професійної майстерності / З.Н. Курлянд. – Одеса, 1995. – 150 с.
64. Кутішенко В.П. Динаміка емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до учбової діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 / Кутішенко В.П. – Київ, 2003. – 19 с.
65. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
66. Люблинська А.О. Дитяча психологія: навч. посібник / А.О. Люблинська. – Київ: Вища школа, 1974. – С. 354.
67. Люлька Г.А. Взаємодія педагогів і батьків з формування толерантного ставлення до дітей у сім'ї / Г.А. Люлька // Молодий вчений. – 2020. – №1.
68. Люлька Г.А. Інтерактивні технології формування толерантного ставлення вчителів початкових класів до учнів / Г.А. Люлька // Молодий вчений. – 2019. – №11.
69. Люлька Г.А. Місце комунікативної толерантності у взаємодії вчителя початкових класів зі школярами / Г.А. Люлька // Молодий вчений. – 2019. – №10.
70. Люлька Г.А. Особливості формування толерантного ставлення школи і сім'ї до дітей молодшого шкільного віку / Г.А. Люлька // Теоретичні та практичні аспекти розвитку Європейського дослідницького простору. Люлька. – Рига, Латвія: «Видавництво Baltija», 2020. – (монографія / під редакцією авторів.). – (1-е видання). – С. 322.
71. Люлька Г.А. Педагогічна толерантність як професійна якість сучасного вчителя початкових класів / Г.А. Люлька // Молодий вчений. – 2020. – №2.
72. Люлька Г.А. Самопідготовка вчителя до толерантної взаємодії з молодшими школярами [Текст] / Г.А. Люлька // Молодий вчений. – 2020. – №5.
73. Ляпунова В.А. Функції толерантності як соціально значущої цінності / В.А. Ляпунова // Педагогічні науки. – 2016. – (Т.3). – С. 119–122.
74. Ляска Є.І. Роль педагога у формуванні толерантності в учнів та студентської молоді. / Є.І. Ляска // Вісник Львівського університету. – 2005. – (Ч. 1). – (Серія педагогічна.). – С. 125–134.
75. Максимова О.О. Толерантність як складова морального виховання. Наукові записки : збірник наукових статей. [Електронний ресурс] / О.О. Максимова // Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. Вип. 128. – Режим доступу до ресурсу: <http://eprints.zu.edu.ua/21880/1/2>.

76. Мариновська О.Я. Педагогічна інноватика&Менеджмент інновацій / О.Я. Мариновська. – Івано-Франківськ: навч.-метод. посіб., 2019. – 504 с.
77. Мартиненко С.М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 / Мартиненко С.М. – Київ, 2009. – 47 с.
78. Маслов В.І. Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці / В.І. Маслов. – 2008. – 39 с.
79. Матвієнко О. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до творчої навчально-виховної діяльності. / О. Матвієнко // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. – Умань, 2012. – С. 238–244.
80. Матвієнко О.С. Толерантність: введення у проблему / О.С. Матвієнко. – Вінниця: ВДАУ, 2006. – 40 с.
81. Матієнко О. Виховання толерантності починається з учителя / О. Матієнко // Учитель початкової школи. – 2017. – С. 27–31.
82. Мацковский М.С. Толерантность как объект социологического исследования // Межкультурный диалог: исследования и практика / под ред. Г.У. Солдатовой, Т.Ю. Прокофьевой, Т.А. Лютой. – М.: Центр СМИ МГУ, 2004. – С. 141–155.
83. Мириманова М. Толерантность как проблема воспитания. Развитие личности / М. Мириманова. – Москва, 2002. – 104 с.
84. Михайліченко Ю.В. До питання про педагогічні аспекти формування толерантного ставлення у сім'ї / Ю.В. Михайліченко // Початкова школа. – 2017. – С. 2–4.
85. Молчанова А.О. Толерантність як ціннісна основа професійної діяльності педагога: посібник / О. Молчанова. – Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2013. – С. 188.
86. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
87. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н.М. Бібік. – Київ: Літера ЛТД, 2018. – 160 с.
88. Онисюк О.А. Психологічні особливості особистісного розвитку молодшого школяра : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. / Онисюк О.А. – Київ, 2001. – 17 с.
89. Орловська О.В. Толерантність та її сутнісні характеристики / О.В. Орловська // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2012. – С. 159–163.
90. Полонский В. Словарь по образованию и педагогике / В. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.
91. Психодиагностика толерантности личности / Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. – Москва: Смысл, 2008 – 172с.
92. Рожков М.И. Воспитание толерантности у школьников / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, М.А. Ковальчук. – Ярославль: Учебно-методическое пособие, 2003. – 192 с.

93. Розвиваємо громадянські компетентності з 1 класу / від заг. ред. Бібік Н.М., Араджионі М.А. – Київ: ФОП «Парашин К.С.», 2018. – 880 с.
94. Савченко О. Вчимося толерантності / О. Савченко // Учитель початкової школи. – 2014. – № 9(16). – Вересень. – С. 4–8.
95. Савченко О.О. Гуманізація освіти як передумова формування толерантної свідомості. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.Ua /2415/1/08soofts.pdf>.
96. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. Підручник для студентів педагогічних факультетів / О.Я. Савченко. – Київ: Абрис, 1997. – С. 416.
97. Савченко О.Я. Толерантність як цінність шкільної освіти: методичний аспект / О.Я. Савченко // Науковий вісник Миколаївського державного універси, 2014. – 124 с.
98. Синягина Н.Ю. Роль педагога в розвитку одаренности младшего школьника / Н.Ю. Синягина // Одаренный ребенок. – 2005. – № 4. – С. 26–36.
99. Ситаров В.А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе : учеб. пос. для студентов пед. вузов / В.А. Ситаров, В.Г. Маралов. – М.: Academia, 2000. – 216 с.
100. Солдатова Г.У. Толерантность – норма жизни в мире разнообразия / Г.У. Солдатова // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 132–135.
101. Степанов П.В. Воспитание толерантности у школьников: теория, методика, диагностика / Под ред. Л.И. Новиковой. – М.: АПКИПРО, 2005. – С. 36–55.
102. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива / В.А. Сухомлинский. – М. : Молодая гвардия, 1975. – 239 с.
103. Українсько-російський психологічний тлумачний словник / Авт.-упор. В. М. Копоруліна. – Х.: Факт, 2006. – 400 с.
104. Федоренко Л.Г. Толерантность в общеобразовательной школе / Л.Г. Федоренко. – СПб: КАРО, 2006. – С. 128.
105. Чернуха Н. Підготовка педагогів у сучасних соціокультурних умовах виховання толерантності / Н. Чернуха // Управління освітою. – 2018. – С. 7–8.
106. Шалин В.В. Образование и формирование культуры толерантности / В.В. Шалин // История. Первое сентября. – 2002. – № 11. – С. 8–10.

**СИСТЕМА ФАКУЛЬТАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ
УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ДО ВИБОРУ ВЧИТЕЛЬСЬКОЇ
ПРОФЕСІЇ (ІЗ ДОСВІДУ ОРІЄНТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ НА
ПЕДАГОГІЧНУ ПРОФЕСІЮ У КОНТЕКСТІ
СПІВРОБІТНИЦТВА ЗВО ТА ЗЗСО У 80-І РОКИ ХХ СТ.)**

Суттєві зміни, які відбувалися у 80-х роках минулого сторіччя у системі професійної підготовки майбутніх учителів (відмова від суворо фіксованих норм педагогічної діяльності, перехід до колективної та індивідуальної творчості, до широкого пошуку принципово нових форм та методів праці, індивідуалізація навчання, актуалізація завдання, врахування психологічних особливостей студентів) націлені були на забезпечення виконання соціального замовлення по формуванню вчителів нового типу для національної школи України, здатних працювати в умовах демократизації всіх форм суспільних відносин.

Найслабшою ланкою системи підготовки педагогічних кадрів був недостатній рівень готовності абітурієнтів педвузів до оволодіння педагогічною професією, яка має багато специфічних рис і ставить особливі вимоги до особистості вчителя. Серед студентів педвузів збільшувалася кількість осіб, фактично не здатних або не бажаючих працювати у цій сфері діяльності. Часті випадки розчарування в обраній професії як серед студентів, так і серед молодих учителів. Разом з тим до школи нерідко приходили представники інших професій, які лише через багато років відкрили в собі педагогічне покликання [20, 21, 24].

Суттєвим недоліком у підготовці педагогічних кадрів була і нерідко залишається та обставина, що в основу їх формування не поставлена особистість майбутнього спеціаліста. Педагогічна освіта в основному вирішує проблеми предметної підготовки вчителя. Гуманітарна підготовка все ще суттєво відстає. Для сучасної педагогічної освіти характерний також слабкий взаємозв'язок між її компонентами: теоретичною та практичною складовими підготовки, спеціальними психолого-педагогічними, суспільствознавчими та загальноосвітніми дисциплінами і т.і.

Одним із основних резервів вирішення цього перспективного напрямку є виявлення та відбір на навчання молоді, яка виявила схильність до роботи з дітьми. Це завдання важливе не тільки для вузів, які готують педагогічні кадри, але й для всіх структурних ланок педагогічної системи, безпосередньо зацікавлених у припливі в школу

талановитої молоді. Досвід переконує, що основна увага зосереджується на вузівському та післявузівському періоді становлення особистості вчителя, тоді як довузівський етап (підготовка учнів до свідомого вибору педагогічної професії) недооцінюється [4, 6, 7-15].

Проблема орієнтації молоді на педагогічні професії має своє коріння в працях Я.А. Коменського, І.Г. Пестолоцці, А. Дістервега, М.П. Драгоманова, М.О. Добролюбова, К.Д. Ушинського, М.Ф. Бунакова, які порушували питання професійної відповідності вчителя. Методологія та методика професійного відбору молоді для підготовки її до педагогічної діяльності знайшли своє відображення в дослідженнях Л.М. Ахмедзянової, Т.А. Воробйової, П.А. Жильцова, В.С. Морозової, Н.В. Кузьміної, В.О. Сластьоніна, Н.Ф. Хіжуховської, Р.І. Хмелюк, Г.М. Чупахіної та ін.

Педагогічні аспекти профорієнтації розглядалися В.Г. Бобровою, Л.Д. Денисяко, С.Ф. Петрушкіним, М.М. Рутковською, З.Г. Сазоною.

Психологічний бік педагогічної профорієнтації висвітлювався З.А. Ахмединим, С.А. Гольдіною, Т.К. Камзаєвим, Д.Ф. Ніколенко, В.Б. Успенським. Дослідженню наступності середньої та вищої школи присвячені роботи Г.Н. Олександрова, А.Н. Андрличика, Л.М. Беляєвої, Я.А. Блауса, В.І. Брудного, С.М. Годніка, Т.М. Куриленка, Ю.А. Кусторова, Р.М. Львова, О.Г. Морозова, Н.Д. Нікандрова, Н.М. Таланчука, В.Е. Тамаріна та ін.

Довгий час школа та педвуз виконує роботу по виявленню молоді, яка має схильність до вчительської професії. Ця робота набуває різноманітних форм, зокрема: психолого-педагогічні факультативи (А.Н. Бритвіхін, Л.Л. Ковальова, Г.В. Носакова, С.Ф. Петрушкін, З.Г. Сазонова, В.Г. Успенський); «школи юних» (Л.І. Жуков, З.Клянчина, В.А. Лазарєв, А.А. Левін, Б.Є. Левицький, І.Е. Мокін, В.С. Морозова, Г.Л. Холопова); факультети майбутнього вчителя (Х. Абдукарімов, Л.Д. Денисяко, С.І. Казаченко, Я.Ф. Райц, В.Е. Шишкіна); школи юних математиків, малі академії наук, малі тімірязівки. (Б.Ф. Баєв, В.Н. Великий, Б.С. Левицький, С.С. Овчинніков).

Питання раннього виявлення професійної спрямованості у майбутніх педагогів розглядалися Н.К. Котельниковим, С.С. Мартиною, Е.П. Савченко, Н.К. Степаненковим, Ю.Д. Шелухіним.

Різні аспекти педагогічної профорієнтації узагальнені через педагогічні класи в ряді досліджень В.Н. Великого, Н.П. Волкової, О.В. Єрьомкіна, А.А. Міхашенко, Г.Н. Сарган, В.В. Сатнкевича, С.В. Старшинова.

Ця проблема дослідження є надзвичайно актуальною і для багатьох зарубіжних країн. Відбір абітурієнтів у педагогічні навчальні

заклади здійснюється шляхом ранньої підготовки учнів через включення їх у діяльність з реальним педагогічним змістом. У багатьох країнах з'явилися при вузах товариства та клуби учнів, які цікавляться педагогічною професією.

Однак досвід показує, що відбір у педвузи носить випадковий характер, а прийняті критерії не забезпечують виявлення схильностей та здібностей до педагогічної діяльності. Ознайомлення школярів із специфікою педагогічної роботи має досить поверховий характер, який базується на життєвих спостереженнях.

Одночасно створилась парадоксальна ситуація: організації, найбільш зацікавлені у високому рівні підготовки спеціалістів (школи та органи народної освіти), фактично виявились поза системою формування педагогічних кадрів.

Зараз робиться спроба усунути названі протиріччя завдяки різним формам допрофесійної підготовки, у створенні яких беруть участь окремі ланки системи освіти (школа, органи народної освіти, педвуз). Укладаються спільні програми роботи, однією з яких є система «педвуз – школа» в Полтавській області. Однак ще необхідно мати потрібні докази і переконливі дані про ефективність різних форм допрофесійної підготовки щодо орієнтації школярів на вибір педагогічної професії.

Тому дослідження, виконане в цьому руслі, є, безсумнівно, актуальним.

Головна проблема дослідження полягала в пошуках ефективного способу організації гнучкої динамічної системи допрофесійної підготовки школярів. Вирішення цієї проблеми становило основну мету виконаної роботи.

Окремими цілями виступили:

а) визначення змісту та оптимальних форм організації взаємодії окремих ланок цієї системи;

б) вибір та апробація ефективних засобів контролю за станом цієї системи та методів своєчасної корекції її змісту.

Об'єктом дослідження є процес підготовки учня середньої школи до вибору педагогічної професії.

Предмет дослідження – педагогічні факультативи як система допрофесійної підготовки школярів, орієнтованих на педагогічну професію.

Проблема, предмет та мета дослідження передбачають розв'язання таких завдань:

1. Проаналізувати існуючі форми та способи орієнтації школярів на вчительську професію, узагальнити досвід педагогічної роботи у цьому напрямку.

2. Через педагогічні факультативи розробити систему допрофесійної підготовки, забезпечити її методичну основу в умовах альтернативного способу реалізації.

3. Визначити дієвість цієї системи, виявити та експериментально обґрунтувати педагогічні умови, які забезпечують ефективність її функціонування.

4. Розробити методи оперативного контролю за станом системи допрофесійної підготовки.

Вихідною у дослідженні є гіпотеза про те, що система допрофесійної підготовки (за умов її належної організації) здатна вирішити такі специфічні завдання, які підвищують ефективність психолого-педагогічного керівництва професійним самовизначенням школярів, зокрема здатна забезпечити через педагогічні факультативи стійку, основу на свідомому виборі орієнтацію школярів на педагогічні професії.

Наукова новизна та теоретична значимість визначаються аналізом наявних форм та засобів орієнтації учнів на педагогічну професію, виявленням загальних тенденцій їх розвитку; розробкою психолого-педагогічних умов, які забезпечують ефективність допрофесійної підготовки; визначенням критеріїв ефективності педагогічної системи допрофесійної підготовки; виявленням методів оперативного контролю за станом системи допрофесійної підготовки; реалізацією нової системи допрофесійної підготовки.

Практична значимість полягає в розробці програми факультативу «Юний педагог» та методичних рекомендацій для керівників факультативів; у можливості практично втілити результати профорієнтаційної роботи у систему факультативної підготовки школярів. Результати дослідження з подальшими методичними рекомендаціями можуть бути корисними для вчителів шкіл та викладачів педагогічних вузів у процесі більш ефективного відбору учнів до педагогічних навчальних закладів [1-3, 19].

Для вирішення поставлених завдань використовувались такі методи:

1. Аналіз наукової літератури з проблем педагогіки, соціології, психології, філософії, а також даних документальних джерел.

2. Узагальнення досвіду роботи з педагогічної профорієнтації.

3. Довготривале спостереження.

4. Діагностування через метод анкетування, опитування, інтерв'ю, бесіди, твори, моделювання педагогічних ситуацій.

5. Дослідно-експериментальна робота.

6. Методи статистичної обробки матеріалів.

Експериментальною базою були учні СШ №32 м. Полтави; учні Новосанжарської, Степнянської, Щербанівської середньої шкіл Полтавської області, слухачі трьох випусків факультативу «Майбутній педагог» при Полтавському педінституті, абітурієнти педвузів, учні підкласів Караганди, Миколаєва, Донецька, Джанкоя; студенти Полтавського, Саранського педінститутів та Сиктивкарського університету.

Дослідження здійснювалося протягом трьох етапів:

Перший етап – 1975–1983 рр., автор будучи вчителем та класним керівником, веде пошуки найбільш ефективних форм та методів педагогічної профорієнтації учнів середньої школи: вивчення учнями 8-х класів курсу «Основи вибору професії», участь школярів у шефській роботі з молодшими (залучення учнів до проведення класних годин, політінформацій, свят, організація рухливих ігор, виконання обов'язків помічника вихователя у групі продовженого дня, участь у роботі шкільного кабінету профорієнтації. Учні мали можливість ознайомитися з професіограмою педагога, потребами району в педагогічних кадрах, навчальними закладами та спеціальностями, у межах яких ведеться професійна підготовка, з умовами прийому у вищі та середні педагогічні навчальні заклади. Для них проводилися тематичні читацькі конференції та колективні перегляди кінофільмів на педагогічні теми з подальшим їх обговоренням, екскурсії в педагогічні навчальні заклади, передбачалася робота десятикласників на факультеті майбутнього вчителя в ПДП імені В.Г. Короленка [22]).

На другому етапі (1983–1988 рр.) під час роботи на кафедрі педагогічної майстерності ПДП автором була апробована у базовій середній школі № 32 м. Полтави програма факультативу «Юний педагог» для учнів 7–10-х класів. Визначена тема наукового дослідження. Вивчений досвід роботи факультативів шкіл області, проведений формуючий експеримент. Унесені корективи в діючу програму та розроблені методичні рекомендації для керівників факультативів «Юний педагог». Проведені методичні заняття для керівників факультативів – учителів шкіл Полтавського району. На завершальній стадії другого етапу проведене теоретичне обґрунтування системи факультативної підготовки учнів шкіл щодо вибору педагогічної професії, здійснена експертна перевірка системи діючих форм допрофесійної підготовки, організована дослідно-експериментальна робота по перевірці ефективності системи допрофесійної підготовки [1, 3, 23, 25, 27].

Третій етап (1988–1992 рр.) присвячений обґрунтуванню ефективності дослідження, підведенню загальних підсумків

експериментальної роботи, вибору оптимальної форми факультативної організації системи допрофесійної підготовки школярів [17, 26, 32, 35, 37].

Обґрунтованість та ймовірність одержаних наукових результатів забезпечувалася багатоплановим підходом до вирішення основної проблеми роботи комплексною методикою, яка була адекватною меті, об'єкту, предмету та завданням дослідження, перевіркою теоретичних положень на практиці, численною вибіркою, використанням об'єктивних методів аналізу.

Виконане дослідження було частиною експериментальної цільової програми – «Учитель: школа – педвуз – школа», яка розроблялась у Полтавському педагогічному інституті.

Підготовка учителя до виконання своїх складних функціональних обов'язків – процес, який не може обмежуватися лише вузом. Вирішення цієї проблеми можливе лише за умови сумісної координації діяльності усіх ланок педагогічної системи. Одним із важливих напрямків цієї роботи є формування у школярів зацікавленості педагогічною професією, що сприяє підвищенню їх готовності до свідомого вибору професії і суттєво впливає на поліпшення підготовки учительських кадрів.

Аналіз відповідних наукових джерел, сучасної системи формування професійних орієнтацій школярів показує, що робота у цій галузі проводилася вже давно. Одним із способів регулювання контингенту студентів у вузах були у свій час робфаки, які до 1926 року служили засобом допрофесійної підготовки майбутніх спеціалістів. Потім, із уведенням вільного прийому на основі вступних екзаменів, серед абітурієнтів основну увагу починають приділяти особам, які характеризуються певними соціальними ознаками (квотування вступаючих із різних соціальних груп, надання пільг тим, хто має стаж практичної роботи із спеціальності, та тим, хто відслужив в армії і т.і.). У в 70-і роки знову пріоритетною стає професійна освіта майбутніх абітурієнтів. Особливо актуальним виявилось це завдання для педвузів, оскільки в їх діяльності намітилися справді негативні тенденції: знизився соціальний престиж професії учителя, зменшилась кількість бажаючих, зокрема, вихідців із села вступати до педвузів, відмічалась слабка фахова підготовка абітурієнтів, які мають досвід практичної роботи, спостерігалась недостатня обґрунтованість вибору педагогічної професії у випускників шкіл, рівень їх загальної підготовки не відповідав вимогам вступних екзаменів та програм навчання у вузах, були труднощі в адаптації тих, хто поступив у вуз, до вимог нової системи навчання, що призвело до низької успішності студентів, стали майже типовим явищем значний процент відсіву з педвузів і відмова випускник працювати в школах.

Про це свідчать дані дослідження А.М. Баскакова, В.Б. Бондаревського, Л.Г. Борисової, І.А. Вельковської, М.Д. Конаєва, С.П. Крягжде, В.Ф. Сахарова, В.О. Сластьоніна. Тому перед вузами гостро постала проблема формування контингенту вступаючих. У 80-х роках активізувалась робота щодо укомплектування педагогічних інститутів, апробації та втілення в практику більш дієвих форм та методів професійної орієнтації молоді. Особливу роль стали відігравати довготривалі форми роботи з майбутніми абітурієнтами, зокрема: школи юних педагогів, факультативи майбутніх учителів та ін., випускники яких швидше й легше бід інших адаптувалися до вузу.

Нами з метою вибору оптимальних форм роботи зі школярами, орієнтованими на педагогічні професії, був проаналізований зарубіжний досвід організації допрофесійної підготовки майбутніх учителів: центри профорієнтації, система гурткової педагогічної роботи та школи абітурієнтів у НДН, гуртки педагогічної ініціативи, педагогічні загони та практика підготовки моніторів (помічників учителів із старшокласників) на Кубі, система профвідбору в ПНР, система формування майбутніх педагогів через двоступеневу ліцейну освіту в Румунії, комплексна система професійної орієнтації через факультативні заняття в Чехословаччині, організація системи професійної орієнтації в Англії, США, ФРН.

Аналіз праць вітчизняних та зарубіжних учених (Ю.К. Васильєва, М.М. Заброцького, М.С. Горностаєва, Л.А. Михащенко, І.Л. Кобзаря, В.І. Чаполева) дозволив визначити коло завдань, що стоять перед системою допрофесійної підготовки, а також сформулювати основні вимоги до різних форм роботи зі школярами з метою професійно-педагогічної орієнтації та ознайомлення їх із специфікою педагогічної діяльності і принципами організації.

До спільних завдань системи професійної орієнтації належить профнавчання, профосвіта, профінформація, профконсультація та профвідбір (Є.І. Ромашкова, 1988).

Принципи організації професійно-педагогічної орієнтації:

1. При ознайомленні з учнями: об'єктивність, всебічність, облік результатів досвіду педагогічної діяльності, вивчення особистості школяра у розвитку, наступність у профвивченні, оптимальне поєднання різноманітних методів вивчення особистості.

2. При визначенні завдань професійно-педагогічної орієнтації: розвиваючого формування схильностей та здібностей учнів, стимулювання емоційно-позитивного ставлення до педагогічної професії, сформування стійкого інтересу до педагогічної діяльності, підвищення активності та ініціативи учнів у педагогічній діяльності.

3. При організації системи професійно-педагогічної орієнтації: оптимального поєднання репродуктивної та творчої педагогічної діяльності, систематичності формуючого впливу, доступності педагогічної діяльності, використання усіх видів навчальної та позанавчальної шкільної дійсності як засобу залучення до педагогічної діяльності, ознайомлення учнів із специфікою педагогічної діяльності на рівні конкретних дій.

Принципи ознайомлення учнів з професійними ознаками педагогічної діяльності: формування в учнів чітких уявлень про педагогічні професії на основі позитивних емоцій, систематичність, послідовність та наступність професійного ознайомлення; доступність, усвідомлення, активність і самостійність учнів за умов керівної ролі педагога; виховання на позитивних прикладах досвіду кращих педагогів минулого і сьогодення; оптимальне поєднання словесних, наочних, практичних, репродуктивних, пошукових та інших методів професійного ознайомлення; міцність та дієвість результатів професійного ознайомлення; врахування місцевих потреб у педагогічних кадрах різних спеціальностей на сучасному етапі і в перспективі; оптимальна відповідність психолого-педагогічних та медичних даних особистості школяра професіограмі за профілем спеціальності; обґрунтованість вибору педагогічної професії, опора на самостійність школяра в ситуації вибору; віддалений контроль за реалізацією професійних намірів; прогнозування можливостей компенсації недостатньо сформованих професійно необхідних якостей майбутнього педагога, включення в активну діяльність.

Виділені також були вихідні позиції якісного складу та структури системи допрофесійної підготовки майбутнього учителя:

1. Професійна орієнтація школярів повинна являти собою системну діяльність, включаючи цільові установки, завдання, принципи, форми, методи, критерії ефективності, рівні, напрямки, аспекти та інші елементи, які є складовими системи і структури.

2. Профорієнтація школярів є підсистемою загальної системи трудової та професійної підготовки.

3. Професійна орієнтація – це частина загальної системи соціальної орієнтації особистості у єдиній структурі продуктивних сил та виробничих відносин суспільства, з послідовно врахованими їхніми вимогами та запитам.

4. Профорієнтація належить до соціальних систем, які функціонують у суспільстві, вона охоплює різні проблеми, зокрема, й ті, що виходять за межі вузько системних інтересів (наприклад, культурний розвиток, соціалізація, моральне виховання та ін.).

5. На ефективність профорієнтації впливає безліч різних об'єктивних та суб'єктивних факторів, які спричиняються іншими соціальними системами. Тому результат впливу системи профорієнтації є складноопосередкованим, множинним і нелінійно детермінованим.

Аналіз робіт різних авторів (В.В. Анісімова, Т.А. Горюнова, П.А. Жильцова, Л.Д. Денисяко, Т. Дербішалієва, Л.А. Бойко, Л.А. Ковальової, З.Г. Сазонової, Я.Ф. Райца, А.С. Адамчика, В.Н. Кухарева, С.В. Краєвої, А.Л. Михашенка) дозволив виявити надзвичайно цікаві й результативні форми, які використовуються для організації профорієнтаційної роботи у допрофесійній підготовці майбутнього учителя. Одним із пріоритетних засобів організації є факультативи майбутнього учителя. В.В. Антиповим, А.А. Гоброїдзе, Л.Д. Денисяко, П.А. Жильцовим, В.Я. Запольських, Г.М. Каржаспіровою та ін. накопичений значний досвід організації роботи факультативів майбутнього учителя (ФМУ), обґрунтована їх ефективність. Цей досвід був покладений в основу використаної у даному дослідженні системи допрофесійної підготовки, реалізованої через ФМУ, показана її ефективність. Крім того, були враховані недоліки традиційної системи допрофесійної підготовки (відсутність контакту ФМУ зі школою, формалізація взаємин між викладачами й майбутніми абітурієнтами, фрагментарність і безконтрольність роботи, недостатня кількість активних методів навчання, вузька орієнтація на відповідний предмет, нехтування колективними формами роботи). Проаналізовані програми і навчальні плани багатьох педагогічних класів і факультативів (програми київських авторів Д.Ф. Ніколенка, І.П. Косачова, А.В. Ільїна, Н.П. Волкової, навчальний план підкласів кримської області, приблизна програма факультативного курсу з професійно-педагогічної орієнтації учнів XI–X класів, розроблена групою наукових співробітників АПН під керівництвом А.Н. Арсенєва, програма факультативу «Основи педагогічних знань» та ін.).

Організація експериментальної роботи здійснювалась у двох напрямках. Перший напрямок включав констатувальний експеримент, що полягав у створенні комплексної системи допрофесійної підготовки в школах Полтавського регіону і був реалізований у рамках комплексної теми «Учитель – вуз – школа». Участь автора у роботі цієї системи полягала в методичному керівництві учителями шкіл, ведучими факультативу (підготовка й поширення методичних посібників, організація навчання), проведення окремих занять і аналіз результатів.

Другий напрямок базувався на формуючому експерименті, у межах якого розроблялись і реалізувались оптимальні програми організації факультативу.

Загальна система допрофесійної підготовки в Полтавському регіоні була зорієнтована на організацію цільової взаємодії вузу з іншими організаціями, зацікавленими в підготовці учителя, коли за вихідний показник (якість знань рекомендованих до вузу) та кінцевий «результат» (забезпечення умов для роботи молодих спеціалістів) однаково несли відповідальність як органи народної освіти (райвно, облвно) так і школи. Було прийнято рішення винести ланку професійної орієнтації та початкової професійної підготовки в школи, де організовувалися факультативи «Юний педагог». Навчальну функцію взяли на себе педагогічні колективи шкіл. Вуз виступив у ролі методичного центру, який веде розробку програм, методичних рекомендацій, займається вивченням ефективності системи, методичним навчанням та перепідготовкою керівників факультативів. Координуючу організаційну функцію прийняли на себе органи народної освіти області. Згідно із спільною постановою Вченої ради педінституту ім. В. Г. Короленка та Ради по народній освіті Полтавського обласного відділу народної освіти «Про стан педагогічної орієнтації в школах області від 31 серпня 1981 року», в 330 середніх та 54 восьмирічних школах були організовані 458 факультативів «Юний педагог», у яких навчалося в середньому 6,5 тис. учнів 7-10 класів [37, 41].

Відповідно до програми, робота факультативів була організована так, що основною метою їх стало не стільки інформування учнів про специфіку педагогічної діяльності, скільки формування й поглиблення професійної спрямованості, забезпечення професійного самопізнання, зокрема постійної самооцінки й корекції розвитку професійних якостей слухачів факультативу. Реалізація цієї мети здійснювалась через вирішення такого комплексу локальних завдань:

- формування в учнів інтересу до професії учителя, розвиток уявлень про соціальну значимість, характер та специфіку педагогічної професії, розкриття її поліфункціонального складу [33, 34, 36, 45, 46];

- повідомлення школярам базових психолого-педагогічних знань, необхідних для виховної роботи з дітьми різних вікових груп [30, 31];

- надання учням допомоги в усвідомленні своїх професійних якостей, необхідних для майбутньої педагогічної діяльності [40].

- вироблення умінь спілкуватися (установлювати контакти) з іншими людьми, впливати на учнів [39];

- сприяння у виборі конкретної педагогічної спеціальності, відповідного факультету педагогічного навчального закладу (інституту, училища) або в переорієнтації їх на інші професії.

Заняття факультативу будувалися на чотирьох тематичних циклах, кожен із яких уключає 8–9 тем. Тематичний цикл, що реалізується протягом навчального року, становить один ступінь факультативу «Юний педагог». Так, перший рік навчання (7 клас) називається «Виховання молодших школярів». Майбутніх учителів ознайомлюють із особливостями молодшого шкільного віку, вчать організовувати діяльність та дозвілля дітей. Другий ступінь (другий рік навчання) допомагає восьмикласникам опанувати специфіку роботи з підлітками. Третій ступінь для дев'ятикласників – «Виховання старшокласників» – присвячений формуванню умінь організовувати колектив старшокласників. І, зрештою, четвертий ступінь – «Помічник учителя» – передбачає виявлення схильності до певної спеціальності, формування окремих умінь вчителя-предметника; виявлення здібностей щодо організації навчальної роботи. Останній рік навчання у факультативі забезпечує повну самостійність школяра, закріплення його за досвідченим педагогом, консультації у вузі.

Була розроблена й реалізувалася в школах детальна програма факультативу «Юний педагог» (тематика занять), а також методичні рекомендації для керівників факультативів – шкільних учителів. Співвідношення теоретичного й практичного навчання становить пропорцію 1:3. Кожна тема впроваджується за єдиною логікою, визначальною для всього факультативу: перше заняття теоретичне, що ознайомлює учнів із формами та методами роботи педагогів. Друге заняття з теми – практичне, на якому на моделях педагогічної діяльності, що передбачаються певними умовами, майбутні учителі вчаться розробляти та проводити заняття з елементами педагогічних дій. Наступне заняття з теми присвячується практичній роботі членів факультативу в реальних умовах школи, класу (мікрівикладання, виконання фрагментів діяльності вчителя й класного керівника). На останньому практичному занятті з кожної теми здійснюється аналіз виконаної роботи, підводяться підсумки. Таким чином, кожна тема відпрацьовується на чотирьох заняттях. Використовується різноманітні форми аутичного включення школярів у роботу: теоретичний аналіз і творчі дискусії, моделювання ситуацій розв'язування педагогічних задач [1-3, 5].

Важливим організаційним моментом була реалізація гнучкої програми, яка дає можливість варіювати роботу. Так, учень, який бажає обрати конкретну спеціальність (наприклад, історика), може пропустити перший ступінь, що орієнтує на педагогічну діяльність безпосередньо з молодими школярами. Дозволяється опанування програми протягом двох і навіть одного року. В такому разі

педагогічна рада школи має право прийняти рішення і збільшити обсяг річного навантаження. В основному програма дозволяє факультативам функціонувати у таких варіантах:

- повний чотирирічний термін навчання, коли заняття проводяться кожного тижня по одній годині на всіх ступенях (I–IV);
- трирічний термін навчання для тих, хто не зорієнтований на роботу у молодших класах (II–IV ст.);
- дворічний термін навчання для поступаючих у педагогічні училища (I–II ст.);
- дворічний термін навчання 2-годинним навантаженням у тиждень (I–IV ст.);
- однорічний (скорочений) курс усіх ступенів при щотижневому проведенні одного теоретичного й одного практичного заняття.

По закінченню навчання у рамках факультативу «Юний педагог» учневі видавалася характеристика та якісно-атестаційна картка, яку він пред'являв при вступі до вузу.

З метою посилення методичного рівня викладання, установа ефективности діяльності шкільних факультативів та ранньої професійної діагностики слухачі IV циклу навчання включалися у роботу функціонуючого при педвузі факультету майбутнього учителя (ФМУ). Заняття на факультеті розпочиналися з листопада, і проводилися один раз на місяць. Таким чином, у ході реалізації програми: досягалася наступність між допрофесійною підготовкою школярів і діяльністю вузу щодо її методичного забезпечення; здійснювався професійний відбір контингенту майбутніх учителів (окремі випускники рекомендувалися для вступу на обраний факультет); формувалася спрямованість в учнів на учительську професію не тільки як на перспективну модель життєвого самовизначення, але і як на частково засвоєний вид діяльності; учні оволодівали методиками розв'язання пізнавальних задач, що певним чином дозволяло уникати розриву між знаннями та вміннями, які були необхідні під час складання екзаменів на атестат про середню освіту та вступних екзаменів у вуз.

Заняття відбувалися у чотирьох регіонах, зокрема, у Полтавському, Лубенському, Миргородському та Кременчуцькому, для проведення яких виїздили досвідчені викладачі педінституту. Контроль за діяльністю ФМУ здійснювався проректором з навчальної роботи, а організаційні питання вирішувалися навчальним відділом інституту разом із органами народної освіти.

Поряд із системою роботи, що була спрямована на ранню професійну орієнтацію школярів, при кафедрі педагогічної майстерності функціонував експериментальний курс допрофесійної

підготовки майбутніх учителів, де для слухачів пропонувалася повна програма факультативу.

Важливим моментом експериментальної роботи виявилось визначення критеріїв ефективності реалізованих педагогічних систем. Відомо, що ефективність діяльності можна визначити за показниками двох типів: 1) об'єктивні, що відображають зовнішні діагностуючі факти і характеризуються кількісними параметрами; 2) суб'єктивні, які фіксують психологічні зміни у структурі особистості, залученої до цієї діяльності. Досить часто показники другого типу важко виміряти і порівняти, оскільки вони мають швидше якісний, а ніж кількісний характер. Однак у плані розвитку особистості саме ці зміни виявляються найбільш суттєвими, бо, зрештою, від них залежать результати першого (об'єктивного) типу.

Показовими, на нашу думку, можуть бути такі підсумки роботи. Система допрофесійної підготовки дала можливість повністю укомплектувати штат учителів у Полтавському регіоні. Так, якщо в 1974 році (початок експерименту) до інституту вступали всього 340 випускників шкіл області, то в 1986 році – 1440.

Ми проаналізували кількісний склад і професійне визначення слухачів факультативу в цілому по області за п'ять років і наводимо ці дані в *таблиці 1*.

Таблиця 1

Навчальний рік	Кількість факультативів	Кількість слухачів із				Усього задіяно
		7 кл.	8 кл.	9 кл.	10 кл.	
1984–1985	404	1408	1450	1274	1439	5641
1985–1986	384	1167	1457	1457	1729	5629
1986–1987	485	1521	1983	1507	1554	6563
1987–1988	451	1463	1958	1379	1440	6210
1988–1989	481	1525	1829	1438	1440	6234

Із загальної кількості слухачів IV ступеня (10 кл.) студентами педагогічних навчальних закладів (1986–1988 рр.) ставали у середньому 86% випускників.

Таблиця 2

Навчальний рік	Усього закінчили 10 класів	Поступили в педінститути	%
1986	10774	1285	12
1987	11184	1231	11,1
1988	11074	1272	11,5

Отже, у межах останнього циклу навчання «відсів» становив приблизно 14%. Широка мережа педагогічних факультативів сприяла

росту престижу педагогічної професії. Щорічно 11,5% випускників середніх шкіл вступали у педвузи, що, на думку Л. Євадової, цілком достатньо для збереження та відновлення педагогічного колективу області. Частково вирішувалася проблема регулювання соціальним складом студентства, а також залучення юнаків до педагогічної діяльності і практично повністю – розподілу педагогічних кадрів на село: переважна більшість випускників після закінчення інституту повернулася у ті школи, які їх рекомендували у вуз. Серед слухачів факультативів, що витримали конкурс до вищих навчальних закладів, фактично не було випадків «відсіву» з причин незадовільної адаптації до змісту навчання. Випускники факультативів були значно активніші на педагогічній практиці, з більшим бажанням контактували з дітьми, виявляли ініціативу у процесі виконання різного роду завдань, наприклад проведення уроків, вечорів, екскурсій [16, 25, 38, 42].

Оцінювання внутрішніх (суб'єктивних) змін, що спостерігалися у слухачів факультативів, здійснювалося за такими показниками: а) створення стійкої спрямованості на роботу вчителя школи (переважно сільської) протягом усіх років навчання у вузі; б) рівень сформованості професійного ідеалу; в) прийняття активної професійної позиції, відхилення локус-контролю у бік інтернальності при оцінці педагогічних явищ.

Аналіз професійної спрямованості студентів педагогічних закладів показав її неоднорідний склад. За даними В.А. Семіченко, для студентів педінститутів характерні сім основних типів професійної спрямованості:

1) педагогічна (після закінчення навчання студенти передбачають працювати у школі згідно з профілем підготовки);

2) похідна від професії (зберігається орієнтація на роботу з дитиною як головний об'єкт професійної діяльності – наприклад, у дитячому садку, у творчому колективі дітей, у дитячій кімнаті міліції);

3) похідна від спеціальності, коли випускники ЗТД виявляють бажання працювати інженерами на виробництві, математики – в обчислювальних центрах, історики – в архівах або екскурсоводами і таке ін.);

4) непрофільна відповідає бажанню одержати диплом про вищу освіту і працювати у сфері, що істотно відрізняється характером діяльності від профілю підготовки – політичним діячем, комерсантом та ін.);

5) наукова (продовжити навчання після закінчення вузу в аспірантурі або працювати в науково-дослідному закладі);

6) амбівалентна (студенти орієнтовані на два і більше протилежних види діяльності, наприклад, учителем та інженером);

7) невизначена (студенти вказують, що ще не знають, де і ким вони хотіли б працювати після закінчення вузу).

Причому окремі види спрямованості можуть суттєво видозмінюватися залежно від умов навчання і життя студентів. Виявлено, що найбільш несприятливим для індивідуального розвитку є невизначений тип спрямованості, коли у студентів немає чітких критеріїв професійного росту, вони інфантильні у спецпідготовці, їхня діяльність підпорядковується впливу різних локальних факторів, на розвиток особистості здійснюється недостатньо ефективно.

І якщо більшість студентів протягом навчання все ж знаходять своє покликання у праці вчителя, то деякі з них нерідко змінюють первинну спрямованість, розчаровуючись у зробленому виборі. Особливо інтенсивно цей процес проходить після педагогічної практики, тобто після зіткнення з першими труднощами чи навіть невдачами.

У ході дослідження студенти різних курсів педінституту вказували, де й ким хотіли б вони працювати після закінчення вузу. При цьому фіксувалася кількість осіб, які володіють одним із типів професійної спрямованості залежно від того, чи були вони задіяні в тих чи інших формах допрофесійної підготовки. Виявилось, що студенти, які пройшли повний цикл допрофесійної підготовки, в основному зберігають педагогічну спрямованість протягом усього періоду навчання у вищому закладі. Слід відзначити, що зберігається не тільки абстрактна орієнтація на певний тип діяльності, але й бажання працювати в сільській школі, повернутися в той колектив, який рекомендував студента на навчання.

Оцінка рівня сформованості профідеалів здійснювалася за допомогою методики, розробленої В.А. Семіченко. Відомо, що професійний ідеал є важливою складовою готовності студентів до педагогічної діяльності, яка впливає на їхню активність у навчанні та професійній підготовці в цілому. Виходячи з рівня знань та уявлень щодо професії вчителя, структури його суб'єктивних (індивідуальних) та професійних якостей, студент аналізує зміст навчального процесу і залежно від розуміння ним логічних законів приймає певну стратегію поведінки, яка формується під тиском зовнішніх або внутрішніх факторів, основаних на саморегуляції. Тому наявність та рівень сформованості професійного ідеалу є важливою умовою ефективності професіоналізації, головним мотивом самовдосконалення вчителя.

У дослідженні була реалізована програма вивчення професійних ідеалів школярів, абітурієнтів, студентів, незалежно від їх навчання в системі допрофесійної підготовки.

Методика відбору емпіричних даних передбачала декілька етапів. Учасникам експерименту пропонувалося у відкритій формі відповісти на питання: «Які якості, на Вашу думку, необхідні для успішної професійної діяльності в обраній Вами галузі?» Відкрита форма відповіді ускладнювала процес опрацювання результатів, але підвищувала прогностичність методики, давала можливість виявити індивідуальні особливості та загальні тенденції формування професійних ідеалів у різних групах опитаних, при цьому дозволяючи проаналізувати відповіді таким чином. Розраховувався об'єм професійних ідеалів, притаманних у середньому кожній групі. Це дозволило визначити кількість структурних одиниць, які постійно включаються у відповіді, однак не давало інформації про змістову внутрішню будову ідеалів. Тому додатково проводилася така процедура опрацювання одержаних даних:

1. У кожній групі перелік якостей диференціювався за такими блоками: спрямованість особистості учителя (X_1); педагогічні здібності, елементи педагогічної майстерності (X_2); особливості характеру й емоційно-вольової сфери (X_3); особливості пізнавальної діяльності вчителя (X_4); загальний розвиток особистості (X_5).

2. Для кожного блоку були розраховані умовні коефіцієнти, які визначалися через відношення кількості змістових одиниць, що ввійшли в цей блок, до кількості учасників опитування у кожній конкретній групі. Ці коефіцієнти відображали вагомість відповідного блоку у структурі професійного ідеалу. Одержані результати можна запропонувати у вигляді математичної моделі:

$$Y = K_1X_1 + K_2X_2 + K_3X_3 + K_4X_4 + K_5X_5,$$

де Y – узагальнений професійний ідеал;

$K_1 \dots K_5$ – коефіцієнти вагомості кожного блоку;

$X_1 \dots X_5$ – блоки структури професійного ідеалу [26, 35].

За допомогою охарактеризованої методики збирання та опрацювання емпіричного матеріалу перевірялася ефективність системи допрофесійної підготовки, що впроваджувалася в Полтавському педінституті. Зіставлення велося між такими групами:

1. Школярі десятих класів полтавських шкіл, які не орієнтовані на професію вчителя як життєву перспективу.

2. Школярі десятих класів, які орієнтуються на професію вчителя (бажаючи поступити в педвузи), але не займаються цілеспрямованою підготовкою для реалізації цього наміру (пасивно орієнтовані).

3. Учні десятих класів, яких спрямували на педагогічну професію протягом багатьох років (звичайно, розпочавши цю роботу з молодших класів) і які займаються самопідготовкою, але не задіяні систематичною допрофесійною підготовкою.

4. Школярі, які навчаються у факультативі «Юний педагог» під керівництвом учителя в сільській школі.

5. Школярі, які навчаються на факультативі майбутнього вчителя при природничому факультеті ПДПП за узагальненою програмою (переважають аудиторні лекційні заняття).

6. Школярі, що працюють в експериментальному факультативі «Юний педагог» (II ступень підготовки) при кафедрі педагогічної майстерності ПДПП.

7. Школярі, що беруть участь в експериментальній школі «Юний педагог» – III ступінь з перевагою індивідуальних форм роботи.

8. Учні педагогічних класів при Карагандинському університету.

9. Учні педагогічних класів м. Миколаєва.

10. Учні педагогічних класів м. Джанкоя.

11. Учні педагогічних класів м. Луганська.

12. Учні педагогічних класів при Сиктивкарському університеті.

13. Учні педагогічних класів м. Саранська.

Порівняння результатів 1-7 груп дозволяє зробити висновок, чи має впорядкована система допрофесійної підготовки результативність у плані розвитку особистості слухачів та які організаційні форми дозволяють досягти кращих результатів. Зіставлення даних 4-13 груп допомагає виявити, чи має використана у процесі експерименту система переваги у порівнянні з іншими формами.

У таблиці 3 запропоновані одержані кількісні параметри:

Таблиця 3

Групи	Блоки					Середній об'єм професійного ідеалу
	X ₁	X ₂	X ₃	X ₄	X ₅	
1	0,03	0,7	2,8	0,03	0,03	3,6
2	0,3	0,8	2,6	0	1,15	3,85
3	0,6	1,0	3,5	0,7	0,5	6,3
4	0,5	1,1	3,3	0,2	0,3	5,4
5	0,9	2,0	2,5	0,05	0,5	5,95
6	1,1	3,3	3,5	0	0,2	8,1
7	2,0	2,0	4,0	0,5	0,5	9,0
8	0,8	0,8	3,0	0,25	0,05	4,9
9	0,2	1,3	3,0	0,1	0,1	4,7
10	1,1	2,0	3,5	0,7	3,0	7,6
11	0,5	1,9	3,3	0,3	0,2	6,2
12	0,75	0,9	2,3	0,3	0,05	4,3
13	0,75	0,6	2,1	0,05	0,15	3,65

З одержаних даних чітко видно, що учні не орієнтовані на професію вчителя як життєву перспективу, володіють мінімальним

показником насиченості професійного ідеалу, не бачать складності й різнобічності педагогічної діяльності. Структурний склад їхніх ідеалів бідний, малозмістовний. Однак пасивна орієнтація на педагогічну роботу не сприяє якісним змінам у професійному ідеалі (дані по 2 групі). Дещо інша тенденція спостерігається в групі школярів, які протягом довгого часу були орієнтовані на професію вчителя і які систематично займалися самовихованням і самоосвітою. Більш глибоке знайомство зі змістовим та функціональним складом педагогічної діяльності призводить до суттєвого росту обсягу профідеалів (5,9 якостей у порівнянні з 3,85 і 3,6 у попередніх групах).

Міжгрупове зіставлення показників, одержаних від школярів, які навчаються в факультативі «Юний педагог» за скороченою програмою (зокрема з додатковим уключенням у роботу ФМУ при вузі), показує, що ця форма підготовки характеризується також певною ефективністю, хоча за ступенем впливу відрізняється від процесу професійного самовиховання школярів. Можна зробити висновок, що відсутність систематичного предметного профілювання, абстрактна орієнтація школярів на професію вчителя, яка не підкріплюється відповідною діяльністю, перевага групових аудиторних форм над індивідуальними, скорочення циклів навчання перешкоджають появі різкого якісного стрибка у формуванні психологічних основ професійної діяльності в порівнянні з самостійними, навіть неспорядкованими формами роботи.

Найбільш високі результати одержані в групі школярів, які навчалися в експериментальному факультативі «Юний педагог», що працював за суворо повною програмою при кафедрі педагогічної майстерності ПДПІ. Порівняння даних у 6-7 групах свідчить, що в процесі переходу на вищий ступінь навчання відмічається і подальший розвиток (зміна) аналізованого показника.

Дослідження профідеалу у студентів першого курсу зафіксувало, що до кінця навчального року у групі, яка має допрофесійну підготовку, він дещо зростає (6,1 проти 5,7). Аналіз змістового складу моделей також підтвердив тенденцію випереджаючого розвитку професійного ідеалу в експериментальному факультативі, який ведеться за предметно-орієнтованою програмою. У процесі навчання у вузі група студентів, які пройшли допрофесійну підготовку, проявляють більшу орієнтованість на знання, уміння, навички, спеціальні здібності (розрив з іншою групою в 2 рази) [16, 17, 29].

Важливим моментом професійного становлення є оволодіння студентами активною рольовою позицією, прийняття на себе відповідальності за вирішення професійних завдань (інтернальний локус-контроль). Цей параметр установлюється за допомогою незакінчених речень.

Учасникам експерименту пропонувалося доповнити речення такого типу: «Реформа школи – це ...», «Сучасний учитель – це ...», «Сучасний учень – це...» тощо, які пізніше дозволили згрупувати відповіді студентів в окремі блоки. Так, при аналізі думок, пов'язаних із першим реченням, враховувалося, чи наділяється активною позицією вчитель (а отже, й опитуваний як носій у майбутньому такої ролі), чи він виступає стороннім глядачем, який залишає за собою право висловити певну думку. Наприклад, до відповідей першого блоку були віднесені і зокрема, такі: «Це перш за все справа кожного вчителя», «Без учителя не вдасться», «Залежить від того, настільки кожен учитель зможе змінити свою діяльність» і таке інше. До другого блоку – це «Це чергове проектування», «Видумана, як і багато дечого в нашому житті».

У відповідях-доповненнях щодо завдання «Сучасна школа – це ...» також виділялася подвійна градація: 1) відповіді, що фіксують позитивну оцінку, бачення перспектив її подальшого розвитку, перевага оптимістичного прогнозу; 2) негативна оцінка, неприйняття можливих змін, пов'язаних із покращенням ситуації.

Важливою є інформація, яка характеризує ставлення студентів до ролі вчителя й учня. Градація доповнень, зроблених до незакінчених речень «Сучасний учитель – це ...» уключає такі позиції: «учитель-діяч» та «учитель-жертва», до речі, як і у відповідях на речення «Сучасний учень – ...», коли також виділялися дві основні категорії установок: негативна чи позитивна. У першій переважало позитивне ставлення до демократичних принципів взаємодії, віра і в їх утвердження в школі: «повинна бути», «це не зрівнялівка, а взаємна повага вчителя до учня, взаємоповага в колективі». Друга група запитань включала доповнення типу «не потрібна», «на сучасному рівні не дає позитивних результатів» і таке інше.

Відмічено, що в групі осіб, які не пройшли допрофесійної підготовки (студенти вузу й молоді вчителі шкіл) переважали тенденції зняття з учителя будь-якої відповідальності за прогресивні зміни в школі (81,7% прихильників цієї позиції); перевага негативної оцінки функціонування сучасної школи (67%); орієнтація на установку «вчитель-жертва» (71%); негативне ставлення до учнів (69,8%), заперечення необхідності демократичної основи взаємодії (54%).

Серед учасників дослідження випускників факультативу «Юний педагог» – відмічається інший розподіл відповідей. Зокрема, наявні помітні відхилення в бік оптимістичних поглядів на проблеми педагогіки. Найсуттєвіша розбіжність у поглядах стосується питання «Реформа школи ...» та «Сучасний учитель ...», оскільки на 15-20% збільшилася кількість тих, хто обрав для себе позицію активного

вчителя, який може нести відповідальність за свою діяльність, за реформаторські погляди. Що ж стосується останніх завдань, зокрема оцінки сучасної школи й учня, то у цьому випадку кількість негативних відповідей навіть зросла на 5-10% порівняно з попередньою групою. Таким чином, у студентів, які не пройшли допрофесійну підготовку, переважала логічна схема професії за типом «сучасна школа створює такі труднощі, коли вчитель, яким я незабаром стану, постійно страждає». У випускників факультативу вона має такий вигляд: «Сучасна школа серйозно хвора, але врятувати її можна завдяки активному, діючому вчителю, яким у майбутньому я буду».

Отже, має місце суттєва модифікація змісту рольової позиції під впливом системи допрофесійної підготовки. Ці зміни спостерігаються навіть у випускників факультативу, що давно закінчили вуз і працюють у школі.

Усебічний експериментально-педагогічний аналіз системи факультативної підготовки та її ролі у виборі учнями учительської професії дозволив зробити такі висновки:

1. Одним із способів підвищення ефективності системи підготовки педагогічних кадрів може виступати рання профорієнтація учнів. Експериментально доведено, що чим раніше й послідовніше проводиться цілеспрямована підготовка школярів до вибору педагогічної професії, тим результативнішими виявляються її наслідки. У молоді шкільного віку ця тенденція простежується і в процесі самостійної роботи, і в момент залучення її у сферу функціонування допрофесійної підготовки.

2. Проведений теоретичний аналіз та результати формуючого експерименту підтвердили висловлену гіпотезу про високу ефективність факультативів як бази допрофесійної підготовки школярів, орієнтованих на педагогічні професії за умови їх послідовного методичного оснащення.

3. Вимоги до ефективної організації системи допрофесійної підготовки через педагогічні факультативи передбачають:

– необхідність гнучкої організації системи, її варіативність у реалізації залежно від життєвих планів школярів і реальних можливостей існування; чітка координація усіх ланок системи народної освіти, зацікавлених у високій якості професійної підготовки учителів, участі їх у формуванні педагогічних кадрів;

– поєднання у роботі теоретичних і практичних форм, залучення школярів у систему активних дій спрямованих на оволодіння структурою та змістом педагогічної діяльності;

– орієнтація школярів та керівників факультативів на комплексний розвиток особистості майбутнього вчителя шляхом створення належних умов для формування його потенційних якостей безпосередньо на моделях педагогічної діяльності при виконанні окремих викладацьких дій, а не лише накопичення певних знань.

1. Зміст факультативних занять повинен не тільки пов'язуватися зі щоденним життям школи, але й забезпечувати адаптацію студентів довузівського навчально-виховного процесу.

2. Система допрофесійної підготовки вчителя має (і активно ними користується) поточні оцінки своєї ефективності, зокрема використані в дослідженні психологічні показники розвитку особистості майбутніх педагогів (стійкість професійної спрямованості, сформованість професійних ідеалів, прийняття активної рольової позиції вчителя) та відхилення локус-контролю в бік інтернальності.

Відповідно до теми дослідження опубліковані такі роботи:

Підручники, програми, методичні посібники:

1. Програма факультативу для учнів 7-10 класів «Юний педагог». – Полтава, 1988. – 72 с.

2. Програма факультативу «Юний педагог». – Полтава. 1995. – 1,0 др. арк.

3. Юний педагог. I ступінь: Методичні рекомендації для керівників факультативів. – М., 1989. – 163 с. (авторських 1,0 др. арк. рос. мовою).

4. Психолого-педагогічні основи підготовки сучасного вчителя: Методичні рекомендації для викладачів педагогічних вузів. – Полтава-Київ. 1990. – 92 с. (авторських 1,0 др. арк. рос. мовою).

5. Основи педагогічної майстерності / За ред. І.А. Зязюна: Підручник для педінститутів. – М., 1989. – 302 с. (авторських 0,8 др. арк., рос. мовою).

6. Основи педагогічної майстерності. Програма педагогічного інституту. – М., 1988. – 3,5 др. арк. (у співавторстві, рос. мовою).

7. Педагогічний такт учителя // Основи педагогічної майстерності. Лабораторні заняття для першого курсу. – М., 1988. – 0,5 др. арк. (у співавторстві, рос. мовою).

8. Техніка мовлення. Голос учителя // Основи педагогічної майстерності: Лабораторні заняття для 1 курсу. – М., 1988. – 0,5 др. арк. (у співавторстві).

9. Техніка мовлення. Дихання // Основи педагогічної майстерності: Лабораторні заняття для 1 курсу. – М., 1988. – 0,5 др. арк. (у співавторстві, рос. мовою).

10. Видатний майстер педагогічної праці В.О. Сухомлинський // Методичні рекомендації для викладачів та студентів з основ

педагогічної майстерності до практичних занять на 1 курсі. – Полтава, 1987. – 1,0 др. арк. (рос. мовою).

11. Методичні рекомендації по керівництву самостійною роботою студентів 1 курсу. – Полтава, 1987. – 2,0 др. арк. (у співавторстві, рос. мовою).

12. Методичні вказівки до занять з педагогічної майстерності на безперервній практиці для студентів 1 курсу. – Полтава, 1987. – 1,0 др. арк. (у співавторстві, рос. мовою).

13. Основи педагогічної майстерності. Методичні вказівки до практичних занять для студентів IV курсу по спецкурсу. – Полтава, 1984. – 117 с. (авторських 114-116 с., рос. мовою).

Статті:

14. Психологічні можливості системи допрофесійної підготовки у формуванні контингенту студентів педвузу // Вища і середня педагогічна освіта. – К.: Вища і середня педагогічна освіта. – К.: Вища школа, 1989. – №14. – 0,4 др. арк. (у співавторстві).

15. Вплив психолого-педагогічних факторів на навчальну діяльність та спосіб життя студентів вузу // Здоровий спосіб життя: прикладні психологічні проблеми. – Сиктивкар, 1989. – 0,7 др. арк. (у співавторстві, рос. мовою).

16. Як допомагає формуванню особистості молодого вчителя вивчення тем, присвячених майстрам педагогічної праці? // Основи педагогічної майстерності. – Київ: Рад. школа, 1987. – 0,2 др. арк.

17. Педагогічний факультатив як форма організації допрофесійної підготовки майбутніх учителів // Вища і середня педагогічна освіта. – Київ; Вища школа, 1993. – №16. – 0,4 др. арк.

18. Коли обираєш професію вчителя // Комсомолец Полтавщини. – 4 січня 1986 р. – 0,4 др. арк. (у співавторстві).

19. Хто прийде на природничий факультет? // Комсомолец Полтавщини. – 21 червня. 1986. – 0,4 др. арк. (у співавторстві).

Тези наукових конференцій:

20. Факультатив «Юний педагог» у системі допрофесійної підготовки вчителя // Шляхи удосконалення психолого-педагогічної підготовки учителя у світлі основних напрямків реформи загальноосвітньої та професійної школи. – Полтава, 1985. – 0,2 др. арк. (у співавторстві, рос. мовою).

21. Роль шкільного факультативу «Юний педагог» у реалізації ідей А.С. Макаренка про удосконалення професійної підготовки вчителя // Макаренко і Полтавщина. – Полтава, 1986. – 0,2 др. арк. (рос. мовою).

22. Формування духовної осідлості в процесі професійної підготовки педагогічних кадрів // Патріотичне й інтернаціональне

виховання молоді у світлі рішень XXVII з'їзду КПРС. – Полтава, 1987. – 0,1 др. арк. (у співавторстві, рос. мовою).

23. Професійний ідеал як засіб психолого-педагогічної діагностики // Орієнтація молоді на педагогічну професію. – Полтава, 1987. – 0,1 др. арк. (у співавторстві, рос. мовою).

24. Реалізація ідей А.С. Макаренка про удосконалення професійної підготовки вчителя. З досвіду роботи Полтавського педінституту // Творча спадщина А.С. Макаренка і сучасна школа. – Полтава, 1988. – 0,2 др. арк. (у співавторстві, рос. мовою).

25. Вплив професійного ідеалу на навчальну активність студентів педвузу // Психологічні аспекти пропаганди здорового способу життя. – Сиктивкар, 1989. – 0,3 др. арк. (у співавторстві, рос. мовою).

26. Використання активних форм при вивченні теми «Видатний майстер педагогічної праці В.О. Сухомлинський» у курсі основ педагогічної майстерності // Ідеї формування гармонійно розвиненої особистості в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського та їх творча реалізація в умовах перебудови загальноосвітньої школи. – Кіровоград, 1988. – 0,1 др. арк. (у співавторстві, рос. мовою).

27. Використання творчої спадщини Н.К. Крупської в розробці факультативу «Юний педагог» // Творча спадщина Н.К. Крупської та сучасна школа. – Горлівка, 1989. – 0,1 др. арк. (у співавторстві, рос. мовою).

28. Формування професійних ідеалів школярів у системі допрофесійної підготовки // Підготовка школярів до усвідомленого вибору педагогічної професії. – Алушта, 1989. – 2,0 др. арк. (у співавторстві, рос. мовою).

29. Особливості вивчення творчої спадщини Н.К. Крупської в системі допрофесійної підготовки через факультатив «Юний педагог» // Педагогічна спадщина Н.К. Крупської та перебудова вищої та середньої освіти. – Глухів, 1989. – 0,2 др. арк. (у співавторстві, рос. мовою).

30. Роль музейних засобів у допрофесійній підготовці вчителя // Пропаганда вузівської науки музейними засобами. – Сиктивкар, 1989. – 0,2 др. арк. (у співавторстві, рос. мовою).

31. Діагностичні можливості методики вивчення професійних ідеалів майбутніх учителів // Методологія та методи сучасних педагогічних досліджень. – М., 1989. – 0,25 др. арк. (рос. мовою).

32. Творчий розвиток ідей Н.К. Крупської в системі орієнтації школярів на педагогічну професію // Н.К. Крупська та сучасна школа. – Луцьк, 1989. – 0,2 др. арк. (у співавторстві, рос. мовою).

33. Цілеспрямоване формування контингенту студентів у вузі через систему шкільної професійної підготовки в Полтавському регіоні. – Сиктивкар, 1989. – 0,4 др. арк. (у співавторстві, рос. мовою).

34. Про деякі особливості професійних ідеалів учителів // Формування моральної та естетичної культури учнівської молоді в умовах оновленого соціалізму. – Полтава, 1990. – 0,2 др. арк. (у співавторстві, рос. мовою).

35. Формування педагогічного спілкування в процесі орієнтації учнів на професію вчителя в шкільному факультативі «Юний педагог» // Психологія педагогічного спілкування. – Кіровоград, 1990. – 0,1 др. арк. (рос. мовою).

36. Вхідження в образ як один із засобів формування професійного ідеалу // Проблема засвоєння театральної педагогіки в професійній педагогічній підготовці майбутнього вчителя. – Полтава, 1991. – (у співавторстві, рос. мовою).

37. Орієнтація майбутніх учителів на творче оволодіння професією в умовах наступності «школа – вуз» // Формування особистості вчителя в системі наступності педагогічної освіти. – Сиктивкар, 1991. – 0,15 др. арк. (рос. мовою).

38. Покурсова динаміка розвитку ідеалу у студентів природничого факультету педінституту // Якість підготовки вчителя-предметника. – М., 1991. – 0,15 др. арк. (рос. мовою).

39. Орієнтація студентів педвузу на творче оволодіння професією // Формування та становлення творчої особистості вчителя. – Рівне, 1991. – 0,1 др. арк. (у співавторстві, рос. мовою).

40. Про деякі особливості формування професійних ідеалів школярів // Психолого-педагогічна підготовка вчителя у вузі. – Полтава, 1992. – 0,2 др. арк.

41. Використання меморіальної аудиторії А.П. Каришииа у формуванні професійних ідеалів студента // Використання музейних засобів у професійній підготовці студентів вузу. – Сиктивкар, 1992. – 0,2 др. арк. (у співавторстві, рос. мовою).

42. Залучення старших школярів до спадщини А.С. Макаренка в системі довузівської професійно-педагогічної підготовки // Втілення досвіду А.С. Макаренка в сучасну школу. – Нижній Новгород, 1992. – 0,2 др. арк. (у друці, рос. мовою).

43. Вивчення теми «Голос учителя» в курсі основ педагогічної майстерності // Здоров'я через освіту. – Бердянськ, 1992. – 0,2 др. арк. (у співавторстві).

МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ІННОВАЦІЙНОГО УПРАВЛІННЯ

Моделювання в педагогіці та сфері професійної підготовки зумовлено пошуком шляхів вдосконалення підготовки фахівців. Однак, в педагогіці немає однозначного ставлення до методу моделювання. До теперішнього часу ведуться суперечки про можливість його застосування в цій галузі.

Зокрема, Ю. Бабанський справедливо зазначає, що моделювання в педагогічних дослідженнях виступає як вища і особлива форма наочності, як засіб впорядкування інформації, що дозволяє більш глибоко розкрити сутність досліджуваного явища [14, с. 111].

Теоретичний аспект педагогічного моделювання вивчений у дослідженнях С. Архангельського [2], В. Венікова [4], В. Міхеєва [11] та ін. У зазначених роботах їх авторами розглянуті питання в галузі методології моделювання, розкрито їх зміст та підходи до вирішення. Так, в роботах С. Архангельського процес моделювання широко пов'язаний з використанням математичного апарату. Автор зазначає, що метод наукового моделювання дозволяє створювати узагальнену, абстрактну, ідеальну модель об'єкта за умови опори на принципи наочності, визначеності, об'єктивності.

У класичному розумінні модель і модельне дослідження вимагають доказового встановлення подібності структури і зв'язків досліджуваного об'єкта чи явища. С. Архангельський, досліджуючи процес моделювання, приходять до висновку про встановлення між оригіналом і моделлю певних відносин, на підставі яких можна проводити вивчення тих чи інших сторін об'єкта. На думку автора, в основу таких відносин при моделюванні кладеться теорія подібності, що розширює теоретичні та практичні можливості проведеного дослідження [2].

Аналізуючи різні підходи до використання моделювання у науковому дослідженні навчального процесу вищої школи, В. Веніков розглядає модельне вивчення як засіб узгодження різних компонентів системи підготовки фахівців. Автором запропоновані наступні напрямки зв'язку моделювання з навчальним процесом: гносеологічний напрямок; використання моделі замість оригіналу; модельно-інформаційний; аналітичний; загально методологічний; психологічний [4].

В. Міхеєв на основі узагальнення наукового матеріалу комплексних педагогічних досліджень розкриває можливості моделювання в педагогіці вищої школи. Автор розрізняє два основних підходи до моделювання. Перший підхід заснований на схематизації і спрощенні педагогічного явища, що дозволяє використовувати різні методи багатовимірного статистичного аналізу. Другий підхід до моделювання – застосування алгоритмічних моделей.

Для розвитку педагогіки вищої школи важливо, щоб в будь-якому психолого-педагогічному дослідженні модельні побудови відповідали вже сформованим педагогічним поняттям, мали зв'язок з їх змістом [11]. Спроби зазначеними авторами ідентифікації понять «модель», «моделювання» створюють передумови для вирішення складних завдань з методології педагогіки і методики педагогічних досліджень.

У зв'язку з браком належного опрацювання теорії інноваційного управління та відсутністю досвіду цілеспрямованої професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів, особливого значення в контексті дослідження набуває метод моделювання, що застосовують як метод пізнання тоді, коли емпірична картина досліджуваного явища неповна й не схарактеризована докладно. Відомо, що основною перевагою методу моделювання є синтез наявних знань про конкретний об'єкт і виявлення найбільш важливих невивчених сторін [1, 3, 16, 17].

Модель – це «така уявна або матеріально реалізована система, яка, відображаючи або відтворюючи наявний або проєктований об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що вивчення моделі дає нам нову інформацію про цей об'єкт» [679]. На підставі досліджень Б. Гершунського [6], А. Савельєва [19], а також методологічного аналізу процесу педагогічного моделювання І. Липського [9] окреслено вихідні принципи побудови моделей і послідовність операцій під час їх розроблення:

- формулювання цілей і конкретних завдань моделювання;
- збирання, систематизація та оброблення інформації, що стосується порушених завдань;
- виокремлення основних факторів, які суттєво впливають на досліджуваний об'єкт або явище;
- побудова моделі з огляду на завдання, які вона покликана розв'язувати;
- доопрацювання моделі стосовно конкретних, фіксованих соціально-педагогічних умов з урахуванням виокремлених істотних факторів, добір оптимальних варіантів отриманих результатів;

– розроблення комплексу рекомендацій зі зміни педагогічного об'єкта на завершальному етапі моделювання (етап перенесення результатів на об'єкт).

Названі принципи дають підстави стверджувати, що модель професійної підготовки до інноваційного управління майбутніх керівників навчальних закладів в умовах магістратури за спеціальністю «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом» має:

– базуватися на принципі випередження якістю випускника темпу змін теорії та практики управління навчальними закладами;

– відповідати формуванню фахівця, орієнтованого на майбутнє;

– враховувати зміни професійної діяльності керівника навчального закладу щодо втілення новацій в управлінні навчальним закладом;

– базуватися на розроблених основах теорії інноваційного управління навчальними закладами;

– відповідати сучасним тенденціям оновлення змісту освіти (проектування нових навчальних програм) щодо узгодження стандартів професійної діяльності й стандартів професійної освіти;

– реалізувати принципи і методологічні установки застосування компетентнісного підходу та модульної організації процесу навчання (в яких підсумкові вимоги до випускників навчальних закладів різного рівня представлені у вигляді компетентностей);

– відтворювати теоретико-методологічний, цільовий, змістово-процесуальний й контрольно-оцінювальний компоненти;

– враховувати загальнопедагогічні підходи до вищої професійної освіти, загальні й конкретні закономірності навчально-виховного процесу у ВНЗ, загально дидактичні та специфічні принципи викладання профільних дисциплін у ВНЗ;

– інтегрувати адекватні завданням педагогічні технології, засоби, методи та прийоми (щодо проведення теоретичних, практичних занять, організації самостійної та індивідуальної роботи);

– зважати на поступальність процесу професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів в умовах магістратури «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом»;

– вплив зовнішніх чинників (які спричинюють необхідність професійної підготовки до інноваційного управління навчальними закладами й вмотивовують її доцільність у вищому навчальному закладі) та внутрішніх чинників (система професійної підготовки до інноваційного управління майбутніх керівників навчальних закладів) і результату професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління.

Зовнішні чинники зображені графічно на *рис. 1*.



Рис. 1. Зовнішні чинники професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління

Серед зовнішніх чинників, які зумовлюють модернізацію змісту вищої професійної освіти в напрямі прогнозування й формування компетентностей, що вможливають постійне підвищення якості життя, становлення інноваційної культури людини, реалізації інноваційного складника професійної діяльності, зрештою, необхідність професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління, диференційовано: вплив економічних, політичних, соціальних, технологічних змін; глобалізацію та інтернаціоналізацію; Болонський процес; міжнародні документи й міжнародну консолідацію у сфері освіти і науки.

Оскільки професійна діяльність у період «глобальних інновацій» заснована на розширенні меж усвідомлення людиною своїх можливостей, самостійної активності у визначенні альтернативних і ефективних для конкретної ситуації професійних середовищ і способів

самореалізації, набуття згоди з самим собою в контексті завдань суспільства, остільки підготовка майбутнього керівника навчального закладу до інноваційного управління набуває сьогодні особливого значення. У зверненні до цього аспекту підготовки фахівця бачиться можливість адекватної відповіді вищої школи на серйозний виклик сучасній освіті, що полягає у визнанні того факту, що найбільш важливим і значущим ресурсом суспільного та економічного розвитку країни стає людський ресурс.

У цьому широкому контексті можна позначити необхідність розробки і реалізації таких освітніх програм, технологій моделей професійної підготовки, які:

- обумовлюють «особисту присутність» людини у своїй освіті, можливість її участі та впливу на свою освіту;

- забезпечують формування та формулювання майбутніми керівниками навчальних закладів своїх освітніх установок, освітніх ініціатив та їх реалізацію в освітній, професійній, дослідницькій діяльності;

- створюють умови для освітнього вибору і визначення студентом свого шляху, індивідуальної освітньої траєкторії;

- забезпечують підготовку до інноваційної діяльності в галузі управління навчальним закладом, до діяльності в ситуаціях невизначеності, високої конкуренції ринкових відносин;

- формують компетентності до здійснення змін як до способу і процесу професійного та соціального життя;

- формують компетентності ефективної групової взаємодії, ефективної комунікації та спільної діяльності щодо пошуку та здійснення новацій в галузі управління навчальними закладами;

- актуалізують інтелектуальний і психологічний потенціал магістранта, формують мотивацію позитивного особистісного розвитку і підвищують його психологічну компетентність (здатність до самопізнання і рефлексії, розуміння сенсу своїх емоцій і вчинків, усвідомлення своїх психологічних можливостей і бар'єрів, освоєнню навичок саморегуляції, управління стресом тощо);

- сприяють формуванню вмінь працювати зі своїм потенціалом і потенціалом середовища в контексті завдань власного особистісного та професійного розвитку.

Згідно з інноваційним процесом професійна підготовка майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління перебуває на етапі констатації тенденцій шляхом аналізу програмних документів, теоретичних надбань науковців; узагальнення досвіду управління навчальними закладами і практики викладання управлінських дисциплін у ВНЗ; перевірки можливостей

цілеспрямованого впливу в умовах магістратури «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом».

Виокремлені тенденції (до формування практики інноваційного управління навчальними закладами; теорії інноваційного управління навчальними закладами; предметного та змістового забезпечення (на засадах компетентнісного підходу та модульної організації процесу навчання)) професійної підготовки майбутніх керівників НЗ до інноваційного управління в межах навчання за магістерською спеціальністю «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом» уможливають переведення потреб практики діяльності керівників (в інноваційному управлінні навчальними закладами) до змісту професійної підготовки магістрів названої спеціальності.

Запропонований у дисертації алгоритм переведення потреб практики в інноваційному управлінні навчальними закладами до змісту професійної підготовки магістрів за спеціальністю «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом» полягає у виокремленні інноваційного управління як складника професійної діяльності керівника навчального закладу; доборі та узагальненні інформації з основ інноваційного управління навчальними закладами; диференціації й описі посадових функцій – компетентностей – результатів навчання з інноваційного управління навчальними закладами; розробленні засобів діагностики опанування компетентностей з інноваційного управління; створенні модуля навчального плану підготовки майбутніх керівників навчальних закладів «Основи інноваційного управління навчальними закладами»; доборі педагогічних умов і засобів, які забезпечать ефективність процесу підготовки.

У руслі дослідження постає завдання узагальнити відомості стосовно внутрішніх чинників – системи професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління у вигляді моделі для її апробації та проведення експериментальної частини роботи. Модель професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління можна представити у вигляді чотирьох взаємопов'язаних блоків: теоретико-методологічного, цільового, змістово-процесуального й контрольного-оцінювального.

Теоретико-методологічний блок містить педагогічні підходи до професійної підготовки магістрів з управління навчальними закладами до реалізації інноваційного компонента майбутньої професійної діяльності (системний, особистісно орієнтований, культурологічний, аксіологічний, інноваційний, випереджувальний; компетентнісний, практико-діяльнісний, маркетинговий), закономірності навчально-виховного процесу у ВНЗ (загальні й конкретні) і принципи (загально

дидактичні та специфічні) викладання модуля «Основи інноваційного управління навчальними закладами». Схематичне зображення теоретико-методологічного блоку представлено на *рис. 2*.

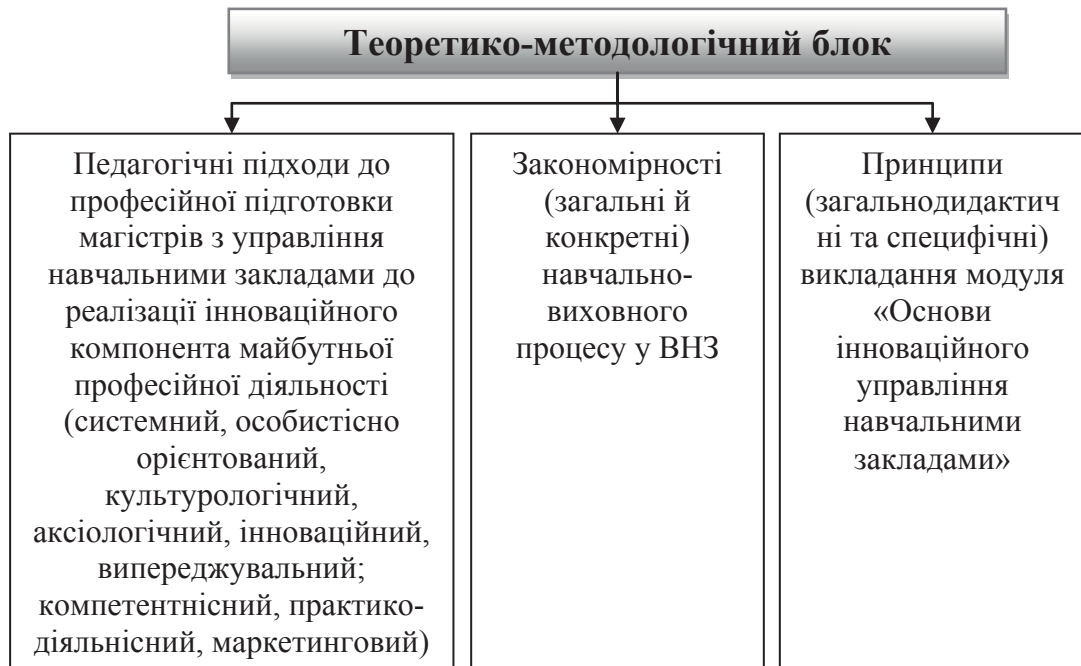


Рис. 2. Теоретико-методологічний блок моделі професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління

Виокремлені нами та адаптовані до професійної підготовки магістрів спеціальності «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом» педагогічні підходи (системний, особистісно орієнтований, культурологічний, аксіологічний, інноваційний, випереджувальний; компетентнісний, практико-діяльнісний, маркетинговий) схарактеризовано в працях В. Андрущенка, Г. Балла, І. Беха, В. Краєвського, А. Кузьмінського, В. Лозової, В. Лугового, Л. Макарової, В. Матросова, С. Мельника, Н. Ничкало, Дж. Рассела, О. Савченко, О. Сухомлинської, Г. Троцько, С. Трубачова й інших науковців у галузі теорії та практики вищої професійної освіти, вищої професійної підготовки освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр».

Системний підхід витлумачує взаємопов'язані, взаємозалежні та взаємозумовлені компоненти науково-освітньої системи професійної підготовки до інноваційного управління майбутніх керівників навчальних закладів як зміст інноваційного управління навчальними закладами; посадові функції (компетентності) – результати навчання; оцінювальні засоби рівня професійної підготовки до інноваційного управління навчальними закладами; організаційно-методичне забезпечення формування компетентності з інноваційного управління

в умовах магістратури зі спеціальності «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом».

Особистісно орієнтований підхід вимагає визнання студента магістратури як свідомого суб'єкта власної життєдіяльності та професійної підготовки, передбачає опору в процесі професійної підготовки на активність, здатність до вдосконалення, забезпечення активності, самостійності студента в здобутті актуальних знань, активної інтелектуальної й соціальної дії; побудову системи професійної освіти, орієнтованої на індивідуалізацію навчання й соціалізацію студентів з огляду на реальні потреби професійної діяльності в умовах ринку, швидкої зміни вимог до діяльності.

Культурологічний підхід прогнозує ставлення до випускника магістратури «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом» як до носія інноваційної культури загалом та конкретної професійної діяльності зокрема, інноваційного управління навчальним закладом, що поєднує здатність до сприйняття й використання на практиці нових управлінських ідей, технічних інструментів і методів управління, формування в майбутніх керівників навчальних закладів новаторських здатностей, ініціативи та підприємливості, відчуття соціальної й моральної відповідальності; добір змісту та засобів цієї підготовки відповідно до світових і євроінтеграційних освітніх процесів.

Аксіологічний підхід дає змогу вивчати процес професійної підготовки з погляду виявлення його можливостей і цілеспрямованого впливу на формування таких інноваційних управлінських цінностей майбутнього керівника навчального закладу, як сприяння розвитку суб'єктного потенціалу учня / студента (створення умов для особистісного зростання); наднормативна активність, орієнтація на тривалу перспективу, відкритість до нового; соціальна значущість управлінських нововведень за умови усвідомлення їхніх можливих негативних наслідків для природи, суспільства, миру на землі; власний інноваційний потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) – установка на його розвиток і використання для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері; зміна змісту, форм та умов професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління, що в загальному вигляді повинна забезпечити перманентний розвиток навчальних закладів.

Випереджувальний підхід передбачає не тільки увагу до потреб розвитку освітньої галузі, а й ліквідацію дисбалансу між рівнем підготовленості випускників і суспільними вимогами до них на основі прогнозу проєктивних заходів, що вможливають активний

випереджувальний вплив на зміст освітніх програм (в аналізованому випадку – проектування підготовки до інноваційного управління в межах магістратури зі спеціальності «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом»).

Компетентнісний підхід є системоутворювальним у професійній підготовці до інноваційного управління навчальними закладами. Відповідно до нього компетентність з інноваційного управління навчальними закладами водночас є складником професійної діяльності керівника навчального закладу й результатом професійної підготовки в магістратурі зі спеціальності «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом», описує зміст професійної освіти, види навчальної діяльності, освітні технології, засоби та форми організації навчального процесу.

Практико-діяльнісний підхід спрямований на те, щоб у процесі диференційованої педагогічної підтримки організувати діяльність суб'єкта підготовки як активного суб'єкта пізнання, праці, спілкування, власного професійного розвитку як майбутнього керівника навчального закладу, шляхом формування понятійного апарату, засвоєння когнітивних алгоритмів професійної діяльності, розв'язання проблемних, ситуаційних, творчих завдань, розвитку рефлексивності; динаміки й самореалізації профільно-диференційованих інтересів особистості як компетентного фахівця.

Маркетинговий підхід підпорядковує професійну підготовку майбутніх керівників навчальних закладів як споживачів освітніх послуг університету їхнім потребам як професіоналів на ринку педагогічної праці та інноваційного управління навчальними закладами.

Професійна підготовка майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління відбувається на основі загальних і конкретних закономірностей навчально-виховного процесу у ВНЗ, що досліджені А.Алексюком [1], Л. Занковим [7], В.Кремнем [5], З. Курлянд [15], А. Кузьмінським [8], Н. Мойсеюк [12], В. Ортинським [13] та іншими вченими-дидактами.

З огляду на виконання мети й завдань професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління, варто дотримуватися загально дидактичних принципів (науковості, систематичності й послідовності, свідомості навчання, активності й самостійності, наочності, ґрунтовності, зв'язку навчання з практичною діяльністю, єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання) [8] та специфічних принципів викладання модуля «Основи інноваційного управління навчальними закладами» (комплексності; інтегрованості; організації проблемного навчання;

опори на дослідницькі компетентності; стимулювання сприйнятливості до нового). У процесі професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління реалізують загально дидактичні принципи: науковості, систематичності й послідовності, свідомості навчання, активності й самостійності, наочності, ґрунтовності, зв'язку навчання з практичною діяльністю, єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання. Так, дотримання принципу науковості професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління стає можливим завдяки тому, що предметний зміст відповідає досягненням у галузі методології управління навчальними закладами, освітнього менеджменту, менеджменту інновацій в освіті, водночас озброює студентів новітньою науковою інформацією з інноваційного управління навчальними закладами, що систематизована в межах НМК модуля «Основи і інноваційного управління».

Принцип систематичності й послідовності реалізований завдяки: опорі на отримані знання, уміння й навички з навчальних дисциплін «Управлінське рішення», «Управлінська технологія», «Організаційна структура управління» тощо, водночас інноваційне управління навчальними закладами розкривається як певна система знань (поняття, суб'єкт, об'єкт, процес, принципи, інструменти), складники якої об'єднані внутрішніми зв'язками; логіці розгортання змісту знань, способів діяльності у МНК «Основи інноваційного управління», навчальному посібнику «Основи інноваційного управління», дотриманню такого ж порядку засвоєння знань, формування вмінь і навичок під час теоретичних та практичних занять.

Принцип свідомості навчання виявляється в тому, що студенти-магістранти спеціальності «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом» проходять професійну підготовку в системі вищої професійної освіти України на основі потреби в певній освіті, власного бажання набути навичок професійної діяльності, намагання опанувати сучасні інструменти управління навчальними закладами.

Принцип активності й самостійності реалізований через застосування активних форм подання й закріплення матеріалу (міні-лекції, ділові, рольові та дидактичні ігри, розв'язання ситуаційних завдань тощо), участь студентів в оцінюванні результатів навчальної діяльності (само- й взаємооцінювання), розвиток рефлексивних умінь. У такому процесі магістранти добирають шляхи ефективного використання власних знань, умінь, досвіду, а також інформації для досягнення професійних цілей.

Принцип наочності регламентує створення умов для демонстрації виконання творчих завдань; проведення професійних управлінських бізнес-симуляцій (сценарного моделювання) на практичних заняттях, у межах яких слухачі мають змогу ухвалювати реальні рішення, керуючи навчальними закладами, освітніми організаціями у віртуальному просторі, отримувати результати (навчальні, методичні, наукові, економічні, фінансові тощо); а також відвідування навчальних закладів й організацію зустрічей із керівниками, які застосовують інновації в управлінні навчальним закладом, із метою вивчення найкращих практик управління за інформацією «з перших вуст».

Принцип ґрунтовності реалізований через виокремлені компетентності, яких потрібно набути внаслідок навчальної діяльності; предметний зміст, змістове забезпечення та адекватні до них засоби оцінювання (чинники вияву рівня сформованості компетентності, показники й рівні комплексного, узагальненого оцінювання професійної підготовки до інноваційного управління випускників магістратури «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом»).

Реалізація принципу зв'язку навчання з практичною діяльністю засвідчує, що професійна підготовка майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління відповідає потребам практики в утіленні новацій в управлінську діяльність; процес викладання й навчання побудований на підставі досліджень реальних проблем управління навчальними закладами та їх розв'язання за допомогою отриманих знань, умінь і навичок.

Принцип єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання вможливує озброєння магістрантів знаннями, уміннями й навичками в галузі інноваційного управління навчальними закладами; формування компетентностей із застосування інноваційних управлінських рішень, інноваційних управлінських технологій, розвитку індивідуальної та колективної сприйнятливості до нового тощо; стимулює вироблення інноваційних цінностей.

Для досягнення мети й реалізації завдань професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління значущим є застосування таких специфічних принципів викладання модуля «Основи інноваційного управління навчальними закладами»: комплексності; інтегрованості; організації проблемного навчання; опори на дослідницькі компетентності; стимулювання сприйнятливості до нового.

Під комплексністю розуміємо взаємозумовлений і пропорційно взаємоузгоджений розвиток системи професійної підготовки

майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління як єдиного цілого, що забезпечує зв'язок усіх підсистем та елементів, зокрема: мети, завдань, предметного змісту, змістового забезпечення, структури модуля «Основи інноваційного управління навчальними закладами», педагогічних засобів, форм, методів тощо.

Інтегрованість змісту модуля «Основи інноваційного управління» стан (або процес, що призводить до такого стану) взаємопов'язаності, взаємопроникнення і взаємодії окремих навчальних дисциплін (модулів) – складників програми підготовки магістрів управління навчальними закладами, що вможлиблює досягнення мети й виконання завдань *професійної підготовки* майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління. Відбувається інтеграція не тільки змісту, а й різноманітних організаційних форм, у яких тією чи тією мірою будуть інтегруватися різні види навчальної діяльності студентів. Інтегрованість змісту професійної підготовки зумовлена й тим, що компетентність у галузі інноваційного управління є інтегральною характеристикою випускника магістратури за спеціальністю «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом» – майбутнього керівника НЗ.

Принцип *організації проблемного навчання* під час викладання модуля «Основи інноваційного управління» передбачає розроблення навчальних проблем у вигляді запитань, завдань, кейсів, проблемних ситуацій практико-орієнтованого характеру. Проблемні ситуації створюють і розв'язують за схемою: окреслення проблемної ситуації (формулювання проблеми управління навчальним закладом) – пошук способів розв'язання проблеми на основі етапів інноваційного процесу та особливостей управлінської діяльності – розв'язання проблеми – перевірка правильності рішення – формулювання висновків – застосування знань як за зразком, так і в незнайомих умовах.

Важливість дотримання принципу *опори на дослідницькі компетентності* у викладанні модуля «Основи інноваційного управління навчальними закладами» умотивована тим, що в основу будь-якої аналітичної та прогностичної професійної діяльності покладено дослідницькі компетентності (наприклад, формулювати ідеї й гіпотези, складати робочі плани досліджень, організувати пошук інформації, обробляти та аналізувати отримані відомості, застосовувати кількісні і якісні інструменти аналізу тощо).

Принцип стимулювання сприйнятливості до нового, інноваційності у викладанні модуля «Основи інноваційного управління» важливий з огляду на необхідність формування в майбутніх керівників навчальних закладів якісно нового ставлення до світу, управління навчальним закладом, педагогічної науки, до себе –

прагнення змінити дійсність (зокрема процес управління навчальним закладом), розвитку вмінь окреслювати проблеми і знаходити способи їх розв'язання; бути готовим до конструктивного спілкування, неупередженої реакції на контраргументи тощо не тільки в етичному вимірі, а і як необхідних умов провадження управлінської діяльності. Цільовий блок представляє відомості про мету, завдання, суб'єктів та очікувані результати професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління (рис. 3).



Рис. 3. Цільовий блок моделі професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління

Під *педагогічною метою* професійної підготовки до інноваційного управління розуміють забезпечення потреб майбутніх керівників навчальних закладів як професіоналів на ринку педагогічної праці та управління навчальними закладами; формування таких новоутворень у системі знань, умінь, навичок, світогляду, особистості студентів, які дають їм змогу застосовувати інновації в управлінні навчальними закладами. В даному випадку *педагогічна*

мета розглядається як багатовимірне поняття, яке включає в себе забезпечення відповідних педагогічних умов, освітнього процесу та результату професійної підготовки магістрів спеціальності «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом» до виконання інноваційного складника професійної діяльності.

Завдання: формування компетентності в галузі інноваційного управління магістрів зі спеціальності «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом» через предметний зміст, змістове забезпечення, дібрані педагогічні засоби, форми й методи.

Суб'єктами педагогічної взаємодії, які реалізують мету та завдання професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління, постають викладачі й студенти магістратури за спеціальністю «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом». Майбутніми керівниками навчальних закладів названі студенти-магістранти спеціальності «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом», що на основі власного бажання та за результатами вступних випробувань проходять професійну підготовку в системі вищої професійної освіти України.

Очікувані результати: сформованість компетентності в галузі інноваційного управління навчальними закладами. Складники компетентності майбутніх керівників навчальних закладів у сфері інноваційного управління: розроблення й утілення інноваційних рішень; використання інноваційних технологій; застосування інноваційних структур та інфраструктури в управлінні навчальним закладом; управління розвитком індивідуальної й групової сприйнятливості до нового.

Змістово-процесуальний блок моделі професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління репрезентований дидактичними одиницями модуля «Основи інноваційного управління навчальними закладами», предметним змістом, змістовим забезпеченням, засобами, формами й методами педагогічної взаємодії, що вможливають підвищення професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління (*рис. 4*).

Кожна дидактична одиниця присвячена формуванню окремого складника компетентності з інноваційного управління навчальними закладами: дидактична одиниця № 1 – розробленню й втіленню інноваційних управлінських рішень; дидактична одиниця № 2 – використанню інноваційних управлінських технологій; дидактична одиниця № 3 – застосуванню інноваційних організаційних структур та інфраструктури в управлінні навчальним закладом; дидактична одиниця № 4 – розвитку індивідуальної й колективної сприйнятливості до нового.

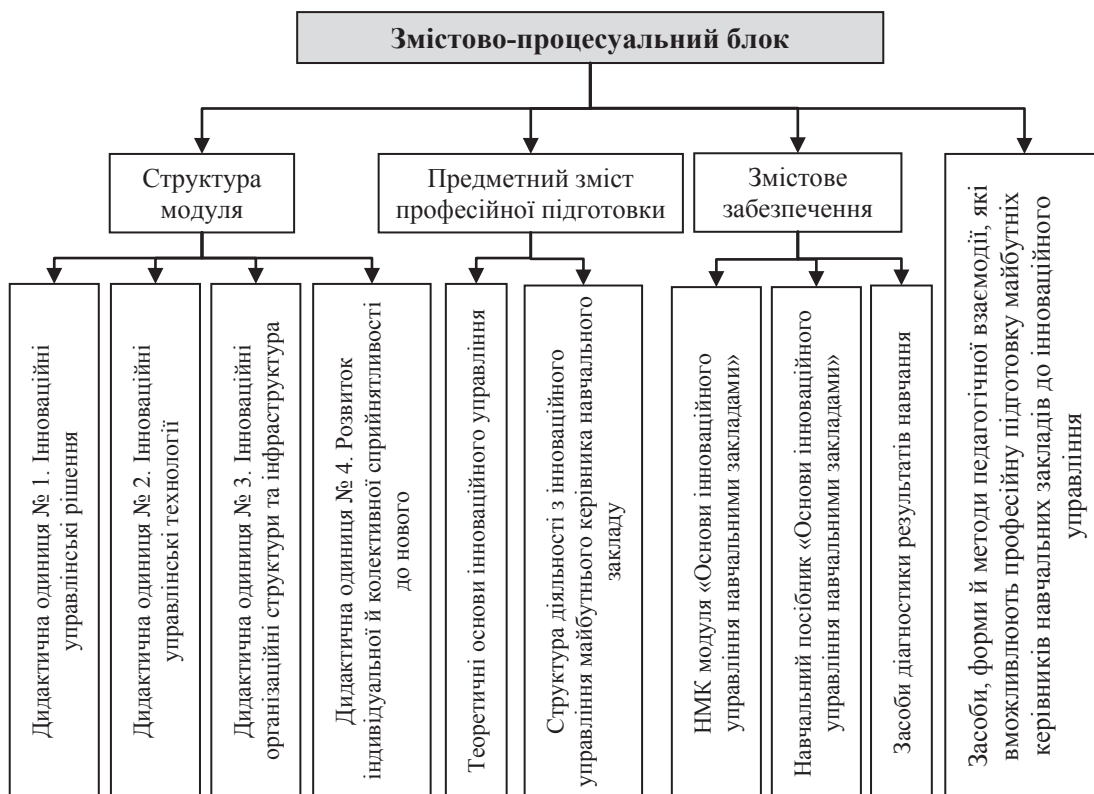


Рис. 4. Змістово-процесуальний блок моделі професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління

Предметний зміст професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління ґрунтований на розроблених у п. 2.2 теоретичних засадах інноваційного управління НЗ і структурою професійної діяльності з інноваційного управління керівника НЗ [10].

Для викладання навчальної дисципліни / модуля «Основи інноваційного управління навчальними закладами» створено методичне забезпечення, що відповідає сучасним вимогам: НМК навчальної дисципліни / модуля «Основи інноваційного управління навчальними закладами» [10]; навчально-методичний посібник «Основи інноваційного управління навчальними закладами» [10], засоби діагностики результатів навчання [10].

Використання описаних засобів [10], форм і методів педагогічної взаємодії викладачів та конкретного контингенту студентів (у межах теоретичного, практичного, самостійного складників) дає змогу створити умови, у яких оволодіння комплексом компетентностей має діяльнісний характер; змістити акцент з навчання, орієнтованого на засвоєння програмного матеріалу, на навчання, у процесі якого відбувається розвиток інноваційності, сприйнятливості до нового;

побудувати процес викладання і навчання на підставі дослідження реальних проблем управління навчальними закладами, що вимагають інноваційного розв'язання; налагодити атмосферу взаєморозуміння та взаємодовіри між викладачем і студентом; сформувані професійну рефлексію тощо. Запропоновано теми магістерських кваліфікаційних робіт, а також тематичні завдання для стажування.

У контрольно-оцінювальному блоці схарактеризовано методичний інструментарій для діагностики рівнів сформованості компетентності з інноваційного управління в майбутніх керівників навчальних закладів, що виявляються через розроблені критерії й показники і дозволяють визначити освітні дефіцити й спроектувати форми участі студентів у своїй освіті (рис. 5).



Рис. 5. Контрольно-оцінювальний блок моделі професійної підготовки майбутнього керівника навчального закладу до інноваційного управління

Результат виконання завдань і досягнення мети професійної підготовки до інноваційного управління на засадах компетентнісного підходу з огляду на Національну рамку кваліфікацій спроектовано в професійному образі випускника магістратури за спеціальністю 18010020 «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом», підготовленого до інноваційного управління [10]. Узагальнену модель професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління подано на рис. 6.

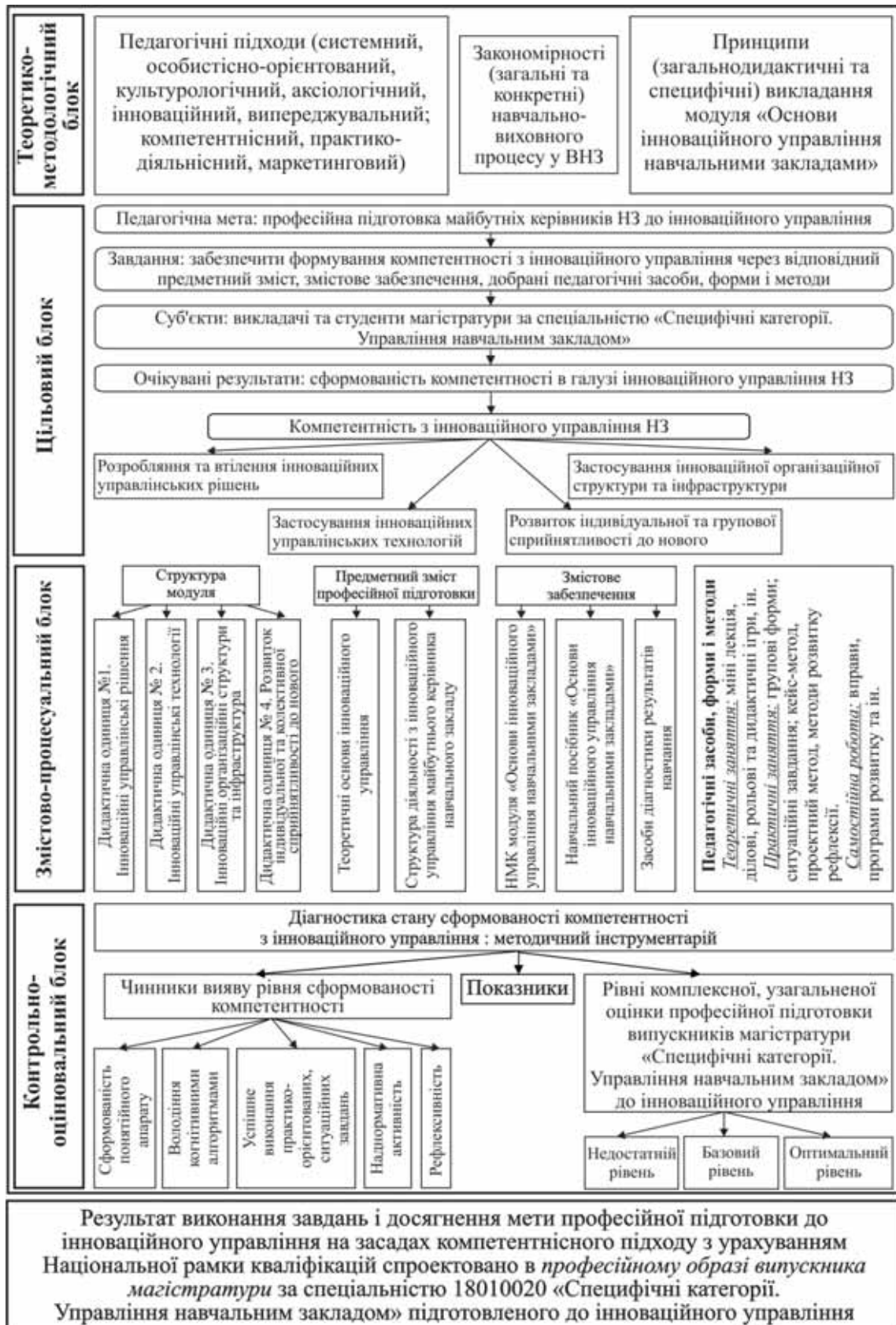


Рис. 6. Модель професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління

Отже, нами розроблено модель професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління, обґрунтовано основні, структурні блоки моделі і характер їх взаємодії. Під час розробки моделі вчинена спроба врахувати зовнішні і внутрішні чинники (зв'язки), що обумовлюють досягнення завдань дослідження – забезпечення відповідних педагогічних умов, освітнього процесу та результату професійної підготовки магістрів спеціальності «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом» до виконання інноваційного складника професійної діяльності. Пропонована модель відповідає виявленим тенденціям до узгодження змін професійної діяльності та змісту професійної освіти на прикладі підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до виконання інноваційного компоненту професійної діяльності. Розроблена модель обумовлює можливість: враховувати цілеспрямовані педагогічні (освітні) процеси і стихійні, зовнішні освітні процеси, сукупність яких детермінує професійне становлення майбутнього керівника навчального закладу освітніми засобами; системно описати і проаналізувати професійну підготовку як цілісне явище; реалізувати в синергетичний підхід, що дозволяє виявити локальні зв'язки між елементами розробленої моделі.

Представлений варіант моделі професійної підготовки магістрантів спеціальності «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом» до виконання інноваційного складника професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу та модульної організації процесу навчання відкриває можливості для розробки подібних моделей за такими освітніми профілями як «Управління інноваційною діяльністю», «Державне управління освітою» та ін.

Дана модель може розглядатися як основа своєї стратегії професійної освіти на сучасному етапі, але разом з тим, ефективність застосування представленої моделі професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління (на засадах компетентнісного підходу та модульної організації процесу навчання) необхідно перевірити в експериментальній частині дослідження для подальшого осмислення та коригування.

Список використаних джерел:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи: курс лекцій: модульне навчання / А.М. Алексюк ; М-во освіти України, Ін-т системних дослідж. освіти, Київ.ун-т. – К. : ІСДО, 1993. – 220 с.
2. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учебно-методическое пособие / С.И. Архангельский. – Москва : Высшая школа, 1980. – 368 с.

3. Бейдик О.О. Диверсифікація творчого підходу до конструювання навчального процесу / О.О. Бейдик // Вісник Київського інституту «Слов'янський університет». Економіка. – К., 2000. – Вип. 6. – С. 23–29.
4. Веников В.А., Веников В.Г. Теория подобия и моделирования. – М.: Высшая школа, 1984. – 240 с.
5. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Черкаська обл. / ред. рада вид.: В. Г. Кремень (гол.) [та ін.] ; ред. кол. тому: А. І. Кузьмінський (гол.) [та ін.]. – К. : Знання України, 2010. – 351 с.
6. Гершунский Б.С. Философия образования. М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.
7. Занков Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – 3-е изд., дополн. – М. : Дом педагогики, 1999. – 608 с.
8. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи. – К. : Знання, 2005.– 486 с.
9. Липский И.А. Социальная педагогика. Методологический анализ . – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.
10. Міжнародна Рада стандартів для навчання, досягнення та освіти (Internationale Board of Standards for Training, Performance and Instruction)[Електронний ресурс]. – Режим доступа: <https://sites.google.com/>
11. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. –М. : Эдиториал УРСС, 2010. – 224 с.
12. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навч. посіб./Н. Є. Мойсеюк. – 3-є вид., доп. – К. : [б. в.], 2001. – 608 с. [403],
13. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи /В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
14. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
15. Педагогіка вищої школи / За ред. З.Н. Курлянд. – К. : Знання, 2005.– 399 с.
16. Пономаренко Т. О. До проблеми розробки моделі змісту підготовки менеджерів дошкільної освіти в контексті культури / Т. О. Пономаренко //Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Сер.: Педагогіка і психологія : [зб. ст.] / РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т». – Ялта, 2006. – Вип. 12. – С. 154–164.
17. Пономарьов О. С. Модель професійної діяльності фахівця : [текст лекції] / О.С. Пономарьов. – Харків : НТУ «ХПІ», 2006. – 36 с.
18. Савельєв А.Я. Модель формування фахівця з вищою освітою на сучасному етапі / А.Я. Савельєв [та ін.]. – К.: НІВОО, 2005. – 72 с.
19. Сас Н.М. Підготовка майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління: стан та перспективи. Монографія / Наталія Сас. – Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2014. – 336 с.
20. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в школі засобами моделювання // Педагогіка вищої школи / за ред. З.Н. Курлянд. – К. : Знання, 2005. – С. 218–222.

**ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА:
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТА ІСТОРИКО-
ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТИ**

Важливими явищами, виникнення яких стало закономірним наслідком прогресивного руху людства в освоєнні оточуючого світу і над аналізом яких останнім часом зосередилися значні зусилля науковців, є професійний розвиток і саморозвиток особистості. Система процесів, яку охоплюють ці явища, відображаючи надзвичайно вагомий аспект становлення і самореалізації людини, є точкою перетину майже всіх галузей сучасного наукового знання. Високий професіоналізм, компетентність, професійна культура і свобода особистості виступають чинниками прогресу цивілізації, необхідною умовою розвитку суспільства. Все сказане закономірно екстраполюється й на освітню сферу, модернізація якої останніми роками потребує мобілізації значних резервів суспільства. Професіоналізм педагога є однією із ключових категорій в контексті реалізації концепції Нової української школи. Разом з тим ми спостерігаємо поліпарадигмальність аналізу феномену професійного розвитку і саморозвитку особистості, плюралізм наукових підходів до визначення категоріального змісту поняття професійного розвитку, розмаїття концепцій щодо його ролі в житті людини, надзвичайно строкате і часом неузгоджене термінологічне поле.

Професійний розвиток особистості постав у центрі інтересу дослідників ще на початку ХХ століття в таких прикладних галузях психологічної науки, як психотехніка і психологія праці. В процесі вивчення проблем розвитку й удосконалення трудових умінь і навичок, питань раціоналізації трудової діяльності, працездатності, психологічної характеристики професій, професійного відбору і раціонального використання кадрів вивчалися різні аспекти психології професійної успішності, а відповідно, механізми та закономірності професійного розвитку. Цей час пов'язаний з появою в індустріально розвинених країнах Європи і США перших психологічних теорій професійного розвитку, головна увага яких зосереджувалася на пошуках шляхів підвищення ефективності виробництва.

Цілісний підхід до аналізу особистісно-професійного становлення вперше був сформульований ще В. М. Бехтеревим, прийнятий Б. Г. Ананьєвим і розвинений у працях акмеологів 1990-х років (К. О. Абульханова-Славська, О. С. Анісімов, О. О. Бодальов, А. О. Деркач, Н. В. Кузьміна, В. Г. Михайловський,

О. Ю. Панасюк та ін.). У розмаїтті сучасних концепцій професійного розвитку, в основу яких покладені суб'єктний і особистісно-діяльнісний підходи, особливо яскравими є теорії Е. Ф. Зеєра, Є. О. Клімова, А. К. Маркової, М. С. Пряжнікова і О. Ю. Пряжнікової, В. В. Рибалки та ін.

Останніми роками загальна теорія професіогенезу активно розвивається в межах окремих і достатньо самостійних напрямів досліджень, що розробляють технології формування особистості людини як суб'єкта певної професійної діяльності. Так професійний розвиток педагогів або майбутніх педагогів досліджують Л. В. Антропова, Н. Ю. Волянчук, І. І. Гончарова, М. В. Гриньова, Н. В. Гузій, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна та ін.; шляхи професійного становлення практичних психологів розробляють І. І. Бондаренко, Н. І. Пов'якель, Л. В. Темнова та ін.; особливості професіогенезу операторів вивчають В. О. Бодров, О. К. Боковиков, В. А. Вавилов, С. М. Зінківська, О. М. Сіваш та ін. Аналогічні дослідження також проводяться стосовно підготовки працівників органів внутрішніх справ (А. І. Дубнякова, Л. І. Мороз, О. В. Хлудова та ін.), лікарів (В. А. Вербенко, Л. О. Лебедева та ін.), керівників (Г. В. Гнеушева, А. Козлова, О. Г. Чирковська та ін.) тощо. Окрему і доволі авторитетну групу досліджень становлять праці, об'єктом вивчення яких є професійний розвиток педагога (О. В. Вознюк, А. Глетсорт, С. Дей, О. А. Дубасенюк, Л. Пуховська, В. А. Семиченко, О. Д. Серебрянська, Дж. Шіренс та ін.). Таке концептуальне розмаїття ставить на порядок денний завдання визначення, на основі аналізу та узагальнення актуальних публікацій, змісту та співвідношення явищ, що позначаються категоріями «професійний розвиток» і «професійний саморозвиток» особистості.

У пошуках теоретичного і методологічного підґрунтя процесу особистісно-професійного розвитку ученими останніми роками запропоновано декілька концептуальних моделей. На думку В. О. Бодрова, наприклад, сутність проблеми формування особистості професіонала зводиться до двох основних положень: 1) «особистість виявляється в професії» – в процесі вибору і опанування професії, професійного вдосконалення і реалізації особистості професіонала, визначення його місця в суспільстві, досягнення матеріальних і духовних цінностей, задоволення особистих пізнавальних інтересів; 2) «розвиток особистості в діяльності» – формування професійно орієнтованих якостей людини (її організму і особистісних рис), розширення сфери пізнання навколишнього світу і його смислового вмісту, розвиток форм і вмісту предмета спілкування [Бодров, 2001].

Узагальнення результатів досліджень учених дозволило відомому спеціалісту в галузі професійної психології Е. Ф. Зеєру сформулювати базові методологічні засади сучасної теорії професійного становлення особистості [Зеєр, 2006]: 1) Професійне становлення особистості має історичну і соціокультурну обумовленість. 2) Ядром професійного становлення є розвиток особистості в процесі професійного навчання, освоєння професії і виконання професійної діяльності. 3) Процес професійного становлення особистості є індивідуально своєрідним, неповторним, проте в ньому можна виділити якісні особливості і закономірності. 4) Професійне життя дозволяє людині реалізувати себе, надає особистості можливості для самоактуалізації. 5) Індивідуальна траєкторія професійного життя людини визначається нормативними і ненормативними подіями, випадковими обставинами, а також її ірраціональними потягами. 6) Знання психологічних особливостей професійного розвитку дозволяє людині усвідомлено проектувати свою професійну біографію, будувати, творити свою історію.

Свого часу ми зробили спробу категоризації поняття професійного розвитку, що передбачав аналіз з точки зору таких його функцій у науковому світогляді: онтологічної, гносеологічної, методологічної, прогностичної та аксіологічної. На нашу думку, головною функцією поняття професійного розвитку особистості виступає онтологічна: дана категорія своєю появою віддзеркалює певні зміни у об'єктивній дійсності, що саме і фіксуються вказаною дефініцією. Вже саме поєднання понять «розвиток» і «професійний» породжує уявлення про новий аспект реальності і тим самим створює певну пізнавальну цінність [Ткаченко, 2011].

Вихідним у нашому випадку виступає поняття «професія», варіанти визначення якого ми знаходимо у багатьох наукових роботах. Так, Е. Ф. Зеєр під цим поняттям розуміє форму трудової діяльності, що виникла історично і для виконання якої людина повинна володіти певними знаннями і навичками, мати спеціальні здібності та розвинуті професійно важливі якості [Зеєр, 2009]. Складний і тривалий процес формування вказаних якостей в різних дослідженнях позначається такими категоріями, як особистісно-професійний розвиток, професійне становлення, професіоналізація, розвиток професіонала, становлення професіоналізму тощо.

Динамічний характер процесу професіоналізації, якісні особливості філогенетичного і онтогенетичного розвитку людини, а також роль у ньому трудової діяльності дозволили російським ученим А. І. Галактіонову і В. А. Вавилову всю сукупність проблем становлення професіонала визначити терміном «*професіогенезу*» (лат.

professio, від *profiteor* – оголошую своєю справою і грецьк. *genesis* – походження, виникнення). Відтак, у переважній більшості сучасних досліджень закономірностей професійної діяльності людини цей термін виступає базовою категорією, синонімом професійного розвитку. Але тут треба зауважити, що у публікаціях спостерігається відхід від традиційного визначення змісту поняття професійного розвитку. Об'єм цієї категорії деякі автори значно розширюють, виводячи перелік окреслюваних ним явищ за межі суто «персоналістичного» рівня. На їхню думку, професіогенез, окрім позначення процесу розвитку людини як професіонала, це: а) виникнення і розвиток системи професій як соціального інституту і процес формування історичних типів професіоналів (історичний професіогенез); б) динаміка професійної діяльності індивідів та професійних груп при зміні соціально-економічних умов (соціально-економічний професіогенез); в) зміни професійної діяльності та професіоналів під впливом нових технологій, у тому числі інформаційних (інформаційно-технологічний професіогенез) [Гордієнко, Копець, 2002]. Втім вказані інтерпретації не є об'єктом нашого розгляду.

Дослідники говорять про два напрями професіогенезу: а) як формування внутрішніх засобів професійної діяльності (спеціальні знання, уміння і навички, мотиваційні аспекти професійної діяльності, професійні риси характеру, здатність до професійного спілкування, рефлексія, інтелектуально-творчі якості, адекватний індивідуальний стиль професійної діяльності), що сприяє становленню внутрішньої професійної ідентичності; б) як засвоєння зовнішніх засобів професійної діяльності (накопичення соціальних регуляторів в конкретному професійному співтоваристві, освоєння так званого соціального простору професії, певних матеріалів і інформаційних засобів професійної діяльності), що співвідноситься з утворенням зовнішньої професійної ідентичності [Ермолаєва, 1998]. Досягнутий особистістю рівень професіоналізму або професійної зрілості (соціальної, особистісної і діяльнісної) є природнім результатом професіогенезу. Кожен фахівець має за плечима власну професіогенетичну історію, яка віддзеркалюється не лише у рівні професіоналізму, але і в співвідношенні окремих характеристик останнього, індивідуальній неповторності форм. Варто звернути увагу на концепцію професійного розвитку особистості, представлену В. В. Рибалкою. Вчений підкреслює суб'єктну сутність даного процесу і виділяє його три провідні чинники: освіту, самовиховання і здійснення професійної діяльності. До системи професійно важливих якостей, що утворюються в процесі професіогенезу, він відносить

комунікативні, мотиваційні, характерологічні, рефлексивні, освітні, інтелектуальні та психофізіологічні властивості особистості. Таким чином, професійний розвиток людини передбачає формування світоглядних, етичних якостей, спеціальних наукових, технічних, технологічних знань, умінь, навичок і здібностей фахівця. Дослідник також виокремлює етапи і, одночасно, результати професіогенезу: професійне самовизначення і вибір професії, професійна підготовка і формування особистісної готовності оволодіння професією, професійна освіченість, компетентність, майстерність і культура фахівця. Для нас особливо актуальним є положення В. В. Рибалки про те, що найважливішою умовою професійного розвитку є включення особистості на кожному із зазначених етапів до трудової і професійної діяльності та опанування її базовими компонентами: потребово-мотиваційним, інформаційно-пізнавальним, цілеформуєчим, знаряддево-операційно-результативним та емоційно-почуттєвим. Окрім того, у наведеній концепції привертають увагу такі важливі аспекти професіогенезу, як професійна соціалізація особистості, естетична, етична, виробнича, творча, інноваційна та психологічна культура фахівця [Рибалка, 2008].

Слушна, з нашої точки зору, наукова позиція щодо змісту професійного розвитку суб'єкта діяльності висловлена В. О. Бодровим на основі узагальнення результатів наукових студій таких відомих психологів, як Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн та інших: формування особистості професіонала в процесі опанування трудової діяльності не зводиться до розвитку її операційної сфери у вигляді накопичення знань, навичок і умінь, а передбачає формування складних психічних систем регуляції її соціальної поведінки [Бодров, 2001].

Узагальнення існуючих дефініційних підходів щодо явища професіогенезу людини довело недостатню узгодженість відповідного статусу його як наукової категорії, полімодальність у визначенні дослідниками соціально-психологічної сутності даного поняття. З огляду на це нами запропоноване визначення явища професійного розвитку особистості як *цілісного, перманентного, багатопланового, детермінованого зовнішніми і внутрішніми чинниками процесу формування інтелектуальної, психологічної та практичної готовності індивіда до реалізації певної професійної діяльності*.

Головною формою активності особистості у процесі професіогенезу, чинником успішності її самореалізації виступає *професійний саморозвиток*. У науці під саморозвитком традиційно розуміють тип *саморуху*, для якого характерний перехід на більш високий рівень організації, або ріст «Я», тобто рух до емоційної і

когнітивної зрілості [Большой толковый психологический словарь, 2000]. Академік І. Д. Бех вважає саморозвиток необхідною умовою самореалізації особистості, пов'язуючи його з системою морально-духовних цінностей як змістовою основою цього духовно-практичного процесу. Саморозвиток він розглядає як самозміну суб'єкта у напрямі свого Я-ідеального, яке виникає під впливом зовнішніх і внутрішніх причин. Будучи переважно процесом індивідуальним, що розгортається у внутрішньому плані особистості, саморозвиток в той же час під впливом значущих інших закономірно об'єктивізується. І. Д. Бех також зазначає, що створення раціональних педагогічних умов саморозвитку особистості неможливе без опори на такі його важливі механізми, як самоприйняття і самопрогнозування. При цьому результат саморозвитку залежить від поєднання вказаних процесів [Бех, 2009].

Феноменологія саморозвитку включає три групи найзагальніших ознак цього складного і багатогранного явища: а) це людська цінність і потреба; б) це результат свідомого цілепокладання та духовно-практична діяльність особистості; в) це процес власних змін особистості [Масовер, 2009]. З нашої точки зору, професійний саморозвиток є формою самовдосконалення особистості, напрямом її свідомих і цілеспрямованих змін, що детерміновані вимогами певного виду праці. Іншими словами, основна ідея проблеми професійного саморозвитку – це ідея детермінації розвитку особистості діяльністю.

Поняття професійного саморозвитку входить до категоріального поля багатьох галузей сучасного знання: менеджменту, педагогіки, психології, соціології, акмеології тощо. У теорії менеджменту, наприклад, ця категорія розглядається як процес усвідомленого цілеспрямованого розвитку людиною себе як керівника, що включає самостійне вдосконалення своїх знань, умінь, особистісних і функціональних якостей, компетенції в цілому, які забезпечують ефективність професійної діяльності. Обов'язковими компонентами даного процесу виступають особистісний, інтелектуальний, професійний (кваліфікаційний) розвиток і підтримка фізичного стану [Гительман].

Особистісно-професійний саморозвиток розглядається вченими в низці базових цінностей сучасної професійної освіти, а сформованість умінь, навичок і стійкої потреби у цій формі особистісної активності, як умови досягнення вершин професійної майстерності, вважається одним із головних показників якості освіти спеціаліста. При цьому професійний саморозвиток майбутнього фахівця визначають як його свідому діяльність, спрямовану на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері діяльності, яку визначає його майбутня професія [Масовер, 2009].

Феномен самореалізації робить професійний самогенез передусім надзвичайно важливою умовою в контексті педагогічної освіти, оскільки тут можливість самореалізації для обох учасників педагогічного процесу виступає головним чинником успішності останнього. Дослідниця О. Д. Серебрянська професійний саморозвиток студента педагогічного ВНЗ визначає як самокерований і самоконтрольований процес формування і розвитку професійно важливих якостей особистості, актуалізації і розвитку творчої і професійної індивідуальності, в якому студент виступає і як суб'єкт, і як об'єкт діяльності [Серебрянская, 2002].

Узагальнюючи сказане, можемо стверджувати, що категорія професійного розвитку (або професіогенезу) є інтердисциплінарним поняттям, включеним до категоріального строю теорій, що описують різні за характером і масштабом процеси, пов'язані, на одному полюсі, із самореалізацією і соціальною адаптацією особистості, на іншому – із загальним прогресом суспільства, зростанням здатності людства до опанування світом. Виступаючи в формі низки семантично близьких варіантів, воно виконує одночасно організуючу, систематизуючу функції, а також грає роль своєрідного пізнавального орієнтиру в багатьох галузях гуманітарного знання. В явищі професіогенезу дослідниками виокремлюються і описуються особистісний, діяльнісний, пізнавальний, комунікативний, історичний, соціокультурний, аксіологічний, педагогічний, акмеологічний, прогностичний, етичний, естетичний та інші аспекти.

Варто наголосити, що поняття «професійний розвиток» і «професійний саморозвиток» особистості позначають не окремі, паралельні процеси, це, скоріше, віддзеркалення двох сутностей одного явища – об'єктивної, що визначається потребами суспільного розвитку, і суб'єктивної – зумовленої внутрішнім світом індивіда. Ми не можемо собі уявити успішний професіогенез людини поза її власною активністю, і навпаки, саморозвиток професіонала не існує без визначальної суспільної детермінації. В цьому розумінні, професійний саморозвиток – це інтеріоризація мети, змісту, засобів і ціннісного смислу професіогенезу як соціального явища. Відокремлювати ці два поняття є сенс лише в тому випадку, коли ми акцентуємо увагу або на суспільному, або на особистісному змісті даного феномену.

Професійний саморозвиток як потреба і одна із головних компетентностей особистості набуває чітко вираженого аксіологічного значення в загальному процесі професіогенезу, тому вважається неодмінною ознакою успішності останнього. Вважаємо, що окремого дослідження потребує ключова роль професійного саморозвитку в

педагогічних закладах освіти, оскільки усвідомлення себе не лише об'єктом, але набагато більшою мірою суб'єктом освітнього процесу, яке повноцінно реалізується лише в наслідок свідомого і цілеспрямованого професіогенезу, є неодмінною умовою формування комплексу професійних уявлень і установок майбутнім педагогом.

Надзвичайно успішний багаторічний досвід реалізації ефективної моделі професійного розвитку і саморозвитку майбутнього учителя, що максимально широко врахувала здобутки науковців в царині професіогенезу особистості, накопичений кафедрою педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Ще наприкінці 70-х років минулого століття для реалізації конструктивних ідей А. С. Макаренка щодо професійної підготовки педагога, з упродовженням яких у практику на 40 років запізнилася радянська освіта, ректором Полтавського педінституту І. А. Зязюном була ініційована державна програма «Вчитель: школа – педвуз – школа», що не лише стала точкою відліку історії першої кафедри педагогічної майстерності в СРСР, але і поклала початок руху кафедр подібного типу у всіх регіонах країни. Треба відзначити, що в даному проекті відбулася по суті перша апробація у радянській системі професійної підготовки вчителя надзвичайно цінної і досі не затребуваної макаренківської моделі формування особистості майбутнього педагога у межах специфічної навчальної дисципліни, яка у Полтавському педінституті отримала назву «Основи педагогічної майстерності».

Як відомо, значний, майже 22-річний відрізок життя А. С. Макаренка пов'язаний із Полтавським краєм. З того моменту, як дванадцятирічним підлітком разом із батьками у грудні 1900 року він прибув до Крюкова, і до травня 1926 року, коли, будучи вже досвідченим педагогом, творцем інноваційної виховної системи, перевів колонію імені М. Горького з Полтави до Харкова, А. С. Макаренко лише декілька разів виїжджав на тривалий час за межі Полтавщини. Географічна і ідейна близькість Полтавського педагогічного інституту імені В. Г. Короленка (з 2009 року – національного педагогічного університету) з ім'ям видатного педагога-реформатора упродовж багатьох десятиліть надихає яскраві традиції та різноманітні форми науково-дослідної активності студентського і викладацького колективу.

Цілком логічно, що аналіз А. С. Макаренкою особливостей практичної діяльності його колег, а також величезний досвід власної професійної саморефлексії згодом заклали підвалини оригінальної моделі педагогічного професіоналізму – одного з найвизначніших його

теоретичних здобутків, ключове місце у якому посідає всебічне обґрунтування сутності і структури феномену педагогічної майстерності. Великий внесок у дослідження цієї складової творчої спадщини педагога-письменника зробили Я. І. Бурлака, Г. Т. Грінченко, П. М. Євсеєнко, Г. Є. Жураковський, І. А. Зязюн, В. М. Коротов, І. Ф. Кривонос, Ю. Л. Львова, Є. М. Мединський, М. П. Ніжинський, В. Т. Олександровська, В. В. Струбицький, Н. М. Тарасевич і інші вітчизняні вчені. Науковцями здійснені спроби загального аналізу та інтерпретації макаренківської концепції, а також структурування її ключових положень як перспективної основи професійної підготовки вчителя-вихователя. До переліку таких положень сучасна дослідниця Л. Л. Король, наприклад, відносить: 1. Усвідомлення першорядної ролі особистості вчителя-майстра в педагогічному процесі. 2. Окреслення гуманістичної сутності професійної діяльності наставника молоді. 3. Розкриття значення педагогічної техніки й акторських умінь у структурі педагогічної майстерності. 4. Обґрунтування загальнодоступності феномена за умови належної професійної підготовки та регулярної праці вчителя над собою. 5. Аргументація ролі й перспектив навчальної дисципліни, спрямованої на неухильне поєднання професійних знань, методики і технології вчительської діяльності [Король, 2008].

Загальна система уявлень А. С. Макаренка щодо сутності педагогічного професіоналізму, очевидно, набула цілісності і відносної завершеності лише в останні роки його життя. Слід, однак, констатувати його досить тривалий і предметний інтерес до даної проблематики, при цьому привертає увагу надзвичайна обізнаність А. С. Макаренка як у розмаїтті технічних засобів педагогічної дії, так і в їхній цільовій диференційованості.

Слід зазначити, що професійну майстерність педагога А. С. Макаренка розглядає набагато глибше, ніж просте володіння сумою технічних навичок або прийомів. Цей психологічний феномен він пов'язує, передусім, з «організацією» всієї особистості педагога, зокрема з такими рівнями та формами особистісної активності, як характер, поведінка, почуття, загальна культура, досвід, спеціальні знання і навички, логіка тощо [Макаренко, 2012]. Характерною ознакою макаренківської концепції виступає єдність особистісних і професійних якостей педагога, їхня взаємодетермінація і взаємообумовленість. Можна сказати, що майже немає таких особистісних структур, які б тою чи іншою мірою не були задіяні у змодельованому А. С. Макаренком процесі професійного становлення педагога. Однак при цьому слід підкреслити, що він свідомо розрізняв «викладацьку» і «виховательську» майстерність як принципово різні явища та докладно розробляв, по суті, лише останню із них.

Не можна не помітити, що А. С. Макаренко наполегливо і свідомо намагається розвести такі ключові для розуміння сутності професіоналізму педагога поняття, як талант і майстерність. У поясненні цього він виходить із типової для нього прагматичної логіки – прагнення прогнозувати і контролювати процес досягнення педагогом певного рівня готовності до здійснення своїх професійних функцій. Для такого підходу різний для всіх претендентів на педагогічну посаду тип природної обдарованості виступає лише другорядним фактором: «Я на досвіді прийшов до переконання, що вирішує питання майстерність, заснована на умінні, на кваліфікації». А. С. Макаренко стверджує, що майстерності «можна добитися» і неодноразово посилається на власний досвід напруженого руху від педагогічного дилетантизму до високої майстерності [Макаренко, 2012].

На наш погляд, доцільно розглянути ключові аспекти макаренківської концепції педагогічної майстерності в контексті системних компонентів його професіогенетичної теорії і практики.

Однією з центральних характеристик педагога-майстра є *ціннісне та особистісно-емоційне ставлення до своєї професії*. Цитоване вище твердження А. С. Макаренка, що не може бути професії без любові, з усією впевненістю можна поширювати і на сферу педагогічної діяльності. Афективно-аксіологічні характеристики визначають особистісні і гуманістичні орієнтири педагога, його ставлення до професійних цілей і об'єкта, можливості для самореалізації, і як результат – забезпечують той чи інший рівень професійної діяльності. Саме на особисті почуття вчителя як на специфічну професійну характеристику розраховує А. С. Макаренко у своєму твердженні, що без щирої, відкритої, переконаної, гарячої і рішучої вимоги не можна починати виховання колективу. Педагог рішуче заперечує «холодні» міркування про дисципліну [Макаренко, 2012].

Макаренківська ідея професіоналізму педагога також нерозривно пов'язана з його *системою етичних переконань*. Відповідальність за результати власної діяльності, прагнення максимально оптимізувати педагогічний процес – це суто етичні характеристики А. С. Макаренка-професіонала. Як відомо, майстерність, висока кваліфікація вихователя виступає головною вимогою забезпечення ефективності його діяльності, і як наслідок – гарантією педагогічного результату. Тому виховання у педагога прагнення до підвищення своєї фахової майстерності не можна відділити від становлення базових характеристик його трудової моралі. Відповідно, саморозвиток педагогом особистісних засобів

професійної ефективності має для нього не лише психологічний, але й глибокий етичний зміст.

Питання співвідношення професіоналізму вчителя і його *соціокультурних* та *інтелектуально-наукових характеристик* теж знайшли, як відомо, віддзеркалення у низці творів А. С. Макаренка. Особливо категорично його позиція з цього приводу висловлена в написаних у жовтні 1935 року і направлених О. М. Горькому міркуваннях щодо стану школи і виховання в СРСР. На думку педагога, із педагогічних ВНЗ мають виходити люди більш широко освічені, незалежно від обраного ними для викладання циклу предметів. Програму такої широкої освіти А. С. Макаренко пропонує будувати «паралельно до всієї суми питань нашого будівництва», забезпечуючи випускників знаннями, які допоможуть їхнім вихованцям обрати собі шлях у житті і майбутню спеціальність. З іншого боку, А. С. Макаренко ратує за підготовку педагогів «культурних у всіх відношеннях» – фізично розвинених, чемних, охайних, знайомих із літературою, мистецтвом, музикою тощо [Макаренко, 1983, с. 215].

Загальна естетична позиція А. С. Макаренка щодо формування виховательської майстерності локалізується навколо поняття *краси педагогічної дії*. Ця педагогічна естетика може реалізуватися як у привабливості педагогічного колективу в цілому, так і в загальному стилі діяльності або позиції окремого педагога, досконалості його професійної техніки, специфічній зовнішній виразності. Бажано, писав А. С. Макаренко, щоб усі педагоги були красиві, принаймні, хоча б одна красива молода жінка обов'язково має бути в педагогічному колективі [Макаренко, 2012]. Його естетична вимога до педагогів не обмежувалася лише статичними ознаками їхньої зовнішності, поширюючись так само неухильно і на її динамічні характеристики.

Вольова константа ефективної діяльності вихователя завдяки своєму стимулювальному, регулювальному і стабілізуючому потенціалу посіла особливе місце в макаренківській концепції становлення педагогічного професіоналізму. Можна помітити, що саме з вольовими актами А. С. Макаренко пов'язує декілька важливих проблем діяльності педагога: емоційний вплив на вихованця (примус, «вольовий тиск», здатність «нешадно гнути свою виховательську лінію» тощо), здатність до педагогічного ризику, професійну активність педагога, управління власною емоційною сферою та поведінкою, самодетермінацію професійного розвитку тощо. Тому цілком логічно, що серед інших професійно важливих напрямів формування особистості педагога він окремо виділяє виховання волі і стриманості, одночасно наголошуючи, що вихователь повинен бути

«активно діючим організмом, свідомо спрямованим на виховну роботу» [Макаренко, 1983, с. 216; Макаренко, 2012].

Педагогічно доцільна і системна реалізація всіх наведених аспектів, їхній функціональний зміст і практична ефективність перебувають у безпосередній залежності від технологічної складової розроблених А. С. Макаренком теоретико-методичних засад формування професійної майстерності педагога. Треба зазначити, що прагнення наскільки це можливо «технологізувати» виховний процес, тобто максимально «суб'єктивізувати» систему чинників його успішності, спричинили тривалий теоретичний і експериментальний пошук А. С. Макаренка в галузі свідомо контрольованих властивостей особистості педагога. Поступово окремі локальні «технологічні» аспекти педагогічної діяльності були інтегровані ним у відносно завершену і цілісну модель.

Численні фрагменти з творів А. С. Макаренка дають підстави говорити про дворівневість бачення ним сутності педагогічної майстерності. Так, на більш високому функціональному рівні – це вміння застосовувати спеціальну педагогічну «інструментовку» для вирішення на рефлексивній основі складних виховних завдань. До таких типових завдань А. С. Макаренко відносив створення колективу і перетворення його на провідний виховний чинник, «дотик» до особистості через первинний колектив, виховання почуття відповідальності та багато інших. Власно ж «інструментовка» полягала в тоні і стилі організації загону, збудженні вимог колективу до окремої особистості, делегуванні повноважень, специфічних формах покарання, висловленні довіри, створенні ритуалів і традицій тощо [Макаренко, 2012, с. 174, 186, 271, 306, 393, 395]. Такий рівень професіоналізму виступає інтегратором усіх особистісних професійно цінних структур педагога.

Первинний же функціональний рівень педагогічної майстерності передбачає володіння групою «елементарних» умінь педагогічної техніки (докладно розкритими А. С. Макаренком так званими зовнішніми і внутрішніми вміннями) і служить операційною основою педагогічної інструментовки. Формою єдності зазначених рівнів професійної майстерності вихователя виступає обґрунтоване А. С. Макаренком нове поняття – *педагогічна операція* [Макаренко, 1983, с. 122–123].

У найбільш узагальненій формі значення педагогічної техніки А. С. Макаренко вивів у фразі: вихователь повинен так поводитися, аби кожен його рух виховував, і завжди повинен знати, чого він хоче в даний момент і чого він не хоче [Макаренко, 2012, с. 181]. Весь спектр запропонованих ним технічних елементів педагогічної дії можна

розподілити на три умовні категорії: а) *соціально-перцептивну техніку*, б) *зовнішню техніку*, в) *внутрішню техніку*. Розкриємо головні особливості інтерпретації А. С. Макаренком змісту вказаних категорій. Одним із основоположних структурних компонентів педагогічної техніки А. С. Макаренко називає комплекс атенційних якостей вихователя, серед яких головну роль відводить соціально-перцептивним властивостям людини. Можна і потрібно розвивати зір, просто фізичний зір, говорить він в одному зі своїх виступів, потрібно вміти читати на людському обличчі, на обличчі дитини, «нічого хитрого, нічого містичного немає в тому, аби по обличчю дізнаватися про деякі ознаки душевних рухів» [Макаренко, 2012, с. 345]. У цьому контексті А. С. Макаренко торкається однієї з найважливіших проблем професійної спостережливості педагога – вибірковості його уваги [Макаренко, 2012, с. 176–177].

Успішно використовуючи в літературній праці свою майстерність у галузі візуальної психодіагностики, А. С. Макаренко робить методологічно важливе і з педагогічної точки зору відкриття: обличчя людини можна описувати лише в русі, оскільки «лише за рухом ми можемо собі уявити фізіономію героїв художнього твору» [Макаренко, 2012, с. 247].

Зовнішня техніка педагога є доволі складним і багатофункціональним утворенням у структурі виділених А. С. Макаренком професійно цінних якостей. Вона включає професійне мовлення і невербальні засоби педагогічної дії. Характерний у цьому відношенні вираз педагога: «Вихованець сприймає вашу душу і ваші думки не тому, що знає, що у вас у душі відбувається, а тому, що бачить вас і слухає вас» [Макаренко, 2012, с. 181].

А. С. Макаренка пропонував своїм колегам промовляти звичайним голосом, спокійно, але наполегливо, не намагатися говорити аби говорити. Разом з тим, він відстоює необхідність іноді, наприклад, з метою заощадження часу, значно підвищити тон [Макаренко, 1983, с. 66]. Особистісну основу для збільшення емоційності мовлення педагога А. С. Макаренко вбачає у щирих почуттях пристрасті, любові, захоплення своєю справою, громадянською позицією, він навіть говорить: «Якщо я не умію хвилюватися, то я зобов'язаний цьому навчитися» [Макаренко, 2012, с. 55].

Пізніше, багаторазово повертаючись до теми тону педагогічного мовлення, А. С. Макаренко зачіпає вже суто технічні, важливі, на його думку, характеристики цього засобу впливу. Крім цього, А. С. Макаренко звертає увагу на необхідність педагогічно доцільного зв'язку між внутрішнім станом вихователя і його голосом [Макаренко, 2012, с. 318, 399].

Серед всебічно обґрунтованих А. С. Макаренком засобів впливу в педагогічному спілкуванні особливе місце належить невербальному мовленню вчителя. Як відомо, позамовленнєві елементи заповнюють кожний акт педагогічної комунікативної діяльності, надаючи їй характерності, виразності й емоційної завершеності. З них починається і ними закінчується будь-який педагогічний контакт. Більше того, на відміну від словесної, невербальна мова ніколи не «мовчить», наша зовнішність постійно транслює невербальні сигнали, і вони значно правдивіші за слова, оскільки менше піддаються контролю свідомості. Невербальна комунікація є тим експресивним фоном, на якому розгортаються основні події педагогічного процесу.

Незважаючи на традиційний і тривалий інтерес до проблеми несловесної комунікації, останнім часом вона потрапляє в поле пильної уваги дослідників значно менше, ніж 40–50 років тому. Найбільш помітних успіхів науковці досягли лише в інтерпретації широкого діапазону проявів зовнішньої експресії людини і в побудові численних класифікаційних схем елементів невербальної поведінки. Серед подібних досліджень, що задовольняли конкретні запити суспільної практики, і в першу чергу, бізнесу, найбільш відомі і популяризовані праці А. Піза, Дж. Фаста, Е. Холла, Дж. Ніренберга і Г. Калеро та ін. Але подібний підхід виявився безперспективним, оскільки опис одиниць тілесних рухів був багатослівним і низькотехнологічним. До того ж, з'ясувалась багатозначність деяких невербальних дій [Андрианов, 1999, с. 89–100]. Вихід із ситуації, що склалася, деякі вчені почали шукати в розгляді невербальної комунікації з позицій семіотики як позамовленнєвої знакової системи.

Невербальна поведінка в дії педагогічній теж досі не знайшла в науці повного і систематичного висвітлення, хоча останнім часом вийшли деякі окремі дослідження закордонних учених [Neill, 2005]. У той же час очевидно, що через невербальну некомпетентність учителя може значно знижуватись ефективність його педагогічного комунікативного впливу, обмежуватись потік професійно цінної інформації в процесі соціальної перцепції, а отже, будуть ускладнюватись соціально-психологічні обставини його діяльності. Головна причина такої наукової невизначеності, на нашу думку, полягає у феноменологічній складності цього явища. Адже у передачі й сприйнятті невербальної інформації значна роль належить підсвідомості, тому фіксація й аналіз немовних компонентів комунікації завжди пов'язані з проблемами методологічного й інструментального характеру. Підтвердженням цього є досить широке і неузгоджене понятійне поле проблеми, яке включає низку однаково часто використовуваних у публікаціях смислових одиниць: мова

зовнішнього вигляду, невербальна поведінка, невербальні компоненти комунікації, мова тіла, невербальне спілкування, експресивна поведінка тощо. Хоча за кожною з наведених категорій стоїть конкретна психологічна реальність, іноді вони можуть використовуватись як синоніми. Брак уваги до немовленнєвих і немовних структур у педагогічному спілкуванні викликаний також традиційним тяжінням педагогіки до словесних засобів.

Невербальна мова людини і філогенетично, і онтогенетично є попередником мовлення, однак, як в історії людства в цілому, так і в житті конкретного індивіда, словесна мова, приходячи на зміну безсловесній, не замінює її повністю. Зрозуміло, в переважній більшості випадків вербальне мовлення є значно досконалішою формою передачі інформації, тут воно помітно тіснить мову тіла. Але існує цілий ряд комунікаційних ситуацій, де відбувається розмежування їхніх функцій. У цілому ж, для безпосереднього міжособистісного спілкування характерна композитивність і взаємодоповнення мовленнєвої і немовленнєвої поведінки. Розвиваючись, таким чином, упродовж усієї історії людства, невербальні засоби спілкування самим своїм існуванням довели власну необхідність як незамінного супутника словесної комунікації.

Хоча доцільність використання невербальних дій у педагогічному процесі на емпіричному рівні виглядає цілком аксіоматичною, не можна забувати, що позамовленнєвий інструментарій учителя досліджений і науково апробований значно менше, ніж словесний, а тому ми ще не можемо точно визначити ані рівня його можливостей, ані меж застосування. Сьогодні, принаймні, можна впевнено оперувати лише тим, що лежить «на поверхні» педагогічної дії. Мова йде про технологічний потенціал невербального арсеналу засобів. Наприклад, цілком доступними для вчителя є експресивні можливості невербальних компонентів комунікації; самі тільки жести, як відомо, можуть виражати емоції, вказувати на предмети, описувати їхні характеристики і навіть зображати їх.

Творчий досвід А. С. Макаренка є найвідомішою в історії педагогіки спробою виділення зовнішньої виразності, невербальної техніки й соціальної перцепції вчителя як фактора ефективності виховної системи. У листі до вчительки Т. В. Турчанінової 1938 року є полемічна, але досить характерна фраза: «Ось якби хто-небудь написав книгу в 300 сторінок під заголовком “Технологія чистого і практичного почуття” або “Педагогічні повороти очей і брів” – оце була б теорія» [Макаренко – педагог, 1995, с. 57–58].

У широкому розробленому А. С. Макаренком арсеналі невербальних засобів чітко виокремлюються *мімічна*, *пантомімічна* та

проксе́мічна базові групи. Педагогічна експлікація елементів кожної з указаних груп та відповідні ілюстрації щодо їхньої технологічної ролі теж знаходяться в художніх творах, публічних виступах і деяких теоретичних працях А. С. Макаренка. Говорячи, що «торкатися особистості» треба з особливо складною інструментовкою [Макаренко, 2012, с. 175], А. С. Макаренко, очевидно, мав на увазі й функціональну складність невербальних засобів. До їхнього переліку він відносив різноманітні аспекти володіння педагога своїм організмом: управління обличчям (володіння мімікою, постановка погляду), володіння позою, вміння ходити, сідати, повернутися, підводитися з-за столу тощо. Але на особливу увагу заслуговує низка цінних відкриттів А. С. Макаренка в галузі сучасної науки про міжособистісний простір у спілкуванні – *проксе́міки* (від англ. *proximity* – близькість) [Макаренко, 2003, с. 533; Макаренко, 1985, с. 14]. Є підстави говорити про те, що А. С. Макаренко, вивчаючи і диференціюючи просторові зони у міжособистісній комунікації, на 20 років випередив американського вченого, засновника проксе́міки Едварда Холла [Hall, 1966, s. 126–127].

А. С. Макаренко не лише відстоював необхідність засвоєння вихователем комплексу засобів педагогічної техніки, він активно виступав за відповідне реформування змісту професійної підготовки педагогів у ЗВО, оскільки майстерність вихователя, на його думку, це спеціальність, якій треба вчити, «як треба вчити лікаря його майстерності, як треба вчити музиканта» [Макаренко, 2012, с. 345]. У іншому фрагменті А. С. Макаренко диференціює різні напрями процесу підготовки педагога: «Потрібно виховувати педагогів, а не лише освічувати. Яку б освіту ми не давали педагогові, але якщо ми його не виховуємо, то, природно, ми можемо розраховувати лише на його талант» [Макаренко, 2012, с. 303]. У загальному вигляді під таким вихованням він розуміє формування у студентів «уміння поведінки» або здатності володіння своїм організмом [Макаренко, 2012, с. 121, 181].

Найбільш рання заява А. С. Макаренка про необхідність подібної перебудови програм педагогічних ЗВО датується ще початком 1930-х років. Першу ж його спробу моделювання змісту інститутської підготовки педагогів ми знаходимо у «Деяких міркуваннях про школу і наших дітей» [Макаренко, 1983, с. 216]. У подальшому вчений ще 7 разів у своїх публічних виступах повертається до цієї теми [Макаренко, 2012, с. 121, 134–135, 181, 303, 344–346, 399–400, 463]. Особливо часто він наполягає на обов'язковій постановці голосу майбутнім педагогам кваліфікованими спеціалістами. Крім того, пропонує введення спеціальних курсів

«читання по обличчю», постановки пози, міміки («мистецтво тону, погляду, повороту», «а як стояти, а як сидіти, а як підвестися зі стільця за столом, [...] а як посміхнутися, а як подивитися»). Окремо педагог зупиняється на необхідності навчання такій інтегрованій якості, як уміння здійснювати «ломку» особистості, тобто тому, «як, слідуючи за якостями особистості, за її схильностями і здібностями, направити цю особистість в найбільш потрібну для неї сторону». Не обмежуючись теоретичними дисциплінами, А. С. Макаренко розробляє технологічні схеми низки типових тренінгових вправ для педагогічних практикумів [Макаренко, 2012, с. 135, 346, 401, 463].

Тож, відштовхуючись від розробленої А. С. Макаренко моделі професійної підготовки педагога, у рамках ініційованої І. А. Зязюном програми «Вчитель: школа – педвуз – школа» було започатковано самостійне науково-педагогічне дослідження, яке пізніше, у 1986 році, ввійшло як складова до республіканської цільової комплексної науково-дослідної програми «Підготовка вчителя в педагогічних навчальних закладах». Тоді почалася розробка п'яти напрямків: 1) професійний відбір і допрофесійна підготовка учнів на педагогічний фах; 2) професійний відбір абітурієнтів інституту; 3) оволодіння студентами професійними знаннями та вміннями; 4) безперервна педагогічна практика студентів у базових закладах; 5) вивчення адаптації студентів і молодих учителів [Зязюн, 1989, с. 25–28].

Ідеї і принципи, закладені у програмі 1986 року, певною мірою сприяли і лягли в основу Державної програми «Вчитель», затвердженої постановою Кабінету Міністрів України № 379 від 28 березня 2002 року. У квітні того ж року через ЗМІ програма була презентована освітянам і всій громадськості. При цьому особливо акцентувалася її спрямованість «на розв'язання проблем, пов'язаних з підготовкою, професійною діяльністю та післядипломною освітою педагогічних працівників» [Державна програма, 2002, с. 2]. З виходом державної програми відповідні постанови були прийняті й регіональною владою. На Полтавщині Програма взята до виконання згідно з розпорядженням голови облдержадміністрації від 9 липня 2002 року «Про затвердження обласної Програми “Вчитель” на 2003–2012 роки» і першого заступника міського голови від 1 квітня 2003 року «Про затвердження міської Програми “Вчитель” на 2003–2012 роки» [Ткаченко, Білик, 2003, с. 7].

Тоді працівники освіти вже досить тривалий час відчували гостру необхідність виважених кроків з боку держави для вирішення протиріч, що перешкождали зміцненню кадрового потенціалу вітчизняної освітньої галузі. Тому метою Програми стало визначення невідкладних і перспективних заходів щодо реалізації основних

напрямів модернізації системи освіти з урахуванням вимог сучасного інформаційно-технологічного суспільства, забезпечення економічних і соціальних гарантій професійної самореалізації педагогічних працівників та утвердження їхнього високого соціального статусу в суспільстві. Передбачалося поетапне (2002–2005, 2006–2010, 2011–2012 роки) вирішення завдань оптимізації кадрового забезпечення навчальних закладів, модернізації системи підготовки педагогічних працівників, оновлення змісту і форм професійної діяльності педагогічних працівників, удосконалення системи післядипломної освіти, підвищення ролі вчителя у формуванні громадянського суспільства, поглиблення міжнародного співробітництва у сфері новітніх педагогічних технологій та розширення співпраці з діаспорою, підвищення рівня соціально-економічного і фінансового забезпечення підготовки педагогічних працівників, їхньої професійної діяльності та післядипломної освіти [Державна програма, 2002].

В діяльності Полтавського педінституту етап інтенсивного розвитку ідеї педагогічної майстерності як складової професійної підготовки майбутнього вчителя розпочався ще 1975 року. Чотири роки потому вчена рада закладу прийняла ухвалу про введення вперше за період існування вищого навчального закладу тридцятигодинного спецкурсу «Основи педагогічної майстерності» (ОПМ) для студентів-випускників. Нову 120-годинну програму дисципліни, вже для студентів усіх курсів і факультетів інституту, укладену І. А. Зязюном, Т. І. Гаваковою, І. Ф. Кривоносом і Н. М. Тарасевич, було схвалено наприкінці серпня 1980 року [Король, 2006, с. 108, 113–114, 118; Основы педагогического, 1980]. У 1981 році вся діяльність з розробки і викладання нової дисципліни на всіх факультетах інституту була покладена на новостворену окрему спеціалізовану структуру – кафедру педагогічної майстерності. Важливі аспекти її роботи в межах інноваційної практики Полтавського педінституту досліджувались у дисертаційному форматі такими українськими науковцями, як Є. С. Барбіна, Л. І. Кондратенко, Р. І. Короткова, Л. І. Лимаренко, Л. В. Малаканова, Р. М. Роман, Т. Б. Стратан, С. О. Швидка та ін.

В ті роки полтавською школою була запропонована оригінальна модель особистості учителя-майстра, яка до цього часу не втратила своєї актуальності і зберегла, незважаючи на деякі доповнення, принципові ознаки (*рис. 1*).

Виходячи із того, що актуалізація головних положень професійно-педагогічної концепції А. С. Макаренка при створенні моделі підготовки сучасного вчителя мала системний характер, ми визначили перелік критеріїв, які дають змогу проаналізувати міру

спадкоємності між професійним теоретико-практичним досвідом видатного педагога та завданнями, змістовим наповненням і специфікою викладання навчальної дисципліни «Основи педагогічної майстерності» у практиці Полтавського педуніверситету. Такими критеріями, кожен з яких відповідає групі нормативних завдань курсу ОПМ, є: *професійно-ціннісний, етико-професійний, вольовий, контекстуальний, естетико-педагогічний, технологічний, професіогенетичний.*



Рис. 1. Модель особистості учителя-майстра, запропонована полтавською школою педагогічної майстерності

Враховуючи, що більшість із указаних завдань підготовки вчителя реалізуються лише на інтерпредметній та метапредметній основі, курс ОПМ значною мірою бере на себе відповідні функції.

Професійно-ціннісний критерій. Принциповою методологічною відмінністю полтавської школи є те, що вона у розгляді феномену педагогічної майстерності відходить від більш традиційних щодо нього процесуальної та загальнокомпетентнісної парадигм. Хоча формою вияву педагогічної майстерності є професійна діяльність вчителя-вихователя, що зумовлена високим рівнем розвитку спеціальних узагальнених умінь, дійсна сутність її міститься у

особливостях особистості вчителя, в його позиції, психологічній культурі, здатності виявляти творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей. Таким чином, педагогічна майстерність – це передусім самореалізація особистості вчителя у педагогічній діяльності [Педагогічна майстерність, 2008, с. 25]. На нашу думку, саме такий підхід найбільше відповідає характеру власного професіогенезу А. С. Макаренка, оскільки відтворює головні риси системи його індивідуальної професійної мотивації. Хоча сам А. С. Макаренко у своїх роботах і виступах теж найчастіше зосереджувався на процесуальних та компетентнісних аспектах професіоналізму педагога, аналіз особливостей його власного особистісного і професійного становлення, а також автобіографічних літературних образів нам переконливо продемонстрував передусім потужне прагнення виявити своє «Я» у професії. Характерологічні оцінки педагога-письменника з боку Г. Г. Ващенка і інших його сучасників лише підтверджують ці висновки.

Визнаючи важливість такого типу мотивації для майбутнього педагога, програма курсу ОПМ, однак, значно збагачує його систему професійно-ціннісних орієнтацій такими педагогічними інваріантами, як гуманістична спрямованість і соціальна відповідальність, предметні форми яких ми теж удосталь знаходимо на сторінках педагогічної спадщини А. С. Макаренка. Теоретичне підґрунтя формування аксіологічної складової професіогенезу майбутнього вчителя знайшло безпосереднє відображення в темах «Суспільна значущість професії вчителя, його функції» і «Елементи педагогічної майстерності» [Педагогічна майстерність, 2008, с. 10–14, 26–29], хоча кожна з тем курсу тою чи іншою мірою актуалізує відповідну проблематику. Окрім лекційних і лабораторно-практичних занять, значну роль у становленні професійно-ціннісних основ майбутньої професії відіграють педагогічна практика і такі, апробовані багаторічною діяльністю кафедри педагогічної майстерності, форми позааудиторної активності студентів, як творчі конкурси «Початок» і «Алло, ми шукаємо таланти», урочистості з нагоди Дня вчителя, виступи агітбригад у базових навчальних закладах, тематичні вечори, перегляд та обговорення художніх фільмів, популярний в інституті у 1980–1990-х роках Тиждень педагогічної майстерності. У рамках останнього проводилися: театралізоване розв'язання педагогічних задач, відкрите засідання лабораторії «Творче самопочуття педагога», щорічна конференція для першокурсників за книгою А. С. Макаренка «Педагогічна поема», зустрічі академічних груп із педагогами-новаторами, конкурс публічного виступу «Добре око» й інші. Особливо резонансною формою позааудиторної роботи стала

діяльність заснованого в 1986 році педагогічного клубу «Паросток» [Король, 2006, с. 130]. Пропедевтичну функцію щодо професійно-ціннісної складової свідомості майбутнього вчителя успішно також виконував у школах Полтавщини профорієнтаційний факультатив для старшокласників «Юний педагог» [Программа факультатива, 1983].

Етико-професійний критерій. У генетичному відношенні найбільш спорідненою з професійно-ціннісними завданнями курсу ОПМ виступає його етико-професійна функція. Культивування в майбутніх педагогів високих стандартів здійснення професійної діяльності та почуття відповідальності за її результати реалізується в процесі вивчення дисципліни саме як одне із притаманних їй метапредметних завдань. Це відбувається завдяки її універсальному і поліфункціональному змісту та особливій професійній наповненості. Метою в даному контексті виступає формування у студентів сукупності моральних норм, які визначають ставлення майбутнього педагога до свого професійного обов'язку: ставлення до праці взагалі та до необхідності підвищення свого професійного рівня (працелюбство і професіоналізм як моральні риси особистості), ставлення до учнів та інших суб'єктів педагогічної взаємодії (педагогічний такт).

Треба підкреслити, що тут існує двоякий зв'язок, який студенти усвідомлюють у процесі занять: не тільки бути моральною людиною означає прагнути до професіоналізму, але і бути справжнім професіоналом означає сповідувати високі моральні норми (обов'язок, чесність, вимогливість до себе, своїх колег і учнів, відповідальність за результати своєї праці тощо). В процесі цієї роботи особливу ефективність забезпечує звернення до теоретичних праць А. С. Макаренка і його художніх творів, завдяки яким майбутні педагоги мають можливість значно розширити власний етичний кругозір, збагативши його низкою моральних орієнтирів у царині обраної професії. Крім цього, в базових темах курсу своєрідним рефреном звучить думка про соціальну відповідальність педагога за наслідки його праці, багаторазово підкреслюється велика значущість його місії як у загальнолюдських масштабах, так і у пріоритетах самої людини, дитини, в ім'я якої й існує суспільство [Педагогічна майстерність, 2008].

Контекстуальний критерій. Метою даного напряму підготовки є формування у майбутніх наставників розуміння того, що їхня професійна діяльність є частиною культуро- і соціогенезу людства. Саме через знайомство з особливостями вищих досягнень цивілізації педагог усвідомлює місце своєї професії в найширшому соціокультурному просторі. Здобувши у перші роки свого існування в

інституті статус координаційного центру щодо професійної підготовки майбутнього вчителя, курс ОПМ стимулював особливу увагу до питань підвищення загальнокультурного рівня студентів [Король, 2006, с. 130].

Кожна із загальнотеоретичних тем дисципліни представляє свою частку в становленні соціокультурного кругозору педагога, розширенні професійних, суспільних, моральних уявлень. В базових ідеях курсу знаходять живий зв'язок педагогічні і фахові знання, професійні і загальнолюдські цінності, особистісні переконання і моральні імперативи студента, тобто все те, що складає об'єктивний контекст його професії. Найважливішим для учителя автори підручника «Педагогічна майстерність» вважають здатність піднятися над буденністю, усвідомивши своє покликання, і гідно йому служити [Педагогічна майстерність, 2008, с. 12]. Контекстуальність професійної підготовки педагога відображена і в структурі базових навчальних посібників, написаних на стикові різних наук, зокрема, філософії, етики, естетики, логіки, риторики, психології, соціальної психології, педагогіки, історії педагогіки і психології, соціології, фізіології вищої нервової діяльності.

Естетико-педагогічний критерій. У практиці Полтавського педінституту особливий акцент був зроблений на такий важливий системний чинник макаренківської концепції підготовки вчителя, як естетична складова професіогенезу педагога. Щоб взаємовплив учителя і учня був ефективним, у них мають переважати позитивні естетичні почуття як показник людяності, гуманності, творчості. Ґрунтовні дослідження в даному напрямі пов'язані, передусім, з ім'ям академіка І. А. Зязюна – автора оригінальної концепції краси педагогічної дії [Зязюн, 2001]. На сторінках підручника «Педагогічна майстерність», з'ясувавши сутність естетичних почуттів, їх змістовну наповненість, він поставив мету екстраполювати їх не лише в акторську, а й у педагогічну дію. На його думку, здатність і вміння володіти власними почуттями, використовувати їх за допомогою техніки й технології фахового вибору для спілкування з людьми, для розвитку їхньої людяності – чи не найперший показник майстерності актора і педагога [Педагогічна майстерність, 2009, с. 74]. Педагогічну універсальність естетичної константи І. А. Зязюн ілюструє у низці запитань: як викликати естетичні почуття для мотивації пізнавального процесу і формування світогляду? Як за допомогою естетичного почуття спонукати перехід освіти в самоосвіту, учіння в самоучіння, виховання в самовиховання? Вчений переконаний, що розвиток почуттєвої сфери педагога, формування його естетичного досвіду – найважливіший із складників його педагогічної майстерності [Педагогічна майстерність, 2009, с. 75–77, 80].

У контексті всебічного творчого розвитку макаренківської концепції естетизації педагогічної дії І. А. Зязюн вбачає відповідний сенс і у відкритому педагогом-письменником принципі «перспективних ліній» – щоб через естетичні почуття позитивного цілеспрямування (прекрасне, піднесене, частково – комічне) домогтися життєвої радості в сьогоденні і її проєкції на майбутнє у праці, професійному зростанні, сімейних взаєминах, міжлюдських стосунках, культурному розвитку [Педагогічна майстерність, 2009, с. 82]. Поряд з цим, окремою темою в пошуках ученого виступає естетичний характер навчальної складової діяльності педагога. Найбільшої ефективності уроку, вважає він, учитель досягне лише тоді, коли своєю творчою активністю змоделює естетично впливовий образ для об'єднання всіх учнів позитивним естетичним почуттям, викликавши таке почуття в кожного учня зокрема [Педагогічна майстерність, 2009, с. 88].

Система естетичних вимог до публічних аспектів педагогічної діяльності в курсі ОПМ докладно подана в темі «Зовнішня техніка вчителя» [Педагогічна майстерність, 2009, с. 42–47]. Тут обговорюються естетико-психологічні особливості, педагогічна доцільність і параметральні характеристики рухів, пози, ходи, жестів, постави, міміки, контакту очей і міжособистісного простору у спілкуванні – тобто, саме тих елементів, на пріоритетність яких у роботі вихователя так наполегливо вказував А. С. Макаренко. Естетичні питання піднімаються і в інших темах, як, наприклад, «Контакт у педагогічному діалозі», де вони виступають вагомим чинником перешкод, що зумовлюють опір партнера впливові співрозмовника [Педагогічна майстерність, 2009, с. 98].

Технологічний критерій. Технологічні аспекти макаренківської концепції професіогенезу педагога отримали більш ніж потужне тематичне підґрунтя в курсі ОПМ. При цьому тут особливо помітний відстоюваний А. С. Макаренком методологічний принцип дворівневості педагогічної майстерності. Первинний функціональний рівень, що репрезентує групу «елементарних» умінь педагогічної техніки, вивчається у низці тем першого тематичного блоку, традиційно розрахованого на перший рік опанування курсу: «Поняття педагогічної техніки», «Внутрішня техніка вчителя», «Зовнішня техніка вчителя», «Мовлення і комунікативна поведінка вчителя», «Функції мовлення вчителя у взаємодії з учнями», «Умови ефективності професійного мовлення вчителя», «Шляхи вдосконалення мовлення майбутнього вчителя» [Педагогічна майстерність, 2009, с. 36–58]. Більш високий, «рефлексивний» функціональний рівень, розрахований на формування вмінь застосовувати педагогічну «інструментовку» для вирішення

комплексних виховних завдань, зазвичай відповідав другому і третьому рокам навчання студентів і передбачав тематичне розмежування за двома блоками: «Майстерність педагогічного спілкування» і «Майстерність вчителя на уроці» [Педагогічна майстерність, 2009, с. 91–156].

Особливо цікаві технологічні напрацювання в курсі ОПМ зроблені в царині невербальної комунікації, тобто саме в тій галузі, яка викликала з боку А. С. Макаренка чи не найбільшу увагу. При цьому основною метою підготовки учителя до успішного здійснення немовленнєвих актів педагогічного впливу вважалося узгодження між психологічним змістом його діяльності і зовнішніми невербальними формами її реалізації. Для вирішення поставлених завдань виникла необхідність обґрунтування авторської концепції, що отримала назву «Педагогіка невербальної дії».

Передбачалося вирішення двох головних проблем. Перша – адаптація всього арсеналу засобів невербальної комунікації для вирішення загальнопедагогічних завдань, тобто пристосування їхніх функцій до умов і цілей педагогічного процесу на принциповому рівні. Друга проблема пов'язана зі створенням ефективної технології формування невербальної майстерності вчителя.

В загальній структурі невербальної поведінки вчителя як сукупності явищ педагогічної взаємодії, і особливо в процесі формування його невербальної культури, потрібно орієнтуватись на систему певних критеріїв, що розкривають багатозначну природу цього явища, його функціональну складність. Таким критерієм, на нашу думку, виступає здатність невербальної поведінки реалізувати ту чи іншу функцію в педагогічному процесі. Найперша проблема, яка тут постає, – це міра тотожності функцій педагогічної дії взагалі і педагогічних функцій власне невербальної дії вчителя. Очевидно, що, через обмеженість своїх можливостей як комунікативного засобу, невербаліка не може охопити всього комплексу педагогічних завдань у спілкуванні. Тут мова повинна йти про розмежування і взаємодоповнення функцій вербальної і невербальної дії, тобто про їхню педагогічну оптимізацію.

Кожна з наведених груп педагогічних засобів має свої специфічні й помірковані технологічні можливості, орієнтування в характері яких взагалі може розглядатися як один із показників професійної кваліфікації педагога. Наприклад, деякі прийоми або елементи прийомів педагогічного впливу взагалі не потребують процесу вербалізації, їх не тільки можливо, але й доцільно залишати на немовленнєвому рівні. Іноді вербалізація може призводити до зниження, а в окремих випадках – до протилежного педагогічного

ефекту. Загалом, у педагогічному спілкуванні, як і в будь-якій комунікації, теж існує безліч ситуацій, де невербальний інструментарій є єдиним придатним засобом вирішення професійного завдання. Тому головними проблемами, над якими відбувається робота під час практичних занять, виступають винайдення об'єктивного методу для вивчення можливостей і переваг кожної групи засобів і співвіднесення цих можливостей із характером конкретних педагогічних завдань.

Виходячи з того, що невербальна діяльність вчителя – це одночасно естетична, психологічна і педагогічна реальність, перед студентами актуалізується завдання розшифрувати в найбільш загальному вигляді сутність її основних професійно важливих функцій:

Естетична функція: краса, естетична виразність рухів і міміки, привабливість зовнішності педагога формує естетичні смаки і почуття учнів, створює в них естетичні орієнтири щодо людської зовнішності, естетизує поведінку.

Психологічна функція: невербальна дія вчителя сприяє контакту і психологічному впливу у спілкуванні, забезпечує самоствердження педагога, демонстрацію його особистісної позиції, психологічний захист і самоконтроль, задовольняє емоційні потреби учнів тощо.

Педагогічна функція: як фактор навчально-виховного процесу, невербальна дія може забезпечувати висування вимог, оцінювання, покарання і заохочення, вияв власного ставлення, корекцію дій учнів, стимулювання їхньої навчальної діяльності, надання підтримки тощо.

Одна з головних проблем концепції педагогіки невербальної дії витікає з двоякої підпорядкованості елементів немовленнєвої поведінки вчителя, оскільки мова його зовнішності, як уже зазначалось, може бути відтворенням як свідомих, так і несвідомих процесів. Ті з її елементів, які підпорядковані волі вчителя і від того можуть вважатися повноцінними педагогічними засобами, далеко не вичерпують усіх проявів його зовнішності. Безліч несвідомих, і тому некерованих невербальних сигналів теж залишається фактором педагогічного спілкування. Ми не можемо перетворити їх на професійний інструментарій учителя, але змушені рахуватися з їх існуванням.

Наступна важлива проблема формування зовнішньої несловесної виразності майбутнього педагога пов'язана зі специфікою його професійного іміджу. Мова йде про так званий феномен експектації, тобто систему соціальних очікувань, що приписує людині той чи інший тип поведінки, відповідний до її рольової позиції. Очевидно, експектація може поширюватися на всі сторони поведінки індивіда, в

тому числі й на її невербальну складову. Таким чином, є цілком закономірним, що норми невербальної поведінки вчителя, як і характер його зовнішності в цілому, виступають об'єктом експектації з боку учнів. Зміст і формування цих очікувань є темою окремого дослідження, однак, оскільки експектації виконують функцію регулятивів соціальної поведінки індивіда, вчитель не може не враховувати, наскільки його «мова тіла» є соціально нормативною.

Розроблена нами в контексті ідей А. С. Макаренка і застосована в практиці курсу ОПМ програма оволодіння немовленнєвою педагогічною технікою передбачає чотири етапи:

1) Через цілеспрямоване спостереження і інтерпретацію невербальних явищ у спілкуванні вивчення психологічних закономірностей несловесної комунікації, їхніх можливостей щодо вирішення суто педагогічних завдань; дослідження специфіки соціально-перцептивної діяльності дітей.

2) Діагностика і самоаналіз наявних та потенційних можливостей власного організму, тобто здібностей в галузі акторської майстерності, пластики тіла, просодичних характеристик мовлення тощо – як базових, що витікають із загальної невербальної обдарованості особистості, так і ситуативних, тобто обумовлених цілями конкретного комунікативного акту.

3) Підвищення через систему тренінгових вправ та моделювання невербальних комунікативних ситуацій у формі рольової гри рівня володіння експресивними елементами зовнішності; розширення репертуарних можливостей власного невербального апарату.

4) Оволодіння інструментарієм невербальної педагогічної дії та навичками гнучкого застосування його в різноманітних і складних педагогічних ситуаціях.

Всі етапи оволодіння невербальною педагогічною технікою не повинні ізолюватись або протистояти іншим напрямкам формування педагогічної майстерності вчителя. Педагогічна невербаліка не може бути ефективною сама по собі, вона не є окремим технологічним напрямком педагогічної дії – саме в комплексі, поєднуючи її можливості з можливостями вербального інструментарію, ми можемо досягти максимальної результативності педагогічного впливу.

Вольовий критерій. Вольові аспекти діяльності вчителя є невід'ємною складовою вивчення курсу основ педагогічної майстерності, оскільки виступають головним «двигуном» процесу саморозвитку професіонала. На необхідності розвитку волі особливо наголошується в багатьох темах першого року навчання [Педагогічна майстерність, 2009, с. 76, 80], адже для першокурсника в складних умовах адаптації до особливостей вищого навчального закладу та

специфічних вимог обраної професії саме здатність до свідомої саморегуляції дозволяє реалізувати оптимальний алгоритм особистісного становлення. І. А. Зязюн зазначає: «Здається, що справжній майстер робить усе просто, легко й природно. Проте досягають цього професійного вміння лише систематичною працею. Талант – це насамперед постійна й напружена робота над собою, самовдосконалення». Протилежністю цього, на думку вченого, є ситуації, коли педагог опиняється у «мертвій зоні», відмовляючись від самовдосконалення через слабкість волі. Подібне виявляється у втомі, у пересиченості враженнями, нерозумінні і забутті педагогічних ідеалів, а закінчується педагогічною неспроможністю [Педагогічна майстерність, 2009, с. 85]. У темах курсу питання вольової поведінки вчителя пов'язуються із такими складними явищами, як внутрішня техніка педагога, його професійне самовиховання, продуктивна мовленнєва комунікація, діалогічне спілкування, творче самопочуття вчителя на уроці тощо. Підкреслюється роль цих якостей педагога у підсиленні його зовнішньої виразності та розширенні можливостей психологічного впливу на учнів. У розділі «Мовлення вчителя як засіб педагогічної праці», наприклад, наводиться характерний вираз А. С. Макаренка про те, що вчитель повинен так говорити, щоб діти відчули в його словах волю [Педагогічна майстерність, 2009, с. 48]. До переліку вольових якостей, необхідних педагогові для ефективного здійснення своїх професійних функцій, автори підручника відносять: цілеспрямованість, самовладання, рішучість, володіння механізмами гальмування і збудження, стійкість уваги тощо [Педагогічна майстерність, 2009, с. 37–40, 262].

Професіогенетичний критерій. Розробники курсу ОПМ внутрішній стимул професійного самовиховання вчителя розуміють як складну динаміку його гуманістичної спрямованості та професійної компетентності, оскільки потреба у знаннях і вміннях гостро відчувається педагогом лише коли його прагнення співучасті у розвитку дитини дає змогу обрати відповідну мету, але нашкоджується на обмеженість технічних способів її реалізації [Педагогічна майстерність, 2009, с. 25]. Фактично, логіка дисципліни передбачає координацію і стимулювання активності майбутнього педагога по всіх розкритих вище векторах його професійного розвитку: аксіологічному, етичному, вольовому, соціокультурному, технологічному та естетичному. Відтак, професіогенетична складова представленої концепції педагогічної майстерності виконує, з одного боку, системотвірну, а з іншого – результуючу функцію щодо моделювання форм актуалізації макаренківського професіогенетичного спадку в управлінні розвитком педагога-професіонала.

Окрема тема в програмній структурі курсу – «Самовиховання вчителя» – розроблена з метою категоріальної, теоретичної, бібліографічної та методичної допомоги студентам. У той же час, вона має потужний мотиваційний потенціал, апелюючи до авторитету А. С. Макаренка, уявлень майбутніх педагогів щодо професійного ідеалу, притаманного людині прагнення до досконалості тощо [Педагогічна майстерність, 2009, с. 34–35]. До сказаного слід додати, що багаторічна діяльність полтавської школи педагогічної майстерності за вказаними напрямками знайшла широку апробацію в роботі організованих на її базі представницьких наукових конференцій: «Шляхи вдосконалення психолого-педагогічної підготовки вчителя в світлі “Основних напрямів реформи загальноосвітньої і професійної школи”» (1985 рік), «Проблеми освоєння театральної педагогіки в професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя» (1991 рік), «Педагогічна майстерність як сучасна технологія розвитку особистості майбутнього вчителя» (2002 рік), «Педагогічна майстерність: становлення і шляхи розвитку» (2006 р.), «Педагогічна майстерність керівника освітнього закладу: теорія і практика» (2007 р.), «Професійна свобода особистості у вимірах гуманістичної спадщини Антона Макаренка та Івана Зязюна» (2015 р.), «Макаренківська концепція підготовки вчителів у контексті вітчизняних та світових тенденцій розвитку педагогічної освіти» (2018 р.), «Технології професійного розвитку педагога: спадщина А. С. Макаренка і пріоритети української освіти» (2019 р.) та інших.

Аналіз функціонального змісту курсу ОПМ підтверджує, що ця навчальна дисципліна змогла максимально наблизитися до реалізації головної методологічної вимоги А. С. Макаренка щодо підготовки педагога в освітньому закладі – орієнтації процесу професійного саморозвитку студента не лише на оволодіння певною сумою необхідної інформації, але й на активне цілеспрямоване формування власної особистості як ключового фактора успішної педагогічної діяльності. Таким чином, успіх полтавської школи педагогічної майстерності з творчого впровадження макаренківської педагогічної спадщини в практику сучасної педагогічної освіти зумовлюється саме поєднанням конструктивних можливостей розробленого наукою професіогенетичного підходу, як універсального методологічного підґрунтя моделювання педагогічних систем вищої школи, з вивченням і актуалізацією ідей видатних освітян минулого.

Список використаних джерел:

1. Андрианов, М. С. (1999). Невербальная коммуникация: стратегическая обработка паралингвистического дискурса. *Вопросы психологии*. № 6. 89–100.

2. Бех, І. Д. (2009). *Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посібник*. К. : Академвидав.
3. Бодров, В. А. (2001). *Психология профессиональной пригодности : учеб. пособ. для вузов*. Москва : ПЕР СЭ.
4. Большой толковый психологический словарь. (2000). Т. 2 (П–Я): пер. с англ. Москва : Вече, АСТ.
5. Галактионов, А. И., Вавилов В. А. (1992). Анализ и организация операторской деятельности. *Психологический журнал*. Т. 13, № 3. 14–23.
6. Гительман, Л. Д. *Условия совершенствования и профессионального саморазвития*. URL:
http://www.elitarium.ru/2008/06/28/uslovija_samorazvitija.html
7. Гордієнко, В. І., Коpecь, Л. В. (2002). Основні проблеми дослідження професіогенезу особистості в сучасній психології. *Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія»*. Київ. Т. 20. 59–64.
8. Державна програма «Вчитель» (2002). *Сільська школа України*. № 16–17. 1–16 (додаток).
9. Ермолаева, Е. П. (1998). Преобразующие и идентификационные аспекты професіогенеза. *Психологический журнал*. № 4. 80–87.
10. Зеер, Э. Ф. (2006) *Психология профессий : учеб. пособ. для студ. вузов*. Москва : Академический Проект : Фонд “Мир”.
11. Зеер, Э. Ф. (2009). *Психология профессионального развития : учеб. пособ.* М. : Академия.
12. Зязюн, І. А. (2001). Краса педагогічної дії. *Завуч*. № 17–18. 14–21.
13. Зязюн, І. А. (1989). *Формування особистості радянського вчителя*. Київ. : Знання.
14. Король, Л. Л. (2008). Ідеї А. С. Макаренка як концептуальна основа формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя (з досвіду Полтавського державного педагогічного інституту імені В. Г. Короленка 70–80 рр. ХХ ст.). *Витоки педагогічної майстерності*. Зб. наук. праць Полтавського держ. пед. ун-ту імені В. Г. Короленка. Вип. 5. Полтава. 187–191.
15. Король, Л. Л. (2006). *Розвиток педагогічної майстерності як складової професійної підготовки майбутнього вчителя в Полтавському педагогічному інституті (1970–1990 рр. ХХ ст.)* (Дис. канд. пед. наук). Полтава.
16. «Макаренко – педагог, а не писатель!» Переписка А. С. Макаренка с двумя читательницами (1938–1939 гг.). (1995). Сост. : Гётц Хиллиг, Светлана Невская. Марбург.
17. Макаренко, А. С. (2003). *Педагогическая поэма*. Москва : ИТРК.
18. Макаренко, А. С. (1983). *Педагогические сочинения*. Т. 1. Москва : Педагогика.
19. Макаренко, А. С. (1985). *Педагогические сочинения*. Т. 5. Москва : Педагогика.

20. Макаренко, А. С. (2012). *Публичные выступления (1936–1939 гг.)*. Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина.
21. Масовер, Н. Ю. (2009). Становление аутопедагогической компетентности будущего преподавателя в классическом университете. *Вестник Новгородского государственного университета*. № 53.
22. Основы педагогического мастерства: программа спецкурса (1980). Разраб.: И. А. Зязюн, Т. И. Гавакова, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасевич. Полтава.
23. Педагогічна майстерність: підручник (2008). За ред. І. А. Зязюна. Київ : СПД Богданова А. М.
24. Программа факультатива для учащихся 7–10 классов «Юный педагог» (1983). Сост.: И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. С. Литвиненко, Е. И. Попова, Л. А. Савенкова, Н. Н. Тарасевич. Полтава.
25. Рибалка, В. В. (2008). Професійний розвиток. *Енциклопедія освіти*. Київ : Юрінком Інтер, 2008.
26. Серебрянская, О. Д. (2002). *Профессиональное саморазвитие студентов педагогического вуза* (Дис. канд. пед. наук : 13.00.08). Волгоград.
27. Ткаченко, А. В., Білик, Г. (2003). Державна програма “Вчитель” у Полтавському педагогічному університеті. *ЄвроБюлетень*. № 4. 7–10.
28. Ткаченко, А. В. (2011). Категоріальний статус поняття “професійний розвиток особистості”. *Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць Полтавського нац. пед. ун-ту імені В. Г. Короленка*. Вип. 8 (2). 263–269.
29. Hall, E. T. (1966). *The Hidden Dimension*. New York: Doubleday.
30. Neill, S., (2005). *Caswell C. Body Language for Competent Teachers*. London–New York: Taylor & Francis e-Library.
31. Tkachenko, A., Korol, L. (2017). Concept of Pedagogical Skills by A. S. Makarenko in Context of Teacher’s Self-Realization Management. *The World of Politics, Society, Geography : collection of scientific works*. Issue 1. Slupsk. 129–135.

*Олена ХАРЧЕНКО
Віктор ГРИЖЕНКО*

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ШКІЛ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ В УМОВАХ ЦЕНТРІВ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Українське суспільство нині переживає складний період визначення подальших шляхів свого розвитку, що торкаються всіх основних сфер життя, вимагаючи, в тому числі, переосмислення і остаточного вибору орієнтирів у розвитку вітчизняної системи шкільної освіти: впровадження реформи «Нова українська школа», введення 12-річної шкільної освіти, створення опорних шкіл у сільській місцевості, сертифікація вчителів, створення національного агентства забезпечення якості освіти, національного центру професійних кваліфікацій, національної електронної освітньої платформи, інтеграція шкільних навчальних програм. Це об'єктивно вимагає нових підходів до вивчення природничих дисциплін, спрямованих на розвиток компетентності в природничих науках і технологіях, екологічної грамотності, інформаційно-цифрової компетентності.

Сучасна сільська школа є багатоваріантною, переважно малочисельною, що потребує особливого підходу до її функціонування, створення належних умов для якісного навчання, виховання і розвитку учнів. Актуальність проблеми створення оптимальних стартових умов для повноцінного розвитку особистості учнів сільських шкіл орієнтує освітню систему на розв'язання важливого завдання соціально-економічного і соціально-політичного характеру: забезпечення стійкого розвитку сільської школи як соціального інституту, що дає базову загальну середню освіту і є чинником стабільності, соціального, економічного та культурного розвитку держави. А отже, постає питання переосмислення і вдосконалення процесу розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості, його педагогічного підґрунтя відповідно до умов сьогодення.

Актуальність, складність та багатоаспектність проблеми дослідження зумовлюють необхідність моделювання процесу розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості (далі – ШСМ) в умовах центрів професійного розвитку педагогічних працівників (далі – ЦПРПП) як одного з найбільш оптимальних шляхів її вирішення.

У педагогічних дослідженнях модель відтворює зв'язки, функції та умови функціонування педагогічного процесу, тож за створеною моделлю можна дізнатися про суттєві властивості досліджуваного об'єкта (Бирка, 2016). Структурно-функціональна модель розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах ЦПРПП повинна відображати навчання вчителів біології в системі його зв'язків з соціальним та інформаційним середовищем та імітувати спосіб поведінки певної системи.

З метою цілісного уявлення процесу розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП нами розроблено структурно-функціональну модель, що відображає особливості її структури, взаємозв'язок між трьома блоками: методологічно-цільовим, змістово-технологічним та результативним.

Методологічно-цільовий блок відображає: мету; концепції; методологічні підходи; загальнопедагогічні та специфічні принципи.

Визначаючи концептуальні положення структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП, ми зважали на такі *методологічні засади*:

– *концепція розвитку неперервної педагогічної освіти України* (2002), яка покликає втілювати основні принципи розвитку неперервної педагогічної освіти (неперервність; поєднання національних освітніх традицій та найкращого світового досвіду; гнучкість у реагуванні на суспільні зміни і прогностичність; інноваційність) та вдосконалювати зміст цієї освіти й організацію освітнього процесу з метою розвитку професійної компетентності кожного вчителя;

– *концепція неперервної освіти* (М. Бирка (2016), Н. Кононец (2016), О. Муковіз (2016)) як освіти, необмеженої в часі, просторі, формах та методах навчання, що об'єднує всю діяльність і ресурси освітньої галузі; як перспективний шлях вирішення проблеми розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП; орієнтація на освіту упродовж усього життя;

– *поліпредметна концепція підготовки вчителів для освітньої галузі «Природознавство» та подальшого розвитку їх професійної компетентності* (М. Мартинюк (2013)), спрямована на розвиток здатності кожного вчителя біології викладати всі навчальні предмети освітньої галузі «Природознавство» і споріднені з нею предмети, що особливо актуально для ШСМ;

– *концепція віртуальної он-лайн спільноти вчителів біології* (Г. Рейнгольд (2000)), яка обумовлює необхідність розробки й використання дистанційного курсу для забезпечення засобами

Інтернет-сервісів відкритих обговорень, участі у публічних дискусіях, інтерактивного групового спілкування;

– *компетентнісний підхід* (В. Кривоносова (2010), О. Матеюк (2014), О. Савченко (2010), В. Химинець (2010)) як спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів, якими є розвиток професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП, а також на формування в учителів біології умінь оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби сучасного інформаційного суспільства;

– *акмеологічний підхід* або педагогіка успіху (В. Громовий (2009), Т. Федірчик (2015)) забезпечує пріоритетність практико-орієнтованих форм організації навчання вчителів біології ШСМ, покликаних розвивати професіоналізм як базову категорію акмеології; акумулює сукупність методів, форм, засобів організації їх освітньої діяльності, орієнтованих на розвиток їх професійної компетентності, високий рівень продуктивності й професійної зрілості, задоволення потреб творчого зростання;

– *діяльнісний підхід* (М. Бирка (2016), О. Малихін (2013)) уможливорює розглядати процес розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП як максимальну стимуляцію самоосвіти вчителя, механізм переведення вчителя біології в позицію суб'єкта пізнання, діяльності та спілкування, що забезпечує ефективність цього процесу;

– *аксіологічний підхід* (О. Ісаєва (2016)) забезпечує орієнтацію вчителя біології ШСМ на загальнолюдські цінності, освітні цінності (цінності-знання, технологічні цінності, властивості, які реалізуються в педагогічній діяльності), ціннісну спрямованість у педагогічній діяльності, спрямованість на розвиток вчителя, на його ціннісні орієнтації;

– *синергетичний підхід* (Є. Боркач (2011), В. Олексюк (2017), С. Рябченко (2015)) в біологічній освіті сприяє більш повній реалізації основних дидактичних умов організації освітнього процесу з урахуванням основних його принципів (науковості, системності, зв'язку теорії з практикою тощо) та з інтеграцією знань із різних природничих дисциплін (розвиток поліфункціональної компетентності вчителів біології ШСМ), посилення міжпредметних зв'язків, для більш глибокого розуміння єдності законів природи, суспільства, а отже, й розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП; зумовлює розвиток і застосування у процесі навчання вчителів біології ШСМ уявлень про відкритість світу, цілісність та взаємозв'язки людини, природи і суспільства (Олексюк, 2017);

– *особистісно орієнтований підхід* (М. Гриньова (2008), Л. Кондрашова (2013), С. Сисоєва (2005)) як вища форма гуманізації освітнього процесу дає можливість враховувати суб'єктивний досвід вчителів біології ШСМ, практику роботи ЦПРПП та створити комфортні умови для самоосвіти педагогів, забезпечити побудову індивідуальної траєкторії професійного розвитку кожного вчителя, розвиток його особистісного потенціалу, сприяти формуванню індивідуального авторського стилю вчителя біології ШСМ в умовах ЦПРПП;

– *технологічний підхід* (В. Биков (2008)) заснований на оволодінні вчителем біології ШСМ варіативними технологіями, ІКТ та їх використанні в освітньому процесі з метою досягнення високого рівня розвитку професійної компетентності, який значною мірою залежить від інформаційно-комунікаційної її складової;

– *диференційований підхід* забезпечує характеристику професійної компетентності когнітивністю, креативністю, комунікативністю, досвідом професійної діяльності та уможливорює розглядати діяльність ЦПРПП як комплекс організаційно-управлінських, психолого-педагогічних і науково-методичних умов, які забезпечують процес розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ на різних етапах післядипломної освіти з урахуванням їхніх кваліфікаційних категорій, досвіду, індивідуальних запитів і потреб професійного розвитку й самореалізації;

– *системний підхід* вказує на структурованість й багатокомпонентність професійної компетентності вчителів біології ШСМ; сприяє цілісному погляду на проблему розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП і дозволяє розглядати його, по-перше, як крок до неперервної освіти, а по-друге, – забезпечити єдність, цілісність і функціональність усіх складових структурно-функціональної моделі.

У межах моделювання процесу розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах районних методичних об'єднань для нас особливого значення набувають такі принципи розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП:

Принцип універсальності (Н. Кононец (2016), А. Кузьмінський (2005), М. Фіцула (2000), В. Ягупов (2003)) полягає у тому, що процес розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП уможливить віддзеркалити уміння кожного вчителя реалізовувати у своїй педагогічній діяльності всі відомі загальнопедагогічні принципи (науковості; зв'язку навчання з життям; природовідповідності; наочності; доступності; диференціації;

інтерактивності; свідомості й активності; емоційності навчання; цілеспрямованості й цілісності навчання; оптимізації; систематичності і послідовності; поєднання освіти і самоосвіти, розвитку і саморозвитку, виховання і самовиховання; міцності, усвідомленості і дієвості результатів навчання, виховання і розвитку; комплексного підходу до навчання й виховання тощо). З іншого боку, цей принцип об'єднує основні принципи методичної підготовки вчителів біології ШСМ, виділені Н. Грицай: професійної спрямованості; науковості; інтегративності; узгодженості; зв'язку теорії і практики; свідомості та активності вчителя; посилення творчої спрямованості методичної підготовки; систематичності та послідовності; інноваційності; варіативності; суб'єктності (Грицай, 2016).

Принцип інформаційного підходу (Г. Коджаспірова, Н. Кононец, Н. Любченко) полягає у тому, що процес розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП має враховувати той незаперечний факт, що нині інформація є головним ресурсом соціально-економічного та науково-технічного розвитку, істотно впливає на прискорений розвиток біологічних, педагогічних наук, комп'ютерної техніки та ІКТ, відіграє значну роль в освітніх процесах, культурного спілкування між людьми, а також в інших соціальних сферах (Кононец, 2016). Принцип інформаційного підходу базується на розумінні вчителем біології і донесенні до своїх вихованців того факту, що всі наявні в природі та суспільстві взаємозв'язки мають інформаційний характер. Процес розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП є насамперед особливим, закріпленим у культурі способом оперування інформацією.

Цей принцип активізує інформаційну роботу ЦПРПП, яка є тією гнучкою фоЦПРППю розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ, за допомогою якої система освіти може оперативно реагувати на динамічні зміни потреб пріоритетних споживачів і забезпечувати їх взаємоадаптацію (Любченко, 2012). Принцип обумовлює необхідність актуалізації важливого напрямку роботи ЦПРПП – підготовки й видавництва навчально-методичної та науково-методичної літератури, у якій висвітлюється досвід роботи як ЦПРПП, так і різних вчителів біології ШСМ, які мають цікаві напрацювання, доробки, авторські методики тощо. Крім того, активна інформаційна діяльність ЦПРПП сприятиме розвитку методичного маркетингу, а саме, створенню депозитарію ЕОР інноваційного досвіду науково-методичної діяльності ЦПРПП вчителів біології ШСМ – спеціальної інформаційної системи, що забезпечує зосередження в одному місці сучасних ЕОР з можливістю надання доступу до них через сучасні

ІКТ, у тому числі в інформаційних мережах (локальних, глобальних) (Любченко, 2013).

Принцип практичної спрямованості розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП полягає в розумінні зв'язків і залежностей між пізнанням дійсності, наслідком якої є теорія, та вдосконаленою педагогічною практикою. Основний акцент у роботі ЦПРПП має бути здійснений на розвиток потужної практичної бази (відвідування і проведення відкритих уроків, виховних заходів тощо), яка реалізує альтернативну, інтегровану модель педагогічної освіти вчителів біології і безперервного професійного розвитку педагогів-практиків з одночасним удосконаленням освітнього процесу ШСМ (Бирка, 2016).

Практичне вивчення досвіду вчителів-майстрів сприятиме вдосконаленню у вчителів вмінь застосовувати різноманітні інтерактивні методики навчання біології у ШСМ (поєднання «традиції+інновації»), диференціацію та психологізацію освітнього процесу, спрямовані на вдосконалення методів, засобів формування і контролю знань учнів з біології, розвиток їх предметних компетентностей, дослідницьких умінь, що забезпечує їх саморозвиток, виробляє навички самоаналізу, самоконтролю та самооцінки. Аналіз та вивчення педагогічного досвіду педагогів-майстрів вчитиме кожного вчителя біології ШСМ долати основні труднощі та проблеми в сучасній освітній діяльності: недосконалість підручників та невідповідність їх змісту державній підсумковій атестації (а іноді, і їх відсутність), програмам зовнішнього незалежного оцінювання; застарілість матеріально-технічних та навчально-методичних ресурсів; складність інтеграції ІКТ в поурочну структуру через нестачу мультимедійної та комп'ютерної техніки у сільських школах (Калініченко, 2014).

Високий рівень розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП буде забезпечений практичним володінням педагогічними технологіями й формами навчання, уміннями й навичками їх використання в умовах малочисельного класу сільської школи та необхідності індивідуального навчання учнів, тобто, уміннями вчителів ефективно діяти в складних умовах, здатність обирати оптимальну позицію та спосіб поведінки тощо.

Принцип індивідуалізації розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП (Т. Федірчик (2016)) враховує рівні когнітивних ресурсів і різні рівні мотивації, з якими вчитель біології здійснює розвиток власного професіоналізму. Цей принцип уможливорює розглядати рівні розвитку професійної компетентності вчителів біології як рівні професіогенезу.

Професіогенез трактується у дослідженні як процес розвитку особистості вчителя біології ШСМ як професіонала, від початківця – до творця, через *систему «5С»* (самовираження, самоствердження, самореалізація, саморозвиток, самоактуалізація): *самовираження* як спрямованість на самореалізацію за умови, коли здійснена педагогічна діяльність вчителя біології ще не досягла рівня соціальної значущості; *самоствердження* як спрямованість на отримання соціального визнання вчителя біології ШСМ в умовах ЦПРПП; *самореалізацію* як предметну реальність соціальної значущості педагогічної діяльності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП; *саморозвиток* як усвідомлення та спрямоване розширення і збагачення власних можливостей, які реалізуються в умовах ЦПРПП; *самоактуалізацію* як актуалізацію власних внутрішніх ресурсів (Федірчик, 2016).

Принцип гуманізації розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП (Л. Айзікова, Н. Бідюк, В. Калошин, О. Муковіз) або педагогіка свободи забезпечує свободу вибору кожним вчителем біології форм, термінів, видів навчання, підвищення кваліфікації, самоосвіти і реалізується через створення сприятливих умов для розвитку творчої індивідуальності кожного вчителя. Розглядаючи особистість педагога як найвищу суспільну цінність, принцип зумовлює необхідність створення найкращих умов для сприяння його інтелектуальному, культурному, професійному розвитку, розкриттю та задоволенню різноманітних освітніх потреб, перетворенню процесу навчання й самоосвіти в безперервний процес самовдосконалення вчителя. Згідно цього принципу діяльність ЦПРПП має бути зорієнтована на особливу концентрацію уваги на інтересах та ролі особистості вчителя біології ШСМ та побудована таким чином, щоб забезпечити: оптимальне визначення та засвоєння обсягу теоретичних знань і практичних умінь вчителя біології ШСМ щодо організації його самоосвітньої діяльності; усвідомлення потреби у професійній самоосвіті, обміні досвідом, активізації професійної діяльності у напрямі розробки якісного навчально-методичного забезпечення; залучення вчителів біології ШСМ до активної діяльності у ЦПРПП, науково-дослідницької роботи, дисемінації педагогічного досвіду; свободу вибору у плані організації самоосвіти, участі у заходах ЦПРПП, підвищенні кваліфікації, яка породжує у вчителя почуття відповідальності і розвиває його професійну компетентність (Растригіна, 2002); використання різних навчальних стратегій у відповідь на потреби, інформаційні запити вчителя біології ШСМ, самопрограмування і самооцінка освітньої діяльності; створення ситуації успіху як однієї з умов гуманізації освітнього процесу, результативність якої буде успішною за умови тісного співробітництва

між вчителями біології, методистами ЦПРПП, науково-педагогічними кадрами інших освітніх установ.

Принцип мобільності процесу розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП обумовлює необхідність використання вчителями сучасної комп'ютерної техніки, мобільних пристроїв (смартфони, планшети, нетбуки тощо) для підвищення якості освітнього процесу й самоосвіти. Використання доступного програмного забезпечення (браузери та хмарні сервіси) надасть вчителям змогу навчатися, розвиватися, підвищувати власну професійну компетентність у будь-якому зручному місці та в будь-який час (Кононец, 2016). З іншого боку, мобільність розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП – це створення інформаційних мереж, баз і банків знань та даних для дистанційної форми навчання вчителів біології з акцентом на використання широкого спектру інформаційних ресурсів.

Принцип мобільності проявляється у розмаїтті способів, засобів, організаційних форм системи неперервної педагогічної освіти, їх гнучкості і готовності до швидкої перебудови відповідно до потреб вчителів біології, освітнього процесу ШСМ, плану роботи ЦПРПП, який сам по собі має бути мобільним. Цей принцип передбачає використання різних продуктивних методичних систем і технологій (Муковіз, 2016).

У такий спосіб здійснивши виокремлення та наукове обґрунтування принципів універсальності, інформаційного підходу, практичної спрямованості, індивідуалізації, гуманізації та мобільності, можемо віднести їх до *загальнопедагогічних принципів* розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП. Розглянувши загальнопедагогічні принципи, перейдімо до наукового обґрунтування *специфічних принципів* розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП.

Дисемінаційний принцип розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП передбачає організацію такої діяльності ЦПРПП, що стане імпульсом до певних змін у системі шкільної сільської біологічної освіти та перетворить запозичену практику в інноваційний ресурс розвитку професійної компетентності вчителів біології; реалізує вертикальну та горизонтальну координацію науково-методичної роботи вчителів біології ШСМ для забезпечення належного розвитку їх професійної компетентності (на рівні області, району, школи) (Любченко, 2013). Цей принцип реалізується через співпрацю з іншими школами, ЦПРПП, освітніми установами: заходи і шляхи діяльності педагогічного колективу та ЦПРПП, які уможливають дисемінацію педагогічного досвіду вчителів біології

ШСМ, формування спільного відкритого навчального середовища ЦПРПП на основі підходу CSCL, пропаганду мережевого співробітництва ЦПРПП та усіх освітніх установ у цілому.

Дисемінацію передового педагогічного досвіду вчителів біології ШСМ, ЦПРПП доцільно здійснювати у межах розробленої британськими вченими *системи «5E»* (англ. *Engage, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate*): «Беріть участь», «Досліджуйте», «Пояснійте», «Розробляйте», «Оцінюйте», що репрезентує зразки передового педагогічного досвіду і містить опис критеріїв визначення рівнів розвитку професійної компетентності педагогів (Кононец, 2016). ЦПРПП вчителів біології ШСМ має здійснювати певні дисемінаційні дії, спрямовані на організацію проведення відкритих уроків як засобів самовираження вчителів біології; організацію колективної творчої діяльності вчителів біології, передбаченої планом; організацію методичної допомоги вчителям біології ШСМ для створення творчої лабораторії тощо.

Важливими реалізаційними заходами у цьому контексті є організація та проведення тренінгів, майстер-класів, круглих столів, семінарів-практикумів, методичних виставок, фестивалів, панорам, конкурсів на кращий веб-сайт школи, ЦПРПП. Актуальними будуть віртуальні калейдоскопи творчих здобутків, Інтернет-конференції, школи новаторства, методичні ради чи семінари тощо.

Дисемінаційний принцип полягає у сприянні реалізації ідеї культурного вирощування освітніх практик серед спільноти вчителів біології ШСМ, досягненні результативності дисемінаційних дій ЦПРПП. Він зумовлює активну взаємодію ЦПРПП, освітніх установ, вчителів біології, які рухаються назустріч один одному, рухаються шляхом до творчої трансформації власного індивідуального досвіду (Ковальова, 2011).

Аналітико-діагностичний принцип розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП полягає у тому, що науково-методична робота ЦПРПП, яка здійснюється за відповідною технологічною логікою (маркетинговий, консалтинговий, координаційний та моніторинговий супровід), повинна будуватися як систематична аналітико-діагностична діяльність. Ця діяльність повинна враховувати інтереси, потреби, мотиви і запити різних категорій вчителів біології та адміністрації ШСМ шляхом анкетування, тестування, бесід, інтерв'ю у фокус-групах, експрес-опитування, он-лайн опитування, надання пропозицій, метод експертних оцінок, кваліметричні моделі тощо. Аналітична діагностика в роботі ЦПРПП – це здійснення процесу аналізу стану педагогічної діяльності вчителів біології, роботи адміністрації ШСМ,

методистів ЦПРПП, РМК, загалом освітнього процесу в загальноосвітніх школах на основі статистичної інформації, використання функціональних, економічних, юридичних документів, матеріалів преси, педагогічної літератури, матеріалів шкільних архівів, архівів ЦПРПП тощо.

У дослідженні інформаційно-аналітична діяльність ЦПРПП вчителів біології ШСМ трактується як сукупність дій на основі концепцій, методів, засобів, нормативно-методичних матеріалів для збору, накопичення, обробки та аналізу даних з метою обґрунтування та прийняття рішень, які вдосконалять освітній процес у сільських школах, сприятимуть розвитку професійної компетентності вчителів біології (Сурмин, 2003).

Загалом, зазначає В. Варенко, інформаційно-аналітична діяльність ЦПРПП зводиться до двох важливих факторів: 1) *прямий результат*: виникає як підсумок пошуків керівником ЦПРПП, методистами чи адміністрацією школи оптимального управлінського рішення з певних освітніх проблем); 2) *непрямий результат*: трактується як зміна уяви управлінців (керівників ЦПРПП, сільських шкіл) про той об'єкт чи явище, які вони аналізували (Варенко, 2014).

Разом з тим інформаційно-аналітична діяльність ЦПРПП виконує такі ключові *функції*: *управлінська* – забезпечує інформацією всі етапи управлінської діяльності ЦПРПП (підготовку, прийняття управлінських рішень, контроль за їх виконанням); *діагностична* – спрямована на отримання об'єктивної картини певної ситуації, що склалася (стан навчально-методичної, науково-дослідницької роботи вчителів біології, стан впровадження ІКТ, педагогічних інновацій в освітній процес ШСМ, участь вчителів біології у шкільних, регіональних заходах, стан роботи з підвищення педагогічної майстерності, кваліфікації тощо), її діагностики; *застерегаюча* – виявляє психолого-педагогічні проблеми вчителів біології ШСМ, конфлікти, дозволяє їх уникнути; *пізнавально-ментальна* – сприяє зміні розуміння суті психолого-педагогічних явищ, зміні ментальності управлінців-керівників ЦПРПП (Сурмин, 2003).

Аналітико-діагностичний принцип лежить в основі критеріальної бази моніторингу процесу розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП, зокрема, особистісно-оцінювального критерію (самодіагностика власної педагогічної діяльності вчителя біології ШСМ як прояв розвитку його професійної компетентності). З іншого боку, цей принцип є підґрунтям реалізації *діагностико-прогностичної функції* вчителя біології. Крім того, цей принцип забезпечує технологічність процесу розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП,

що передбачає проектування освітнього процесу у вигляді послідовності процедур, спрямованих на досягнення діагностично поставлених цілей, адже це надзвичайно важливо для професійної діяльності вчителя біології ШСМ (Теплицька, 2017).

Принцип партисипативності розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП відображає ідеї професійної підготовки педагогічних працівників на засадах партнерства. Педагогіка партнерства, наголошує М. Фіцула, є напрямом педагогічного мислення і практичної діяльності, який спрямований на демократизацію і гуманізацію освітнього процесу (Фіцула, 2000). Вона має стати домінантною парадигмою в організації діяльності ЦПРПП вчителів біології ШСМ задля успішного розвитку їх професійної компетентності, оскільки партнерство вчителів, методистів ЦПРПП з одного боку, ЦПРПП й різноманітні освітні установи (департамент освіти і науки обласної державної адміністрації, обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, відділ освіти районної державної адміністрації) з іншого, – створює сприятливий психологічний клімат у процесі розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ, формує внутрішню мотивацію вчителів, стимулює до самоосвіти, самоаналізу власної педагогічної діяльності та саморозвитку, компонентами якого є самовизначення, самореалізація, самоорганізація та самореабілітація.

Партисипативність передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію (а не вплив) едвайзерів авторського спеціалізованого курсу та його слухачів для вироблення і реалізації спільного вирішення певної проблеми, спрямованої на розвиток професійної компетентності педагогів. Цей принцип перегукується з принципом паритетності, визначеним М. Гриньовою, оскільки базується на паритетній взаємодії «слухач-едвайзер» і зорієнтований на освіту упродовж усього життя (Гриньова, 2008). Механізм паритетної взаємодії повинен бути близьким до переговорів з метою знаходження спільності поглядів на ту чи іншу проблему, прийняття єдиного узгодженого рішення та забезпечення активності слухачів спеціалізованого курсу. У зв'язку з цим, як справедливо зазначає Є. Нікітіна, можна говорити про чотири основні парадигми: доктрину наукової організації роботи вчителів біології ШСМ та ЦПРПП; доктрину людських відносин у процесі успішної роботи ЦПРПП; доктрину ціннісних орієнтацій; доктрину контракції індивідуальної відповідальності.

Едвайзер курсу, який реалізує в своїй освітній практиці принцип партисипативності, повинен спиратися на три основні постулати:

– взаємодоповнюваність здібностей слухачів в групі і спільність основних ціннісних установок забезпечує повноцінне використання їх

індивідуальних можливостей і особливостей при досягненні спільної мети – розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП;

– необхідна наявність осмисленого професійного співробітництва між слухачами в групі; важливі цілі повинні сформулюватися таким чином, щоб енергія групи могла бути конструктивно спрямована на їх досягнення;

– слухачам спеціалізованого курсу необхідно активно брати участь в аналізі професійних навчально-пізнавальних завдань, плануванні спільних дій, оцінці (самооцінці) отриманих результатів.

Наприкінці відзначмо, що принцип партисипативності ґрунтується на розумінні важливості слухача спеціалізованого курсу як вільної творчої особистості, здатної до постійного розвитку своєї професійної компетентності, зорієнтованої на освіту упродовж усього життя на основі співучасті і організації спільної діяльності з едвайзером курсу, що базується на діалогічній взаємодії.

Принцип варіативності розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП (Т. Краснова, Н. Мачинська, С. Сисоева) полягає в необхідності подолання одноманітності змісту, форм, методів, засобів навчання при реалізації авторського спеціалізованого курсу. Для ефективної взаємодії у системі «слухач-едвайзер» принцип варіативності має регулятивне значення, визначає мету та стратегію проектування їх педагогічної взаємодії. Цей принцип полягає в гнучкому поєднанні програм підвищення кваліфікації вчителів біології ШСМ, планів самоосвітньої діяльності, планів роботи ЦПРПП, спеціалізованих курсів. Так, упровадження авторського спеціалізованого курсу, у змісті якого поєднано різноманітні форми й методи навчання, дозволить педагогам отримати поглиблені професійно-педагогічні знання, уміння й навички на основі різноманітності алгоритмів навчання, педагогічних технологій, відповідно до індивідуальних можливостей слухачів курсу та їх інтересів, вільного вибору обсягу, темпів і форм освітньої діяльності, спрямованої на розвиток професійної компетентності вчителів біології ШСМ.

Варіативність змісту авторського спеціалізованого курсу забезпечується інтегрованими ЕОР, які пропонуються на сторінках дистанційного курсу (сторінки «Електронні освітні ресурси», «Біологічна література», «Самоосвіта (відеоресурси)»). Їх включення до змісту сприяє вільному вибору ресурсного забезпечення процесу розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ з урахуванням викликів сьогодення.

Принцип варіативності проявляється у наступному: впровадження авторського спеціалізованого курсу може бути реалізовано у традиційній, дистанційній та змішаній формі; відкрите навчальне середовище дистанційного курсу забезпечує різні варіанти навчальних дій (самоосвіта, групові, інтерактивні методи навчання, віртуальні консультації, методи професійного навчання вчителів біології, педагогічні технології РОН вчителів біології в умовах ЦПРПП); авторський спеціалізований курс передбачає різні рівні і форми зовнішнього контролю (он-лайн тест «Професійна компетентність вчителя біології шкіл сільської місцевості», випускна робота); відкрите навчальне середовище курсу забезпечує можливість організації індивідуальних освітніх маршрутів для успішного розвитку професійної компетентності вчителів біології в умовах ЦПРПП.

З іншого боку, сам авторський спеціалізований курс можна вважати варіативною частиною усталеної освітньої лінії «Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів». Слід наголосити, що результативність процесу розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ знаходиться в прямій залежності від підбору навчального матеріалу, релевантного за змістом і формами презентації педагогам. Тут значну роль відіграє консалтинговий супровід в умовах ЦПРПП, покликаний забезпечити варіативність напрямів і форм підтримки, що дозволяє забезпечити різні типи освітніх запитів вчителів біології ШСМ.

Не претендуючи на повну вичерпність наведеного переліку принципів розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП, вважаємо, що охопили їхнім змістом найбільш очевидні і взаємопов'язані проблеми організації діяльності ЦПРПП у напрямі успішного розвитку професійної компетентності вчителів біології, пов'язані зі специфікою освітнього процесу у сільських школах.

Отже, розглянуті теоретичні позиції, методологічні засади (концепції, підходи та принципи), вироблені у наукознавстві, педагогіці, психології, закладають методологічні орієнтири дослідження проблеми розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП.

Змістово-технологічний блок складається із взаємопов'язаних традиційних, дистанційних та змішаних форм організації навчання вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП. Виділено форми і методи навчання вчителів у процесі впровадження педагогічних умов. Варто погодитися з Н. Іпполітовою, що педагогічні умови – це один з важливих компонентів структурно-функціональної моделі, що відображає сукупність внутрішніх (що забезпечують розвиток

особистісного аспекту суб'єктів освітнього процесу – вчителів біології ШСМ) і зовнішніх (що сприяють реалізації процесуального аспекту моделі) елементів, які забезпечують її ефективне функціонування і подальший розвиток (Ипполитова, 2012). У нашому дослідженні ми виділяємо такі педагогічні умови розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП:

- координація процесу розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП на основі технології «ЗР» (розкриття, розвиток, реалізація);

- активізація діяльності ЦПРПП на основі педагогічних технологій ресурсно-орієнтованого навчання вчителів біології ШСМ та мережевого співробітництва;

- впровадження авторського спеціалізованого курсу як відкритого навчального середовища для неперервного розвитку вчителів біології ШСМ.

Наголосимо, що кожна з визначених педагогічних умов логічно зумовлює функціонування інших, без яких вона не може бути реалізована; вони існують у межах цілісної структурно-функціональної моделі та забезпечують успішний розвиток професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП.

Безсумнівно, ефективність розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП залежить від педагогічних технологій, за допомогою яких відбуватиметься процес активізації діяльності ЦПРПП та роботи з учителями. Вдале застосування педагогічних технологій РОН уможливило забезпечити прогнозований результат. Саме змістово-технологічний блок структурно-функціональної моделі передбачав систему технологій, застосування яких сприяло ефективному розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП.

Проаналізувавши і узагальнивши дослідження М. Бирки (2016), Н. Клокар (2010), Н. Любченко (2011), *координацію процесу розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП* ми розуміємо як процес керованої, цілеспрямованої партнерської взаємодії ЦПРПП із департаментом освіти і науки ОДА, обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти, яка включає систему заходів, що забезпечують впорядкованість, неперервність, узгодженість у просторі й часі та об'єднання дій ЦПРПП в науково-методичній діяльності, спрямованих на реалізацію спільної мети.

Таким чином, аналіз праць науковців та практичного досвіду роботи ЦПРПП, дав можливість дійти висновку, що ЦПРПП вчителів біології ШСМ має здійснювати координацію: усіх складових процесу розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ шляхом

наскрізної реалізації основних завдань педагогічної діяльності у межах науково-методичної роботи; колективних форм і методів роботи вчителів біології та їх самоосвіти, спрямованих на підвищення рівня їх професійної компетентності; діяльності районних творчих груп вчителів, здатних забезпечити перехід від традиційних до інноваційних форм навчання у сільській школі; співпраці членів ЦПРПП вчителів біології ШСМ, територіально віддалених один від одного у межах району, а також співпраці на рівні «ЦПРПП- ЦПРПП» у межах області та на загальнодержавному рівні; створення позитивного іміджу ЦПРПП вчителів біології ШСМ та розвитку ІОС; вивчення та поширення передового педагогічного досвіду вчителів біології ШСМ. Більше того, для успішного розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП, координація має здійснюватися на основі технології «ЗР» (розкриття, розвиток, реалізація).

Тісна співпраця адміністрації ШСМ та ЦПРПП вчителів біології є необхідною організаційною основою для створення інноваційного середовища ЦПРПП та розвитку професійної компетентності педагогів.

Активізація діяльності ЦПРПП на основі педагогічних технологій ресурсно-орієнтованого навчання вчителів біології ШСМ та мережевого співробітництва буде кроком до нового, якісного, покращеного процесу післядипломної педагогічної освіти, а також процесу розвитку професійної компетентності вчителів, який допоможе у формуванні вчителя нового типу, готового до освіти упродовж усього життя.

Розвиток професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП буде успішним завдяки впровадженню авторського спеціалізованого курсу «Розвиток професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах районних методичних об'єднань». Цей курс може бути реалізований як при традиційній організації освітньої діяльності вчителів біології, спрямованої на розвиток їх професійної компетентності (наприклад, як курси підвищення кваліфікації у закладах післядипломної педагогічної освіти), так і при дистанційній. Розроблений нами спеціалізований курс за своїм змістом поєднує елементи традиційного підвищення кваліфікації вчителів біології з дистанційним навчанням, на яке, власне, і здійснено основний акцент.

Результативний блок відображає визначені критерії (когнітивний, діяльнісно-результативний та особистісно-оцінювальний); низький (репродуктивний), середній (репродуктивно-творчий), високий (продуктивно-творчий) рівні розвитку професійної

компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП та очікуваний результат від реалізації структурно-функціональної моделі – позитивну динаміку в розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП.

Перейдемо до обґрунтування кожного із критеріїв розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП, їх показників (індикаторів) та характеристики рівнів.

1. Когнітивний критерій представлений системою знань, якими повинен володіти вчитель біології ШСМ, щоб більш якісно здійснювати освітній процес, займатися самоосвітою та самовдосконаленням власної педагогічної діяльності шляхом реалізації індивідуальної траєкторії професійного розвитку вчителя, перейти до більш досконалого стану педагогічної продуктивності.

Показники когнітивного критерію розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП:

1 індикатор (спеціальна компетентність) – знання сучасних прийомів, форм, методів та засобів для ефективного здійснення дидактичної, методичної, діагностико-прогностичної, виховної, наукової, організаційної діяльності вчителя біології ШСМ, а також форм роботи ЦПРПП;

2 індикатор (психолого-педагогічна компетентність) – знання форм, методів та засобів ефективного організації сучасного освітнього процесу в ШСМ; знання способів ефективного взаємодії з людьми, спілкування з учнями, батьками, колегами, адміністрацією школи; усвідомлення мотивів, які спонукають до розвитку професійної компетентності в умовах ЦПРПП; знання індивідуальних особливостей, здібностей, мотивів, нахилів, спрямованостей школярів; знання методик цілеспрямованої психічної роботи зі зміни властивостей особистості її поведінки, діяльності і відносин у бік прогресивного особистісно-професійного розвитку;

3 індикатор (інформаційно-комунікаційна компетентність) – знання способів пошуку інформації та прийомів ефективної роботи з нею у всіх її формах (традиційній, друкованій, електронній тощо), знання ІКТ та методики їх застосування у професійній діяльності та повсякденному житті вчителя біології; усвідомлення інформаційних потреб вчителя біології ШСМ; знання способів взаємодії з учнями, колегами, батьками засобами мови та інфокомунікацій (соціальні мережі, форуми, чати тощо);

4 індикатор (особистісно-індивідуальна компетентність) – знання прийомів особистісного самовираження та саморозвитку, засобів протистояння професійним деформаціям особистості; прийомів саморегуляції, самореалізації і розвитку індивідуальності в

межах педагогічної діяльності, знання з питань раціональної організації педагогічної діяльності у ШСМ без перевантажень;

5 індикатор (*етнопедагогічна компетентність*) – знання основ української етнопедагогіки; усвідомлення необхідності використовувати досвід української народної педагогіки у повсякденній педагогічній діяльності вчителя біології;

6 індикатор (*поліфункціональна компетентність*) – знання прийомів та способів поєднання у своїй педагогічній діяльності функцій вчителя-предметника, класного керівника, вихователя, психолога, управлінця; знання з інших дисциплін природничого циклу; знання процесу побудови знань для ефективного викладання, за необхідності, інших дисциплін у ШСМ.

Отже, у нашому дослідженні *низький (репродуктивний)* рівень розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП характеризується наступним чином: вчитель біології має основну сукупність знань (індикатори 1-6) і використовує їх в освітньому процесі ШСМ, але не прагне (не вміє і не хоче) здобувати нові знання, не займається самоосвітою та самовдосконаленням власної педагогічної діяльності шляхом реалізації індивідуальної траєкторії професійного розвитку вчителя; не бере участі у заходах, спланованих ЦПРПП.

Середній (репродуктивно-творчий) рівень розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП: вчитель біології має основну сукупність знань (індикатори 1-6) і використовує їх в освітньому процесі ШСМ, але не прагне, або не вміє здобувати нові знання; іноді займається самоосвітою; самовдосконалення власної педагогічної діяльності шляхом реалізації індивідуальної траєкторії професійного розвитку не є домінантним у роботі вчителя, а носить ситуативний прояв творчого підходу до педагогічної діяльності; іноді бере участь у заходах, спланованих ЦПРПП.

Високий (продуктивно-творчий) рівень розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП: вчитель біології має основну сукупність знань (індикатори 1-6) і використовує їх в освітньому процесі ШСМ, прагне, вміє здобувати нові знання; проявляє стійку творчу активність в освоєнні методологічних знань і застосуванні їх на практиці; постійно займається самоосвітою, самовдосконаленням власної педагогічної діяльності шляхом реалізації індивідуальної траєкторії професійного розвитку вчителя (знає, хоче, може і прагне розвивати свою професійну компетентність); завжди активно бере участь у заходах, спланованих ЦПРПП.

2. *Діяльнісно-результативний критерій* розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП представляє *здатність* вчителя біології використовувати систему знань (індикатори 1-6), якою він володіє, на практиці роботи в ШСМ; *здатність* займатися самоосвітою та самовдосконаленням власної педагогічної діяльності; *здатність* брати активну участь у роботі ЦПРПП, оцінювати та аналізувати її результати.

Показники діяльнісно-результативного критерію розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП:

1 *індикатор (спеціальна компетентність)* – *здатність* до використання сучасних прийомів, форм, методів та засобів для ефективного здійснення дидактичної, методичної, діагностико-прогностичної, виховної, наукової, організаційної діяльності вчителя біології ШСМ; *здатність* до активної роботи в ЦПРПП;

2 *індикатор (психолого-педагогічна компетентність)* – *здатність* до застосування форм, методів та засобів ефективно організації сучасного освітнього процесу в ШСМ; *уміння* ефективно взаємодіяти з людьми, спілкуватися з учнями, батьками, колегами, адміністрацією школи; *уміння* ефективно використовувати знання індивідуальних особливостей, здібностей, мотивів, нахилів, спрямованостей учнів; *уміння* цілеспрямовано працювати над собою, своєю поведінкою з метою прогресивного особистісно-професійного розвитку;

3 *індикатор (інформаційно-комунікаційна компетентність)* – *здатність* використовувати ІКТ та методики їх застосування у професійній діяльності та повсякденному житті вчителя біології; *уміння* шукати інформацію та ефективно працювати з нею у всіх її формах (традиційній, друкованій, електронній тощо); *уміння* взаємодіяти з учнями, колегами, батьками засобами мови та інфокомунікацій (соціальні мережі, форуми, чати тощо);

4 *індикатор (особистісно-індивідуальна компетентність)* – *здатність* до використання прийомів особистісного самовираження та саморозвитку, засобів протистояння професійним деформаціям особистості; *прийомів* саморегуляції, самореалізації і розвитку індивідуальності в межах педагогічної діяльності; *уміння* раціонально організувати свою роботу у ШСМ без перевантажень;

5 *індикатор (етнопедагогічна компетентність)* – *здатність* до використання основ української етнопедагогіки; *уміння* використовувати досвід української народної педагогіки у повсякденній педагогічній діяльності вчителя біології ШСМ;

6 *індикатор (поліфункціональна компетентність)* – *здатність* до використання прийомів та способів поєднання у своїй педагогічній

діяльності функцій вчителя-предметника, класного керівника, вихователя, психолога, управлінця; уміння будувати знання для ефективного викладання, за необхідності, інших дисциплін у ШСМ.

Низький (репродуктивний) рівень розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП: вчитель біології уміє використовувати основну сукупність знань (індикатори 1-6) в освітньому процесі ШСМ при вирішенні професійних завдань, але не прагне (не вміє і не хоче) здобувати нові знання, не займається самоосвітою та самовдосконаленням власної педагогічної діяльності; не бере участі у роботі ЦПРПП, відтак, не оцінює та не аналізує її результати.

Середній (репродуктивно-творчий) рівень розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП: вчитель біології уміє використовувати основну сукупність знань (індикатори 1-6) в освітньому процесі ШСМ, але не завжди здатний оперативно застосувати їх при вирішенні професійних завдань; не прагне, або не вміє здобувати нові знання; іноді займається самоосвітою та самовдосконаленням власної педагогічної діяльності; іноді бере участь у роботі ЦПРПП, але не завжди адекватно оцінює та аналізує її результати.

Високий (продуктивно-творчий) рівень розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП: вчитель біології уміє використовувати основну сукупність знань (індикатори 1-6) в освітньому процесі школи сільської місцевості, завжди здатний оперативно застосувати їх при вирішенні професійних завдань; прагне, вміє здобувати нові знання та творчо застосовувати їх на практиці; постійно займається самоосвітою, самовдосконаленням власної педагогічної діяльності; хоче, уміє і прагне розвивати свою професійну компетентність; завжди активно бере участь у роботі ЦПРПП, адекватно оцінює та аналізує її результати.

3. Перейдемо до наукового обґрунтування *особистісно-оцінювального критерію* розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП. Тут варто звернути увагу на дослідження О. Жихорської, яка зазначає, що особистісний критерій характеризується наявністю професійно важливих особистісних якостей вчителя, які впливають на результат його педагогічної діяльності. Дослідниця наголошує, що показниками цього критерію є рівень розвитку професійно важливих і потрібних для здійснення педагогічної діяльності якостей особистості вчителя; усвідомлення значущості своєї роботи; прагнення до постійного підвищення професійної компетентності, самовдосконалення та саморозвитку (Жихорська, 2015).

Показники особистісно-оцінювального критерію розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП: сфоЦПРППваність професійно важливих особистісних якостей (загальних та ділових) для здійснення педагогічної діяльності (індикатори 1-6, охарактеризовані у когнітивному та діяльнісно-результативному критеріях); усвідомлення значущості своєї педагогічної діяльності, а також необхідності активної участі у заходах, спланованих ЦПРПП вчителів біології ШСМ; усвідомлене прагнення до розвитку професійної компетентності, самовдосконалення та професійного саморозвитку; здатність до самодіагностики власної педагогічної діяльності. Під професійним саморозвитком вчителя біології будемо розуміти постійний процес оволодіння професійно-необхідними новими, актуальними знаннями, вміннями та навичками, їх вдосконалення з метою опанування творчим рівнем здійснення педагогічної діяльності.

Низький (репродуктивний) рівень розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП: у вчителя біології слабо сфоЦПРППвані професійно важливі особистісні якості (загальні та ділові) та мають слабкий прояв у роботі; педагогічна діяльність вчителя біології у ШСМ характеризується пасивністю, стихійністю, традиційністю, неорганізованістю; вчитель не усвідомлює значущості своєї педагогічної діяльності, а також необхідності активної участі у заходах, спланованих ЦПРПП, його робота не вирізняється новизною, творчістю, оригінальністю; вчитель усвідомлено не прагне до розвитку професійної компетентності, самовдосконалення та професійного саморозвитку; не здатний до самодіагностики власної педагогічної діяльності.

Середній (репродуктивно-творчий) рівень розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП: у вчителя біології частково сфоЦПРППвані професійно важливі особистісні якості (загальні та ділові) та потребують більшого прояву у роботі; здатність і вміння коригувати свою поведінку у педагогічній діяльності розвинені недостатньо; педагогічна діяльність вчителя біології у ШСМ характеризується у більшій мірі традиційністю та ситуативним використанням педагогічних інновацій; вчитель усвідомлює значущість своєї педагогічної діяльності, але не бачить необхідності постійно брати активну участь у заходах, спланованих ЦПРПП, іноді в елементах його роботи застосовується творчий підхід; прагнення до розвитку професійної компетентності, самовдосконалення та професійного саморозвитку, а також до самодіагностики власної педагогічної діяльності мають ситуативний характер.

Високий (продуктивно-творчий) рівень розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП: у вчителя біології сфоЦПРППвані професійно важливі особистісні якості (загальні та ділові); вчитель здатний і вміє коригувати свою поведінку; педагогічна діяльність вчителя біології у ШСМ характеризується використанням педагогічних інновацій, оригінальністю, творчістю, чіткою організацією; вчитель усвідомлює значущість своєї педагогічної діяльності, постійно бере активну участь у заходах, спланованих ЦПРПП; усвідомлено прагне до розвитку професійної компетентності, самовдосконалення та професійного саморозвитку; постійно здійснює самодіагностику власної педагогічної діяльності.

Запропонована структурно-функціональна модель може розглядатися як основа своєрідної стратегії розвитку професійної компетентності вчителів біології ШСМ в умовах ЦПРПП.

Список використаних джерел:

1. Биков, В. Ю. (2008). Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища педагогічних систем відкритої освіти. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. Вип. 77. Частина 1. С. 3–12.
2. Бирка, М.Ф. (2016). Система професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті: дис. ... д-ра пед. наук. Запоріжжя. 438 с.
3. Біла книга (Сили змін та вектори руху до нової освіти України). (2009). / упоряд. В. Громовий. Київ: Міжнародний благодійний фонд «Україна-3000». 156 с.
4. Боркач, Є., Гал, Ш. (2011). Система підготовки вчителів біології в Угорщині. *Біологія і хімія в сучасній школі*. № 2. С. 39–42.
5. Варенко, В. М. (2014). *Інформаційно-аналітична діяльність: навч. посіб.* Київ: Університет «Україна». 417 с.
6. Гриньова, М. В. (2008). *Саморегуляція : навч.-метод. посіб.* Полтава: АСМІ. 268 с.
7. Грицай, Н. (2014). Індивідуальна траєкторія методичного становлення майбутнього вчителя біології у вищому навчальному закладі. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 9(1). С. 27–32.
8. Ипполитова, Н. (2012). Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*. Vol 1. P. 8–14.
9. Ісаєва, О. С. (2016). Теоретичні та методичні засади формування особистісно-професійної культури майбутніх лікарів у процесі гуманітарної підготовки: дис. ... д-ра пед. наук. Харків. 625 с.

10. Калініченко, Н. (2014). Використання педагогічного досвіду вчителів біології в практиці підготовки майбутнього вчителя освітньої галузі «Природознавство». *Наукові записки Кіровоградського держ. пед. ун-ту імені Володимира Винниченка*. Сер. : Педагогічні науки. Вип. 132. С. 163–167.
11. Ковальова, С. В. (2011). До питання про поняття «дисемінація» в контексті освоєння педагогічного досвіду. *Народна освіта*. 2011. Вип. 1. Взято з: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/13/index13.htm>.
12. Кондрашова, Л. В. (2013). Соціально-професійне становлення як умова особистісного розвитку фахівця. *Наукові записки КДПУ*. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: КДПУ. Вип. 121 (II). С. 3–8.
13. Кононець, Н. В. (2016). Дидактичні основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу студентів аграрних коледжів: дис. ... д-ра пед. наук. Полтава. 473 с.
14. Кривоносова, В. А. (2010). Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх учителів англійської мови з використанням інформаційних технологій. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. №1 (188). С. 224–231.
15. Любченко, Н. В. (2013). *Управління науково-методичною діяльністю закладів післядипломної педагогічної освіти: координаційний аспект: наук.-метод. посіб.* Чернишова Є. Р. (ред). Ун-т менедж. освіти НАПН України. Київ: ЦП «КОМПРИНТ». 256 с.
16. Малихін, О. В. (2013). Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці Чорноморського держ. ун-ту імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Сер. Педагогіка. Т. 215, Вип. 203. С. 11–14.
17. Мартинюк, М., Декарчук, М., Хитрук, В. (2013). Моно- і поліпредметні концепції підготовки вчителів природничо-наукових дисциплін в умовах неперервної педагогічної освіти. *Зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту*. Ч. 1. С. 153–159.
18. Муковіз, О. П. (2016). *Дистанційне навчання у системі неперервної освіти вчителів початкової школи: теорія та методика: монографія*. Умань: Видавець «Сочінський М. М.». 393 с.
19. Олексюк, В. П., Олексюк, О. Р. (2017). Актуалізація синергетичного підходу у дослідженні відкритої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: зб. наук. праць. К: НПУ імені М. П. Драгоманова. № 19 (26). С. 113–117.
20. Рябченко, С. В. (2015). Концептуальні засади формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології в інноваційному середовищі. *Педагогіка та психологія*. Вип. 47. С. 144–154.

21. Савченко, О. П. (2010). Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *Е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку»*. Вип. №3. Взято з: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/
22. Сисоєва, С. О. (2005). Особистісно зорієнтовані технології: метод проектів. *Підручник для директора*. Київ: Плеяди. №9-10. С.25–31.
23. Сурмин, Ю. П. (2003). *Теория систем и системный анализ: учеб. пособ.* Киев: МАУП. 368 с.
24. Федірчик, Т. Д. (2015). *Розвиток педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи (теоретико-методичний аспект): монографія*. Чернівці: Рута. 447 с.
25. Фіцула, М. М. (2000). *Педагогіка: навч. посіб. для студентів вищих пед. закл. освіти*. Київ: Видавничий центр «Академія». 544 с.
26. Химинець, В. (2010). Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. Взято з: <http://zakinpro.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>
27. Rheingold, H. (2000). *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. MIT Press. 450 p.

НАШІ АВТОРИ

Бабенко Ірина Василівна, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Барбінов Віталій Вікторович, кандидат педагогічних наук, заступник директора з навчально-виробничої роботи ДНЗ «Полтавський центр професійно-технічної освіти»

Барбінова Алла Володимирівна, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Большая Оксана Вікторівна, кандидат економічних наук, доцент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Величко Руслана Миколаївна, асистент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Гриженко Віктор Васильович, кандидат педагогічних наук, заступник директора з методичної роботи НМЦ ПТО у Полтавській області

Гриньова Марина Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, ректор Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, член-кореспондент НАПН України

Гриньова Валентина Станіславівна, науковий співробітник Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Гриньов Станіслав Якович, старший науковий співробітник Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Губарь Ольга Григорівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Гурська Ольга Василівна, кандидат педагогічних наук, заступниця директора з навчально-виховної роботи ТОВ «Приватна початкова школа «ДКУ»

Дяченко-Богун Марина Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри ботаніки, екології та методики

навчання біології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Жамардій Валерій Олександрович, доктор педагогічних наук, доцент, заступник декана медичного факультету № 2 Полтавського державного медичного університету

Жданова-Неділько Олена Григорівна, доктор педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Кононец Наталія Василівна, доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Люлька Ганна Андріївна, доктор філософії, начальник відділу стратегічного планування, моніторингу та промоцій Департаменту економіки і інвестицій Полтавської міської ради

Масовець Дарія Борисівна, студентка природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Новописьменний Сергій Анатолійович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри біології та здоров'я людини Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Пивовар Ніна Михайлівна, доцент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Сагайдак Віталіна Романівна, студентка природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Сас Наталія Миколаївна, доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Ткаченко Андрій Володимирович, доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Харченко Олена Вікторівна, кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник відділу профільного навчання Інституту педагогіки НАПН України

Чернецька Вікторія Володимирівна, студентка природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	3
МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДЛЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ <i>Марина ГРИНЬОВА</i>	6
МОДЕЛЬ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК ОСОБИСТІСНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ЯКОСТІ УЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ <i>Ірина БАБЕНКО</i>	16
УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЯК ФАКТОР ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ РОБОТИ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ <i>Віталій БАРБІНОВ, Алла БАРБІНОВА</i>	37
ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ ТА РИНКУ ПРАЦІ В УКРАЇНІ <i>Оксана БОЛЬШАЯ</i>	51
ТЕХНОЛОГІЯ ОЗЕЛЕНЕННЯ ПОДВІР'Я ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЯК ОСНОВА ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ <i>Марина ГРИНЬОВА, Руслана ВЕЛИЧКО</i>	75
РОЗРОБКА ПРОЕКТУ «СТВОРЕННЯ ХАБУ «СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ» <i>Валентина ГРИНЬОВА, Дарія МАСОВЕЦЬ</i>	93
ВПЛИВ ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ У ЛІТНІХ ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРАХ НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГІВ-ОРГАНІЗАТОРІВ <i>Валентина ГРИНЬОВА, Вікторія ЧЕРНЕЦЬКА</i>	121
СТВОРЕННЯ ЗОНИ КОМФОРТУ ДЛЯ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ <i>Станіслав ГРИНЬОВ, Віталіна САГАЙДАК</i>	143

ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ОСНОВНОЇ ШКОЛИ <i>Ольга ГУБАРЬ</i>	159
НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА: ВІД ЕФЕКТИВНОСТІ ДО ЯКОСТІ <i>Ольга ГУРСЬКА</i>	185
МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ТА ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'Я- ЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ <i>Марина ДЯЧЕНКО-БОГУН, Сергій НОВОПИСЬМЕННИЙ</i>	204
СПОРТИВНА ЗОНА КОМФОРТУ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ <i>Валерій ЖАМАРДІЙ</i>	217
ДИДАКТИЧНА СИСТЕМА ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН <i>Олена ЖДАНОВА-НЕДІЛЬКО</i>	226
МОДЕЛЬ РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ОСВІТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ <i>Наталія КОНОНЕЦ</i>	251
МОДЕЛЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ОСНОВІ ТОЛЕРАНТНОСТІ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ <i>Ганна ЛЮЛЬКА</i>	280
СИСТЕМА ФАКУЛЬТАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ДО ВИБОРУ ВЧИТЕЛЬСЬКОЇ ПРОФЕСІЇ (ІЗ ДОСВІДУ ОРІЄНТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ НА ПЕДАГОГІЧНУ ПРОФЕСІЮ У КОНТЕКСТІ СПІВРОБІТНИЦТВА ЗВО ТА ЗЗСО У 80-І РОКИ ХХ СТ.) <i>Ніна ПИВОВАР</i>	307

МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ІННОВАЦІЙНОГО
УПРАВЛІННЯ

Наталія САС.....331

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА:
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТА ІСТОРИКО-
ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТИ

Андрій ТКАЧЕНКО..... 350

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ
ШКІЛ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ В УМОВАХ ЦЕНТРІВ
ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Олена ХАРЧЕНКО, Віктор ГРИЖЕНКО.....380

НАШІ АВТОРИ403

МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Монографія

*За редакцією
професора М. В. Гриньової*

Підписано до друку 30.11.2021 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура Times.
Друк різнографічний. Умовн. друк. арк. 23,7
Наклад 100 шт. Замовлення 2021-361

Видавництво ІІІ «Астроя»
36014, м. Полтава, вул. Шведська, 20, кв. 4
Тел.: +38 (0532) 509-167, 611-694
E-mail: astraya.pl.ua@gmail.com, веб-сайт: astraya.pl.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 5599 від 19.09.2017 р.

Друк ІІІ «Астроя»
36014, м. Полтава, вул. Шведська, 20, кв. 4
Тел.: +38 (0532) 509-167, 611-694
Дата державної реєстрації та номер запису в ЄДР
14.12.1999 р. № 1 588 120 0000 010089