



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО
ФІЛІЯ АТ «НЦПК «ОРЛЕУ» ІНСТИТУТ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ЖАМБІЛЬСЬКОЇ ОБЛАСТІ (КАЗАХСТАН)

З Б І Р Н И К матеріалів

*VII Міжнародної науково-практичної
інтернет- конференції*

«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»

16 грудня 2021 року

УДК 37.046
ББК 74.56

«Психолого-педагогічні аспекти навчання дорослих в системі неперервної освіти» : збірник тез VII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (16 грудня 2021 р.) / за наук. ред. Сидоренко В.В., Біла Церква : БІНПО ДВНЗ УМО, 2021. 523 с.

«Психолого-педагогические аспекты обучения взрослых в системе непрерывного образования»: сборник тезисов VII Международной научно-практической интернет-конференции (16 декабря 2021 г.) / по науч. ред. Сидоренко В.В. Белая Церковь: БИНПО ГВУЗ УМО, 2021. 523 с.

«Psychological and pedagogical aspects of adult education in the system of continuous education» : collection of abstracts VII International scientific and practical Internet-conference (16 December 2021) / according to the scientific edition Sydorenko V.V. – Bila Tserkva: BTICPE UEM, 2021. 523 p.

Науковий редактор:

Сидоренко Вікторія Вікторівна Директорка Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, докторка педагогічних наук, професорка.

Редакційна колегія:

Сидоренко В.В., д.пед.н., проф.; Горошкова Л.А., д.е.н., проф.; Грозний І.С., д.е.н., проф.; Кулішов В.С., к.пед.н., доцент; Лукіяничук А.М. к.псих.н., доцент; Рудич О.О., к.е.н., доцент; Харагірло В.Є.

У збірнику розглядаються психолого-педагогічні аспекти навчання дорослих в системі неперервної освіти, актуальні проблеми якості професійної освіти, які відображають широкий спектр науково-практичних інтересів педагогічних працівників на сучасному етапі розвитку закладів професійної освіти України, США, Фінляндії, Іспанії, Тайланду, Грузії, Казахстані, Польщі. Широко представлено інноваційні моделі підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти, розглянуто сучасні підходи до тенденцій розвитку професійної освіти в умовах сталого розвитку; цифровий вимір освітнього простору закладів професійної освіти; висвітлено проблематику підвищення вимог до рівня професійної психолого-педагогічної компетентності та особистісних якостей сучасного педагога; висвітлено методологічні й методичні орієнтири професійної освіти, реалізацію новітніх підходів до проблеми підготовки, розвитку й виховання здобувачів освіти. Матеріали збірника стануть у нагоді керівникам, методистам, педагогічним працівникам закладів професійної освіти, науково-педагогічним працівникам закладів вищої освіти, аспірантам, студентам, вихователям та всім тим, хто цікавиться актуальним станом розвитку психолого-педагогічних аспектів навчання та сучасними трендами в освіті.

Автори опублікованих матеріалів несуть відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних імен та стиль викладу основного матеріалу

Затверджено на Вченій раді БІНПО (протокол № 1 від 26 січня 2022 р.)

Адреса: вул. Леваневського, 52/4, м. Біла Церква,
09108 E-mail: dipodist@ukr.net.

© БІНПО, 2022

МІЖНАРОДНІ УЧАСНИКИ
VII Міжнародної науково-практичної інтернет конференції
«Психолого-педагогічні аспекти навчання дорослих
в системі неперервної освіти»

Ярно Вестхольм

TransEdu Оу/Гельсінкі, підприємець, модератор програми для керівників закладів ПО (Фінляндія)

Роман Прокопенко

доктор філософії PhD (Економіка), SRO (Програмування), Паис Васко, м. Віторія-Гастейз (Іспанія)

Олександра Кузіор

хабілітований доктор (Економіка), професор, віцедекан факультету організації та управління Сілезької Політехніки у м. Забже (Польща)

Олександр Таборідзе

директор Тбіліського центра підготовки та перепідготовки водіїв автотранспорту (Грузія)

Ельвіра Торговицька

практичний психолог, випускниця Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» Національної Академії педагогічних наук України (США)

Эльмира Мирзалиева

докторка філософії, завідувачка кафедрою методики викладання природничих та гуманітарних дисциплін Філії АО «НЦПК «Өрлеу» ІПКПІ Жамбильської області (Казахстан)

Володимир Сарабєєв

доктор біологічних наук, професор Поморської академії м. Слупськ (Польща)

ЗМІСТ

Mandragelia Volodymyr DISTRIBUTED LEADERSHIP IN EDUCATION: NEW APPROACHES.....	12
Kaewkwan Tangtipongkul SCALE ECONOMIES IN PUBLIC VOCATIONAL EDUCATION: EMPIRICAL EVIDENCE FROM THAILAND	16
Сидоренко Вікторія Вікторівна КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНІ МОДЕЛІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ.....	21
Горошкова Лідія Анатоліївна ІННОВАЦІЙНІ МОДЕЛІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	30
Єрмоленко Андрій Борисович РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЗА ІННОВАЦІЙНИМИ МОДЕЛЯМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ.....	34
Мирзалиева Эльмира Бексултановна ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	42
Івашев Євгеній Володимирович, Івашева Тетяна Василівна ПРОСОЦІАЛЬНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ТА МОТИВАЦІЙНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ У РОБОТІ ІЗ ДЕСТРУКТИВНОЮ ПОВЕДІНКОЮ УЧНІВ.....	47
Жук Михайло Васильович НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА: ДОСВІД ЗАПРОВАДЖЕННЯ ПРОБЛЕМНО-РЕСУРСНОГО ТА ІНДИКАТИВНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДІВ.....	51
Грядуща Віра Володимирівна СИСТЕМИ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ ЯК ОСНОВА ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ.....	55
Денисова Анастасія Володимирівна ЦИФРОВИЙ ВИМІР ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ.....	60
Харагірло Віра Єгорівна УМОВИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	65
Удовик Світлана Іванівна ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	70
Удовик Ігор Сергійович ГОТОВНІСТЬ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	75

Шевчук Світлана Степанівна МЕТОДИКА СТВОРЕННЯ АВТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ РОЗРОБКИ.....	79
Бабченко Наталія Василівна ДІАЛОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ – ВАЖЛИВЕ ВМІННЯ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА.....	84
Сташенко Світлана Вікторівна РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	89
Борзенкова Валентина Валентинівна ЄВРОІНТЕГРАЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ: ІНКЛЮЗИВНИЙ АСПЕКТ.....	95
Петрушак Оксана Михайлівна ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ ПРЕЗЕНТАЦІЇ ЯК ЗАСОБУ ОСУЧАСНЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	100
Сахно Олександр Володимирович ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ.....	102
Андрєєва Ольга Вікторівна З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТУ «ТОВАРОЗНАВСТВО ХАРЧОВИХ ПРОДУКТІВ» В ГРУПАХ З ЕЛЕМЕНТАМИ ДУАЛЬНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ.....	105
Анісімова Ірина Анатоліївна ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ – ВИМОГА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ.....	114
Асламов Олександр Олександрович ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГІВ КРИТЕРІЇ ТА ЯКОСТІ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ СЕРЕД ПЕДАГОГІВ.....	119
Біла Ольга Володимирівна СУЧАСНИЙ УРОК ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ КОНЦЕПЦІЯ СУЧАСНОГО УРОКУ У ЗП(ПТ)О.....	123
Бойко Лідія Костянтинівна ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	126
Болотова Марина Володимирівна ТЕХНОЛОГІЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗПО.....	131
Вакарчук Максим Миколайович ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ АВТОМАТИЗОВАНОЇ СИСТЕМИ «ЄДИНА ШКОЛА» У ЗЗСО.....	139
Василенко Ірина Григорівна	

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ.....	144
Ващенко Алла Павлівна	
ПІДГОТОВКА ОРГАНІЗАТОРІВ І НАСТАВНИКІВ ДУАЛЬНОЇ ФОРМИ ЗДОБУТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ В УМОВАХ ВИРОБНИЦТВА.....	149
Ворошук Оксана Дмитрівна, Лемко Галина Іванівна	
КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА.....	154
Галега Анастасія Вікторівна, Царьова Ірина Валеріївна	
ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИХОВАННЯ ОСОБЛИВОГО ЖАРГОНІЗМУ В МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ.....	158
Гамоліна Надія Михайлівна	
ВИКОРИСТАННЯ РОБОЧИХ ЗОШИТІВ ПРИ ПІДГОТОВЦІ КВАЛІФІКОВАНИХ КУХАРІВ.....	160
Гнатюк Валентина Анатоліївна	
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ – КРИТЕРІЙ СУЧАСНОГО ЗАНЯТТЯ В ЗВО.....	166
Golub Olha, Kupriyenko Iryna	
USING OF ONLINE RESOURCES IN TEACHER MOBILITY FORMATION IN RESPONSE TO TIME REQUEST.....	170
Гуда Васирина Юріївна	
ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ,ЯК ЗАСІБ ЗВОРОТНЬОГО ЗВ'ЯЗКУ ПРИ ВИКЛАДАННІ ПРЕДМЕТІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН.....	175
Денисенко Олена Григорівна	
ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА – ВИМОГА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ.....	185
Гусарчук Людмила Дмитрівна	
КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД З РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНЦІЇ ПЕДАГОГІВ ТА СИСТЕМАТИКА ДІЙ В СТРЕСОВИХ УМОВАХ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ АНАЛІЗУ АМЕРИКАНСЬКОГО КУРСУ З УПРАВЛІННЯ ГНІВОМ ANGER MANAGEMENT.....	189
Дорохова Олена Анатоліївна	
РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ЯК СКЛАДОВА МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА.....	196
Животова Світлана Геннадіївна	
ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІНСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	200
Зейналова Таїсія Олександрівна	
ОРГАНІЗАЦІЯ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	205
Жукова Дар'я Віталіївна, Ігнатенко Ганна Володимирівна	
ДО ПИТАННЯ ВИДІВ ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА ЯК ЗАСОБУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	211
Завістовський Олег Дмитрович	

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАЦІВНИКІВ ПАТРУЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ДО СЛУЖБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	214
Заїка Артем Олексійович ПІДГОТОВКА ФАХІВЦЯ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОГО ПРОФІЛЮ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ АГРАРНОЇ ЕКОНОМІКИ.....	217
Закидальська Ірина Михайлівна ГОТОВНІСТЬ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ЯК ОДИН ІЗ ФАКТОРІВ ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО РОБІТНИКА.....	221
Заплатинський Василь Миронович, Уряднікова Інга Вікторівна НЕОБХІДНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ З ПИТАНЬ БЕЗПЕКИ ТА ЗДОРОВ'Я.....	225
Іонас Людмила Іванівна РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ.....	229
Ігнатенко Ганна Володимирівна, Ігнатенко Олександр Володимирович ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА.....	234
Ілійчук Любомира Василівна ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....	237
Кафарська Анастасія Віталіївна АКТУАЛЬНІСТЬ ОВОЛОДІННЯ ПЕДАГОГІЧНИМИ ПРАЦІВНИКАМИ ІНФОРМАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ.....	242
Кірікєєва Жанна Володимирівна ГОТОВНІСТЬ МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	245
Клименко Тетяна Іванівна МОТИВАЦІЯ ПЕДАГОГІВ ЯК УМОВА ЗРОСТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	248
Кулішов Володимир Сергійович РЕАЛІЗАЦІЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 011 ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ.....	252
Лукіянчук Алла Миколаївна ЗМІНИ У МОТИВАЦІЙНІЙ СФЕРІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ПРОФЕСІЙНО ОСВІТИ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ.....	256
Князева Марина Олексіївна ТЕОРЕТИЧНИЙ ЗМІСТ ДЕФІНІЦІЇ ЦИФРОВА ГРАМОТНІСТЬ ПЕДАГОГА ТА ЇЇ ОЦІНКА.....	260
Клюкіна Тетяна Анатоліївна, Завістовський Олег Дмитрович ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАЦІВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ.....	264
Кременець Тетяна Василівна	

МЕДІАКОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА.....	265
Кучерак Ірина Володимирівна УЧИТЕЛЬ ЯК СУБ'ЄКТ ІНКЛЮЗІЇ: СТРАТЕГІЇ, ПРОБЛЕМИ, РІШЕННЯ....	270
Кушнір Алла Фотіївна РОЗВИТОК КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПЕДАГОГІВ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....	273
Леоненко Владислав Анатолійович ТЕХНОЛОГІЯ СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В СИСТЕМІ НЕ ПЕРЕРВАНОЇ ОСВІТИ.....	279
Лещенко Тетяна Вікторівна УПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ (КЕЙС-МЕТОД) ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ.....	282
Литвіненко Лариса Олексіївна ДІЛОВА ГРА ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗПО.....	288
Luzhanska Anastasiya, Nikitina Iryna FEATURES OF SOCIALIZATION AND THE INFLUENCE OF THE FAMILY ON PERSONALITY FORMATION IN EDUCATION.....	298
Лукіянчук Віталій Андрійович, Сергієнко Олександра Андріївна ПРАКТИЧНИЙ СКЛАДНИК КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ЛІКАРІВ.....	302
Мармалюк Юлія Анатоліївна СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ – КРОК ДО МАЙБУТНЬОГО.....	308
Мамєдова Юлія Аслан кизи РОЗРОБКА ПРОГРАМ СТАЖУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ З ОПАНУВАННЯ СУЧАСНИХ ВИРОБНИЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	313
Мартінова Тетяна Іванівна ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ПІДГОТОВЦІ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ.....	317
Маслов Ігор Георгійович КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	322
Машковська Ірина Олександрівна ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЙ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....	330
Mieshkova Karina MOTIVATION OF PROFESSIONAL ACTIVITY.....	336
Мидловец Світлана Олександрівна ГОТОВНІСТЬ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙСТРІВ	

ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ.....	340
Микуліна Світлана Миколаївна ГОТОВНІСТЬ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ВАЖЛИВА ПРОФЕСІЙНА ЯКІСТЬ ПЕДАГОГА.....	344
Nesmashna T.M., Nikitina Iryna Petrivna TEACHER'S READINESS FOR INNOVATION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....	349
Нещерет Світлана Андріївна ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....	353
Nikishina N.V., Nikitina I. P., PREPARATION FOR INNOVATIVE ACTIVITY AS AN IMPORTANT STAGE OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT.....	356
Педько Ольга Петрівна ДІЯЛЬНИЙ ПІДХІД В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	358
Перетяцько Олена Вікторівна РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗП(ПТ)О В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	362
Перетяцько Марія Юріївна МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ПІДГОТОВЦІ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ.....	370
Пономарьова Тетяна Юріївна ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ТА ДОРΟΣЛИХ.....	374
Прилуцька Надія Петрівна ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ СПЕЦДИСЦИПЛІН З МЕТОЮ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ЗГІДНО СУЧАСНИХ ВИМОГ ПІДПРИЄМСТВ ЗАМОВНИКІВ КАДРІВ.....	379
Рудич Оксана Олександрівна МОДЕРНІЗАЦІЯ T-SHAPED SKILLS СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	384
Рябенька Олена Степанівна РОЗВИТОК КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗП(ПТ)О.....	388
Силаева Марина Миколаївна МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ І ПРОВЕДЕННЯ МАЙСТЕР-КЛАСІВ ПРИ ПІДГОТОВЦІ КВАЛІФІКОВАНИХ ПЕРУКАРІВ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ДЛЯ ДОСЯГНЕННЯ ВИСОКОГО РІВНЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	394
Фархшатова Ольга Василівна МОТИВАЦІЯ ПЕДАГОГІВ ДО САМОРОЗВИТКУ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ЗМЕНШЕННЯ	

ПРОЯВИВ ПРОКРАСТИНАЦІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ПІДВИЩЕННЯ ВЛАСНОЇ ПРОДУКТИВНОСТІ.....	401
Ситніков Ярослав Олександрович	
МОТИВАЦІЯ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ДЛЯ ДОСЯГНЕННЯ ВИСОКОГО РІВНЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	405
Сібенліст Галина Михайлівна	
САМООСВІТА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	412
Сілевко Тетяна Андріївна	
ІННОВАЦІЙНИЙ УРОК У ПРОФЕСІЙНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	417
Скриник Людмила Семенівна	
САМООСВІТА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕД ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	422
Спірічева Олена Вікторівна	
МОТИВАЦІЯ ПЕДАГОГІВ ДО САМОРОЗВИТКУ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ДЛЯ ДОСЯГНЕННЯ ВИСОКОГО РІВНЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	426
Соколовська Оксана Володимирівна, Соколовський Віктор Анатолійович, Щоголєва Інна Валентинівна	
ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ В КОНТЕКСТІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....	431
Струк Жанна Олександрівна	
РОЗВИТОК ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	436
Сушко Вікторія Миколаївна	
ГОТОВНІСТЬ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ОСОБЛИВИЙ ВИД ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА.....	438
Терещенко Н.О.	
ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	448
Ткачук Софія Степанівна	
СУЧАСНЕ КОМПЛЕКСНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ.....	450
Цикало Ніна Василівна	
ПРОФЕСІЙНО КОМПЕТЕНТНИЙ ПЕДАГОГ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ В УМОВАХ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ.....	454
Чеботар Т.С.	
РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНОЇ ПОВЕДІНКИ ПЕДАГОГА.....	458
Черненко Сергій Олексійович	
МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ.....	463
Шевченко Лариса Павлівна	

АКТУАЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	470
Шняк Оксана Зеновівна МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	477
Щепун Ніна Миколаївна РЕАЛІЗАЦІЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ: ОБМІН ДОСВІДОМ РОБОТИ.....	479
Яненко Лариса Петрівна ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ЯК ЗАСІБ ПРОТИДІЇ ГЕНЕРАЦІЇ БІОРОБОТІВ.....	487
Гладченко Наталія Олегівна СТАНОВЛЕННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....	490
Гладченко Олег Вікторович ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД СТАНОВЛЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ МОЛОДІ.....	496
Христенко Ірина Миколаївна ТЕХНОЛОГІЇ СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....	509
Віговська Олена Миколаївна МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ОНОВЛЕНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ.....	515
Самодумська Олена Львівна СИНОПСИС ГЕЙМІФІКАЦІЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ.....	519

DISTRIBUTED LEADERSHIP IN EDUCATION: NEW APPROACHES

Mandragelia Volodymyr Ph.D. hab. (Philosophy), professor, professor of Department of Vocational Education, Methodology and Humanities, Bila Tserkva Institute of Continuous Professional Education of State Institution of Higher Education «University of Educational Management» National Academy of Educational Sciences of Ukraine

The requirements for the training of quality professionals are constantly growing in conditions of powerful scientific and technological progress. The negative impact of the pandemic is forcing radical changes in the educational process. This applies not only to content of curricula, but also the transparency of information exchange, the organization of effective interaction between teachers and students in order to introduce new motivational mechanisms. New forms of leadership, among which distributed leadership (DL) in many countries around the world is proving its effectiveness, have a significant role.

The concept of DL has been widely embraced by scholars and practitioners, the origins of the concept go back quite a bit further. For example, G. Oduro suggests that accounts of DL date back as far as 1250 BC, making it one of the most ancient leadership notions recommended for fulfilling organizational goals through people [1]. However, the vast majority of experts believe that serious research on distributed leadership began in the 1980s.

R. Bolden was conducted one of the largest and most in-depth studies of the origins of distributed leadership. In his work “Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research” he identified some of the most popular approaches to this issue in the early XXI century. [2]. British scientist P. Gronn defined 3 types of DL. 1. Spontaneous collaboration: where groups of individuals with differing skills, knowledge and/or capabilities come together to complete a particular task/ project and then disband. 2. Intuitive working relations: where two or more individuals develop close working relations over time until leadership is manifest in the shared role space encompassed by their relationship. 3. Institutionalized practice: where enduring organizational structures are put in place to facilitate collaboration between individuals [3].

Another British expert, J. MacBeath, together with his colleagues G. Oduro and J. Waterhouse, proposed an interesting typology of distribution. 1. Formal distribution: where leadership is intentionally delegated or devolved. 2. Pragmatic distribution: where leadership roles and responsibilities are negotiated and divided between different actors. 3. Strategic distribution: where new people, with particular skills, knowledge and/or access to resources, are brought in to meet a particular leadership need. 4. Incremental distribution: where people acquire leadership responsibilities progressively as they gain experience. 5. Opportunistic distribution: where people willingly take on additional responsibilities over and above those typically required for their job in a relatively ad hoc manner. 6. Cultural distribution: where leadership is naturally assumed by members of an organization/group and shared organically between individuals [4].

But the ideas of American Professor J. Spillane were the most popular in the first decade of the XXI century. He identified three types of distributed leadership. 1. Collaborated distribution: where two or more individuals work together in time and place to execute the same leadership routine. 2. Collective distribution: where two or more individuals work separately but interdependently to enact a leadership routine. 3. Coordinated distribution: where two or more individuals work in sequence in order to complete a leadership routine [5].

Today, theoretical issues have given way to issues of practical importance. So, V. Cook is considering some areas of practice to consider for a successful distributed leadership process to occur.

1. Build a community of trust and authenticity within and across the organization by explaining the process and seeing it through even though it may first appear to take more time to accomplish your stated objective than more traditional approaches.

2. Give voice to detractors of the process, the nature of the problem, and the proposed solutions to ensure that inclusiveness is practiced.

3. Invest in building collaborations and connections across campus to ensure multiple strengths and expertise are brought by the leader-team. Ensure that a strong understanding of the actual problem exists.

4. Ensure that active listening occurs during planning or implementation of initiatives, and that communication includes a strong feedback loop.

5. Lean into the ambiguity of the future. No one can make absolute predictions about the future of higher education. However, we do know that students are expecting different outcomes than they did prior to the pandemic. Not knowing a stated outcome creates dissonance, however leaning into ambiguity will assist with the authenticity of creating innovative solutions to the problems we are facing both today and in the future.

6. Evaluate the planning and implementation process and outcomes of projects/initiatives. Determine what worked, what didn't, and where changes need to be made for the future. Make those changes toward improvement [6].

The famous Spanish researcher I. Garcia identifies four dimensions of DL:

1. Shared vision, mission, and goals. Everyone is committed to the shared goals of the institution with a sense of purpose or long-term vision

2. Distributed Leadership Practices. principal assumes that the sum of the whole is greater than the individual parts because the shared decision making and collaboration translate into learning for the organization.

3. Professional development of teachers, complexity of the tasks. This dimension includes reflection and dialogue to delegate, orient, leverage and improve the skills and knowledge of all teachers, and create a positive and effective common culture, as well as provide a consistent and coherent school curriculum between subjects and levels, as well as a system of goals and incentives.

4. Shared decisions of the Organization. Work is conducted based on cooperation rather than competition, to promote productivity within the school, with a "holistic" vision of the organization and with flexible professional practices [7, p. 193-194).

British expert B.Solly has own point of view. He thinks, that there are three key principles to distributed leadership – autonomy, capacity and accountability. Each is of equal importance and all are inter-dependent.

1. In a distributed leadership approach, leaders within a school need to be given the autonomy to make key decisions in their areas of responsibility. This autonomy is

central to achieving the aforementioned objective of empowering leaders and giving them ownership of their work. They should not be micromanaged, and for new heads, this can be a hard thing to do. Affording members of your senior or middle leadership team this level of autonomy requires huge amount of trust and this is often outside the comfort zone for many head teachers.

2. With this earned autonomy comes accountability. How can you hold someone to account for delivering impact if they do not have the autonomy to lead the strategy? These two concepts are tightly interlinked but there is one key caveat that leaders and especially head teachers need to be acutely aware of: as the head teacher you hold ultimate responsibility for standards across the school and if you truly buy into distributed leadership then you have to accept a degree of shared accountability.

3. The final part is capacity. If we give our leaders the autonomy to make key decisions without being micromanaged and if they understand they are accountable for the impact of their strategies, then we must give them the tools they need to be successful. In schools these tools take the form of time, resources and coaching. If we load up our leaders with too many lessons to teach then they will not be able to get their heads above water to deliver their school improvement strategies [8].

The concept of "distributed leadership" is in its infancy. We are confident that the discussion on its content will be long and effective. Today we can mention a few key points: distributive leadership does not replace individual leadership or head teachers but focus on social interactions between leaders and followers and how they work together to solve problems or achieve organizational goals.

References

1. Oduro, G.K.T. (2004). Distributed leadership' in schools: what English headteachers say about the 'pull' and 'push' factors. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Manchester, 16–18 September. URL: <http://www.leeds.ac.uk/eucol/documents/00003673.htm>.

2. Bolden, R. (2011) Distributed Leadership in Organizations: *A Review of Theory and Research. International Journal of Management Reviews*, Vol. 13, pp. 251–269.

3. Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership*

Quarterly, 13, pp. 423–451.

4. MacBeath, J., Oduro, G.K.T. and Waterhouse, J. (2004). *Distributed Leadership in Action: A Study of Current Practice in Schools*. Nottingham: National College for School Leadership. 63 p.

5. Spillane, James P. *Distributed leadership* San Francisco : Jossey-Bass, 2006. 119 p.

6. Cook V. (2021) *Distributed Leadership Can Help with Recovery After the Pandemic*. WCET. 25/06/2021. URL.: <https://wcetfrontiers.org/2021/06/25/distributed-leadership-help-recovery-after-pandemic/> (Last accessed: 12.12.2021).

7. García, Carreño Ingrid del Valle. (2021) *Distributed leadership in educational organizations in Madrid: case study*. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, vol. 16, no. 1, pp. 189-209.

8. Solly B. *Distributed leadership explained / Secondary education* 24 January 2018. URL: <https://www.sec-ed.co.uk/best-practice/distributed-leadership-explained/> (Last accessed: 10.12.2021).

SCALE ECONOMIES IN PUBLIC VOCATIONAL EDUCATION: EMPIRICAL EVIDENCE FROM THAILAND

Kaewkwan Tangtipongkul, Ph.D., Thammasat University– Faculty of Economics, Thailand

The paper investigates the sources of scale economies in the production of public vocational education based on cross-sectional data from 411 vocational schools in Thailand. An empirical analysis is made of the relationship among the following factors: the cost per student, the number of student enrollments, school quality, discretionary allocation of staffing resources, and regional variation affecting demand for public vocational education. It appears that close to 80 per cent of the public vocational schools in Thailand are too small a size to have economies of scale for optimal average cost efficiencies. Thai education public policy should emphasize enrollment expansion of existing vocation schools in order to fulfill the national education policy to sustain the need of the current labor demand as well as in pursuit of cost efficiency.

Nevertheless, readers need to be reminded that these estimations are based on an aggregation of all programs in Thai public vocational schools. The estimates employ cross-sectional data aggregated for 411 public vocational schools in 2020. This aggregation only indicates results in an average public vocation school representation and does not represent true time-serial data. Such average representations may not be representative for some schools if their instructional requirements and technologies are materially different from most other public schools. As a consequence, their resource requirements can cost profiles vary greatly from these school averages. Readers need to be aware of the fact that these point estimates for both enrollments and costs are approximations; they are not precise targets for all schools. The estimates were relied upon several assumptions, however, they do provide valuable directional policy information.

Relationship of costs to factors. Student-to-teacher ratios. The number of teachers include full-time and part-time teacher at each public vocational school. Administrative staffs are not included. Teachers are significant factor affecting costs in public vocational school. As expected, the higher student-to-teacher ratios, the lower were average costs.

The quality of school. Since there is no standard national examination for students in vocational schools, the percentage of students who participated in dual program is applied as an indirect proxy measure for public school quality. Bowen (1981) claimed that average student costs in most countries tend to be higher in institutions with higher quality education inputs. The quality of school coefficient is insignificant.

Field of study in vocational school. There are five groups on fields of study in Thai public vocational school including: i) agriculture and fishery; ii) home economics and tourism industry; iii) industrial, textile, and information and communication technology; iv) commerce; and v) applied arts. The based dummy variable category is industrial, textile, and information and communication technology. Thai public vocational schools usually have more than one field in the same school. The agriculture and fishery, commerce, and home economics and tourism industry coefficients are positive and significant imply that most of fields of study are more expensive than

industrial, textile, and information and communication technology. On average Thai public vocational schools that offer field of study in agriculture and fishery will have approximately 12,882 baht higher in total expenditure per student. Average cost functions for public vocational school vary across fields of study.

Regional variation. Geographic region dummy variables are used as a measure of control for possible regional variation in resource costs. The based dummy variable category is Bangkok metropolitan region. The location of public vocation schools was believed that costs variations might exist between public vocational schools in Bangkok metropolitan region compared with other regions. In addition, others have argued that the cost of resource inputs might be more expensive in the regions that have high intensity of technical vocational program. It was expected that geographic region dummy variables would control for any differences between school resource costs that might arise from differing funding and resource costs. The results suggest that public vocational schools in other provinces face lower average costs compared to public vocational schools in Bangkok metropolitan region. For example, on average public vocational schools that are located in the northeastern region face approximately 30,507 baht lower in total expenditure per student. Average cost functions for public vocational school vary across geographic regions.

More than eighty public universities operate on the territory of the country, as well as about seventy private higher institutions. Every year the doors of universities are hospitably opened for twenty thousand foreigners.

The most demanded faculties are: business administration; marketing; international Business.

To successfully enter a university, it is enough to have a school leaving certificate and speak English. The entrance exams consist of an essay and tests in mathematics.

Advantages of studying in a foreign language:

the first, additional year is provided for language acquisition and adaptation;
major subjects are introduced into the program of the second year of study/

Master's degree studies last from one to two years. At the end of this stage, each student chooses to take exams or defend a dissertation.

It should be noted the use of innovative information technologies in the education system. Each classroom is equipped with computers and a projector. If you do not have the opportunity to attend lectures, you can visit the website of your specialty and find all the necessary materials. Thus, you do not need to buy textbooks and spend exhausting hours in the library.

Conclusion. Findings from the study of public vocational schools in Thailand have meaningful implications for policy makers. It appears that closed to 80 per cent of the public vocational schools in Thailand are small size to have economies of scale for optimal average cost efficiencies. According to goals for developing the manpower in vocational education to match the international trends during 2020 to 2026, four goals include 1) to increase the number of students in vocational education 2) to promote the opportunity for students to access to the vocational education and professional training 3) to upgrade the quality of vocational education and 4) to increase efficiency in administration. Thai education public policy should emphasize on enrollment expansion of existing vocation schools in order to fulfill the national education policy and to sustain the need of the current labor demand as well as pursuit of cost efficiency. In addition to efficiency concerns, the quality of the existing programs should be concerned. The dual program or partnerships with business enterprises and prospect future employers should be strongly emphasized in all public vocational schools. The high percentage of students who participated in dual program may be a good signal on the skilled approval in the labor market.

References

1. Baumol, W. T, Panzar, J. C., &Willig, R. D. 1988. Contestable Markets and the Theory of Industry Structure. New York, N.Y.: Harcourt Brace Jovanovich.
2. Brinkman, P. T. 1990. Higher Education Cost Functions', in S. A. Hoenack, and E.L. Collins (eds), The Economics of American Universities, Albany, NY: State University of New York Press.
3. Brinkman, P. T. & Leslie, L. L. 1986. Economies of Scale in Higher Education: Sixty Years of Research. Review of Higher Education, 10(1), 1-28.
4. Dougherty, C. R. S. 1990. Unit Costs and Economics of Scale in Vocational

and Technical Education: Evidence from the People's Republic of China. *Economics of Education Review*, 9(4), 389-394.

5. Dundar, H., & Lewis, D. R. 1995. Costs and Economics of Scale in Turkey's Postsecondary Vocational Schools .*Higher Education*. 30(4), 369-387. Getz, M., Siegfried, J. J., & Zhang, H. (1991). Estimating Economies of Scale in Higher Education. *Economics Letters*, 37(2), 203-208. Government Fiscal Management Information System, Office of the Vocational Education Commission.

6. Hashimoto, K., & Cohn, E. 1997. Economies of Scale and Scope in Japanese Private Universities. *Education Economics*, 5(2), 107-115.

7. Hoenack, S. A., Weiler, W. C., Goodman, R. D., & Pierro, D. J. 1986. The Marginal Costs of Institution. *Research in Higher Education*, 24(4), 335-417.

8. Information Technology and Vocational Manpower Center, Office of the Vocational Education Commission.

9. Koshal, R. K., & Koshal, M. 1999. Economies of Scale and Scope in Higher Education: a Case of Comprehensive Universities. *Economics of Education Review*, 18(2), 269-277.

10. Krongkaew, M., & Kakwani, N. 2003. The Growth-Equity Trade-Off in Modern Economic Development: the Case of Thailand. *Journal of Asian Economics*, 14(5), 735-757.

11. Laband, D. N., & Lentz. B. 2003. New Estimates of Economies of Scale and Scope in Higher Education. *Southern Economic Journal*, 70(1), 172-183.

12. F. Díez, A. Villa, A.L. López, I. Iraurgi, Impact of quality management systems in the performance of educational centers: educational policies and management processes, *Heliyon*, Volume 6, Issue 4, 2020, e03824, ISSN 2405-8440, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03824>.

13. Anastasia Petrovskaya, Daria Pavlenko, Kirill Feofanov, Valentin Klimov, Computerization of learning management process as a means of improving the quality of the educational process and student motivation, *Procedia Computer Science*, Volume 169, 2020, Pages 656-661, ISSN 1877-0509, <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.02.194>.

14. Majid Nojavan, Atefeh Heidari, Davood Mohammaditabar, A fuzzy service quality based approach for performance evaluation of educational units, Socio-Economic Planning Sciences, Volume 73, 2021, 100816, ISSN 0038-0121, <https://doi.org/10.1016/j.seps.2020.100816>.

15. Mohammed Qahtan Hamid, Saad Ali Mahmood, Bassam Mohammed Khalaf, The role of knowledge management strategies in improving the quality of educational service – University of Anbar as a model, Materials Today: Proceedings, 2021, ISSN 2214-7853, <https://doi.org/10.1016/j.matpr.2021.04.525>.

16. Yashu Wang, Educational management system of colleges and universities based on embedded system and artificial intelligence, Microprocessors and Microsystems, Volume 82, 2021, 103884, ISSN 0141-9331, <https://doi.org/10.1016/j.micpro.2021.103884>.

17. Tsang, M. C. 1988. Cost Analysis for Educational Policymaking: a Review of Cost Studies in Education in Developing Countries. Review of Educational Research, 58(2), 181-230.

18. Tsang, M. C. 1997. The Cost of Vocational Training. International Journal of Manpower, 18(1/2), 63-89.

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНІ МОДЕЛІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Сидоренко Вікторія Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, директор Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України, ORCID ID 0000-0002-6626-4581

Науково-педагогічними працівниками Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти вперше розроблено, експериментально перевірено і впроваджено в систему підготовки педагогів компетентісно орієнтовані моделі професійного розвитку в контексті формування і вдосконалення науково-методичної, психолого-педагогічної, освітологічної, навчальної, цифрової, коучингової, конфліктологічної тощо компетентностей

фахівців.

Під поняттям «**модель**» (від англ. *model*, лат. *modulus* – міра, зразок, норма, еталон, макет) ми розуміємо логічно послідовну складну систему

відповідних елементів, що умовно відтворює, імітує, включає інтеграл наявного стану особистості, способи його зміни та фінішний стан (результат), а також її концептуальне, організаційне, змістове, технологічне, діагностичне і нормативно-правове забезпечення. В основу розробки компетентнісно орієнтованих моделей підвищення кваліфікації педагога покладено описані В.О. Штоффом умови, які є необхідними і достатніми ознаками моделі як будь-якої системи, уявної чи реально існуючої, причому відсутність однієї з них позбавляє систему її модельного характеру:

1) між моделлю і оригіналом є відношення схожості, форма якої виражена чи зафіксована (умова відображення чи уточнення аналогії);

2) модель у процесі наукового пізнання є заміщувачем об'єкта, що досліджується (умова репрезентації);

3) вивчення моделі дозволяє отримувати інформацію про оригінал (умова екстраполяції) [3].

Уявлені або матеріалізовані моделі реальних систем (об'єктів, явищ, процесів) дають можливість замінити систему-оригінал, отримати про неї нові відомості, до визначити як саму систему-оригінал, так і її модель [1].

На наш погляд, до поняття моделі варто додати також аспект *багатовимірності*, оскільки інноваційні моделі підвищення кваліфікації призначені для вимірювання якості освіти і освітніх послуг зокрема, акмединаміки професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості педагога, сформованих ним компетентностей, *багаторівневості*, за якої процес професіогенезу включає кілька взаємопов'язаних стратегічною метою, завданнями, суб'єктами тощо рівнів (етапів) професійного розвитку, та *циклічності (фазовості чи стадіальності)*, в основі якого покладено розуміння процесу професійного розвитку фахівця як сукупності чутливих періодів,

процесів, дій, фаз професійно-фахового та індивідуально-особистісного зростання в умовах післядипломної освіти. Уявлені або матеріалізовані моделі реальних систем (об'єктів, явищ, процесів) дають можливість замінити систему-оригінал, отримати про неї нові відомості, довізначити як саму систему-оригінал, так і її модель.

Мета розроблення компетентнісно орієнтованих моделей підвищення кваліфікації педагога професійної освіти полягає у формуванні такої конструкції, що втілює абстраговану структуру і реально спроектований процес підготовки конкурентоспроможного на вітчизняному і європейському ринку праці фахівця із затребуваним спектром навичок і компетенцій та дозволяє відстежувати розвиток досліджуваного об'єкта. Використовувана нами вербальна (описова) та граф-схемна форми її подання допомагають відтворити, охарактеризувати й описати.

Розроблені нами компетентнісно орієнтовані моделі підвищення кваліфікації педагогів в умовах сталого розвитку передбачають отримання компетенцій, що користуються попитом у роботодавців і ключових стейкхолдерів, формування цінностей, поведінкових індикаторів та отримання результатів навчання у формі компетентностей (ключових, інтегрованих, загальнопрофесійних і професійних), навичок *soft & hard skills*, заповнення прогалів між потребами ринку праці та наявною пропозицією на ринку праці.

Компетенції (від лат. *competentia* – досягати, відповідати, прагнути) вживаються на позначення кола повноважень певної особи (чи організації), її прав і обов'язків у тій чи іншій сфері, які визначають можливості фахівця приймати рішення, організувати та контролювати їх виконання, добру обізнаність із чим-небудь. Компетенція стосується роботи та розкриває сферу професійної діяльності, в якій людина компетентна. Основними складниками компетенції вважаємо такі: риса індивіда, характеристика індивіда, частина обізнаності, знання, навички, здібність, здатність, досвід, колективний досвід,

стандарти поведінки, настанови, орієнтація, коло повноважень. На набуття тієї чи іншої компетенції впливає соціальне замовлення, рівень розвитку суспільства та її представників, конкретно-історичні цілі.

Цінності є типовим людським феноменом, яким позначаються предмети, речі, властивості і відношення в реальному світі, ідеї, норми, цілі й ідеали, явища природи і суспільні явища, спрямовані на соціальний прогрес і розвиток людської особистості.

Результати – це знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів.

В межах реалізації компетентнісно орієнтованих моделей професійного розвитку фахівців передбачено розвиток профілів базових компетентностей.

Профілі базових компетентностей педагогічних працівників включають вичерпний опис основних індивідуально-особистісних та професійно-діяльнісних якостей, здібностей, властивостей, необхідних сучасному фахівцю для успішного виконання стратегічної мети і завдань реформування як вітчизняної освіти, так і конкретної освітньої галузі зокрема. Профілі базових компетентностей включають **ключові, інтегровані, загальнопрофесійні і професійні компетентності**.

Ключові компетентності в освіті дорослих, які необхідні для підвищення особистого потенціалу і розвитку, розширення можливостей працевлаштування, соціальної інтеграції та активного громадянства, чітко визначено й обґрунтовано в Рамковій програмі оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя, що схвалена Європейським парламентом і Радою Європейського Союзу. Усі ключові компетентності сприяють успішному життю в суспільстві.

Інтегровану компетентність визначаємо як здатність фахівця розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у сфері професійної діяльності або в процесі навчання.

Загальнопрофесійні компетентності включають такі різновиди:

- **освітологічна компетентність** – здатність інтегрувати знання із сучасної філософії та соціології освіти, освітньої політики й економіки освіти в цілісну стратегію професійної діяльності на засадах студентоцентризму (людиноцентризму), демонструвати відповідні цінності професійної діяльності;

- **нормативно-правова компетентність** – здатність організовувати якісну професійну діяльність на основі нормативно-правових документів, вимог безпеки життєдіяльності, фінансової автономії, автономії закладу/установи/організації освіти та академічної свободи тощо; ефективне використання у професійній діяльності законодавчих та інших нормативних документів органів державної влади для вирішення відповідних професійних завдань;

- **комунікативно-ситуативна компетентність** поєднує організацію професійного спілкування із усіма суб'єктами освітнього процесу, що передбачає вміння фахівця обмінюватися інформацією, сприймати співрозмовника, усвідомлювати його потреби, розуміти почуття і психологічні стани, досягати взаєморозуміння; володіти технікою мовлення, навичками ораторського й ділового стилю спілкування тощо.

Професійні компетентності (від англ. *professional competence*) окреслюють професійний тезаурус та включають професійно значущі знання, уміння, настанови, ціннісні орієнтири.

Однією з інноваційних компетентісно орієнтованих моделей професійного саморозвитку й самовдосконалення педагога в умовах сталої освіти є **Школа педагогічного коучингу**.

Педагогічний коучинг тлумачимо як технологію педагогічного наставництва, професійної самореалізації і самовдосконалення, яка ґрунтується на прийнятті педагогом відповідальності за власні думки, дії, звички і за розвиток власного професіоналізму, педагогічної творчості і майстерності.

Метою Школи педагогічного коучингу є підготовка інноваційного, умотивованого, компетентного, конкурентоспроможного педагога професійної освіти, який поєднує у своїй професійній діяльності теоретичну і практичну підготовки, має сформовані ключові, професійні та загальнопрофесійні компетентності відповідно до власних інтересів, здібностей, можливостей, потреб національної економіки та знанневого суспільства, готовий конкурувати і бути активним суб'єктом на ринку праці.

Формами організації роботи Школи є *коучинг-сесії*, кількість яких безпосередньо визначається кількістю годин освітньо-професійної програми та формою навчання (очна, дистанційна, очно-дистанційна та ін.) фахівців.

Коучинг-сесія – це періодична й структурована взаємодія педагога-коуча з окремим фахівцем (педагогічним колективом, організацією), що допомагає виокремити та сформулювати проблему, цілі, шляхи професійного розвитку та засоби їх досягнення за обраним напрямом, розкриваючи природний потенціал особистості, її цінності, професійні прагнення.

Роботу Школи регламентує *Положення «Про школу педагогічного коучингу в системі післядипломної освіти»*, визначаючи нормативно-правові, організаційно-змістові, науково-методичні засади її функціонування.

Для учасників Школи розроблено банк запитань і завдань, що виносяться на коучинг-сесії, індивідуальні завдання відповідно до проведеного зовнішнього моніторингу професійного розвитку замовників освітніх послуг (тести, діагностики, анкети, бліц-опитування тощо), методичні рекомендації щодо планування й реалізації проєктів професійного розвитку. Усі матеріали об'єднані в цифровий навчально-методичний комплекс *«Школа педагогічного*

коучингу як інноваційна модель професійного розвитку педагога професійної освіти: від ідеї до реалізації».

З урахуванням інноваційних освітніх викликів, запитів замовників освітніх послуг, роботодавців і ключових стейкхолдерів розроблено інноваційну компетентнісно орієнтовану модель професійного розвитку керівника закладу професійної освіти – Школу лідерів професійної освіти.

Термін «leadership» (лідерство) є одним із найпопулярніших серед пошукових запитів на сайті Harvard Business Review (Гарвардська бізнес-школа). Понад 90 000 посилань видає пошук за цим словом у книжковому розділі Amazon. Коротка п'ятиденна програма Leadership for Senior Executives у Гарвардській бізнес-школі обійдеться слухачеві в \$13 000, \$2600 за навчальний день. Ці дані відображають реальний запит.

Провідна ідея підвищення кваліфікації за інноваційною компетентнісно орієнтованою моделлю Школи лідерів професійної освіти полягає в оновленні, удосконаленні, розвитку їхніх ключових, інтегрованих, загальнопрофесійних, професійних (фахових, предметних, посадових) компетентностей, компетентісного (професійного, особистісного, соціального) досвіду, особистісних інтересів, соціальних запитів і потреб держави щодо професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості педагогів.

Для Школи лідерів професійної освіти була розроблена й успішно апробована під час навчання авторська освітньо-професійна програма **«Розвиток лідерської компетентності педагогічних працівників закладів професійної освіти в умовах сталого розвитку».**

Мета Програми полягає у підготовці інноваційний типу лідера – «цифрового лідера», який може створювати команди, підтримувати та розвивати культуру інновацій, успішно діяти в умовах цифрових трансформацій та змін, мати здібності керувати персоналом, володіти міждисциплінарними навичками.

Програма передбачає 150 год., 7 ЄКТС-кредити, результатом успішного опанування програми є розвиток або вдосконалення управлінської, лідерської, освітологічної, цифрової, нормативно-правової, працевпоронної, конфліктологічної, ціннісно-світоглядної, інклюзивної та інших компетентностей.

Програма Школи лідерів професійної освіти вміщує шість модулів, зокрема Модуль 1. Нормативно-правові засади управлінської діяльності керівника закладу професійної освіти; Модуль 2. Менеджмент і лідерство в освіті дорослих; Модуль 3. Психологія професійної діяльності керівника закладу ПО; Модуль 4. Організація освітнього простору закладу ПО; Модуль 5. Модуль. Науково-методичний менеджмент освітніх інновацій; Модуль 6. Цифрові технології в діяльності керівника закладу ПО.

Зміст програми Школи лідерів професійної освіти та розподіл годин за видами діяльності реалізовано таким чином (таблиця 1).

Таблиця 1

**Зміст програми Школи лідерів професійної освіти
(210 год. / 7 ЄКТС-кредити)**

Назва модуля	Години/кредити ЄКТС	Розвиток ключових, інтегрованих, загальнопрофесійних і фахових компетентностей
Нормативно-правові засади управлінської діяльності керівника закладу ПО	30/1	нормативно-правова, працевпоронна, громадянська
Менеджмент і лідерство в освіті дорослих	60/2	управлінська, лідерська, андрагогічна
Психологія професійної діяльності керівника закладу ПО	30/1	соціальна-психологічна, конфліктологічна, ціннісно-світоглядна
Організація освітнього простору закладу ПО	30/1	навчальна, компетентність з інформальної освіти та професійно-особистісного розвитку, інклюзивна
Науково-методичний менеджмент освітніх інновацій	30/1	освітологічна, інноваційна, методична, дослідницька
Цифрові технології в діяльності керівника закладу ПО	30/1	цифрова

Для науково-методичного супроводу професійного розвитку фахівців розроблено цифровий програмно-методичний комплекс «Школа лідерів

професійної освіти як інноваційна модель підвищення кваліфікації педагогів в умовах сталого розвитку», що включає освітньо-професійну програму та спецкурси «Лідерство змін та організаційна культура», «Розвиток лідерської компетентності педагогічних працівників закладів професійної освіти в умовах сталого розвитку», «Керівництво, влада, лідерство: теорія та практика».

Отже, інноваційні компетентісно орієнтовані моделі професійного розвитку фахівців допомагають учасникам переміститися із зони професійної проблеми в зону ефективного її рішення, створити особливу атмосферу фасилітативної підтримки професійного розвитку через делегування відповідальності, моделювати та зреалізовувати як власні метапрограми саморозвитку й самовдосконалення, так і в межах навчальної групи, педагогічного колективу.

Результати наукового пошуку отримані відповідно до комплексної теми науково-дослідної роботи Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України: **«Удосконалення сучасних моделей підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти в умовах сталого розвитку»** (реєстраційний номер 0121U108611, 2021).

Список використаних джерел

1. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія / Валерій Юхимович Биков. К.: Атіка, 2009. 684 с.
2. Сидоренко В.В. Школа педагогічного коучингу як компетентісна модель професійного розвитку сучасного фахівця: цифровий програмно-методичний комплекс: В.Сидоренко, В. Харагірло, О. Нежинська, Н. Торба / за науковою редакцією доктора педагогічних наук В.В. Сидоренко. Біла Церква: БІНПО, 2021, 210 с.
3. Штофф В.А. Моделирование в философии. Л.: Наука, 1956.

ІННОВАЦІЙНІ МОДЕЛІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Горошкова Лідія Анатоліївна, доктор економічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

У вересні 2015 року на Саміті ООН зі сталого розвитку Нью-Йорку в рамках 70-ї ювілейної Сесії Генеральної Асамблеї ООН глави держав і урядів погодили Порядок денний світового розвитку на період після 2015 року з визначенням 17 глобальних цілей сталого розвитку. Президент України 30 вересня 2019 р. підписав Указ «Про цілі сталого розвитку України на період до 2030 р.» [1]. В сучасних умовах зростає роль освіти, як форми організації виховання і передачі наступним поколінням систематизованих знань та інформації. Отже від рівня забезпечення цих важливих процесів кваліфікованими кадрами, здатними ефективно реалізувати реформаційні завдання залежить ефективність можливість забезпечення сталого розвитку національного господарства.

Сьогодні освіта, як форма організації виховання і передачі наступним поколінням систематизованих знань та інформації, зазнає суттєвої трансформації в усіх країнах світу. Не виключенням є і України, оскільки в умовах децентралізації адміністративно-територіального устрою та усього суспільства важливим є питання забезпечення цих важливих процесів кваліфікованими кадрами, здатними ефективно реалізувати реформаційні завдання та створити умови сталого розвитку національного господарства.

Виконання стратегічних завдань реформування системи освіти, яке забезпечить підвищення її якості та конкурентоспроможності, можливість інтеграції у європейський і світовий освітній простір, зумовлюють необхідність оптимізації системи підготовки та перепідготовки педагогічної кадрів для професійної-технічної освіти.

Система підготовки викладачів професійної освіти складніша, ніж система підготовки педагогів для закладів середньої освіти, що обумовлено особливим місцем професійної освіти у суспільстві – вона належить до економічної, соціальної та культурної сфер. Успішна підготовка та підвищення кваліфікації викладачів професійної (професійно-технічної) освіти є необхідною умовою ефективного функціонування професійної освіти в країні, оскільки саме це є базисом економічного процвітання та соціального добробуту молоді в плані безпроблемного переходу від навчання до роботи. Тому вдосконалення професійної підготовки та підвищення кваліфікації викладачів професійної освіти означає покращення системи підготовки кваліфікованих кадрів у країні. Отже існує необхідність вдосконалення системи підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти.

Виконання стратегічних завдань реформування системи освіти, яке забезпечить підвищення її якості та конкурентоспроможності, можливість інтеграції у європейський і світовий освітній простір, зумовлюють необхідність оптимізації системи її фінансування загалом і професійно-технічної зокрема.

Проведений аналіз динаміки обсягів фінансування освіти в Україні показав, що впродовж 2000-2017 років частка видатків на професійно-технічну освіту (ПТО) зменшилась з 6,53% до 4,88%, уповільнювались і темпи росту показника. У 2013 – 2015 роках спостерігалось суттєве скорочення фінансування ПТО. На нашу думку, зазначені тенденції також вплинули на від'ємні тенденції щодо розвитку ПТО та підготовки робітничих кадрів. Впродовж 2015-2019 років у системі фінансування професійної (професійно-технічної) освіти відбулись певні зміни зумовлені розпочатим у 2014 році процесом децентралізації. Основним результатом стало те, що фінансування професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) було передане з центрального на місцевий рівень.

У таблиці 1 проведений аналіз динаміки фінансування ПТО за рахунок коштів державного бюджету України та місцевих бюджетів.

Таблиця 1

Динаміка фінансування ПТО за рахунок коштів державного бюджету України та місцевих бюджетів

Роки	Темп зростання планових показників фінансування ПТО за рахунок державного бюджету (планові показники), %	Темп зростання планових показників фінансування ПТО за рахунок державного бюджету (фактичні показники), %	Темп зростання планових показників фінансування ПТО за рахунок місцевих бюджетів (планові показники), %	Темп зростання планових показників фінансування ПТО за рахунок місцевих бюджетів (фактичні показники), %
2008	142,16	141,19	141,09	126,26
2009	106,75	108,30	112,90	91,28
2010	125,11	125,89	100,00	100,00
2011	25,29	25,11	507,03	553,96
2012	120,26	118,53	113,45	1474,23
2013	115,25	115,31	105,41	102,86
2014	97,65	93,15	101,67	92,36
2015	9,01	9,43	118,68	132,48
2016	103,52	104,68	100,21	100,09
2017	228,30	147,61	145,05	133,62
2018	95,25	147,32	113,54	120,21
2019	125,54	125,52	106,23	107,61

Аналіз наведених даних свідчить про те, що у 2014 році спостерігалось суттєве зниження показників фінансування ПТО як з Державного бюджету країни, так із місцевих бюджетів. З 2015 року відбувся перерозподіл обсягів фінансового навантаження щодо фінансування ПТО з державного на місцевий рівень. Впродовж 2016 – 2017 років спостерігалась активізації процесу фінансування ПТО, але з 2018 року темпи зростання обсягів фінансування – уповільнилились. На нашу думку, за таких показників динаміки фінансування досягти очікуваних результатів реформування ПТО буде складно. Отже існує необхідність пошуку джерел додаткового фінансування реформ на місцевому рівні.

В сучасних умовах освіта розглядається як форма інвестицій у людський капітал. Оскільки Україна обрала модель розвитку економіки, засновану на знаннях, то інвестиції у сферу освіти, беззаперечно, є інвестиціями в економіку країни загалом, а їх обсяг повинен динамічно зростати.

Важливою складовою реформ у освітній сфері є система підвищення кваліфікації викладачів. Правове забезпечення процесу підвищення кваліфікації

в Україні наявне, відповідна нормативно-правова база у країні сформована і оновлена. Так, з 1 січня 2020 року набула чинності Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800 (зі змінами і доповненнями) «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників». Щодо періодичності підвищення кваліфікації, то це не рідше одного разу на п'ять років. Але за бажання, педагоги професійної освіти можуть замовляти на контрактній основі зазначені послуги з будь-якою іншою (додатковою) періодичністю.

Виокремлюють три підходи до зміста підвищення кваліфікації. Перший підхід передбачає, що зміст підвищення кваліфікації формується повінстю її організаторами. За другим – зміст замовляють ті, хто планує підвищувати кваліфікацію. Третій – зміст формується одночасними зусиллями тих, хто підвищує кваліфікацію і тих, то цей процес забезпечує. З трьох підходів перший є традиційним, але він не враховує специфіку професійного спрямування освітніх закладів, у яких працюють ті, хто підвищує кваліфікацію. Другий – навпаки, враховує тільки їх інтереси. На нашу думку, найбільшої ефективності підвищення кваліфікації можливо досягти за третього підходу, але він передбачає необхідність забезпечення паритету сторін у цьому співробітництві. Крім того, з урахуванням наявності конкуренції серед надавачів послуг з підвищення кваліфікації, важливим аспектом стає не тільки можливість досягнення угоди, а й якість послуги, що надається.

Якщо перевести ці взаємовідносини у площину моделі «продавець – покупець», «продавцем» будуть заклади освіти, які надають послуги підвищення кваліфікації, а «покупцем» – педагоги закладів професійної освіти, які мають потребу у підвищенні кваліфікації. За такої взаємодії жодна зі сторін не може змусити один одного до вигідних для себе дій. Єдине, що їм залишається, – домовитись, укласти угоду.

У загальному випадку неможливо передбачити яким чином розподіляться вигоди між сторонами угоди, учасники можуть не досягти взаємовигідної домовленості (з позиції виконання принципу Парето-покращення). Таким чином,

зادля оцінки умови досягнення домовленості між сторонами угоди нами були проаналізовані можливі варіанти її ефективного виконання. Саме тому нами було запропоновано використати теорію ігор, що аналізує прийняття рішень економічними суб'єктами (гравцями) в ситуаціях, коли на результат цих рішень здійснюють вплив дії, що виконуються іншими суб'єктами. Такі ситуації прийнято називати іграми.

Отже, нами розглянуті основні підходи до здійснення підвищення кваліфікації. За допомогою теорії ігор доведено, що найбільшій ефективності можливо досягти за умови використання підходу, коли зміст підвищення кваліфікації формується одночасними зусиллями тих, хто підвищує кваліфікацію і тих, то цей процес забезпечує. За такого підходу існує можливість врахування не тільки формальних ознак щодо наявності підвищення кваліфікації, а й можливості оцінки якісних параметрів наданої послуги. Це є додатковою конкурентною перевагою для надавачів зазначених послуг на конкурентному ринку послуг з підвищення кваліфікації.

Список використаних джерел

1. Указ Президента України «Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» (від 12 січня 2015 р., № 5/2015). URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>

РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЗА ІННОВАЦІЙНИМИ МОДЕЛЯМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Єрмоленко Андрій Борисович, кандидат політичних наук, доцент, завідувач кафедри методики професійної освіти та соціально-гуманітарних дисциплін Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

В ситуації, коли суспільство і держава формують запит щодо якісної професійної освіти, а відповідно високого рівня професіоналізму педагогічних працівників, розвиток лідерської компетентності набуває ключового значення.

В цьому контексті важливим вбачається розвиток лідерських якостей фахівців на різних етапах їх освітньо-професійної траєкторії. При цьому варто враховувати, що уміння прийняття компетентних рішень, навички самоорганізації та володіння лідерськими якостями є актуальним не лише для керівників, а й викладачів та інших категорій освітян сфери професійної освіти. Поряд із зазначеним, цей момент актуалізується у контексті професійної діяльності як один із перспективних напрямків модернізації професійної освіти та підвищення конкурентоздатності педагогів. Особливої актуальності навички лідерства педагогічних працівників набувають як необхідна умова досягнення якості освітніх процесів в мінливих умовах сьогодення, балансу між гнучкістю і стабільністю, творчістю та результативністю, тощо.

Таким чином, спостерігається ситуація певної невизначеності, одним із аспектів якої є визначення інноваційної моделі компетентісного розвитку педагогічних працівників професійної освіти, зокрема, їх лідерської компетентності в системі післядипломної освіти у відповідності до поточних викликів та трансформацій вітчизняного соціокультурного простору.

Не зважаючи на достатньо високий рівень напрацювань з даної проблематики, поза увагою вчених залишається питання розвитку якостей лідера та лідерської компетентності сучасного педагога в умовах сталого розвитку. Зокрема залишається не розв'язаним питання розробки інноваційної моделі розвитку лідерської компетентності педагогічних працівників у системі підвищення кваліфікації.

Виходячи із трактування самого поняття, визначеного чинним законодавством, компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [3]. Зазначене формує результативність розвитку лідерської компетентності, як ефективного здійснення професійної діяльності педагогічного працівника, що вже само по собі визначає постійне фахове та особистісне удосконалення. Тобто, розвиток таких компонентів передбачає збалансований циклічний підхід. В системі освіти дорослих він

може реалізовуватись на засадах щорічного підвищення кваліфікації за різними моделями.

Поряд з цим, результати сучасних досліджень вказують, що кожен із показників лідерської компетентності має певний діапазон рівнів якості. Тобто на різних етапах становлення педагога як фахівця ці якості відрізняються різними ступенями сформованості і потребують відповідного механізму їх удосконалення. В цьому моменті, доцільним вбачається підхід відображений в дослідно-експериментальній роботі під патронатом МОН України за темою «Формування лідерської компетентності учня та вчителя для життя в інноваційному суспільстві» [2]. Суть якого полягає в сегментації рівнів сформованості лідерської компетентності за сутністю проявів самоорганізації та впливу на колектив (групу). Розвиток лідерських якостей педагогічного працівника можна диференціювати:

перший рівень – високопрофесійний співробітник (здійснює свій внесок через активне використання власного потенціалу);

другий рівень – цінний член команди (робить особистий вклад у досягнення загальної мети, ефективно взаємодіє з іншими членами команди);

третій рівень – ефективний лідер (організовує людей, раціонально розподіляє ресурси з метою виконання поставлених завдань);

четвертий рівень – компетентний управлінець (формує бачення перспектив розвитку підрозділу (організації) і послідовно досягає визначеного результату, ефективно корегує діяльність, забезпечує високі стандарти якості освіти);

п'ятий рівень – акме-лідер (реалізовує свою місію, ефективно працює з командою і досягає цілей. Поряд з цим, допомагає лідерам інших рівнів досягати більш високого рівня лідерства, сприяє їх зростанню до вищого від свого рівня) [1].

Комбінація та співвідношення структурних компонентів модулів моделі підвищення кваліфікації визначається рівнем сформованості лідерської компетентності педагогічних працівників закладів П(ПТ)О. Реалізація академічної свободи педагогічного працівника в сучасних умовах визначає його можливості самостійно або за рекомендацією управлінської ланки закладу освіти

формуванню запит щодо її змісту. Поряд із зазначеним, доцільною може бути пропозиція визначення зазначеного показника засобами тестування фахівцями закладу освіти.

Проблема розвитку лідерської компетентності педагогічних працівників закладів П(ПТ)О в контексті сучасних трендів освіти (компетентнісна освіта, освіта упродовж життя, студентоцентризм, освіта як професіоналізація, рівний доступу до якісної освіти, лідерство і менеджмент в освіті, особистісно-орієнтована освіта та інші) набуває нового значення та потребує пошуку нових моделей організації освітнього середовища Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти.

З метою вивчення та розвитку лідерської компетентності науково-педагогічних працівників Білоцерківським інститутом неперервної професійної освіти у 2021 році було запроваджено пілотний проєкт "Школи лідерів професійної освіти" (ШЛПО), як середовище професійного зростання та розвитку лідерської позиції з метою саморозвитку й самовдосконалення, сприяння адаптації до сучасних трансформацій вітчизняного середовища освіти та міжнародного освітнього простору. Проєкт став однією з форм колективної, групової та індивідуальної роботи і виконує функції: діагностичну, організаційно-методичну, навчально-просвітницьку, консультаційну, розвивальну.

Оскільки лідерська компетентність педагога післядипломної освіти полягає не лише в якісному виконанні своїх посадових обов'язків, але й в специфіці його особистісних якостей, то основними завданням ШЛПО було визначено: формування теоретичних основ ефективного лідерства, стилів ефективного управління, сутності педагогічних конфліктів та способів їх вирішення тощо; набуття вмінь управляти собою, іншими, групою; удосконалення навичок ефективної взаємодії, делегування; вибір оптимального стилю управління та мотиваційних стратегій у роботі зі слухачами та колегами; розвиток здатностей постійно рухатися вперед, приймати рішення в складних ситуаціях; домагатися поставлених завдань; бачити перспективи; співпрацювати; налаштовуватися на

зміни; взаємодіяти з носіями інших стилів при прийнятті рішень та їх впровадженні; формувати команду; управляти аудиторією.

Як показує практика, основою успішності професійної діяльності викладачів є удосконалення особистісних якостей: лідерської спрямованості, лідерського потенціалу, харизми, відповідальності, прагнення до успіху, готовності до змін, самовдосконалення та ін. Поряд з цим, трансформації соціокультурного середовища обумовили необхідність інноваційного розвитку, що визначається орієнтацією освітян не на минулий і сучасний досвід, а на перспективу. Відповідно до означених напрямів та завдань діяльності ШЛПО відбувся перший етап цього проєкту.

Перше засідання "Школи лідерів професійної освіти" відбулося 15 квітня 2021 року. Тема першої зустрічі, яку модерував Єрмоленко А.Б., кандидат політичних наук, доцент була: "Трансформація сутності поняття "лідерство" в контексті світоглядних традицій". У вступному слові директорка Інституту Сидоренко В.В., докторка педагогічних наук, професорка акцентувала увагу на беззаперечній актуальності розвитку лідерської компетентності у сучасних педагогічних працівників. Разом з цим, було окреслено перспективи діяльності ШЛПО як інноваційної моделі розвитку лідерської компетентності керівного складу та педагогічних працівників закладів освіти. Загалом, інформація і дискусія засідання були присвячені змінам уявлення соціуму про лідерство, пов'язане із трансформацією світогляду та свідомості. Доповідь базувалась на сучасних теоріях розвитку особистості та суспільства: Спіральної динаміки Клера Грейвза та Типах організації життєдіяльності соціуму Фредеріка Лалу. Такий підхід дозволяє зняти протиріччя пов'язані з сутністю ролі лідера. Було обґрунтовано, що лідер реалізує свій потенціал і вплив на групу в контексті їх очікування та світоглядних засад. Доведено, що роль педагога як лідера, організатора освітнього середовища та наставника здобувачів освіти є беззаперечною. В сучасних умовах освітніх реформ, педагогічний працівник як ніколи потребує розвитку лідерської компетентності.

Друга зустріч ШЛПО «Комунікація як засіб розв'язання професійних

протиріччя» була покликана розв'язати протиріччя, що виникають під час взаємодії в команді та інших життєвих ситуаціях. Доведено, що в епоху діджитал і штучного інтелекту комунікація залишається важливим елементом та складовою розвитку суспільства. Сучасність із динамічними перетвореннями та всезростаючими можливостями обміну інформацією не зменшує, а навпаки посилює роль комунікативних навичок особистості. В результаті дослідження та спираючись на власний досвід, учасники дискусії обґрунтували значимість діяльності лідера в налагодженні комунікації і вибудові взаємозв'язків у команді.

Черговою темою роботи "Школи лідерів професійної освіти" було визначено: «Виклики та перспективи розвитку лідерських якостей в системі професійної освіти XXI ст. (оцінки та рекомендації експертів Організації Об'єднаних Націй, Європейського Союзу та Організації Економічного Співробітництва та Розвитку)». В ході засідання була представлена доповідь Мандрагелі В.А., доктора філософських наук, професора, основними питаннями були: сутнісно-змістовної різниці між призначенням та завданнями лідерів і менеджерів; найважливіших рис та напрямів діяльності лідерів в системі технічної і професійної освіти провідних країн світу. Поряд з цим, ґрунтовного розгляду набули проблеми лідерства, що пов'язані з організацією навчального процесу, а саме:

- стратегічне бачення та цілі закладів технічної і професійної освіти і тренінгу;
- методи оцінки потенціалу та дієздатності педагогічного складу і адміністративно-технічного персоналу;
- питання удосконалення структури навчального закладу та особливості організації в ньому навчального процесу.

Логічно, що на поточному етапі розвитку післядипломної освіти без зазначених чинників стати перспективним педагогом-тьютором неможливо. Сучасність вимагає професіоналізму, впевненості в собі, оптимістичного світосприйняття, креативності у поєднанні з готовністю оволодівати новими формами, методами, прийомами та технологіями навчання, систематичним й послідовним впровадженням у практику оригінальних, новаторських способів,

прийомів педагогічної майстерності і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів.

Таким чином, проєкт був спрямований на пошук та реалізацію шляхів, методів і засобів удосконалення лідерської компетентності педагогічних працівників, що дозволить у подальшому моделювати їх професійну діяльність, кар'єру і соціально значимі цінності. В результаті, досвід ШЛПО з розвитку лідерської компетентності науково-педагогічних працівників БІНПО обумовлений специфікою діяльності у сфері освіти дорослих в умовах сталого розвитку, базуючись на принципах безперервної освіти та усвідомленої вибудови освітньо-кар'єрної траєкторії став підґрунтям для розробки і функціонування моделі удосконалення лідерської компетенції в системі підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти в умовах сталого розвитку.

Спираючись на отриманий досвід та дослідження науковців, було запропоновано для розвитку лідерської компетентності педагогічних працівників професійної освіти в системі післядипломної освіти застосувати технологію ресурсно-орієнтованого навчання (РОН). Вивчаючи напрацювання С. Нестуля, яка здійснила глибокий аналіз праць вітчизняних і зарубіжних вчених присвячених РОН (М. Гриньова, М. Макарова, Н. Кононец, В. Сідоров, М. Батлер, М. Ганнафін, Дж. Гілл, Б. Грін, К. Грінхау, С. Декстер, С. Ленд, Ш. Чанг), було зроблено висновок, що ця технологія за своєю суттю може виступати системоутворюючим чинником для створення моделі розвитку лідерської компетентності педагогів професійної освіти у системі підвищення кваліфікації в умовах сталого розвитку із поєднанням усіх вище зазначених сучасних освітніх трендів, технологій, методів [1].

Таким чином, Зростання освітян як лідерів є цілісним динамічним процесом організації і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності освітян з оволодіння навичками активного перетворення інформаційного середовища, спрямованим на набуття системи знань, якими він має володіти, щоб впевнено вибудувувати власну освітньо-карєрну траєкторію та бути лідером у професійній діяльності. Це передбачає оптимальне використання в

освітньому середовищі закладу освіти консолідованих кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, фінансових та інформаційних ресурсів.

На основі досвіду підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійної освіти у БІНПО, дослідження напрацювань зарубіжних та вітчизняних дослідників було визначено зміст та апробовано інноваційну модель розвитку лідерської компетентності педагогічних працівників професійної освіти в системі підвищення кваліфікації (Школа лідерів професійної освіти).

Сутність такої моделі полягає у динамічній комбінації варіативних складників – освітніх модулів, що спрямовуються на розвиток когнітивного, операційно-діяльнісного та особистісного компонентів лідерської компетентності. Співвідношення яких визначається відповідно до рівня лідерства педагогічного працівника та перспектив розвитку за етапами підвищення кваліфікації у міжтестастійний період. Моніторинг якості підвищення кваліфікації дозволяє модернізувати модель відповідно до запитів замовників та вимог часу.

Структурно дидактична модель ШЛПО представлена: концептуально-цільовою, структурно-змістовою, процесуально-технологічною, мотиваційною та діагностико-результативною підсистемами.

Список використаних джерел

1. Єрмоленко А.Б. Сучасна модель розвитку лідерської компетентності педагогічних працівників професійної освіти в системі підвищення кваліфікації. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки.* 2021. Вип. 1 (45). С. 205-213
2. Про завершення дослідно-експериментальної роботи на базі Кременчуцького ліцею № 11 Кременчуцької міської ради Полтавської області: Наказ МОН України від 13.02.2015 р. № 144. URL: <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2015-02-19/3568/nmo-144-1.pdf> (дата звернення: 28.04.2021)
3. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради.* 2017. (№ 38-39). С. 380.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мирзалиева Эльмира Бексултановна, доктор философии PhD, заведующая кафедрой методики преподавания естественных и гуманитарных дисциплин ФАО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Жамбылской области, Казахстан

В настоящее время в Республике Казахстан в соответствии с международными документами в области защиты прав детей и отечественным законодательством активно развивается инклюзивное образование. «Инклюзивное образование – это непрерывный процесс развития общего образования, нацеленный на обеспечение качественного образования для всех с учетом разнообразия, разных нужд и способностей, характеристики и ожидания в обучении учащихся и общин, устранение всех форм дискриминации» (ЮНЕСКО, 2008)[1].

В современном международном сообществе сформировалась новая культурная норма – уважение к различиям между людьми и признается право человека на индивидуальность, признание и учет обществом тех или иных его особенностей, в том числе и в образовании. Поэтому инклюзивность образования начинается с признания многообразия особенностей, возможностей и различных потребностей обучающихся в учебном процессе.

Особые образовательные потребности (ООП) – понятие, получившее распространение в большинстве стран мирового сообщества, поскольку, соответствуя принципам инклюзивного образования, позволяет сосредоточить внимание школы на создании условий для успешного обучения каждого ученика. Особые образовательные потребности – это потребности в помощи и услугах в учебно-воспитательном процессе, возникающие у детей вследствие нарушений психического развития и/или неблагоприятных факторов социальной среды. На современном этапе развития инклюзивного образования в Казахстане рекомендуется использовать следующее определение особых образовательных потребностей – это потребности учащихся в психолого-педагогической, социальной и иной помощи, без которой невозможно получения качественного образования [2]. К особым образовательным

потребностям относятся: изменение учебного плана и учебных программ; – изменение способов оценивания результатов обучения; использование вариативных, специальных и альтернативных методов обучения; подбор учебников, учебных пособий, подготовка индивидуальных учебных материалов; – специальная психолого-педагогическая помощь (психолога, логопеда, специального педагога (в том числе олигофренопедагога, сурдопедагога, тифлопедагога); помощь педагога-ассистента; – создание безбарьерной среды и адаптации места обучения; потребность в компенсаторных и технических средствах; социально-педагогическая помощь

На современном этапе развития инклюзивного образования в Казахстане рекомендуется использовать следующее определение особых образовательных потребностей – это потребности учащихся в психолого-педагогической, социальной и иной помощи, без которой невозможно получения качественного образования.

Основные задачи деятельности психолога в работе с детьми с ООП в условиях образовательной интеграции состоят в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса, оказании психолого-педагогической помощи таким детям, создании условий для их социально-психологической адаптации и реабилитации вплоть до профессионального самоопределения.

Для этого необходимо: раскрытие возможностей каждого ребенка, его индивидуальных особенностей, резервов его развития; создание в образовательной организации благоприятного психологического климата, в том числе – для продуктивного общения детей с ООП со взрослыми и сверстниками; оказание своевременной психологической помощи и поддержки, как детям с ООП, так и их родителям, воспитателям и педагогам.

В соответствии с этим выделяется ряд направлений деятельности психолога в условиях инклюзии:

- психологическая диагностика и подбор типа образовательной организации, адекватного возможностям ребенка и ориентированного на удовлетворение его ООП;
- оценка готовности социальной и учебной среды к организации оптимальных условий обучения и воспитания;

- разработка индивидуальных коррекционно-развивающих программ; психологическая коррекция поведения ребенка и нарушений в его развитии;
- просветительская работа в области моральной поддержки людей с ООП;
- профилактика нарушений поведения и отклонений в развитии детей с ООП;
- консультирование детей с ООП, а также обучающихся, испытывающих трудности в освоении образовательных программ, и всех субъектов образовательного пространства;
- психологическая поддержка родителей;
- формирование психологической культуры всех субъектов образовательного пространства [3].

Деятельность психолога, включенного в инклюзивный образовательный процесс, опирается на ряд теоретических принципов и положений.

К особым образовательным потребностям относятся:

- изменение учебного плана и учебных программ;
- изменение способов оценивания результатов обучения;
- использование вариативных, специальных и альтернативных методов обучения;
- подбор учебников, учебных пособий, подготовка индивидуальных учебных материалов;
- специальная психолого-педагогическая помощь (психолога, логопеда, специального педагога (в том числе олигофренопедагога, сурдопедагога, тифлопедагога);
- создание безбарьерной среды и адаптации места обучения;
- потребность в компенсаторных и технических средствах;
- социально-педагогическая помощь.

В деятельности психолога существует три обязательных взаимосвязанных друг с другом компонента: анализ имеющихся возможностей образовательной среды для обучения и развития в соответствии с требованиями к уровню развития обучаемого; диагностика психического, личностного и социального развития обучаемого; реализация программ коррекционно развивающей направленности в индивидуально групповых занятиях.

В соответствии с целями и задачами инклюзивного обучения формируется индивидуальная программа сопровождения лиц с ООП, которая включает четыре базовых модуля (подпрограммы), ориентированных на решение проблем семьи, педагогического состава, одноклассников и самого обучаемого.

Применяются различные стратегии и методы психологической помощи: диагностика, консультирование, тренинг. Кроме этого используются:

- игровые методы;
- методы ролевого моделирования;
- методы семейной терапии;
- методы поведенческой терапии;
- специальные обучающие методы («tribes»);
- метод создание видеофильма.

Проводится мониторинг эмоционального состояния и адаптации обучаемого.

Основные задачи психолога: создание условий для гармоничного личностного, психофизического и интеллектуального развития и социальной адаптации; раннее выявление и включение обучаемого с проблемами в развитии в среду сверстников; -профилактика и коррекция различных отклонений в развитии; повышение родительской компетентности и профилактика нарушений и коррекция детско-родительских отношений.

Основное внимание уделяется проведению групповых родительско-детских занятий, где наряду с обычными детьми находятся дети с различными вариантами отклоняющегося развития и их родители в соотношении: 70% условно обычных детей, 30% особых детей. Родители ключевые партнеры в обучении ребенка с ООП.

Можно выделить пять уровней вовлеченности родителей в этот процесс.

Уровень 1. Информированность. На этом основном уровне образовательных учреждений информирует родителей о существующих программах, а родители, в свою очередь, запрашивают информацию.

Уровень 2. Участие в деятельности. На этом уровне родители в ограниченной степени вовлечены в деятельность школы. Например, они могут быть приглашены, чтобы присутствовать в определенные моменты учебного и

внеучебного процесса.

Уровень 3. Диалог и обмен мнениями. Здесь родителей приглашают, чтобы они могли исследовать цели и потребности класса образовательного учреждения.

Уровень 4. Участие в принятии решений. Здесь родителей спрашивают об их мнении, когда необходимо принять решение, которое повлияет на обучаемого. Хороший пример такого уровня вовлеченности – встреча для разработки индивидуального учебного плана.

Уровень 5. Достаточная ответственность для действий – это самый высокий уровень, при котором родители принимают решения совместно с образовательным учреждением, вовлечены как в планирование, так и в оценку программы обучения [4].

Формы взаимодействия с родителями в инклюзивном образовательном учреждении в зависимости от этапа включения: *подготовительный* – просвещение родителей по вопросам инклюзивного образования, проведение родительских собраний, тренингов, индивидуальных и групповых консультаций, информирование, обсуждение вопросов, связанных с развитием инклюзивного образования; *адаптационный* – организация и поддержка движения родителей «навстречу» друг другу с целью их взаимной поддержки и взаимодействия; полное включение на этом этапе вместе со специалистами семья определяет наиболее комфортный режим пребывания обучаемого в образовательного учреждения, особенности и этапы образовательной и коррекционно развивающей работы, оценивает динамику развития, создает аналогичные условия дома, чтобы максимально способствовать социализации обучаемого.

Образовательная среда, наполненная конкретным содержанием для обучаемых с ООП, способствует в будущем включению их в доступные виды деятельности и социальные отношения, тем самым делая менее болезненной

Список использованных источников

1. Байменова Б.С. Развитие инклюзивного образования в Казахстане и за рубежом: учебное пособие. Алматы: издательство «Эверо», 2017. 148 с.

2. Літовченко О. В. Заїкання у дітей: профілактика і корекція: навчальний посібник. Одеса: Видавництво ТОВ Лерадрук, 2021. 248 с.

3. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук, К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.

4. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі: навч. курс та наук.-метод. посіб.” / Т.В.Сак. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 168 с

5. Організація соціально-педагогічної підтримки школярів групи ризику : метод. посіб. / за заг. ред. Т. Ф. Алексєєнко. К. : ТОВ "Задруга", 2017. 168 с

6. Методичні рекомендації з організації і проведення корекційно-розвивального навчання школярів із затримкою психічного розвитку / І. М. Омельченко, 2019. 59 с.

7. Жетписбаев, Б. А. Концептуально-теоретические проблемы девиантного поведения и правовой социализации несовершеннолетних в Республике Казахстан. АЛМАТЫ: Юридическая литература, 2002. 266 с.

ПРОСОЦІАЛЬНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ТА МОТИВАЦІЙНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ У РОБОТІ ІЗ ДЕСТРУКТИВНОЮ ПОВЕДІНКОЮ УЧНІВ

Івашев Євгеній Володимирович, к.ю.н., доцент кафедри технологій навчання, охорони праці та дизайну Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Івашева Тетяна Василівна, старша викладачка Центру професійної освіти Територіально відокремленого відділення «Білоцерківська філія Академії ДПТС», старший лейтенант внутрішньої служби

Навряд чи знайдеться хоча б один педагогічний працівник, який би у своїй тривалій практичній діяльності не стикався із такою поведінкою учнів, яка або ускладнювала реалізацію ефективного навчального процесу, або взагалі її унеможлиблювала. Попри те, що окреслена проблема існує, вочевидь, стільки ж, скільки існує освіта загалом, її вирішення досі є актуальним завданням і для сучасної освітньої системи. Історичний досвід становлення і розвитку вітчизняної та закордонних освітніх систем переконливо демонструє низьку ефективність (а

подекуди і повну неефективність) авторитарних методів взаємодії в системі «викладач-учень», заснованих на системі покарань, пригніченні, залякуванні та заходах примусу. За таких умов особливої актуальності набувають методики роботи із учнями, котрі покликані розвивати внутрішній потенціал підлітків, їхню готовність до самосвідомої правослухняної поведінки [3].

Одними із таких методик, котрі переконливо продемонстрували свою ефективність, є мотиваційне інтерв'ювання та просоціальне моделювання.

Просоціальне моделювання – це процес та спосіб втручання, які зосереджуються на відносинах спеціаліст – особа, коли формування позитивної поведінки людини здійснюються поступово шляхом досягнення конкретних цілей, спрямованих на утримання її від спокуси вчинити нові акти деструктивної поведінки [5].

Цю методику розробив австралійський соціолог-криміналіст Кріс Троттер у 1990 роках. Перше видання його книги «Робота зі складними клієнтами: керівництво до дії» було опубліковане у 1999 році, яке набуло широкої популярності, перевидавалось у багатьох країнах світу і вже має третю авторську редакцію 2015 року з новими доповненнями про когнітивно-поведінкові стратегії і оцінку ризиків [4].

Слід пам'ятати один із ключових прийомів соціального виховання – виховання на прикладі. Поведінка формується шляхом спостереження за діями оточуючих, особливо за людьми з вищим статусом. Людина, особливо дитина, часто їх копіює. Відповідно знання, навички, уміння, цінності та манери поведінки часто набувають від людей, яких поважають: батьків, старших братів, рідних, друзів і навіть героїв кінофільмів, відомих спортсменів тощо. Кримінальним і антисоціальним навичкам навчаються таким же чином. Тому працівнику ЗП(ПТ)О слід враховувати, що учні також учаться на його прикладі манерам спілкування, управління собою, поведінці. Повсякденні приклади поведінки працівника скоріше сприймаються учнем, ніж зміст бесіди. Працівник ЗП(ПТ)О, демонструючи уважність до деталей і готовність вислухати учня, сформує повагу до себе. Демонструючи негативне ставлення до поганої поведінки, виявляючи

послідовність у ставленні до позитивних і негативних проявів з боку учня, надійність при виконанні будь-яких завдань – цим працівник ЗП(ПТ)О сформує просоціальну поведінку і моральну сталість у учня [1].

Мотиваційне консультування – методика виховної і корекційної роботи, яка полягає у використанні сукупності процедур, прийомів та способів, спрямованих на надання допомоги людині в розв'язанні проблем та прийнятті життєво важливих рішень, мобілізацію її ресурсів. Інструментами такої методики є прийоми та техніки мотиваційного інтерв'ювання. Указаний ефективний спосіб роботи вперше було описано Вільямом Міллером у журналі «Поведінкова психотерапія» у 1983 році. Даний метод використовували, щоб допомогти людям, які мали проблеми з алкоголем, але протягом останніх чотирьох десятиліть цей спосіб успішно використовують для управління широким спектром залежностей, а також під час роботи з психічними захворюваннями у багатьох країнах світу. На сьогоднішній день проводяться численні дослідження, які демонструють ефективність даного методу у роботі з будь-якими особами, які вирішують певну проблему. Це спланований та свідомий спосіб спілкування з особами, який зменшує опір та заохочує останніх знайти рішення їхніх проблем самостійно. У пріоритеті – людина сама має переконатися у важливості змін, проте – за активного спонукання з боку спеціаліста. Мотиваційне інтерв'ювання часто розглядається як частина мотиваційного консультування [2].

Процес мотиваційного консультування проходить як бесіда добрих знайомих, це не допит і не збір інформації, це – створення умов, у яких учень матиме можливість максимально висловитися, розібратися у собі, у своїх протиріччях. Завдання ж спеціаліста – знати, за допомогою яких питань допомогти учневі виявити ці протиріччя і, коли протиріччя (амбівалентність) виявлено, акцентувати увагу учня на тих питаннях, які допоможуть йому змінити поведінку. У пріоритеті – учень сам має переконатися у важливості змін, проте – за активного спонукання з боку фахівця. Необхідно уникати суперечок, прямого переконання і спроб переконувати директивним методом. Для посилення ефекту необхідно застосовувати рефлексивне слухання, коли ви у відповідь проговорюєте суть сказаного учнем так, аби це звучало

прийнятно, і ви демонстрували розуміння його/її почуттів. Мотиваційне консультування має призвести до «розмови про зміни» з боку учня. Це відбувається, коли він починає сам говорити про переваги змін і оптимістично дивиться на можливість змінитися, вірить у те, що він здатен на це. «Розмова про зміни» повинна бути метою будь-якого мотиваційного консультування, навіть якщо в результаті значних видимих змін не відбудеться [1].

Такі методики дозволяють Україні долучитися до найпрогресивнішого світового досвіду здійснення виховної роботи та перейти до абсолютно іншої концепції такої діяльності, змінивши її з каральної на корекційно-реабілітаційну. Системне використання указаних методик, наприклад у пенітенціарній діяльності інших країн, яскраво демонструє більшу ефективність у порівнянні з вітчизняними практиками. До прикладу, рівень рецидиву у Королівстві Норвегія, пенітенціарна система якої давно і системно працює відповідно до корекційної концепції, становить близько 20%. Для пенітенціарної системи України, у якій окреслений підхід лише впроваджується, показники рецидиву злочинів є значно вищим. За різними оцінками, у залежності від рівня безпеки та виду установ виконання покарань, такий показник може складати від 50% до 90%.

Наразі в Україні над активним упровадженням окреслених технік працює низка міжнародних проєктів, які реалізуються спільно з Міністерством юстиції України: «Реформування системи кримінальної юстиції щодо неповнолітніх в Україні», «EDGE» («Експертна підтримка врядування та економічного розвитку») (Канада), Європейського Союзу «Підтримка реформ у сфері юстиції в Україні», «ПРАВО-Justice»; «NORLAU Проєкт Пробації» та Спільний проєкт «Європейський Союз та Рада Європи працюють разом для підтримки в'язничної реформи в Україні» (SPERU).

До відповідної роботи долучився і колектив Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України [6].

Список використаних джерел

1. Динамічна безпека, комунікативні навички та просоціальне

моделювання в установах виконання покарань: навчально-методичний посібник / за ред. Івашев Є.В., Дука О.А. Київ: 2020. 78 с. URL: <https://i-rc.org.ua/files/dinami4na-bezpeka-komunikat-navy4ky.pdf>.

2. Міллер У.Р., Роллнік С. Мотиваційне консультування. Як допомогти людям змінитися. *Серія «Класика психології», «Видавництво «Е»», 2017. 50 с.*

3. Сапольскі Р. Біологія добра і зла. Як наука пояснює наші вчинки. «Видавництво «Альпіна Паблішер», 2019. 1344 с.

4. Тротер К. Просоціальне моделювання. *Європейський журнал з питань пробації*. Бухарестський університет. Vol.1, №2, 2009. С.142-152.

5. Trotter Chris. Working with involuntary clients: a guide to practice / Sage Publications, London EC2A 4PU, 1999,192 pp.

6. «БІНПО долучився до Проекту ЄС та Ради Європи «Європейський Союз та Рада Європи працюють разом для підтримки в'язничної реформи в Україні (SPERU)» URL: <https://binpo.com.ua/2021/12/06/бінпо-долучився-до-проекту-єс-та-ради-є/>.

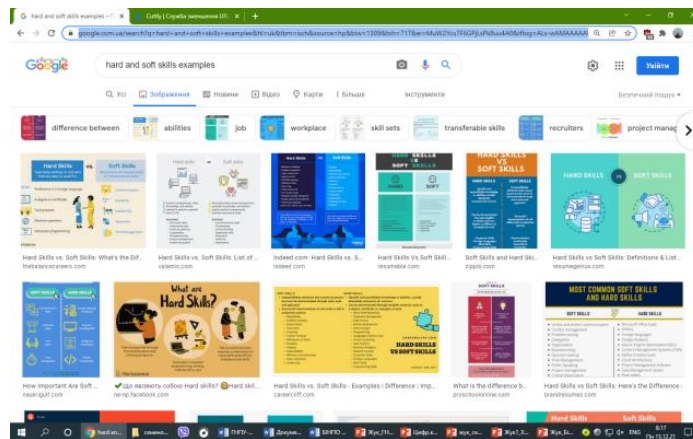
НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА: ДОСВІД ЗАПРОВАДЖЕННЯ ПРОБЛЕМНО-РЕСУРСНОГО ТА ІНДИКАТИВНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДІВ

Жук Михайло Васильович, кандидат філософських наук, доцент, КЗ «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»

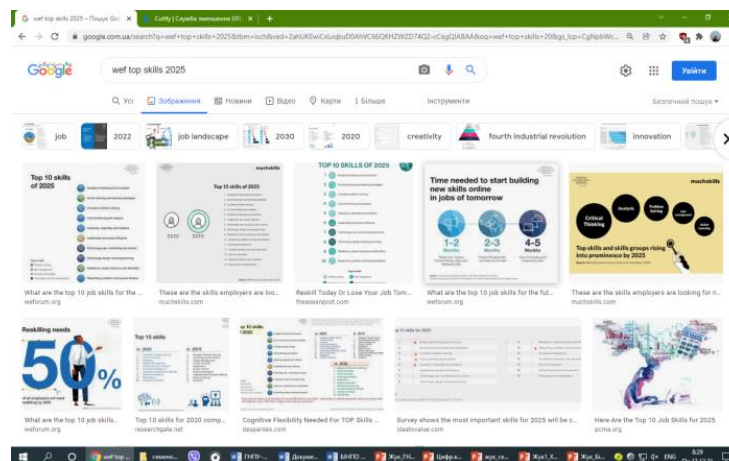
Швидкість змін в форматі 4.0 (4 промислова революція, глобалізація 4.0, індустрія 4.0) сьогодні формують нові вимоги ринку праці, системі освіти протягом життя. ЮНЕСКО в своїй доповіді листопаді 2021 р. «Майбутнє освіти» висловило думку про суспільний договір який «повинен об'єднати світ «навколо колективних зусиль і надати знання та інновації, необхідні для формування стабільного та мирного майбутнього для всіх, хто закріплений за соціальною, економічною та екологічною справедливістю» – <https://en.unesco.org/news/what-you-need-know-about-unescos-futures-education-report>

Дуже важливими викликами сучасній післядипломній професійній неперервній освіті виступає зміна структури скорочення «напіврозпаду професій», поява нових професій і потреба змінювати напрям фахової діяльності не раз на 8 років, як це було наприкінці 20 століття, а значно швидше.

Саме тому така увага сьогодні приділяється Soft & Hard skills <https://cutt.ly/fYGoDUH>.



Свій внесок робить і світовий економічний форум (WEF), який постійно проводить дослідження топ-10 якостей, без яких мало вірогідно знайти роботу. І вони постійно змінюються як за появою нових, так і місяця вагомості в переліку. Давайте це розглянемо через узагальнені ресурси на прикладі прогнозів на 2025 та 2030. WEF top skills 2025 – <https://cutt.ly/hYGpTpm>.

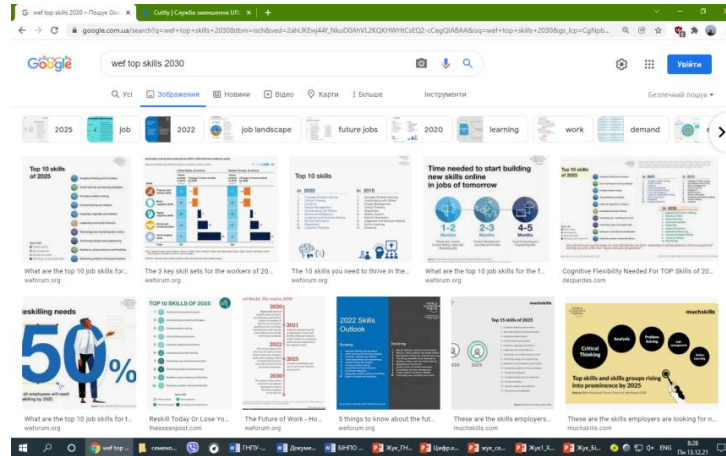


Ковід-19 активно вплинув на розвиток цифрового суспільства, цифрової економіки, освіти, культури, комунікації.

Вміння ефективно працювати в умовах карантинів та дистанційного навчання перетворилось на дуже вагомий виклик для системи післядипломної

педагогічної освіти, її спроможності не тільки бути дистанційною, а і спрямувати зусилля на рівень цифрової культури тих, кого вона навчає, працювати в форматі змішаного навчання, запроваджувати нові форми навчання, які сприяють можливостям віртуальної освітньої комунікації.

WEF top skills 2030 – <https://cutt.ly/DYGaaXO>.

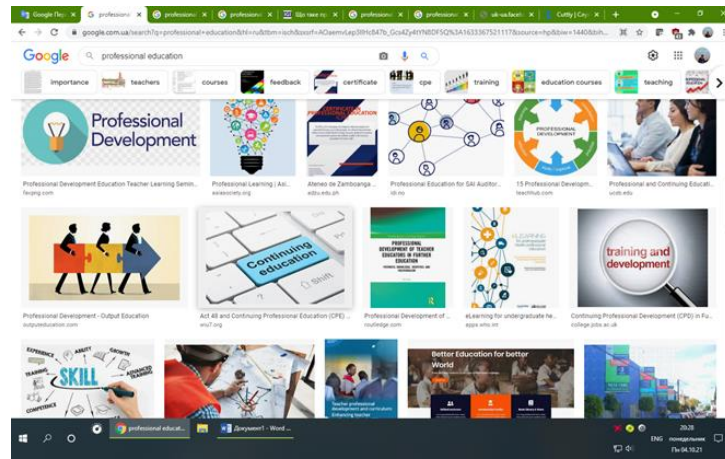


Слід враховувати і те, що Ковід-19 актуалізував проблему старіння інформації, яка сьогодні втрачає актуальність вже за півтора роки. Це потребує нових відповідей від системи освіти. Якщо сюди додати швидкий розвиток штучного інтелекту, що стає активним гравцем в інформаційному просторі як носій певної інформації (чат боти...).

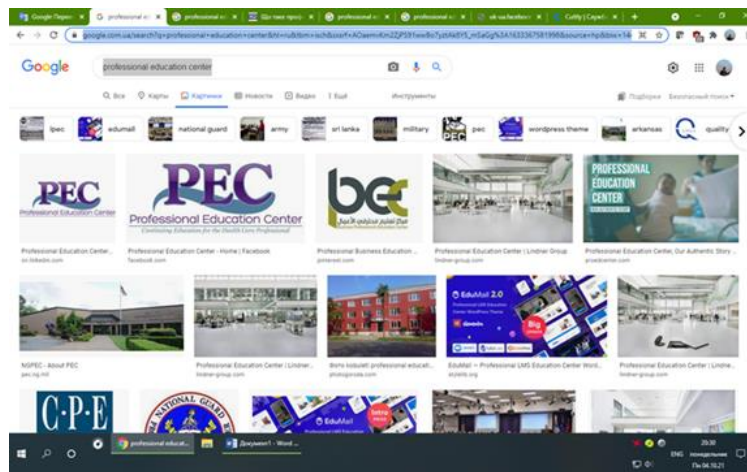
На нашу думку в неперервній освіті дуже важливим є зміна пріоритетів. На сьогодні на перший план виходить не просто навчання, а навчання, що сприяє самостійної навігації по проблемам, ресурсам, фаховим інноваціям, стартапам (нагадаємо, що інноваційність один з трьох трендів розвитку Болонського процесу в форматі 2030), практичним рішенням та досвіду. Саме тому дуже важливим є вміння працювати з ресурсами та вміти реалізовувати аналогові та партнерські проєкти. Важливим є і вміння визначати власні пріоритети змін на рівні певних індикаторів [1].

Давайте розглянемо певні можливості цих підходів.

Professional education <https://cutt.ly/vEKFiG7>.



Professional education center <https://cutt.ly/MEKFcaP>.



Professional education networks <https://cutt.ly/SEKFUzg>.



Vocational and technical education <https://cutt.ly/ZEKJBKv>.



Список використаних джерел

1. Жук М.В. Проблемно-ресурсний та індикативно-технологічний виміри людського капіталу в цифрову епоху / Зростаюча конкурентоспроможна особистість в умовах діджиталізації суспільства: матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн конференції (21 жовтня 2021 року, м. Херсон) / за ред. Г. С. Юзбашевой. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2021. С. 73-82. Жук М.В.

2. Філософія дитини: проблемно-ресурсний та індикативно-технологічні виміри /Обдаровані діти – скарб нації: матеріали II Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції (м. Київ, 18–22 серпня 2021 року). Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. С. 227-236.

СИСТЕМИ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ ЯК ОСНОВА ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Грядуща Віра Володимирівна, к.т.н., старший викладач кафедри технологій навчання, охорони праці та дизайну Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Як зазначив Сергій Шкарлет: «Цифровізація освіти – один із пріоритетів МОН розвитку можливостей дистанційного навчання. Тому з-поміж ключових завдань для нас на 2021 рік є затвердження Концепції цифрової трансформації освіти і науки, забезпечення закладів освіти цифровою інфраструктурою та

підвищення рівня цифрової компетентності педагогічних працівників» [1].

У свою чергу Міністерство освіти та науки України підготувало та представило для громадського обговорення проєкт Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року. «Концепція представляє комплексне системне стратегічне бачення цифрової трансформації цих сфер та відповідає засадам реалізації органами виконавчої влади принципів державної політики цифрового розвитку, що затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 січня 2019 р. №56, а також пріоритетним напрямом та завданням (проєктам) цифрової трансформації на період до 2023 року, схваленим розпорядженням Кабінету Міністрів України від 17 лютого 2021 року № 365-р» [2].

Кінцевої мети планується досягти через *стратегічні цілі* рис. 1 [2]:



Рис. 1. Стратегічні цілі цифрової трансформації освіти і науки

Таким чином, формування сучасного цифрового освітнього середовища закладів освіти – є однією з пріоритетних стратегічних цілей цифрової трансформації освіти і науки.

Цифрові освітні середовища включають:

- інфраструктуру, зв'язок і цифрове обладнання;
- ефективне планування і розвиток цифрового потенціалу, включаючи сучасні організаційні можливості;
- компетентний в цифрових технологіях викладацький склад;
- високоякісний освітній контент;
- зручні інструменти і безпечні платформи, що дотримуються стандартів

конфіденційності і етики.

В якості основи для проєктування, створення та впровадження ефективного цифрового освітнього середовища можна використовувати системи менеджменту освіти (управління навчанням) (LMS).

LMS, також відомі як віртуальні навчальні середовища, дозволяють завантажувати конспекти лекцій, презентації PowerPoint, письмові завдання, відео-лекції і використовуються для підтримки освітньої онлайн-співпраці через Інтернет.

До переваг систем менеджменту освіти відносять:

- можливість контролювати прогрес і продуктивність навчання;
 - підвищена доступність електронного навчання без географічних обмежень;
 - можливість персоналізувати онлайн-навчання та досвід навчання;
 - зручний інтерфейс дозволяє як учням, так і викладачам легко орієнтуватися на платформах LMS.
- адаптивний дизайн – користувачі повинні мати можливість отримати доступ до LMS з будь-якого типу пристрою, який вони вибирають, будь то настільний комп'ютер, ноутбук, планшет або смартфон;
 - можливість легко та ефективно оновлювати модулі та заходи eLearning;
 - можливість легко забезпечити ефективне розповсюдження навчальних матеріалів онлайн;
 - використання автоматизації дозволяє проводити швидку реєстрацію користувачів і розповсюдження сертифікатів [3].

До основних типів систем менеджменту освіти відносять:

Хмарні LMS (розміщені в хмарі). Хмарні постачальники LMS піклуються про підтримку системи та виконання будь-яких технічних оновлень. Онлайн-користувачі можуть отримати доступ до системи з будь-якого місця та в будь-який час, використовуючи ім'я користувача та пароль.

LMS для самостійного розміщення – програмне забезпечення, яке користувач повинен завантажити. Платформа з власним розміщенням забезпечує

кращий творчий контроль і налаштування, але користувачі повинні підтримувати систему самостійно і досить часто повинні платити за оновлення.

Настільні програми LMS встановлюються на робочому столі користувача. Однак програма все ще може бути доступна на кількох пристроях.

LMS для мобільних додатків підтримують мобільне навчання. Доступні будь-де та будь-коли через мобільні пристрої. Цей тип розгортання платформи дозволяє користувачам взаємодіяти та відстежувати свої ініціативи онлайн-навчання на ходу.

Різні моделі ціноутворення, що використовуються для систем менеджменту освіти, включають:

Freemium – ця модель ціноутворення, яка дозволяє користувачам отримати безкоштовний доступ до основних функцій деяких платформ LMS. Після того, як користувачі почнуть працювати з розширеними функціями системи, додається плата.

Підписка. Користувачі сплачують регулярну плату через регулярні проміжки часу, щоб отримати доступ до LMS. Підписка може надати організації повний доступ до всіх функцій LMS, або може вимагати від організації оплати за кожного користувача системи.

Ліцензування – це або щорічна плата, яку компанії повинні поновлювати, або авансова плата, яка надає користувачам необмежений доступ.

Управління ролями користувачів і групами в LMS допомагає визначити структуру та ієрархію закладу освіти. LMS допомагає розрізнити на основі ролей та обов'язків таких користувачів:

- суперадміністраторів – може виконувати всі функції LMS, керувати сайтом і конфігурацією даних;
- адміністраторів – доступ до більшості інструментів адміністрування, крім керування сайтом;
- викладачів – відповідають за проведення навчальних заходів, планування курсів, розміщення освітнього контенту;
- учнів – мають доступ до освітнього контенту відповідно профіля;

- гостей – мають доступ лише до загальнодоступного контенту;
- інших користувачів – можливості і доступ встановлюються індивідуально.

Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти у своїй практиці використовує цифрове освітнє середовище на базі систем менеджменту освіти Moodle (освітня платформа profosvita.org), Microsoft Teams (центр для командної онлайн-роботи БІНПО та адміністрування освітнього процесу)

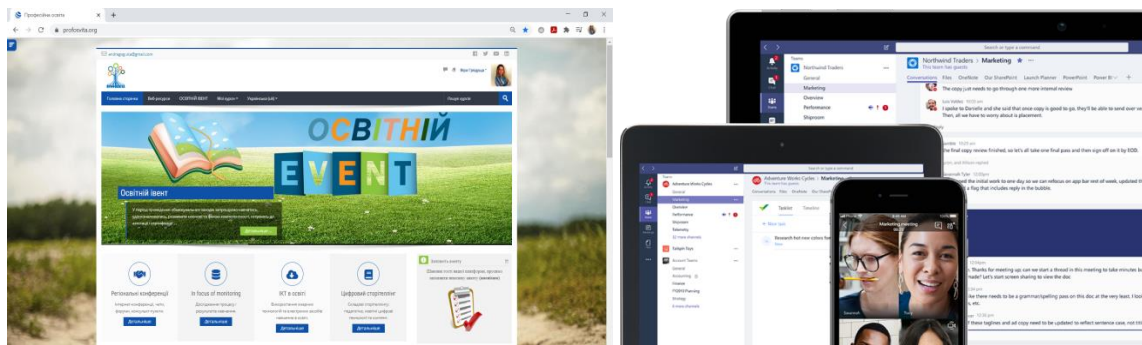


Рис. 2. Інформаційне середовище БІНПО

Основним призначенням цифрового освітнього середовища БІНПО є: поетапне вирішення задач цифровізації освіти; впровадження цифрових технологій в освітній і управлінські процеси; інформаційно-методичне забезпечення освітнього процесу; електронний документообіг.

Системи менеджменту освіти як сегмент ринку освітніх послуг займають досить велику частку [4]. Так очікується, що в 2021 році ринок LMS буде коштувати більше 15,72 млрд. доларів. Світовий ринок LMS в 2023, як очікується, досягне значення 23,21 млрд. доларів. Приблизно 83% освітніх організацій зараз використовують LMS. Згідно з останніми дослідженнями в ATD, більшість респондентів (73 відсотки) заявили, що їх використання LMS зросло в останні два роки. Приблизно половина всіх занять у 2021 р. відбулось через електронне навчання з використанням LMS. Отже, сьогодні системи менеджменту освіти є найефективнішим і найзручнішим інструментом комунікації між усіма учасниками освітнього процесу у цифровому форматі та його адміністрування на усіх етапах як дистанційного, так і змішаного навчання.

Список використаних джерел

1. Цифровізація освіти, досвід регіонів. МОН України: веб ресурс. 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/cifrovizaciya-osviti-dosvid-regioniv-aktualnist-dlya-pozashkillya-vidbulas-onlajn-sesiya-shodo-distancijnogo-navchannya>.
2. Концепція цифрової трансформації освіти і науки: МОН запрошує до громадського обговорення. МОН України: веб ресурс. 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/koncepciya-cifrovoyi-transformaciyi-osviti-i-nauki-mon-zaproshuye-do-gromadskogo-obgovorennya>.
3. Learning management system (LMS). Searchcio.techtarget: веб ресурс. URL: <https://searchcio.techtarget.com/definition/learning-management-system>.
4. Learning Management System (LMS) Market Worth 15.72 Billion USD by 2021. Prnewswire: веб ресурс. URL: <https://www.prnewswire.com/in/news-releases/learning-management-system-lms-market-worth-1572-billion-usd-by-2021-588557421.html>.

ЦИФРОВИЙ ВИМІР ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Денисова Анастасія Володимирівна, старша викладачка кафедри технологій навчання, охорони праці та дизайну Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

У сучасному науковому дискурсі концепт «освітній простір» знаходить широке відображення, проте у питанні його категоріального визначення на сьогоднішній день немає теоретико-методологічної єдності.

Систематизація та узагальнення наукових розвідок вчених щодо сутності, структури, механізмів створення та модернізації освітнього простору, проведені професоркою А. Цимбалару [1] дозволяють розглянути цей феномен з точки зору інституційного і субстанціонального аспектів.

Так, у межах інституційного аспекту освітній простір характеризується як певна частка соціуму, де створено умови для розвитку особистості, а в межах субстанціонального – визначається як можливість і наявність формування

особистісного простору суб'єкта освітнього процесу. Відтак, узагальнення результатів аналізу розуміння досліджуваного явища з різних позицій дало змогу визначити інтегральну характеристику освітнього простору як педагогічної реальності, в якій відбувається зустріч, взаємодія, осмислення і пізнання особистістю освітнього середовища.

Удосконалення поняттєвого апарату призводить до збагачення педагогічної науки термінологією з означеної галузі наукових досліджень. Так дефініція «інформаційно-освітній простір» (ІОП) привносить у систему освіти ряд очевидних переваг, що включають концентрацію потенціалу кращих педагогічних кадрів, ефективних інформаційних систем та інших технічних засобів навчання.

У рамках ІОП стають можливими інтеграція наявних інформаційних ресурсів та вироблення єдиної політики у питаннях найбільш раціонального використання інформаційних засобів. На його основі вирішуються проблеми підготовки кадрів системи освіти в галузі застосування та впровадження цифрових інформаційних технологій у професійну діяльність. ІОП дозволяє раціонально використовувати всі види ресурсів, включаючи матеріальні та інформаційні, та вирішує актуальні для системи освіти проблеми інформаційне забезпечення [2].

Діджиталізація докорінно змінює принципи організації та структуру освітнього простору, відбувається вибудовування цифрового освітнього простору. Зазначимо, що у широкому значенні цифровий простір – простір, що інтегрує цифрові процеси, засоби цифрової взаємодії, інформаційні ресурси, а також сукупність цифрових інфраструктур, на основі норм регулювання, механізмів організації, управління та використання [3].

В умовах четвертої промислової революції, яка «характеризується злиттям технологій, що розмиває межі між фізичною, цифровою та біологічною сферами» [4], цифрова компетентність розглядається як ключова компетентність. Цей термін містить впевнене, критичне та відповідальне використання і взаємодію з цифровими технологіями для навчання, працевлаштування, роботи, дозвілля та участі в суспільному житті. Вона охоплює такі поняття, як інформаційна грамотність та медіаграмотність, комунікація та співпраця, створення цифрового контенту (включаючи програмування), безпека (включаючи захист персональних

даних у цифровому середовищі та кібербезпеку), а також розв'язання різнопланових проблем і навчання впродовж життя [5].

Базовими дослідженнями цифрової компетентності громадян, зокрема педагогів, вважаються розвідки Європейської наукової спільноти, результатом яких є Рамка для громадян ЄС (DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens), Рамка цифрової компетентності педагогів (DigCompEdu) та Рамка цифрової компетентності освітніх організацій (DigCompOrg).

В умовах розвитку транснаціонального ринку онлайн освіти та зростання глобальної конкуренції, відбувається суттєве переосмислення функціонування освітніх систем та реформування не лише на глобальному рівні, а й на рівні закладів та інституцій освіти.

На вимогу сучасності Міністерством розвитку громад та територій України спільно з Міністерством освіти і науки та органами місцевого самоврядування ініційовано проєкт «Новий освітній простір» [6]. Під новим освітнім простором (НОП) розуміємо безпечне та доступне освітнє середовище із застосуванням сучасних інформаційно-комунікаційних засобів. Основні складові НОП:

- креативний зовнішній та внутрішній дизайн;
- комфорт та енергоефективність;
- сучасні умови для навчання, розвитку та спілкування;
- безбар'єрний простір та умови для інклюзивного навчання;
- багатофункціональне середовище [7].

Означене вимагає від адміністрації закладів освіти подальшої цифровізації освітнього простору й розвитку цифрової компетентності працівників закладів освіти, у тому числі закладів професійної освіти.

Як зазначають В. Грядуща, М. Шевченко, у зв'язку з цим постають такі проблеми: – Як активізувати процес цифровізації, щоб використання цифрових технологій в освітній діяльності носило традиційний характер? – Як підвищити активність у використанні цифрових технологій в інших напрямках?

Вирішити проблеми можна, створивши усі необхідні умови для активного впровадження цифрових технологій як в управлінський процес, так і в освітній як складників управлінського процесу через покращення матеріально-технічного

оснащення робочих місць, організацію додаткового навчання щодо цифрових технологій, заохочення кращих результатів, проведення заходів із метою узагальнення досвіду і популяризації використання цифрових технологій [8].

Доречно звернути особливу увагу на те, що масштабне застосування цифрових технологій, спричинене пандемією Covid-19, висуває додаткові вимоги щодо використання технології онлайн-навчання із застосуванням цифрових освітніх ресурсів, упровадження гібридних робочих місць для педагогічних працівників та керівників закладів освіти, у тому числі ЗП(ПТ)О. Гібридне робоче місце вимагає від фахівця гнучкості, широкого спектру компетентностей для успішного виконання завдань, впевненого використання цифрових засобів та технологій.

Водночас різними державними програмами інформатизації освіти в Україні передбачено розробку та впровадження автоматизованих робочих місць (АРМ) керівників освітніх закладів. Програмні системи, розроблені закладами освіти чи за допомогою аутсорсингових компаній, вже набули широкого розповсюдження та масово використовуються.

З метою узагальнення та систематизації теоретичних знань і розвитку практичних навичок з питань: загального керівництва закладом освіти на основі використання АРМ; технологій розробки, прийняття та реалізації управлінських рішень на базі використання АРМ, використання сучасних інформаційних систем та технологій в управлінні, оцінки ефективності їх функціонування; побудови індивідуальної траєкторії розвитку цифрової компетентності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти розроблено спецкурс «Автоматизоване робоче місце», який включено до варіативного складника навчального модулю «Інноваційні технології в закладі професійної (професійно-технічної) освіти». Спецкурс «Автоматизоване робоче місце» призначений для ознайомлення педагогічних працівників та керівників ЗП(ПТ)О із сучасними інформаційними системами та комп'ютерними технологіями, які застосовуються при формуванні автоматизованих робочих місць керівників закладів освіти.

Програма спецкурсу орієнтована на засвоєння слухачами концептуальних

та методичних принципів автоматизації управлінської діяльності закладу освіти. Особлива увага приділяється найбільш сучасними практичними рішеннями та технологіями в області проєктування та впровадження автоматизованих робочих місць керівників та спеціалістів організацій, характеристики сучасних програмних продуктів, а також визначення ефективності використання АРМ.

Отже, ключовим фактором цифровізації освітнього простору З(ПТ)О є не лише подальша модернізація інфраструктурного оснащення та створення сучасних, ефективних і комфортних умов навчання та праці, а також організація гібридних робочих місць; перенесення викладання на цифрові платформи для персоналізації освітньої траєкторії здобувачів освіти та забезпечення можливості спільного навчання і нових форм співпраці між педагогами; розвиток компетентностей, необхідних для цифрової економіки та цифрового суспільства.

Список використаних джерел

1. Цимбалару А. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. Український педагогічний журнал. 2016. № 1 URL: <http://uej.undip.org.ua/upload/iblock/311/311c4a2491b1cdb734b792dca919716e.pdf> (дата звернення 02.12.2021)

2. Сакалюк О.О. Формування і розвиток інформаційно-освітнього середовища сучасного навчального закладу. «Альянс наук: вчений – вченому» (27-28 березня 2014). URL: http://www.confcontact.com/2014-alyans-nauk/pe4_sakalyuk.htm.

3. Новий освітній простір #СИМВОЛИЗМІН URL: <https://dfrr.minregion.gov.ua/foto/upload/%D0%9D%D0%9E%D0%9F.pdf> (дата звернення 03.12.2021)

4. Грядуща В.В., Шевченко М.П. Використання цифрових технологій при управлінні закладом дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 21. Т.3. С. 164-168.

УМОВИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Харагірло Віра Єгорівна, старша викладачка кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Виконання стратегічних завдань реформування системи освіти, яке забезпечить підвищення її якості та конкурентоспроможності, можливість інтеграції у європейський і світовий освітній простір, зумовлюють необхідність удосконалення сучасних моделей підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти в умовах сталого розвитку. Отже, українському суспільству потрібен педагог інноваційного типу, здатного до проектування власної освітньої траєкторії, готового до професійного розвитку впродовж життя. Перед системою неперервної професійної освіти України постає завдання відповідної перебудови змісту й науково-методичного забезпечення освітнього процесу підготовки компетентного конкурентоспроможного педагога, вмотивованого до інноваційної професійної діяльності. У теперішній час суспільство потребує педагога нової генерації, з інноваційним типом мислення, здатного до проектування власної освітньої траєкторії, готового до професійного розвитку впродовж життя. Ці вимоги перш за все спонукають педагога впроваджувати інноваційні педагогічні технології, переглянути традиційний арсенал засобів, принципів, технологій, при цьому надається перевага професійній компетентності, творчості педагогічного працівника що самостійно моделює та зреалізовує індивідуальну освітню траєкторію, визначає параметри процесу навчання (зміст, тривалість, форми, методи, програми, засоби та ін.), варіативно прогнозує результати професійно-педагогічної діяльності тощо.

Актуальність наукових розвідок в площині удосконалення моделей підготовки конкурентоспроможного педагога обумовлено тим, що професійна освіта у процесі інтеграції до європейського освітнього простору ставить до сучасного педагога підвищені вимоги. Науково – педагогічні працівники кафедри завершили виконання науково-дослідної роботи на тему «Умови розвитку

психолого-педагогічної компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О в системі неперервної професійної освіти» Необхідність дослідження умов розвитку психолого-педагогічної компетентності обумовлено тим, що професійна освіта у процесі інтеграції до європейського освітнього простору ставить до сучасного педагога підвищені вимоги. Трансформаційні процеси у суспільстві у свою чергу корегують ці вимоги з врахуванням особливостей ринку праці в Україні. Ці вимоги перш за все передбачають здатність педагога змінювати форми і методи, структуру і зміст навчального матеріалу, впроваджувати інноваційні педагогічні технології, індивідуалізувати освітні програми, розробляти інтеграційні курси, що неможливо без фахового зростання педагога професійної освіти. У законі України «Про освіту» підкреслюється, що освіта – це основа духовного, соціального, економічного та культурного розвитку суспільства і держави.

Науково-дослідна робота кафедри проводиться у відповідності до Закону України «Про освіту» «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні», Постанов Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про ступеневу професійно-технічну освіту», «Про затвердження Державного стандарту професійно-технічної освіти».

В процесі виконання НДР визначено, що значущими складниками психолого-педагогічної компетентності є мотивація розвитку психолого-педагогічної компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О, розвиток готовності педагогічних працівників до інноваційної діяльності, професійний розвиток майстрів виробничого навчання та викладачів професійно-теоретичного навчання; конфліктологічна компетентність педагогічних працівників. Зазначено що продуктивна результативність професійної діяльності педагогічних працівників забезпечується шляхом створення сприятливих умов розвитку психолого-педагогічної компетентності педагогів у межах інтеграції в європейський освітній простір.

Експериментально доведено що зазначені умови розвитку психолого-педагогічної компетентності, зокрема:

- забезпечення розвитку психолого-педагогічної компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О на курсах підвищення кваліфікації

- застосування електронного навчально-методичного комплексу в процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників ЗП(ПТ)О.

- застосування технологій педагогічного коучингу (створення Школи педагогічного коучингу)

- залучення педагогічних працівників до участі у науково-практичних заходах (міжнародні, Усеукраїнські конференції, семінари, круглі столи, тренінги, майстер-класи тощо)

сприятиме оптимізації та підвищенню ефективності освітнього процесу у системі безперервної професійної освіти.

Експериментально-дослідну діяльність кафедри ПП та М було спрямовано на аналіз та оцінку сприятливих умов розвитку психолого-педагогічної компетентності, апробацію робочих навчальних програм вибіркових спецкурсів що спрямовані на розвиток психолого-педагогічної компетентності педагогічних працівників у системі підвищення кваліфікації, перевірки продуктивності діяльності Школи педагогічного коучингу як умови розвитку психолого-педагогічної компетентності педагогів у системі неперервної професійної освіти, проектування траєкторії професійного розвитку педагогічних працівників в системі неперервної професійної освіти.

Одна з вагомих умов розвитку психолого-педагогічної компетентності ,на нашу думку, є застосування у освітньому процесі технологій педагогічного коучингу та створення Школи педагогічного коучингу. В рамках дослідження здійснено перевірку продуктивності діяльності Школи педагогічного коучингу як умови розвитку психолого-педагогічної компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О у системі підвищення кваліфікації, розроблено та проведено апробацію ОПП «Розвиток професійної (коучингової) компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О».[2] Розроблено та експериментально перевірено у навчальному процесі Школи педагогічного коучингу цифровий програмно-методичний комплекс «Школа педагогічного коучингу як компетентнісна модель професійного розвитку сучасного фахівця».[3]

Для апробації ОПП «Розвиток професійної (коучингової) компетентності

педагогічних працівників ЗП(ПТ)О» до навчання у Школі педагогічного коучингу у січні – березні 2021 р залучено 68 слухачів (педагогічні працівники Дніпропетровської, Київської, Кіровоградської, Одеської, Черкаської Херсонської областей).

Освітній процес за розробленою програмою ШПК спрямовано на: підготовку конкурентоспроможного педагога ЗП(ПТ)О на засадах компетентнісного підходу, із використанням технологій педагогічного коучингу з метою оновлення педагогічного процесу на курсах підвищення кваліфікації, внесення новоутворень у традиційну систему за допомогою сучасних інноваційних технологій.

На заключному етапі навчання слухачами ШПК було розроблено та успішно захищено індивідуальні проєкти за темою «Проєктування та реалізація власної траєкторії професійного успіху», що створило умови для розвитку психолого-педагогічної компетентності, самовдосконалення у найближчій та подальшій перспективах, підвищує мотивацію тих, хто навчається.

Для визначення продуктивності діяльності Школи педагогічного коучингу як умови розвитку психолого – педагогічної компетентності педагогів професійної освіти було використано технології моніторингу та оцінювання задоволеності замовників освітніх послуг та ключових стейкхолдерів які допомагають забезпечити якість підвищення кваліфікації фахівців та досягти конкурентних переваг на ринку освітніх послуг.

До проведення моніторингових досліджень якості підвищення кваліфікації з використанням технологій педагогічного коучингу у галузі П(ПТ)О залучались НМЦ ПТО у Дніпропетровській, Кіровоградській, Київській, Одеській, Черкаській, Херсонській, областях та НМК у м. Київ, керівники і педагогічні працівники ЗП(ПТ)О тощо.

Для збору первинної інформації використовували низку методів, зокрема експертне опитування, інтерв'ю, анкетування, тестування, спостереження; аналіз документів (зокрема індивідуальних проєктів), оцінні засоби рівня досягнення результатів навчання на курсах підвищення кваліфікації тощо.

Продуктивність діяльності Школи педагогічного коучингу, як умови

розвитку психолого – педагогічної компетентності педагогів професійної освіти, для підготовки інноваційного, вмотивованого, конкурентоспроможного педагога професійної освіти підтверджено такими показниками проведеного вступного та заключного моніторингу:

- збільшення у педагогів професійної стресостійкості до змін, освітніх викликів, діяльності в інноваційних умовах (на 32 %);
 - підвищення мотивації до безперервного професійного розвитку, який став системним, цілеспрямованим для реалізації власних проєктів (програм) за індивідуальною освітньою траєкторією (на 68%);
 - збільшення кількості професійних ініціатив, інноваційних навчально-методичних продуктів у формі авторських персонал-технологій, методів навчання, кейсів та технологічних портфоліо (на 39,5%);
 - збільшення активності педагогів у заходах міжкурсового періоду, включаючи конференції, семінари, круглі столи, вебінари, тренінги (на 94%);
- активна участь у професійних змаганнях, турнірах, фестивалях, форумах (як учасники, члени журі, тренери, коучі тощо), інноваційних програмах, проєктах на регіональному, всеукраїнському рівнях.

Таким чином, результати самоаналізу діяльності педагога стосовно розвитку психолого-педагогічної компетентності дозволяють зробити висновок, що застосування технологій педагогічного коучингу, змістовне забезпечення розвитку психолого-педагогічної компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О на курсах підвищення кваліфікації, а саме інваріантний складник: модуль 2 Педагогічний менеджмент і психологія професійної діяльності, модуль 5 Інноваційні технології в ЗП(ПТ)О та варіативний складники: «Мотивація професійної діяльності педагогічного працівника», «Психологічні аспекти попередження конфліктів в педагогічному колективі», «Розвиток критичного мислення здобувачів освіти», «Розвиток готовності педагогів до інноваційної діяльності» сприяють розвитку психолого-педагогічної компетентності педагогів професійної освіти.

Отже, психолого-педагогічна компетентність є чинником, що спонукає

педагога до неперервного професійного саморозвитку, і є результатом цього саморозвитку, оскільки дає можливість самостверджуватись і досягати вершин професіоналізму.

Список використаних джерел

1. Нежинська О. О. Тименко В. М. Основи коучингу: навчальний посібник. Київ, Харків: ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. 220 с.
2. Положення про школу педагогічного коучингу в системі післядипломної освіти / наукова ред., упорядкування В.В. Сидоренко., Біла Церква, БІНПО, 2019. 15 с.
3. Школа педагогічного коучингу як компетентнісна модель професійного розвитку сучасного фахівця: цифровий програмно-методичний комплекс: В.Сидоренко, В. Харагірло, О. Нежинська, Н. Торба / за науковою редакцією доктора педагогічних наук В.В. Сидоренко. Біла Церква: БІНПО, 2021, 210с.
4. Умови розвитку психолого-педагогічної компетентності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти у системі безперервної професійної освіти: цифровий навчально-методичний посібник / Сидоренко В.В. Грозний І.С., Горошкова Л.А., Лукіячук А.М., Торба Н.Г., Харагірло В.Є. БІНПО: Біла Церква. 2021. 179 с

ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Удовик Світлана Іванівна, старша викладачка кафедри технологій навчання, охорони праці та дизайну Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

У сучасних умовах розвитку освіти в Україні особливого значення набуває інноваційна діяльність навчальних закладів, основні підходи до професійної діяльності педагога, зокрема, якісну професійну підготовку.

В наукових дослідженнях професійну готовність педагога розуміють як закономірний результат спеціальної підготовки, самовизначення, освіти і самоосвіти, виховання та самовиховання. Її визначають як психічний, активно-

дієвий стан особистості, складну якість, систему інтегрованих властивостей, що регулює професійну діяльність, забезпечує її ефективність [1, с.53].

Розробка та впровадження інноваційних технологій є однією з найбільш актуальних проблем сьогодення в системі освіти, професійна готовність до інноваційної діяльності є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу, усвідомлення практичної значущості різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні.

Інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану, компетентнісного.

Слово «інновація» має багатомірне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації [3, с.96].

Інноваційну діяльність можна розглядати як комплекс заходів щодо забезпечення інноваційного процесу, основними функціями якої є зміни компонентів педагогічного процесу: цілей, змісту освіти, форм, методів, технологій, засобів навчання, системи управління тощо [5, с.47].

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – це особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії [3, с.77].

Готовність до професійної інноваційної діяльності є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу, успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні.

Дичківська І.М., в своїх дослідження зазначає, що важливою складовою готовності до інноваційної діяльності є інноваційний потенціал педагога – сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, за

якою виявляється готовність удосконалювати професійну діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність [2, с.248].

Готовність професійного педагога до розроблення та впровадження в навчально-виховний процес педагогічних інновацій є необхідним компонентом його професійної діяльності.

На основі аналізу наукової літератури нами визначено, що «компетентність – це володіння певною компетенцією», а «компетенція – це наявність у суб'єкта сукупності взаємопов'язаних особистісних якостей, а саме знань, умінь та навичок» [3, с.75].

Інноваційна компетентність педагога – система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога і забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з учнями.

Професійна готовність педагога є результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти, виховання й самовиховання, і це дієвий стан особистості, систем інтегрованих властивостей, що регулює діяльність, забезпечує її ефективність, а однією з важливих якостей педагога та умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності.

Професійна готовність до реалізації інноваційної діяльності формується в контексті цілісності її основних структурних компонентів: мотиваційного, когнітивного, креативного і рефлексивного.

Мотиваційний компонент виражає усвідомлене ставлення педагога до інноваційних технологій та їх ролі у розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти, формує та забезпечує ефективну діяльність і саморозкриття особистості педагога.

Когнітивний компонент об'єднує сукупність знань сучасного педагога про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, їх види та ознаки,

Креативний компонент реалізується в оригінальному розв'язанні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті, вмінні творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з учнями, колегами, батьками дітей, умінні розвивати креативність учнів.

Рефлексивний компонент характеризує пізнання й аналіз педагогом явищ

власної свідомості та діяльності та реалізується через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретацію та інтерпретацію іншого. Процес рефлексії індивідуальний.

Педагогу інноваційного спрямування необхідно реалізовувати такі принципи: педагогічний гуманізм (довіра до вихованців, повага до їх особистості, гідності, впевненість у своїх здібностях і можливостях); емпатійне розуміння вихованців (прагнення і вміння відчувати іншого як себе, розуміти внутрішній світ вихованців, сприймати їх позиції); співробітництво (поступове перетворення вихованців на співтворців педагогічного процесу); діалогізм (уміння слухати дитину, цікавитися її думкою, розвивати міжособистісний діалог на основі рівності, взаємного розуміння і співтворчості); особистісна позиція (творче самовираження, за якого педагог постає перед вихованцями не як позбавлений індивідуальності функціонер, а як особистість, котра має свою думку, відкрита у вираженні своїх почуттів, емоцій) [2, с.256].

Готовність педагога до інноваційної діяльності визначають за такими показниками: усвідомлення потреби запровадження педагогічних інновацій у власній практиці, інформованість про новітні педагогічні технології, знання методик, готовність до подолання труднощів, пов'язаних із організацією інноваційної діяльності, володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та розроблення нових.

Ефективність формування готовності педагога до інноваційної діяльності визначається такими показниками: спрямованість педагогічних працівників на інноваційний підхід до навчання і виховання; орієнтація методичних структур на забезпечення індивідуальної траєкторії підготовки педагога-новатора; вироблення на цій основі нетрадиційних форм і методів методичної роботи; ріст педагогічної майстерності вчителів, вихователів і керівників закладів освіти.

Підготовлений до інноваційної професійної діяльності педагог має такі професійні й особистісні якості: здатність усвідомлювати смисл і цілі освітньої діяльності; наявність осмисленої, зрілої педагогічної позиції; здатність вибудувати цілісну освітню програму, реалізовувати освітні стандарти, нові педагогічні орієнтири; розуміння сучасної реальності у співвідношенні з вимогами особистісно-орієнтованої освіти, а освітнього процесу – з критеріями інноваційної

діяльності; уміння продуктивно, нестандартно організувати навчання й виховання; володіння технологіями, формами і методами інноваційного навчання; здатність бачити, оцінювати самовираження вихованців; уміння аналізувати зміни в освітній діяльності; здатність до особистісного творчого розвитку.

Отже, професійна готовність є закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання. Це – психічний, активно дієвий стан особистості, складна її якість, система інтегрованих властивостей.

Інноваційність освіти передбачає формування й розвиток особистості вчителя, викладача, студента, учня. Інноваційні методи й форми навчання, виховання, управління освітою мають на меті забезпечити активність, самовизначення, самореалізацію й відповідальність особистості як універсальні характеристики її розвитку.

Важливою особистісною характеристикою педагога, необхідною умовою успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності, що становить внутрішню потребу і формує інноваційну позицію педагога як важливий компонент професійної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу.

Як стверджує В.Т. Кремень, ознакою інновації є те, що вона виступає основним механізмом формування нових технологій, нових моделей діяльності і поведінки, організації знань, стверджуючи передумови для пошуку альтернативних шляхів розвитку суспільства [4, с.10].

Інноваційна педагогічна діяльність є основою оновлення навчальних закладів, чинником розвитку освітніх систем.

Отже, увага професійної готовності педагога до інноваційної діяльності викликана вимогами сучасного суспільства, де орієнтиром виступають технології, що постійно розвиваються та оновлюються. Огляд сучасних підходів до формування і розвитку компетентностей педагогів, аналіз іноземного та вітчизняного досвіду дають можливість дійти висновку, що в Україні питання готовності педагога до інноваційної діяльності є надзвичайно важливим, особливо в умовах цифровізації освіти й інтеграції до європейського освітнього

простору.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії.

Список використаних джерел

1. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної діяльності. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2018. №1. С.52-58.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. 3-тє вид., випр. Київ : Академвидав, 2015. С.253-270
3. Уруський В.І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: методичний посібник. Тернопіль : ТОКІППО, 2005. 96 с.
4. Кремень В.Т. Інновація в контексті науки і освітньої практики. Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб. наук. пр. За ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало. Київ-Хмельницький, 2008. С.8-16.
5. Карпенко А.С. Використання сервісів Google Apps (G Suite) для формування ІКТ-компетентностей у співробітників організаційно-навчальних підрозділів університету. Фізико-математична освіта. 2019. Випуск 3(21). С.71-78.

ГОТОВНІСТЬ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Удовик Ігор Сергійович, викладач ДПТНЗ «Білоцерківське вище професійне училище будівництва та сервісу»

Модернізація системи освіти України на сучасному етапі визначає основні підходи до професійної діяльності педагога – освіта є пріоритетною сферою розвитку сучасного суспільства, а інноваційні процеси, що відбуваються в освіті, вимагають відповідних змін у професійній діяльності педагога, якісної професійну підготовку фахівців, формування майбутнього фахівця, який готовий до сприймання нового в науці, техніці, суспільстві, його постійного розвитку відповідно до тенденції розвитку суспільства.

Суттєвою у професійній діяльності педагога є готовність до зміни характеру взаємодії в навчально-виховному процесі. Педагог повинен бути готовим до вмотивованої професійної діяльності, здатним працювати не лише по-новому, а й бути ініціатором інноваційних процесів, які розглядають як нововведення, зміну, оновлення, новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях.

У сучасних наукових дослідженнях поняття професійна готовність педагога трактують як результат спеціальної підготовки, самовизначення, освіти і самоосвіти, виховання та самовиховання. Її визначають як психічний, активно дієвий стан особистості, складну якість, систему інтегрованих властивостей, що регулює професійну діяльність, забезпечує її ефективність [1, с.53].

Дослідниця І. Дичківська зазначає, що важливою складовою готовності до інноваційної діяльності є інноваційний потенціал педагога – сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, за якими виявляється готовність удосконалювати професійну діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність [2, с.248].

Готовність педагога до інноваційної педагогічної діяльності визначають як особистісний стан мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння цифровими технологіями і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії.

Визначаючи компоненти, які репрезентують структуру готовності педагога до інноваційної діяльності розглядають як сукупність мотиваційного, когнітивного, креативного, рефлексивного компонентів, що безпосередньо пов'язані між собою.

Мотиваційний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності виражає усвідомлене ставлення педагога до інноваційних технологій та їх ролі у розв'язанні актуальних завдань освіти. Когнітивний компонент об'єднує сукупність знань педагога про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, комплекс знань, стиль мислення, сформованість умінь і навичок педагога. У структурі власної професійної діяльності виділяють

наступні професійні уміння педагога:

- гностичні (уміння здобувати, поповнювати і розширювати свої знання, вивчати особистість учня і себе);
- проектувальні (здатність планувати навчальний процес відповідно до цілей навчання, психологічних закономірностей);
- конструктивні (уміння обрати оптимальні прийоми і способи навчання, керувати процесом вивчення);
- організаційні (організувати свою діяльність і діяльність учнів відповідно до цілей навчально-виховного процесу);
- комунікативні (уміння використовувати різні механізми формування міжособистісних взаємин учасників педагогічного процесу, застосовувати техніку акторської майстерності, попереджувати і долати конфлікти).

Реалізація когнітивного компонента особистісної готовності педагога до інноваційної діяльності означає для нього необхідність професійно самовизначитись, тобто усвідомити норми, модель своєї професії і відповідно оцінити свої можливості.

Креативний компонент реалізується в творчому, оригінальному розв'язанні педагогічних завдань, в імпровізації, нетрадиційних підходах до організації навчально-виховного процесу, вміння творчо вирішувати професійні проблеми, взаємодіяти з учнями, колегами, батьками учнів, уміння розвивати креативність учнів. Від професійних умінь педагога залежить формування креативність учнів (цінність творчого мислення; розвиток чутливості учнів до стимулів оточення; вільне маніпулювання об'єктами та ідеями; уміння розкрити особливість творчого процесу; нейтралізація почуття страху перед оцінкою тощо.)

Рефлексивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності, проявляється у пізнанні й аналізі педагогом явищ власної свідомості та діяльності, саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, а рефлексивне мислення виділяють як одну з важливих умов усвідомлення, аналізу і вдосконалення власної діяльності.

Таким чином, пошук, освоєння і застосування відомих педагогічних інновацій, аналіз отриманих результатів і власного індивідуального стилю роботи можуть

сприяти створенню педагогом нових інноваційних освітніх технологій.

Процес рефлексії індивідуальний, направляє педагога на саморозвиток, джерелом є система усвідомлених педагогом суперечностей у професійній діяльності.

Тому в навчально-професійній діяльності необхідно створювати такі ситуації, які б актуалізували рефлексивну позицію педагога, формували його позитивне самосприйняття, стимулювали процеси самоствердження.

Отже, мотиваційний, когнітивний, креативний і рефлексивний компоненти в сукупності утворюють структуру готовності педагога до інноваційної діяльності і є особистісним утворенням, що опосередковує залежність між ефективністю діяльності педагога і його спрямованістю на вдосконалення професійного рівня.

Професійна готовність педагога є цілеспрямованим результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання, стан особистості, що регулює діяльність, забезпечує її ефективність, однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності.

Педагогічні інновації, як і будь-які інші нововведення, породжують проблеми, пов'язані з необхідністю поєднання інноваційних програм з державними програмами виховання і навчання, співіснування різних педагогічних концепцій, які потребують принципово нових методичних розробок, нової якості педагогічного новаторства.

Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні.

Одним з найважливіших завдань сучасної освіти є підготовка всебічно розвинутих фахівців як творчих особистостей, здатних до професійного й особистісного саморозвитку і самовдосконалення для успішного функціонування в мінливих умовах фахового середовища, здатних розв'язувати складні завдання сучасного виробництва товарів та послуг, що обумовлюють актуальність оновлення, реформування та модернізації змісту їх професійної підготовки в освіті.

Список використаних джерел

1. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Інформаційно-методичний збірник. Упорядник Г.О. Сиротенко. Полтава: ПОППО, 2006
2. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної діяльності. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2016. №1. С.52-58.
3. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: підручник. 3-тє вид., випр. Київ : Академвидав, 2015. С.253-270 .
4. Романова Г.М., Артюшина М.В., Слатвінська О.А. Педагогічні технології у професійній підготовці кваліфікованих робітників : довідник. Київ : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2015. 87 с.

МЕТОДИКА СТВОРЕННЯ АВТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ РОЗРОБКИ

Шевчук Світлана Степанівна, старша викладачка кафедри методики професійної освіти та соціально-гуманітарних дисциплін Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

У процесі реформування освіти України в цілому і професійної освіти зокрема більшість закладів професійної (професійно-технічної) освіти переходить сьогодні до режиму розвитку і модернізації. Створюються *інструментальні* авторські школи, які впроваджують в освітній простір закладів професійної освіти конкретні інноваційні освітні ідеї, підходи, технології тощо, та *культурологічні* авторські школи, що базуються на цілісній авторській системі формування особливого світосприйняття, світогляду здобувачів професійної освіти. Іншими словами, сучасні заклади професійної (професійно-технічної) освіти шукають своє «обличчя», свою авторську лінію, свої підходи до навчання і виховання сучасної молоді, створюють свою освітню програму. І саме у таких навчальних закладах автору-педагогу, автору-управлінцю є де себе проявити.

Характерною рисою сучасного професійного освітнього простору є інноваційні проекти переходу від стратегії формування до стратегії розвитку особистості здобувачів освіти на основі компетентнісного підходу. Ці освітні проекти (сучасні освітні практики) з'являються різними шляхами: можуть бути

спущені «зверху», а можуть народитися в осередку навчальних закладів. Але, за будь-яким випадком, сутність таких інноваційних проектів – унікальні освітні знахідки, педагогічні ідеї, ефектні та ефективні методики і техніки учіння та навчання, для реалізації яких стає вкрай необхідним та значимим *створення авторських педагогічних розробок* [1].

Авторська педагогічна розробка є розробкою *творчою* і буває різних типів і рівнів [2] :

- *адаптаційна*, пов'язана з адаптацією розробки до конкретних умов освітнього та виховного процесів навчального закладу;
- *комбінаторна*, у якій нова конструкційна система навчання і виховання створюється шляхом поєднання відомих методик, способів і прийомів;
- *радикальна*, яка містить принципову новизну.

Сьогодні можна фіксувати достатньо тривале протиріччя між існуючим інтересом педагогів до масового авторства у професійній діяльності і відсутністю конкретного інструкційно-методичного інструментарію та критеріїв конструювання авторських педагогічних розробок. У цих умовах вкрай важливою є *методологія створення авторських педагогічних розробок* – деякі узагальнені методичні рекомендації, які стануть у нагоді педагогу, що має свій особливий і у чомусь унікальний педагогічний досвід, представити його як авторський.

Педагог стає «автором для себе» у тому разі, коли не відчуває потреби обґрунтувати свою точку зору, свою ідею, свій авторський підхід. У такого педагога є цікава і значима для нього практика, є розуміння того, *що саме він робить* у своїй професійній діяльності, і у чому *сутність* його авторської знахідки. Проте ділитися своїми педагогічними знахідками з іншими, щось комусь доводити та обґрунтувати свої надбання він не бажає.

Якщо ж педагог претендує на визнання свого авторства серед педагогічної спільноти, то у справу вступають визначені закономірності фіксування цього визнання та з'являються певні вимоги до нього як до автора. Він повинен пояснити

колегам, що змінює його досвід у традиційній педагогічній практиці, яка результативність цього досвіду, у чому полягає його авторська ідея або авторський підхід [3]. У разі наявності у педагога-автора намірів представити розробку на експертизу (у методичну, атестаційну комісію, експертну раду), то вимоги до її оформлення зростають через те, що експерти зазвичай відшуковують відповіді на свої резонні запитання до структури чи змісту розробки, тому часто не сприймають розробку через її невідповідність означеним вимогам.

Основні критерії-вимоги до авторської педагогічної розробки [4]:

- **Актуальність педагогічної розробки.** За цією вимогою автор повинен відповісти на запитання, що не влаштовує його в освітньому процесі в цілому та у навчально-виховному процесі у конкретному навчальному закладі, у викладанні свого навчального предмету зокрема. Автору необхідно сформулювати причину, за якою він вирішив створити свою педагогічну розробку, та її спрямованість на вирішення конкретного протиріччя, яке виникло у його педагогічній практиці.

- **Авторська ідея.** Ця вимога є характеристикою авторської позиції, у якій автор формулює свою точку зору та свій підхід у рішенні педагогічної проблеми. Педагог-розробник має вказати: яку мету він формулював щодо реалізації нової ідеї; якого результату він очікує від її запровадження у педагогічну практику; які зміни у рівні навченості або вихованості здобувачів освіти він має досягти за новою ідеєю (новим підходом) та як він буде фіксувати ці зміни.

- **Новизна авторської позиції.** Головним для педагога-розробника у даному випадку є: розкрити сутність оригінальності й особливості своєї авторської розробки; порівняти її із існуючими педагогічними розробками за схожою проблематикою; виокремити, чим відрізняється його ідея, яку він привносить у свою розробку, від вже існуючих. По суті, автор описує свій вклад у вирішення визначеної педагогічної проблеми або утруднень, сформульованих ним на першому етапі (в процесі формулювання актуальності розробки).

- **Умови реалізації авторської розробки (авторської ідеї).** На цьому

етапі створення педагогічної розробки автору слід окреслити межі її використання, відповідаючи на запитання «Які особливі умови необхідні задля досягнення прогнозованого результату?», а саме: чи потребується додаткова матеріально-технічна база навчального закладу і яка саме; якої допомоги потребує автор з боку адміністрації та методичної служби навчального закладу; чи потребує реалізація авторської ідеї створення нового системного навчально-методичного комплексу; чи потребує реалізація авторської ідеї додаткового підвищення рівня кваліфікації для педагогів-учасників.

Отже, підсумовуючи вище означене, можна визначити наступне: **авторська педагогічна розробка** – це процес трансформації теоретичних питань сучасної психолого-педагогічної теорії через призму їх практичного використання при вирішенні конкретних проблем навчання і виховання [4].

Авторська педагогічна розробка – це вид навчально-методичної літератури, який, розкриваючи загальні й специфічні питання педагогічної практики, може бути ефективним тільки за умови наявності у ній глибокого обґрунтування того, що вона рекомендує, якщо вона написана за формулою: *чому* (рекомендувати саме це і саме так), *що* (подати, пояснити, рекомендувати), *як* (подати, пояснити, показати). Авторськими розробками можуть бути: підручник, навчальний та навчально-методичний посібник, навчальна програма (навчальний курс) тощо .

Процес створення педагогічної розробки здійснюється за таким **алгоритмом** [4]:

- постановка *проблеми*, яку необхідно розв'язати, обґрунтування її *актуальності*;
- формулювання *теми* розробки, *мети* пошуку та *завдань* вирішення проблеми;
- *аналіз* науково-теоретичних положень та існуючого практичного досвіду за визначеною проблемою;
- *роздуми*, *висунення гіпотез*, *зародження ідей*, співставлення їх з практично існуючими;
- критичний *аналіз* і теоретичне *обґрунтування* розв'язання проблеми;

- прогнозування *результату*;
- підготовка (комплектація) *авторських* навчально-методичних *матеріалів*, необхідних для практичної частини розробки;
- *апробація* окремих ідей і методичних рішень;
- *оцінка* результатів апробації, *аналіз* умов та труднощів реалізації ідей;
- *написання* методичної розробки.

Структура авторської педагогічної розробки [2]:

1. *Титульний лист*, на якому вказується навчальний заклад (установа), в якому працює автор(и) розробки, автор(и), назва розробки, рік видання.
2. *Анотація*, в якій стисло розкривається зміст розробки, вказується категорія педагогічних працівників, для якої вона рекомендується.
3. *Рецензенти* (за необхідністю).
4. *Зміст* (тематичний план).
5. *Вступ* (передмова), в якому розкривається актуальність теми, мета та завдання, практична значущість,
6. *Теоретична частина*, яка містить аналіз першоджерел з обраної теми розробки, авторські роздуми, гіпотези, ідеї щодо розв'язання проблеми.
7. *Практична частина* – ідеї, задуми, підходи, рекомендації автора щодо вирішення завдань проектування, планування, впровадження у навчально-виробничий та навчально-виховний процеси, науково-методичної діяльності тих чи інших технологій, форм, методів, засобів, системи роботи тощо.
8. *Висновки* містять дані щодо ефективності (результативності) практичного впровадження авторської педагогічної розробки.
9. *Список літературних джерел*, оформлений з дотриманням певних правил і вимог.
10. *Глосарій* (словник використаних термінів) – за необхідністю.
11. *Додатки* – це бажана частина педагогічної розробки, яка використовується автором для більш повного висвітлення теми. За змістом додатки можуть бути різноманітними: копії документів, положення, графіки, схеми, фотоматеріали, ілюстрації, сценарії, презентації тощо. Додаток повинен

мати тематичний заголовок і номер. При наявності у розробці додатків у змісті роботи робиться посилання на них.

Таким чином, стимулюючи інноваційну діяльність педагогічного колективу та накопичуючи банк авторських педагогічних розробок, професійний навчальний заклад може створити своє «авторське обличчя», свою авторську школу, педагогічний простір «успіху педагога і учня».

Список використаних джерел

1. Наказ Міністерства освіти і науки України від 06.10.2010 № 930 «Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників». (Із змінами, внесеними згідно з наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1473 від 20.12.2011, наказом МОН № 1135 від 08.08.2013).

2. Методичні рекомендації щодо структури, змісту та оформлення наукових і навчально-методичних видань під загальною редакцією к.т.н. Л.О.Олійника. Кам'янське. 2018. 35с.

3. Лист Міністерства освіти і науки України від 09.07.2018 № 1/9-434 «Щодо рекомендацій з навчально-методичного забезпечення».

4. Шевчук С.С. Навчально-методична діяльність педагога ЗП(ПТ)О на засадах компетентнісного підходу: навчально-методичний посібник. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПНУ, 2021. 73 с.

ДІАЛОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ – ВАЖЛИВЕ ВМІННЯ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Бабченко Наталія Василівна, доктор філософії в галузі освіти/педагогіки, старша викладачка кафедри методики професійної освіти та соціально-гуманітарних дисциплін Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

До найважливіших якостей педагогів, що сприяють успішному виконанню ним своїх функцій, належить педагогічна комунікативність. Багато труднощів і невдач у педагогічній діяльності зумовлено недоліками сфери професійно-педагогічного спілкування. Спілкування є найважливішим професійним

інструментом педагогічної діяльності, що було доведено в дослідженнях Н. В. Кузьміної, В. А. Кан-Калика, А. Н. Мудрика, А. І. Щербакової та інших. Усе починається з педагога, з його вміння організувати із здобувачами освіти педагогічно доцільні стосунки як основу творчого спілкування [5, с. 74].

Педагогічне спілкування – це сукупність методів і засобів, застосування яких забезпечує досягнення мети навчання та виховання і визначає характер взаємодії між двома головними суб'єктами педагогічного процесу. Іншими словами, педагогічне спілкування – це спілкування педагога зі студентами в педагогічних цілях. Це особлива категорія спілкування, специфіка обумовлена різноманітними соціально-рольовими та функціональними позиціями суб'єктів цього спілкування. Педагогічне спілкування виконує такі функції: взаємопізнання вихователя і вихованця; обмін думками, почуттями та інформацією; організація і здійснення різноманітних та багатогранних навчально-виховних заходів; самовираження, самовизначення і самоствердження учасників цього процесу [3, с. 65].

Відомий психолог В. А. Кан-Калик з огляду на особливості поведінкових актів, структурує процес професійно-педагогічного спілкування так:

1. Моделювання педагогом майбутнього спілкування (прогностичний етап): окреслюються контури майбутньої взаємодії: планування й прогнозування змісту, структури, засобів спілкування. Змістом спілкування є формування мети взаємодії (для чого?), аналіз стану співрозмовника (чому він такий?), ситуація (що сталося?). Також передбачають можливі способи комунікації, прогнозують сприймання співрозмовником змісту взаємодії.

2. «Комунікативна атака» – завоювання ініціативи, встановлення емоційного та ділового контакту. Викладачу важливо володіти технікою швидкого входження у взаємодію, прийомами динамічного впливу зараження, навіювання, переконання та наслідування.

3. Керування спілкуванням – свідомо і цілеспрямована організація взаємодії з коригуванням процесу спілкування відповідно до його мети. На цьому етапі відбувається обмін інформацією, оцінка інформації, взаємооцінка

співрозмовника. Важливою є атмосфера доброзичливості.

4. Аналіз спілкування – порівняння мети, засобів з результатами взаємодії, моделювання подальшого спілкування [4, с. 22].

Проте не всяке спілкування може сприяти досягненню виховних цілей. Психологічно повноцінним педагогічне спілкування стає за умови: взаємодії партнерів як рівноправних (рівність сутнісних позицій учасників спілкування); взаємної довірчої відкритості обох сторін; відсутності оцінного ставлення до будь-яких сторін індивідуальності кожного; прийняття один одного як неповторних і цінних особистостей. Таке спілкування називають міжособистісним [1, с. 288].

Тому від педагога очікується пошук нових методів, прийомів і правил спілкування зі здобувачами освіти. Однією з площин, що створює можливість комунікаційного «співробітництва», є діалог.

Діалог – це не що інше, як розмова в повному розумінні цього слова. Це спосіб спілкування, в якому учасники прагнуть до взаєморозуміння, зближення та співпраці. Це ідеальний спосіб міжособистісного спілкування, оскільки полягає в постановці запитань, які разом з відповідями утворюють констатацію певної форми, і таким чином відбувається обмін інформацією. Саме через діалог ми будемо відносно тривалі партнерські відносини, засновані на взаєморозумінні та повазі, що веде до співпраці.

Діалог, як метод пізнання, виконує в діяльності педагога щонайменше дві функції: розкриваючу, що дозволяє проникнути в духовно-психічні процеси особистості, і регулятивно-нормативну функцію – підтримки громадської та культурної поведінки.

Однак у педагогіці діалог є неоднозначним поняттям. Існує багато різновидів діалогів. У освітньому процесі зазвичай маємо справу з трьома типами діалогу: інформаційний діалог, міжособистісний діалог та екзистенційний діалог.

Інформаційний діалог – це словесний обмін між викладачем та студентами, без їхнього духовного обміну, без врахування того, що відбувається всередині

людини, яка говорить, запитує чи слухає. Такий діалог можна проілюструвати на прикладі студентів, які перед іспитом з метою повторення та закріплення екзаменаційного матеріалу ставлять один одному запитання та відповідають на них. Це так званий технічний діалог, що полягає в словесній передачі конкретної інформації.

Основна мета інформаційного діалогу – отримати конкретну інформацію на поставлене запитання. Таким чином, основні елементи інформаційного діалогу це питання та відповідь, яка слідує за ним. Однак, у більшій мірі, на заняттях такі питання ставить не студент, який є шукачем і дослідником світу, щоб задовольнити свою жагу до знань, а викладач, щоб контролювати засвоєння ним раніше поданої інформації. Таким чином у інформаційному діалозі роль студента зводиться до ролі пасивного слухача, що очікує моменту, коли до нього буде спрямоване запитання викладача.

Недосконалість інформаційного діалогу проявляється також в тому, що він є штучним, оскільки викладач, ставлячи запитання, найчастіше знає відповідь. У такій ситуації студент замість того, щоб посперечатися на свої міркування та аргументи, намагається знайти спосіб мислення викладача. Це гальмує пізнавальний розвиток, формування творчої особистості, індивідуальності, власної ідентичності студента. Тому інформаційний діалог найдоцільніше використовувати як метод контролю рівня засвоєння знань студентів.

Міжособистісний діалог характеризують відвертість, гуманність, толерантність, доброзичливість, спільне бачення суб'єктами взаємодії ситуації, взаємна спрямованість на розв'язання проблеми, активність, за якої кожен не тільки відчуває вплив, а й сам впливає на іншого співрозмовника, готовність прийняти точку зору іншого, рівність психологічних позицій педагога і студентів, взаєморозуміння, проникнення у світ один одного.

Здійснення міжособистісного діалогу можливе за наявності ціннісного його предмета, особистісно і життєво важливих проблем, розриву у знаннях, потреби у спілкуванні. Його репліки враховують слова, позицію співрозмовника і є реакцією на них. У ньому суб'єкт впливу (педагог) завжди реалізує свою індивідуальну, особистісну позицію, водночас він повинен з повагою ставитися до думки

студентів, за необхідності вносити корективи у власну позицію. За таких умов студенти реально стають повноцінними суб'єктами педагогічної діяльності [2, с. 24].

Спілкування педагога зі студентами є специфічним, тому, що за статусом вони виступають з різних позицій: педагог організовує взаємодію, а студент сприймає її і включається в неї. Треба допомогти студенту стати активним співучасником педагогічного процесу, забезпечити умови для реалізації його потенційних можливостей, тобто забезпечити суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків. Суб'єкт-суб'єктний характер педагогічного спілкування – принцип його ефективної організації, що полягає у рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній установці, активності педагога та студентів, взаємопроникненні їх у світ почуттів та переживань, готовності прийняти співрозмовника, взаємодіяти з ним [6, с. 182].

Міжособистісний діалог передбачає багатоголосся, поліфонію думок, висловлювань, дій усіх його учасників. Ознаками такого діалогу є: визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра між партнерами; зосередженість педагога на співрозмовникові та взаємовплив їх поглядів; персоніфікована манера висловлювання («Я вважаю», «Я гадаю», «Я хочу порадитися з вами»), поліфонія взаємодії; двоплановість позиції педагога в спілкуванні. Діалогічність спілкування з студентами ґрунтується на педагогічному оптимізмі, відкритості, щирості і природності у спілкуванні, сприйнятті студентів як партнерів, прагненні до взаєморозуміння і співробітництва [2, с. 27].

Третій вид діалогу (екзистенційний) характеризується ставленням людини до іншого, як до самого себе, відданістю йому, наданням свого «Я» у розпорядження партнера, не виключаючи навіть власного життя. Серед майстрів цього діалогу – мати Тереза із Калькутти та Януш Корчак. Однак через іншу тематику цей вид діалогу тут не буде детально описаний.

Отже, педагогічне спілкування є засобом реалізації мети, змісту і прийомів педагогічних впливів, які спрямовані на розвиток особистості студента як майбутнього фахівця. Ось чому майстерність педагогічного спілкування є одним з найголовніших аспектів професіоналізму викладача.

Список використаних джерел

1. Бех. І. Д. Виховання особистості: підручник. Київ: Либідь, 2008. 848 с.
2. Гайдаржи І. І. Педагогічне спілкування як діалог // Педагогічна майстерність викладача вищої школи, №5. 2017. С. 14–28.
3. Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б., Вахрушева Т. Ю. Педагогічна майстерність викладача: навчальний посібник. Х.: Вид-во НФаУ, 2009. 140 с.
4. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / Кан-Калик В. А. М., 1987. С. 9–100.
5. Прокопець Л., Мирончук Н. Культура спілкування викладача вищого навчального закладу // Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном: збірник наукових праць / за заг. ред. д.п.н., проф. С. С. Вітвицької, к.п.н., доц. Н. М. Мирончук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 74–77.
6. Слюсар Т. А. Культура професійного педагогічного спілкування. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». 2013 (77). Вип. 27. С. 181–183.

РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Стащенко Світлана Вікторівна, старша викладачка кафедри методики професійної освіти та соціально-гуманітарних дисциплін Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Цифрова трансформація – це процес, що відбувається в усьому світі і який спрощує доступ до інформації. Сьогодні, не виходячи з дому, ми можемо відвідати кращі музеї та театри світу, доторкнутися до таємниць живої природи, прослухати найцікавіші лекції в університетах, поспілкуватися з друзями і колегами, що знаходяться у будь-якій точці планети, і навіть взяти участь в семінарах і конференціях.

Розвиток цифрових технологій і їх масштабне впровадження в усі сфери нашого життя формують нові вимоги до компетенцій педагога, зайнятого в системі професійної і фахової передвищої освіти. Цифрові компетенції стають

значущим фактором конкурентоспроможності суб'єктів економічної діяльності. Це стосується не тільки виробничих структур, що випускають інноваційну продукцію, а й структур, що створюють в результаті наукової діяльності технологічні інновації, а також освітніх структур, які беруть участь у формуванні інтелектуальних ресурсів наукових організацій і виробничих підприємств.

Цифрова компетентність – ключова компетентність в умовах четвертої промислової революції. Вона охоплює такі поняття як інформаційна грамотність та медіаграмотність, створення цифрового контенту, комунікація та співпраця, безпека й захист персональних даних та навчання протягом життя.

Цифрові компетенції – це сукупність знань, здібностей, особливостей характеру і поведінки, які необхідні для того щоб людина могла використовувати ІКТ та цифрові технології для досягнення цілей у своєму особистому та професійному житті. Це багатогранний процес, який постійно змінюється з появою нових технологій [3].

Розвиток цифрових навичок стає однією з найважливіших умов для розвитку цифрового ринку будь-якої країни, оскільки пов'язаний з усіма сферами функціонування суспільства та економіки.

В системі професійної і фахової передвищої освіти цифрові компетенції стають тим креативним фактором, який трансформуючись в інтелектуальний ресурс, генерує ефективний розвиток системи.

Інформаційно-комунікативні технології забезпечують пошук інформації, її опрацювання та швидке передавання, а це в свою чергу дає змогу здобувачам освіти краще засвоїти навчальний матеріал і використовувати додаткові джерела для вивчення потрібної теми та повного охоплення навчальної програми. Тому ІКТ є ключовим інструментом сучасної освіти. Кожен учасник освітнього процесу постійно вдосконалює свої вміння та навички роботи з Інтернетом та його ресурсами, розвиває свою ІКТ компетентність.

ІТ-компетентність (інформаційно-технологічна компетентність) заслуговує на особливу увагу тому, що саме вона дає можливість особистості бути сучасною, активно діяти в інформаційному середовищі, використовувати найновітніші досягнення техніки в своїй професійній діяльності. Слід відмітити,

що майже всі науковці виділяють цю компетентність як обов'язкову складову професійної компетентності педагога. [1].

Сьогодні традиційні освітні методики стають менш ефективними, тому що не можуть бути застосовані до навчання нового покоління. Потрібно впроваджувати в освітній процес нові інструменти, які дають можливість інтерактивного спілкування зі здобувачами освіти. Необхідно формувати постійно оновлюючі системи управління знаннями. Тому освітній процес в цифрову економіку доцільно розглядати в контексті реалізації принципів безперервного навчання фахівців.

Реалізація подібного підходу вимагає кардинальної зміни всієї парадигми освіти, розробки інноваційних моделей освітнього процесу, інтегруючого нові освітні технології.

В першу чергу, це стосується інтеграції в освітній процес технологій штучного інтелекту, машинного навчання, впровадження інформаційно-освітнього та цифрового середовища в навчальних закладах. При цьому підготовка освітніми структурами інтелектуальних ресурсів цифрової економіки повинна охоплювати всі формати навчання, включаючи очну, дистанційну, інтерактивну і віртуальну форми. У цьому контексті одним із чинників успішного функціонування системи професійної і фахової передвищої освіти в цифровому просторі стає інтеграція нових освітніх технологій у вже існуючі практики навчання.

Зміна освітньої системи призводить до того, що навчання цифровим навичкам, стає більш багатогранною. В ній з'являються нові функції, оскільки процес навчання протікає в електронному освітньому середовищі. Виникають нові завдання, зокрема завдання оптимізації співвідношення між цифровими і професійними навичками персоналу.

Цифрові навички охоплюють дві складові. Перша складова об'єднує навички, які призначені для користувача, а друга – характеризує професійні навички. Структурно користування цифровими навичками об'єднує ряд елементів, які можна згрупувати, виділивши блоки базових і похідних цифрових навичок.

Базові цифрові навички характеризують функціональну грамотність педагога при використанні різних інформаційних систем і програмних додатків.

Ці навички необхідні для отримання доступу до цифрових пристроїв і онлайн-сервісів, а також ефективного їх використання. Базові цифрові навички охоплюють вміння працювати з різними технічними пристроями, файлами, інформаційними додатками, Інтернетом, онлайн-сервісами.

Похідні цифрові навички пов'язані з умінням грамотно застосовувати цифрові технології для вирішення різних функціональних (службових і професійних) завдань. Оволодіння такими навичками гарантує ефективне використання цифрових технологій і отримання реальних практичних результатів. Ці навички охоплюють творчі дії, необхідні для роботи в онлайн-додатках і цифрових сервісах. Це можуть бути різні соціальні мережі, інформаційні портали, месенджери, бібліотечні та наукові сервіси та бази даних і т.д.

Крім того, похідні цифрові навички відображають здатність персоналу створювати цифровий контент, а також уміння працювати з інформацією, включаючи її збір, перевірку на достовірність, структурування, збереження та захист даних. Професійні цифрові навички є спеціалізованими і забезпечують вирішення складних професійних завдань в цифровому середовищі. Для придбання подібних навичок необхідно мати спеціальну освіту. Відповідно до Європейської моделі цифрових компетенцій, в структуру професійних цифрових навичок включаються вміння працювати в команді, креативність і критичне мислення.

У нашій країні розпорядженням Кабінету Міністрів України від 3 березня 2021 р. № 167-р в якості одного з пріоритетних завдань схвалено КОНЦЕПЦІЮ розвитку цифрових компетентностей, де визначені завдання підвищення рівня цифрової грамотності населення.

Для громадян України створено рамку цифрової компетентності – інструмент, необхідний для того, щоб покращити рівень цифрових компетентностей українців, допомогти у створенні державної політики та плануванні освітніх ініціатив, спрямованих на підвищення рівня цифрової грамотності та практичного використання засобів і сервісів ІТ-технологій конкретними цільовими групами населення.

Вирішуючи ці завдання, слід враховувати, що цифрова грамотність (digital fluency) визначається набором знань і умінь, які необхідні для безпечного і

ефективного використання цифрових технологій і ресурсів Інтернету. Тому, розробляючи програми підвищення цифрової грамотності педагога, слід забезпечити баланс між теорією і практикою.

Таким чином, цифрові компетенції (digital competencies), інтегруючись в єдине ціле інформаційних інструментів та креативний потенціал педагога, в кінцевому підсумку, генерують в системі професійної і фахової передвищої освіти сукупність інформаційно-інтелектуальних активів. Поява та використання подібних активів і є однією з глобальних тенденцій цифровізації.

У Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти (БІНПО) процес навчання студентів і слухачів курсів підвищення кваліфікації максимально компетентизовано, при цьому надається перевага активності й творчості педагогічного працівника, який самостійно моделює і зrealізовує індивідуальну освітню траєкторію, визначає параметри процесу навчання.

Важливою структурною одиницею цифрових компетенцій є інформаційно-комп'ютерна складова. Тому з метою розвитку цифрової компетентності науково-педагогічних працівників, забезпечення якості освітнього процесу БІНПО зареєстровано на платформі MS Office 365. Центром адміністрування Microsoft 365 призначено безкоштовні ліцензії для викладачів і здобувачів освіти.

Контент платформи MS Office 365 має практично безмежні можливості широкого охоплення всіх категорій замовників освітніх послуг із залученням ключових стейкхолдерів, організації вільного доступу до розроблених науково-педагогічними працівниками БІНПО інформаційно-освітніх ресурсів. Запропонована структура забезпечує опанування слухачами теоретичних і практичних аспектів цифрових навчальних курсів.

Microsoft Teams – центр командної роботи в Office 365 від Microsoft. Це робочий простір для колективної роботи, заснований на чотирьох ключових ідеях – сучасний чат, центр взаємодії, можливості індивідуальних налаштувань і надійний захист.

Хмарне середовище Microsoft Teams забезпечує легкість та зручність інтерфейсу; мобільність (можливість працювати на платформі як з комп'ютера, так і з мобільного телефону); безпечність у використанні; безкоштовну ліцензію

для закладу; постійний доступ до даних; кращі умови роботи для викладачів, слухачів, інших учасників освітнього процесу; електронні поштові скриньки для всіх слухачів, викладачів, адміністрації та дозволяє:

- проводити аудіо- та відеоконференції;
- створювати миттєво або планувати заздалегідь у календарі онлайн-наради, а потім перемикатися між вікнами групового чату й відеоконференції одним натисканням;
- ділитися повідомленнями, файлами, посиланнями зі своєю командою, надсилаючи їх у груповому чаті;
- публікувати в рамках робочого простору групи новин та загальні документи;
- вести планування спільної діяльності учасників команди;
- ефективно використовувати всю різноманітність функцій і можливостей Office 365;
- підключати додаткові онлайн-сервіси Microsoft.

Реалізація сукупності розглянутих заходів дозволить зробити процес формування цифрових компетенцій педагога системи професійної і фахової передвищої освіти більш ефективним і результативним, враховуючи останні досягнення в сфері комп'ютерних технологій та інформаційних систем. В результаті цього слухачі придбають цифрові компетенції, що дозволять здійснювати спрямований пошук і оцінку даних, а також, використовуючи цифрові технології, керувати процесами обміну даними, інформацією і цифровим контентом.

Головна мета використання цифрових технологій в освітньому процесі БІНПО – розвиток цифрової компетентності слухачів курсів підвищення кваліфікації шляхом удосконалення й набуття умінь та навичок впевненого, критичного та відповідального використання та взаємодії із цифровими технологіями для освіти, роботи та участі у сучасному інформаційному суспільстві; побудові та реалізації індивідуальної траєкторії розвитку цифрової компетентності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти та ознайомлення слухачів з основними цифровими трендами.

Майбутні фахівці, взаємодіючи з іншими користувачами цифрового

контенту, будуть готові ефективно використовувати інформаційні ресурси і технології з метою спільної генерації знань, а також розробляти концептуальні рішення з проблемних ситуацій в цифрових середовищах. Крім того, слухачі зможуть розвинути свої когнітивні навички, включаючи націленість на саморозвиток і досягнення високих результатів. Підвищення креативності мислення, ініціативності в досягненні поставлених цілей дозволить майбутнім фахівцям успішно вирішувати нестандартні завдання, бачити потенційні можливості цифрового середовища.

Список використаних джерел

1. Вольянська С. Є. Довідник сучасного педагога. Харків : Вид. Група «Основа», 2016. 144 с.
2. Закон України «Про освіту». Ст. 12. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Куйбіда В.С., Петроє О.М., Федулова Л.І. А. Цифрові компетенції як умова формування якості людського капіталу. Наукове видання. Київ, НАДУ, 5-6 с.
4. Патрикеева О. О., Лозова О. В., Горбенко С. Л. Сучасний стан впровадження STEM-освіти в Україні. Проблеми освіти. 2016. С. 152–155.
5. Розвиток ІТ-компетентності. URL: <https://sites.google.com/site/itkompetentnosti>.

ЄВРОІНТЕГРАЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ: ІНКЛЮЗИВНИЙ АСПЕКТ

Борзенкова Валентина Валентинівна, старша викладачка кафедри методики професійної освіти та соціально-гуманітарних дисциплін Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Розвиток української державності, активна економічна, політична та освітня інтеграція в європейському просторі чи не найголовніше завдання на шляху демократизації нашої держави. На сьогодні в Україні існують досить широкі можливості для обміну освітнім досвідом, розвитку системи учбового волонтерства, запровадження спільних наукових і творчих навчальних проєктів,

що дозволяє нам говорити про розширення інтелектуальних та соціальних кордонів.

Разом з тим, європейський досвід в системі освіти привносить і сприяє розвитку в Україні нових підходів в тих сферах, що раніше були практично закритими для обговорення. Мова йде про інклюзивну освіту дітей з особливими освітніми потребами.

Саме європейські програми допомоги суспільства в реалізації потенційних можливостей кожної дитини і сприяння процесу становлення її як активної особистості, повноцінного члена власної країни, що повинен реалізувати себе в житті, стали для певною сходинкою, що допоможе інтегруватися в європейський простір. Тому науковий аналіз даної проблеми є актуальним для обговорення. І саме висвітлення теоретичних підходів до питання інклюзивної освіти ми визначаємо як мету нашої роботи.

Інклюзивна освіта в якості одного з підходів до освіти, зорієнтованого на розвиток, має на меті задоволення освітніх потреб усіх дітей, молоді й дорослих із наданням особливої уваги тим із них, хто виключений з освітнього процесу. Принцип інклюзивної освіти був затверджений на Саламанській всесвітній конференції з питань освіти для осіб з особливими потребами (ЮНЕСКО, 1994р.) і знову підтверджений на Дакарському всесвітньому освітньому форумі (2000 р.). ЮНЕСКО розглядає інклюзію як підхід, що «динамічно розвивається, полягає у позитивному ставленні до різноманітності учнів і в сприйнятті індивідуальних особливостей не як проблеми, а як можливості для збагачення процесу пізнання». Тому рух у напрямі інклюзії – це не тільки технічна або організаційна зміна, але і своя філософія.

В основі інклюзивної освіти лежить право людини на освіту, проголошене у Всесвітній декларації прав людини в 1949 р. настільки ж важливим є право дитини не піддаватись дискримінації, що передбачено у статті 2 Конвенції про права дитини (ООН, 1989р.). Логічним наслідком цього є те, що всі діти мають право одержувати освіту в такій формі, яка не піддає їх дискримінації на основі розумових або фізичних особливостей.

Приєднавшись до основних міжнародних договорів у сфері прав людини

(Декларації ООН про права людини, Конвенції ООН про права інвалідів, про права дитини), Україна взяла на себе зобов'язання щодо дотримання загальнолюдських прав, зокрема, щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами. Метою цих зобов'язань є реалізація державної політики щодо формування нової філософії ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку, забезпечення їх конституційних прав і державних гарантій на здобуття якісної освіти, здійснення комплексної реабілітації таких дітей, набуття ними побутових та соціальних навичок, розвиток здібностей, втілення міжнародної практики щодо збільшення кількості загальноосвітніх закладів з інклюзивною освітою, готових до надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами.

В основі терміну «інклюзивна освіта» лежить соціальна модель розуміння інвалідності, яка трактує інвалідність, як поняття, яке еволюціонує, і є результатом взаємодії, яка відбувається між людьми, які мають порушення здоров'я, і бар'єрами, що існують у зовнішньому середовищі і яка заважає їхній повній та ефективній участі в житті суспільства нарівні з іншими.

Соціальна модель розуміння інвалідності стала альтернативою медичній моделі розуміння інвалідності, яка в першу чергу була спрямована на корекцію розвитку осіб з особливостями психофізичного розвитку чи осіб з особливими потребами. В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію учнів, але в той же час створює відповідні умови для отримання якісної освіти для таких дітей. Інклюзивна освіта визнає, що всі діти можуть повноцінно навчатися, а їх відмінні особливості гідні поваги та є джерелом навчального досвіду для усіх учасників навчально-виховного процесу.

Для України інклюзивна освіта є педагогічною інновацією і в той же час вимогою не лише часу, а й з моменту ратифікації Конвенції ООН про права інвалідів – одним із міжнародних зобов'язань держави.

Інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу. На Міжнародному консорціумі розвитку осіб з особливими потребами

(1998р.) визначалося, що інклюзивна освіта:

- визнає, що всі діти можуть навчатися;
- визнає та поважає відмінності у дітях: вік, стать, етнічну приналежність, мову, стан здоров'я, тощо;
- заохочує освітні структури, системи та програми відповідати потребам усіх дітей;
- є частиною ширшої стратегії розвитку інклюзивного суспільства;
- є динамічним процесом, що постійно розвивається;
- не повинна залежати від величини навчального класу чи браку матеріальних ресурсів.

Зокрема, для концептуального розуміння інклюзії провідне значення мають чотири ключові елементи:

Інклюзія спрямована на виявлення і подолання бар'єрів. Тому вона включає накопичення, класифікацію й аналіз інформації з різних джерел з метою планування вдосконалень політики і практики.

Інклюзія покликана створити умови для присутності, участі та досягнень усіх учнів. У цьому контексті термін «присутність» означає місце навчання дітей і те, як часто вони його відвідують; термін «участь» описує якість отримання досвіду під час перебування там і тому вимагає врахування думок тих, хто навчається; і, зрештою, поняття «досягнення» стосується не лише результатів тестів чи екзаменів, а охоплює також результати навчання в межах усіх навчальних планів і програм.

Інклюзія як принцип організації освіти є явищем соціально-педагогічного, а не виховного характеру. Відповідно інклюзія спрямована не на зміни або виправлення окремої дитини, а на адаптацію всього учбового і соціального середовища до можливостей даної дитини. Таким чином, метою інклюзії є всі діти та учні, а не окрема група. Оскільки всі люди, як правило, різняться своїми культурними, етнічними і соціальними коренями, а також своїми функціональними, інтелектуальними, руховими і адаптивними можливостями, тому умови життя і діяльності в суспільстві повинні бути влаштовані так, щоб вони були доступні для всіх, не дивлячись на відмінності [2, 3, 4].

Запровадження програми інклюзивної освіти повинно сприяти розвитку толерантності суспільства в цілому, особливо, якщо включення відбуватиметься починаючи з раннього дитинства і матиме неперервний характер. Адже досвід толерантності неможливо отримати теоретично, він набувається у безпосередній взаємодії з «особливими» людьми.

Звичайно, в існуючій на сьогодні моделі освіти, яка переважно орієнтується на навчання дітей з особливими потребами у спеціальних освітніх закладах, є свої плюси і мінуси. Головний плюс цієї моделі – якість освіти. Проте, на думку багатьох педагогів та психологів, мінус цієї моделі полягає в тому, що багато випускників спеціальних шкіл мають проблеми з інтеграцією в суспільство при переході із тепличних умов такої школи у великий світ. Цей світ, особливо в наші дні, часто виявляється менш гуманним і більш жорстоким, ніж ті умови, до яких дитина звикла у спеціалізованій школі.

Наразі МОН переглядає підходи до організації надання спеціальної та інклюзивної освіти дітям з ООП. Серед пріоритетів – розвиток інклюзивної освіти. Додамо, що станом на 2020/2021 н.р. інклюзивні класи були організовані в 43% шкіл. Кількість класів становила понад 18 тисяч, де навчається понад 25 тисяч учнів з особливими освітніми потребами [1].

Узагальнюючи вище вказане, можна зробити висновок, що успішне запровадження інклюзивного навчання дітей з особливими потребами, потребує вирішення завдань на державному рівні: формування нової філософії державної політики щодо дітей з особливими освітніми потребами, удосконалення нормативно-правової бази у відповідності до міжнародних договорів у сфері прав людини, реалізації та поширення моделі інклюзивного навчання дітей у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах. Загалом, реалізація Концепції розвитку інклюзивного навчання потребує внесення змін до чинних нормативно-правових актів в частині впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх навчальних закладах [5].

Список використаних джерел

1. МОН: Основа якісного навчання для дітей з особливими освітніми потребами – це право мати вибір URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/mon-osnova->

yakisnogo-navchannya-dlya-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-ce-pravo-mati-vibir (дата звернення: 23.11.2021)

2. Матеріали семінару «Розвиток інклюзивної освіти – включення дітей з синдромом Дауна в дошкільні освітні заклади». Київ, 2009. 136 с.

3. Програма Управління освіти Оболонського району «Педагогічний експеримент «Інклюзивна освіта дітей з синдромом Дауна в дошкільних навчальних закладах» Як організувати інноваційні соціальні послуги для дітей з особливими потребами. Моделі та документи. Рання інтеграція та інклюзивне навчання / О. О. Савченко, Г. В. Кукуруза, Ю. М. Швалб та ін. К.: ЛДЛ, 2007. 256 с.

4. Создание интегрированного сообщества. Вместе нам лучше. Часть вторая / Владимир. Транзит-Икс, 2003. 32 с.

5. Концепція розвитку інклюзивної освіти.
[URL:https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya](https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya)

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ ПРЕЗЕНТАЦІЇ ЯК ЗАСОБУ ОСУЧАСНЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Петрушак Оксана Михайлівна, старша викладачка кафедри методики професійної освіти та соціально-гуманітарних дисциплін Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Сучасність формує нові вимоги до освітнього середовища, сутності, змісту та організації занять. Мультимедійні технології, зокрема комп'ютерні презентації, дозволяють активізувати навчальний процес, зробити його інтерактивним, сприяють підвищенню в здобувачів освіти інтересу до предмета, вивчення, поліпшення його засвоєння, а також зростанню обсягу знань. Використання мультимедійних технологій навчання дає змогу поєднувати вивчення предмету з прикладами практики та сприяє розвитку творчих здібностей здобувачів освіти, а також вдосконалення їх практичних вмінь у

використанні цифрових технологій. Мультимедійні традиційні, інтерактивні, відео-презентації є актуальною презентаційною технологією, яка покращує інформативність та ефективність освітньої і виховної діяльності педагогічних працівників закладу професійної освіти.

Питання впровадження інформаційних технологій в освіту висвітлюються у роботах Р.Ф. Абдєєва, Б.С. Гершунського, Л.Х. Зайнутдинової, Ю.І. Машбиця, О.С. Полат, І.В. Роберт. Вони доводять, що активне використання інформаційних технологій у сфері освіти сприяє формуванню інформаційної культури особистості, підвищує ефективність навчального процесу [1].

Аналіз використання мультимедійних технологій педагогічними працівниками закладів професійної освіти в системі змішаного навчання на різних етапах навчального процесу засвідчує, що мультимедійні презентації дають змогу замінити майже всі традиційні технічні засоби навчання та оперативно поєднувати різні засоби, що сприяє глибшому й усвідомленішому засвоєнню навчального матеріалу, економить час заняття, насичує його інформацією [1; 2].

Зокрема застосування інтерактивних інформаційно-презентаційних навчальних матеріалів з метою повторення, узагальнення та систематизації знань не тільки допомагає створити конкретне, наочно-образне уявлення про предмет, явище чи подію, але й доповнити відоме новими даними. Мультимедійні презентації, як засіб навчання, є універсальним, оскільки можуть бути використаними на різних етапах заняття: під час мотивації – як постановка проблеми перед вивченням нового матеріалу (Prezi, PowToon); під час вхідного контролю, діагностичного тестування (Mentimeter); у поясненні нового матеріалу як ілюстрації (Piktochart, Canva); під час закріплення та узагальнення знань (Google Slides, Canva) [2; 3].

Отже, застосування мультимедійних засобів навчання надає заняттю специфічну новизну, яка за своїм змістом і формою викладення має можливість відтворити за короткий час значний за обсягом матеріал, а також подати його в незвичному аспекті, викликати в здобувачів освіти нові образи, деталізувати нечітко сформовані уявлення, поглибити здобуті знання. Тож, проведення занять

в закладах професійної освіти з використанням інтерактивної мультимедійної презентації стає цікавішим для учнів, а тому й ефективнішим для засвоєння навчального матеріалу на етапах професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки.

Тому використання новітніх інтерактивних та мультимедійних технологій в професійній діяльності педагогічного працівника закладу професійної освіти сприяє підвищенню рівня мотивації до навчання здобувачів освіти, формуванню ключових компетентностей, оптимізації та осучасненню навчально-виховного процесу.

Список використаних джерел

1. Левченко О.М. Основи створення комп'ютерних презентацій: [Навч. посіб.] / О. М. Левченко, І. В, Завадський, І. О, Завадський. К. : Вид. група ВНУ, 2010. 368 с.

2. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanonavchannia-bookletsreads-2.pdf>

3. Сисоєва, С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих [Текст]: навч.-метод. пос. / С.О. Сисоєва; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 320 с.

ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Сахно Олександр Володимирович, к.с.-г.н., доцент кафедри технологій навчання, охорони праці та дизайну Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Сьогодні чітко визначає риси професіоналізму сучасного педагога. Серед них: організаційні здібності; педагогічні вміння; володіння комп'ютерною технікою; відкритість; маневреність; гнучкість, співробітництво. Домінантною складовою для кожного викладача, майстра вважається оволодіння комп'ютерною технікою, інформаційними технологіями.

Професійні програмні продукти наукового та педагогічного призначення дозволяють реалізовувати різноманітні педагогічні інновації, такі як:

- активізація засвоєння здобувачами дисциплін з використанням цифрових лабораторій;
- проведення практичних навчальних заходів та реалізація виробничих проектів із використанням засобів ІКТ;
- цифрові портфоліо викладачів та здобувачів;

З'являються приклади навчально-методичних матеріалів нового покоління – інноваційні навчально-методичні комплекси на основі цифрових технологій. Зростає рівень педагогічної цифрової компетентності фахівців освіти.

Зміни у підходах до навчання створили умови для перебудови особистісних установок взаємодії педагога з здобувачами. Педагог зобов'язаний виступати у ролі творчого керівника, спрямувати здобувачів від статичних знань до динамічних.

Основними принципами роботи педагога, як консультанта і помічника, стали відкритість, впевненість у можливостях і здібностях здобувачів, бачення внутрішнього світу і можливостей кожного здобувача. Роль викладача стала більш активною. Вони створюють сприятливі умови для розкриття і розвитку здобувачів. Стрімкі темпи інформатизації суспільства та розвитку Інтернет – технологій актуалізують проблему формування інформаційної компетентності підрастаючого покоління, яка наразі виступає одним із потужних чинників успішності навчальної, професійної, суспільної та інших видів діяльності молодого людини.

Впровадження інноваційних моделей навчального процесу передбачає вміння викладачів – предметників користуватися засобами новітніх інформаційних технологій. Структурна побудова заняття з використанням ІКТ змінює саму суть навчального процесу, занурюючи його в спілкування, де ролі викладача й здобувача врівноважені: обидва працюють для того, щоб навчатися, ділитися своїми знаннями, досягненнями свого життєвого досвіду. Важливим тут є не те, як багато здобувачі знають, а як вони дізналися і що робитимуть зі своїми знаннями.

До того ж слід звернути увагу на те, що педагог повинен завчасно

моделювати ситуації взаємодії за допомогою засобів, схем (моделей) діяльності здобувачів, відповідно до змісту і мети уроку. В моделях слід фіксувати склад індивідуальних дій здобувачів, спосіб їх розподілу між учасниками і послідовність дій виконання. Цілеспрямована модель діяльності здобувачів у даних уроках виступає інструментарієм, за допомогою якого можна поєднувати методологію та зміст, крім того, вона є основним засобом організації комунікації здобувачів і педагога.

У процесі побудови уроку з використанням ІКТ визначальною є діяльність здобувачів, а головною функцією педагогічної згоди стає створення комунікативних умов, коли педагог своїми висловлюваннями і діями бере участь у створенні «критичних ситуацій», що ведуть до аналізу й розуміння змісту навчального матеріалу, способів пізнання. Викладач керує взаємодією здобувачів, які представляють різні позиції й пізнавальні можливості.

Дидактична ефективність даного уроку досить висока і дає педагогу змогу визначати й вивчати психолого-педагогічні феноменальні можливості окремих здобувачів, а здобувачам – за умови системності використання даних методів навчання, очевидніше виявляти різні позиції, перешкоди, які виникають у процесі навчальної діяльності. Саме в такій формі уроку, за інтерактивними методами навчання та використання ІКТ, виникає зв'язок між змістом (темою уроку) і способом спільної та індивідуальної діяльності, між здобувачем і способом вирішення проблеми, ситуації, завдання.

Технологічною основою такої моделі професійного навчального процесу має бути інформаційно-насичене освітнє середовище, яке включатиме:

- мобільні робочі місця з постійним ширококутовим доступом у мережу Інтернет і в ЗП(ПТ)О, і вдома для кожного учасника навчального процесу (здобувач, викладач, майстер, адміністратор);
- єдине цифрове інформаційне середовище (навчальний портал), яке дозволить вирішувати всі задачі інформаційного забезпечення планування, реалізації та оцінювання результативності індивідуалізованого навчального процесу;

- систему постійного технічного обслуговування та технічної підтримки усіх користувачів.

У цих умовах у професійній діяльності педагога стануть переважати мережеві форми:

- створення власних цифрових освітніх ресурсів та застосування наявних для підготовки електронних дидактичних матеріалів;
- використання мережевих соціальних сервісів для спілкування з колегами, сумісної роботи над методичними матеріалами, ведення сумісних архівів;
- підвищення кваліфікації у профільних мережевих спільнотах (інтернет-навчання, мережеві проекти тощо);
- підготовка та ведення особистих портфоліо професійних досягнень

Процес опанування інформаційно-комунікаційних технологій педагогами швидко поширюється на все освітянство. Результатом цього процесу є підвищення кваліфікації сучасного педагога, вдосконалення системи його особистісно-професійних якостей, підвищення рівня його професійної компетентності.

З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТУ «ТОВАРОЗНАВСТВО ХАРЧОВИХ ПРОДУКТІВ» В ГРУПАХ З ЕЛЕМЕНТАМИ ДУАЛЬНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

Андрєєва Ольга Вікторівна, викладач вищої категорії предмету «Товарознавство харчових продуктів», ДНЗ «Одеське вище професійне училище морського туристичного сервісу».

Наукова праця присвячена проблемам вивчення предмету «Товарознавство харчових продуктів» в групах з елементами дуальної форми навчання, моделюванню освітнього процесу даної форми навчання для підвищення ефективності функціонування і якості підготовки.

Сьогодні саме освіта й наука можуть забезпечити інноваційний розвиток суспільства, освіта стає інноваційною – постійно перебуває в процесі зміни змісту, методів і результатів відповідно випереджаючи потреби

трансформаційного суспільства [3].

Дефініція «дуальна система» відображає основний принцип професійної освіти, який встановлює взаємодію між партнерами – підприємствами і освітніми закладами. Провідною ідеєю дуальної форми навчання є її тісна залежність від ринку праці та роботодавців, функціонування на основі соціального партнерства; заснована на тісній взаємодії держави, роботодавців, профспілок і громадських об'єднань з підготовки висококваліфікованого персоналу відповідно до потреб ринку праці.

В Україні соціальне партнерство в освіті тільки починає розвиватися, на відміну від досвіду міжнародної практики, де соціальне партнерство визнаний фактор ефективного розвитку професійної освіти. Існуюча система соціального діалогу в Україні характеризується низьким рівнем розвитку суб'єктів соціального діалогу, низькою культурою соціального діалогу в суспільстві у цілому.

Основне завдання впровадження елементів дуальної форми навчання – усунути основні недоліки традиційних форм і методів навчання майбутніх кваліфікованих робітників, подолати розрив між теорією і практикою, освітою й виробництвом та підвищити якість підготовки кваліфікованих кадрів із урахуванням вимог роботодавців у рамках нових організаційно-відмінних форм навчання [1].

Практика об'єктивно потребує зробити головною фігурою освітнього процесу конкретного учня, тобто процес професійної підготовки фахівців має стати персоніфікованим. Постає очевидна проблема невідповідності між сучасними вимогами замовників робітничих кадрів, що висуваються до фахівця, і застарілими освітніми технологіями, які реалізуються у вітчизняних професійних навчальних закладів без урахування змін зовнішнього соціального середовища та євроінтеграційних процесів. Усунення цієї невідповідності можливе лише в разі відповідного коректування інформаційного поля та інформаційно-педагогічних потоків цього поля, спрямованих на підвищення продуктивності сучасних освітніх технологій у процесі підготовки кваліфікованих робітників [4].

Дуальна освіти є складною системною проблемою, потребує створення і єдиного освітнього простору – освітній заклад, роботодавець (підприємство).

Працюючи з соціальними партнерами, ми враховуємо, що для підприємства це можливість підготувати кадри точно «під замовлення», забезпечивши максимальну відповідність всім корпоративним вимогам, економлячи на витратах з пошуку і підбору працівників.

У форматі дуального навчання систематичне навчання в професійній школі є необхідним доповненням до технологічно-орієнтованого навчання на підприємстві.

Предмет «Товарознавство харчових продуктів» внесено до переліку предметів типових навчальних плані усіх ДСПТО, переліку ЗПК навчальних модулів СП(ПТ)О. При розробці робочого навчального плану ДНЗ ОВПУ МТС з елементами дуальної форми навчання укладено порівняльну характеристику кількості годин предметів професійно-теоретичної і професійно-практичної підготовки за ДСПТО 5122-НО.55.3-5-2007 Кухар, кваліфікація кухар 3-го розряду, ДСПТО 5122. С. 56.10-2016 Кухар судновий, кваліфікація кухар судновий 4-го розряду, за СП(ПТ)О 5123.ІІ.56.10-2017 Офіціант, кваліфікація 3 розряд та робочим навчальним планом з елементами дуального навчання, затвердженим МОН України. Кількість годин, відведена на вивчення предмету «Товарознавство харчових продуктів» представлена у таблицях 1-3.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика кількості годин предмету «Товарознавство харчових продуктів» за ДСПТО 5122-НО.55.3-5-2007 Кухар, кваліфікація кухар 3-го розряду та робочим навчальним планом з елементами дуального навчання

№	Професія: 5122 Кухар, кваліфікація 3-й розряд Освітні компоненти (навчальні предмети)	Кількість годин				Обґрунтування скорочення годин
		За ДСПТО 5122-НО.55.3-5-2007 Кухар, кваліфікація кухар 3-го розряду		За робочим навчальним планом, затвердженим МОН України		
		всього	ЛПР	всього	ЛПР	
	Технологія приготування їжі з основами товарознавства					Об'єднання тем, освітні матеріали предмету професійно-теоретичної підготовки представлені для самостійного
1.1	Вступ. Хімічний склад продуктів харчування	10		6		
1.2	Овочі, гриби: обробка, продукти їх переробки	14	4	12	4	
1.3	Риба: обробка, технологія приготування напівфабрикатів	12	4	8	4	

1.4	М'ясо, птиця, дичина, субпродукти: обробка, технологія приготування напівфабрикатів	16	4	12		навчання учнями
1.5	Теплова кулінарна обробка продуктів	6		4		
1.6	Крупи, бобові, макаронні вироби: обробка, технологія приготування страв	10	4	8	4	
1.7	Технологія приготування супів	14	4	12	4	
1.8	Яйця, яєчні продукти: обробка, технологія приготування страв	4		4		
1.9	Технологія приготування страв з овочів	8	4	8	4	
1.10	Технологія приготування прісного тіста та виробів з нього	8	4	8	4	
	Всього годин:	102	28	82	24	

Таблиця 2

Порівняльна характеристика кількості годин предмету «Товарознавство харчових продуктів» за ДСПТО 5122. С. 56.10-2016 Кухар судновий, кваліфікація кухар судновий 4-го розряду та робочим навчальним планом з елементами дуального навчання

№	Професія: 5122 Кухар судновий, кваліфікація 4-й розряд	Кількість годин				Обґрунтування скорочення годин
		Освітні компоненти (навчальні предмети)		За робочим навчальним планом, затвердженим МОН України		
		всього	ЛПР	всього	ЛПР	
1	Товарознавство харчових продуктів					
1.1	Рибна гастрономія: солоні, баликові, копчені вироби	2		2		
1.2	Ікорні вироби. Рибні пресерви та консерви	2		2		
1.3	М'ясна гастрономія. Ковбасні вироби	2		2		
1.4	М'ясні копченості. М'ясні консерви	2				
1.5	Продукти переробки молока. Сири. Морозиво.	2		2		
1.6	Харчові жири	2		2		
1.7	Крохмаль. Мед. Цукор. Фруктово-ягідні кондитерські вироби	2				Теми вивчаються на II курсі навчання, професія Офіціант судновий 3-го розряду
1.8	Смакові товари. Прянощі та приправи	2				
	Всього годин	16		10		

Таблиця 3

Порівняльна характеристика кількості годин предмету «Товарознавство харчових продуктів» за СП(ПТ)О 5123.П.56.10-2017 Офіціант, кваліфікація 3 розряд та робочим навчальним планом з елементами дуального навчання

Професія: 5123 Офіціант судновий, кваліфікація офіціант судновий 3-й розряд							
Навчальний модуль	Професійні компетентності	Освітні компоненти (навчальні предмети)	Кількість годин				Обґрунтування скорочення годин
			За СП(ПТ)О 5123.П.56.10-2017 Офіціант, кваліфікація 3 розряд		За робочим навчальним планом, затвердженим МОН України		
			всього	ЛПР	всього	ЛПР	
За робочим навчальним планом: Скоротити професійно-теоретичну підготовку навчального модулю ЗПК з 42 на 6 до 36 годин, вилучити професійні компетентності ЗПК-12, тому що вивчаються у							

професійно-теоретичній підготовці, професія Кухар 3 розряду, Кухар судновий 4 розряду						
ЗПК	Професійно-теоретична підготовка (навчальні предмети)					
ЗПК-8	Оволодіння основами Товарознавства харчових продуктів	Товарознавство харчових продуктів				
		Крохмаль. Мед. Цукор. Фруктово-ягідні кондитерські вироби			2	
		Смакові товари. Прянощі та приправи. Чай. Кава, їх замітники			2	
		Алкогольні напої на основі зерна			2	
		Алкогольні напої на основі росли. Безалкогольні напої			2	
		Всього годин:			8	

Зміст навчання можна визначити як педагогічно обґрунтовану, логічно побудовану, зафіксовану в робочих навчальних програмах науково-технічну інформацію для формування знань, умінь і навичок, необхідних для виконання професійної діяльності визначеного рівня, обумовленого розрядом, категорією [4].

У робочих навчальних планах підготовки кваліфікованих робітників з елементами дуальної форми навчання передбачено скорочення загального обсягу годин професійно-теоретичної підготовки у порівнянні з відповідним обсягом у ДСПТО з робітничих професій приблизно на 10%, тобто встановлюється співвідношення 30% професійно-теоретична підготовка, 70% – професійно-практична підготовка, що вимагає корегування годин, ущільнення програм предмету кожним викладачем з дотриманням усіх обов’язкових вимог до змісту навчання:

- формування і розробка набору дидактичних одиниць, або навчальних елементів; виокремлення мінімально значимих автономних частин змісту – автономних інформаційно-розумових елементів;
- встановлення зав’язків з іншими предметами РНП задля використання міжпредметних знань учнів, попередження дублювання навчального матеріалу;
- встановлення внутрішньої логічної структури змісту навчання: аналіз логічного зв’язку сформованих дидактичних одиниць, визначення доцільної послідовності вивчення матеріалу, підпорядкованості і співпідпорядкованості понять змісту матеріалу, їх закономірності, визначення обсягів та послідовності розгляду на уроках.

Рівень ефективності інноваційного уроку у закладах професійної освіти

напряму залежить від змісту навчання, який можна визначити як педагогічно обґрунтовану, логічно побудовану, зафіксовану в робочих навчальних програмах науково-технічну інформацію для формування знань, умінь і навичок, необхідних для виконання професійної діяльності визначеного рівня, обумовленого розрядом, категорією [5].

Мінімальна кількість годин з предмету вимагає збільшення годин на консультивання учнів. Значні об'єми інформації предмету спонукали викладача до створення і функціонування інформаційної бази предмету, до якої входять:

- законодавчі акти, що нормують виробництво, обіг, безпеку харчових продуктів;
- фонові лекції викладача для учнів кожної робітничої професії, зокрема для груп з елементами дуальної форми навчання;
- база нормативних документів асортиментних груп продовольчих товарів за товарознавчою класифікацією;
- мультимедійні презентації викладача, відеофільми основ харчових виробництв, оцінки якості харчових продуктів.
- база засобів контролю і діагностики рівня навчальних досягнень учнів, у тому числі робочі зошити оцінювання знань з предмету.

Кожна тема предмету передбачає вивчення великого асортименту харчових продуктів, хімічного складу, класифікації, вимог до якості згідно діючих нормативних документів, споживчого маркування, умов зберігання в закладах ресторанного господарства, у тому числі в умовах судна. За обсягами це великі обсяги інформації, які часто складні для учнів і для запам'ятовування.

Тому викладачем пропонується авторський матеріал з предмету, який є логічно структурованим, містить сконцентровану інформацію кожного асортиментного угруповання, що вивчається згідно тем робочої навчальної програми. Це опорні конспекти лекцій, блок-схеми, що містять товарознавчу інформацію рекомендуємих норм споживання, хімічного складу і харчової цінності, морфології, будови сировини продуктів рослинного і тваринного походження, основ харчових виробництв, органолептичних, фізико-хімічних показників, вимог до маркування і зберігання відповідно нормативних документів.

З досвіду роботи учнів на об'єктах виробничого навчання і практики, можна стверджувати, що не на усіх підприємствах харчування дотримуються вимог нормативних документів щодо оцінки якості продуктів, товарного сусідства, виконання вимог, обов'язкової до виконання з вересня 2019, системи контролю безпеки і якості харчової сировини НАССР. Тому актуальним є акцентування уваги на важливість виконання, дотримання вимог нормативних документів у ЗРГ, усвідомлення учнями відповідальності за здоров'я гостей закладу.

Актуальними є участь викладачів у виробничих міні-нарадах, інструктажах, які проводяться майстром виробничого навчання спільно з наставником учнів – представником виробничого об'єкту задля вивчення особливостей виробництва, визначення вимог виробничого об'єкту до формування змісту навчання, виявлення прогалів у теоретичних знаннях учнів.

Відвідування виробничих об'єктів – це необхідна умова для кожного викладача, у тому числі предмету «Товарознавство харчових продуктів»: сучасний ресторанний бізнес задля залучення споживачів використовує як традиційні, так і нетрадиційні харчові продукти, функціональні продукти, екзотичні плоди, оцінку якості яких має бездоганно знати викладач, надати допомогу учневі у разі потреби.

На суднах сучасного торгового і пасажирського флоту усі асортиментні групи харчових продуктів використовуються у виробничому процесі. Тому виключати або мінімізувати інформацію з предмету, викладач, практично, не має права. Постає питання якості групування інформації, її селекції для представлення при аудиторному або самостійному навчанні.

З сертифікатами відповідності учні ознайомлюються на виробництві при прийманні товару, покликані закріпити теоретичні знання, як правило надходять на виробничі об'єкти – заклади ресторанного господарства – у вигляді ксерокопій, що важко розпізнаються як текстові документи.

Актуальною постає і проблема безпеки харчової сировини у харчуванні українців, але обмежений державним стандартом, робочим навчальним планом час академічних годин викладання предмету, не дозволяє у повному обсязі висвітлити проблему біологічної безпеки і контамінації їжі під час аудиторного навчання.

Постає питання координації роботи викладача предмету професійно-теоретичної підготовки, майстра виробничого навчання, наставника на виробничому об'єкті.

Тому дуже актуальним є питання організації додатково позаурочного навчання, його організації і технології задля виконання вимог державного освітнього стандарту.

Можна констатувати, роль викладача набуває функції консультанта у сучасному освітньому просторі. Його завдання – це безперервний моніторинг сучасного технологічного і освітнього середовища предмету «Товарознавство харчових продуктів», обробка і представлення у інтегрованому вигляді матеріалів учневі. Це стосується і новітніх нормативних документів, адаптованих до світових стандартів якості та безпеки продуктів харчування, технологій обробки сировини, харчових виробництв, сучасних викликів контамінації їжі.

Учень може скористатися інформацією, видану у електронному вигляді при аудиторному навчанні, що корегується і доповнюється; може бути використана учнем для об'єктивної оцінки якості харчового продукту на виробничому об'єкті. У будь-який зручний час учні, випускники ОВПУ МТС можуть скористатися матеріалами викладача у виробничій діяльності.

Практикується і on-line консультування учнів з викладачем стосовно питань товарознавчої оцінки якості продукту, безпеки харчової сировини. Цей зв'язок підтримується і з випускниками.

Моделюючи аудиторне навчання в групах з елементами дуальної форми навчання, викладач має враховувати, що чим більше форм, методів і прийомів навчання засвоюється особистістю, чим більший обсяг знань і практичних умінь накопичується, тим більш системний характер вони набувають.

Головний агент освітнього процесу в парадигмі викладання – викладач, що транслює знання, а у парадигмі навчання головний агент – учень, що створює навчальний продукт. Викладач розробляє освітнє середовище, але не обов'язково має бути присутній і брати участь в кожній навчальній активності.

Тому використовуємо змішане навчання (blended learning), що передбачає

об'єднання формальних засобів навчання – роботу в аудиторії, вивчення теоретичного матеріалу – з неформальними, самостійним. При самостійному навчанні учні:

- обирають зручний для себе час знайомства з новим матеріалом, можливість роботи з матеріалами у режимі й обсязі, який підходить безпосередньо їм;

- допомога учням у розвитку самостійності, мобільності і відповідальності, навичок самоосвіти, що високо цінуються на ринку праці.

- послідовне виконання контрольних-діагностичних завдань, підтримка у всіх питаннях викладача-координатора забезпечує планомірне засвоєння знань.

При моделюванні освітнього процесу враховуємо, що постійне перевантаження учнів негативно впливає на їх фізичне і психологічне здоров'я.

Аналізуючи отриманий досвід роботи в групах з елементами дуальної форми навчання, можна констатувати підвищення мотивації учнів до оволодіння професією, максимальне занурення у виробничу сферу, можливість ціленаправленого працевлаштування, професійне самовизначення.

Викладач предмету «Товарознавство харчових продуктів» повинен досконало володіти знаннями та вміннями з визначення дидактичних цілей навчання, побудови і застосування осучасненого змісту, обрання методів, засобів навчання для досягнення високих освітніх показників учнів, сформованості їх професійних компетентностей.

В основі успіху впровадження елементів дуальної форми навчання лежать інтелектуальні ресурси, тому формування інноваційного мислення педагогів є першочерговим завданням освітнього закладу, орієнтованим на ефективне створення новацій і конструктивне ставлення до нововведень.

Список використаних джерел

1. Дуальна освіта/ Міністерство освіти і науки України: URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnicna-osvita/dualna-osvita>.

2. Мартинець Л. А. Сучасні моделі освіти: навч.-метод. посібник. – 2-е вид., доповн. та переробл. Донецьк, 2015. 102 с.

3. Освітологія: хрестоматія: Навчальний посібник для студентів вищих

навчальних закладів / Укладачі: Огнев'юк В.О., Сисоєва С.О. К.: ВП «Едельвейс», 2013. С 728.

4. Шевчук С.С. Реалізація сучасних освітніх практик у професійну підготовку фахівців сфери обслуговування: Навчально-методичний. Біла Церква: БІНПО ДВНЗ «УМО» НАПНУ. 2018. 139 с.

5. Шевчук С.С. Інноваційний урок у професійній школі: навч.-метод. посіб. Біла Церква: БІНПО УМО НАПНУ, 2015. 110 с.

ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ – ВИМОГА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Анісімова Ірина Анатоліївна, практичний психолог дошкільного навчального закладу (ясел – садка) комбінованого типу № 7 «Орлятко», м. Біла Церква

Модернізація сучасної освіти в Україні в контексті європейських вимог орієнтується на пошуки підходів до розв'язання нових освітньо-виховних завдань, активне впровадження в теорію та практику педагогічних нововведень. В інноваційних освітніх перетвореннях особливо високими є вимоги до рівня теоретичних знань і практичної підготовки педагога. Готовність педагога до розроблення, апробації та впровадження в навчально-виховний процес педагогічних інновацій постає як необхідний компонент його професійної готовності.

Інноваційність освіти передбачає формування майбутнього фахівця, який готовий до сприймання нового в науці, техніці, суспільстві, до зміни власного «я», його постійного розвитку відповідно до тенденції розвитку суспільства. Особливо значущим є формування його компетентності, особистісно професійних якостей, здатності жити і працювати в інноваційному режимі: прийняти і зрозуміти нове, володіти інноваційною ситуацією. Суттєвою у професійній діяльності педагога є готовність до зміни характеру взаємодії в навчально-виховному процесі. Педагог повинен бути готовим до вмотивованої

професійної діяльності, здатним працювати не лише по-новому, а й бути ініціатором інноваційних процесів. Важливо, щоб для педагога така готовність стала потребою. Нововведення, інновації не виникають самі собою, а є результатом наукових пошуків, аналізу, узагальнення педагогічного досвіду.

У сучасних наукових дослідженнях поняття професійна готовність педагога розуміється як закономірний результат спеціальної підготовки, самовизначення, освіти і самоосвіти, виховання та самовиховання. Її визначають як психічний, активно-дієвий стан особистості, складну якість, систему інтегрованих властивостей, що регулює професійну діяльність, забезпечує її ефективність.

Стосовно педагогічного процесу інновація означає введення нового в цілі, зміст, методи і форми навчання та виховання, організацію спільної діяльності вчителя та учня. У педагогічній літературі дано безліч класифікацій і груп інновацій. Найвідоміші такі: інновації – спрямовані на розробку нових форм, технологій і методів навчально-виховного процесу; інновації – спрямовані на створення нового змісту освіти та нових способів його структурування.

У педагогічній науці інноваційну діяльність розуміють як цілеспрямовану педагогічну діяльність, яка ґрунтується на осмисленні власного педагогічного досвіду за допомогою порівняння і вивчення, зміни і розвитку навчально-виховного процесу з метою досягнення більш високих результатів, отримання нового знання, впровадження якісної педагогічної практики.

Успішність інноваційної діяльності передбачає усвідомлення педагогом практичної значущості різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Однак введення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної діяльності.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії. Вона є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної

діяльності, сприяє її продуктивності.

Однією із складових готовності до інноваційної діяльності є інноваційна компетентність педагога – система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з учнями. Компонентами інноваційної компетентності педагога є поінформованість про інноваційні педагогічні технології, належне володіння її змістом і методикою, висока культура використання інновацій у навчально-виховній роботі, особиста переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій.

Готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію педагога. Як один з важливих компонентів професійної готовності вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу.

В інноваційних освітніх перетвореннях особливо високими є вимоги до рівня теоретичних знань і практичної підготовки педагога. Він повинен уміти адаптувати навчально-виховні процеси на особистість вихованця, вибудувати свою професійну діяльність так, щоб кожен учень мав можливості для самостійного і високоефективного розвитку. Саме це визначає проблематику і зміст професійної та особистісної підготовки педагога, актуалізує необхідність створення педагогічних систем, зорієнтованих на інноваційну діяльність. Позитивну мотивацію педагога до інноваційної діяльності засвідчує створення і застосування педагогом нового, підвищення педагогічної майстерності, подолання професійних труднощів. Тому використання інноваційних технологій багато хто з педагогів вважає єдиним важливим мотивом особистісного і професійного самоствердження.

Структуру готовності до інноваційної педагогічної діяльності розглядають як сукупність мотиваційного, когнітивного, креативного і рефлексивного компоненті, які взаємообумовлені та пов'язані між собою.

Мотиваційний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності виражає усвідомлене ставлення педагога до інноваційних технологій та їх ролі у розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти. Мотиваційна готовність, спроможність до педагогічних нововведень є важливою якістю

педагога, оскільки лише адекватна цілям інноваційної діяльності мотивація забезпечує ефективну діяльність і саморозкриття особистості педагога. Часто провідним мотивом інноваційної педагогічної діяльності є пізнавальний інтерес. Пізнавальні інтереси педагога, орієнтованого на застосування інноваційних освітніх технологій, концентруються навколо потреби у науковому розумінні різноманітних аспектів особистісної орієнтації освіти; на осмисленні власного досвіду, ступеня ефективності педагогічної діяльності, формування своєї позиції щодо змін у системі освіти; використання нових знань у власній практичній діяльності.

Мотивація особистості педагога зумовлена його професійними інтересами, ціннісними орієнтаціями, ідеалами. Вона виявляється як у всій його професійній життєдіяльності, так і в окремих педагогічних ситуаціях.

Когнітивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності об'єднує сукупність знань педагога про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, їх види та ознаки, а також комплекс умінь і навичок із застосуванням інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності. Його характеризують обсяг знань (ширина, глибина, системність), стиль мислення, сформованість умінь і навичок педагога. Уміння педагога засвідчують свідоме оволодіння діяльністю, яка за своєю структурою відповідає структурі його особистості, в якій виокремлюють професійні уміння: гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні. Інноваційна діяльність пов'язана з педагогічними дослідженнями.

Креативний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності реалізується в оригінальному розв'язанні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті. Ознаками креативності є здатність до створення нового, нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками дітей, уміння розвивати креативність дітей.

Креативний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності виявляється через відкритість щодо педагогічних інновацій; гнучкість, критичність мислення; творчу уяву.

Рефлексивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності характеризує пізнання й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності. Реалізується цей компонент через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого. Важливу роль тут відіграє рефлексивне мислення, як одне з умов усвідомлення критичного аналізу і конструктивного вдосконалення власної діяльності. Здатність людини рефлексивно ставитись до себе і до своєї діяльності є результатом освоєння нею соціальних відносин між людьми.

Процес рефлексії індивідуальний. Показником рефлексивного компонента в структурі готовності до інноваційної педагогічної діяльності є сформованість рефлексивної позиції (характер оцінки педагогом себе як суб'єкта інноваційної діяльності).

Педагогу інноваційного спрямування під час навчально-виховного процесу необхідно реалізовувати такі принципи:

1. Педагогічний гуманізм (довіра до вихованців, повага до їх особистості, гідності, впевненість у своїх здібностях і можливостях).
2. Емпатійне розуміння вихованців (прагнення і вміння відчувати іншого як себе, розуміти внутрішній світ вихованців, сприймати їх позиції).
3. Співробітництво (поступове перетворення вихованців на співтворців педагогічного процесу).
4. Діалогізм (уміння слухати дитину, цікавитися її думкою, розвивати міжособистісний діалог на основі рівності, взаємного розуміння і співтворчості).
5. Особистісна позиція (творче самовираження, за якого педагог постає перед вихованцями не як позбавлений індивідуальності функціонер, а як особистість, котра має свою думку, відкрита у вираженні своїх почуттів, емоцій) .

Формування готовності педагогів до інноваційної діяльності є актуальною проблемою сучасної науки й практики, вирішення якої покладено на систему післядипломної освіти зокрема. Інноваційна діяльність в системі освіти передбачає вдосконалення чи оновлення освітньої практики шляхом створення, розповсюдження та освоєння нових ефективних способів і засобів досягнення

встановлених цілей освіти. Готовність до інноваційної діяльності є інтегральною якістю особистості, характеризується наявністю та певним рівнем сформованості мотиваційно-орієнтаційного, змістовно-операційного і оцінно-рефлексивного компонентів у їх єдності, що проявляється в прагненні до інноваційної діяльності, в підготовленості до її здійснення на професійному рівні.

Формування готовності педагогів до інноваційної діяльності є процесом, який дозволяє допомогти вчителю в розвитку його ціннісних орієнтацій і гуманістичної спрямованості, усвідомленні методології вирішення професійно-педагогічних проблем, конкретних концепцій, способів реалізації концептуальних схем у досвіді діяльності; осмисленні ним результатів педагогічних нововведень, виробленні критеріїв їх оцінки і самооцінки.

Список використаних джерел

1. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної діяльності / О.Бартків // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010. – № 1. – С.52-58.
2. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: підручник / Ілона Дичківська. – 3-тє вид., випр. – К.: Академвидав, 2015р. – С.253-270.
3. Урський В.І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: методичний посібник / О.І. Урський. – Тернопіль: ТОКІППО, 2005. – 96с. <https://ipohnpu.in.ua/wp-content/uploads/2020/04/v.-uruskyj.-formuvannia-hotovnosti-vchyteliv-do-innovatsijnoi-diial-pdf.pdf>
4. Ільман В. Деякі аспекти вдосконалення професійної підготовки вчителя початкової школи: сучасні тенденції // Рідна школа. – № 1-2. – 2011. –С.30-32.
5. Кремень В.Т. Інновація в контексті науки і освітньої практики / В.Г.Кремень // Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб. наук. пр. / за ред. І.А.Зязюна, Н.Г. Ничкало. – К.; Хмельницький, 2008. – С.8-16.

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГІВ КРИТЕРІЇ ТА ЯКОСТІ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ СЕРЕД ПЕДАГОГІВ

Асламов Олександр Олександрович, курсант 1 курсу навчально-наукового інституту права підготовки фахівців для підрозділів національної поліції, ДДУВС «Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ»

Світовий освітній простір, на фоні глобалізації, потребує постійного розвитку. Під впливом цього розвитку, росте і конкуренція серед професіоналів, які бажають зайняти своє місце в освітньому процесі. Кожен з педагогів повинен мати певний перелік якостей, за рахунок яких, педагог може вважатися компетентною в цьому питанні особою, тобто – професіоналом. Ціль кожного педагога – надати достатній рівень знань, вмінь та навичок здобувачам та замовникам освіти.

Доцільно буде почати з розбору та коректного тлумачення поняття професіоналізму або професіонала. Автор цієї роботи пропонує скористуватися коротким енциклопедичним словником, щоб дати правильне визначення цьому поняттю: «професіонал – працівник, який володіє високим рівнем теоретичної підготовки і сформованості системи узагальнених знань для роботи за обраною професією. Критерієм підготовленості є його здатність виконувати роботу різного роду навантаженості відповідно до загальноприйнятих норм. Діапазон складності конкретного виду праці (зміст, обсяг, послідовність виконання робіт тощо) зумовлює основний рівень кваліфікації» [2, с.369-369].

В наслідок постійного розвитку системи освіти та постійного підвищення рівню професіоналізму серед викладачів, вимоги до професіоналів педагогічного напрямлення значно виріс, а тому, для того, щоб набути конкурентоспроможності, кожен з педагогів повинен замислитись над формуванням та розвитком професійної компетентності. В свою чергу формування професійної компетентності – це організований, цілеспрямований процес, який протягом усього періоду навчання передбачає оволодіння системою знань, навичок та умінь.

Чорноус В. відокремлює три компоненти формування професійної компетентності:

1. Створення цілісного наукового світогляду;
2. Формування педагогічного мислення;
3. Виховання інтересу до педагогічної науки [3. с.235].

Аналізуючи роботу Чорноус В., можна дати визначення кожному з компонентів, і чітко визначити, яку роль відіграє кожен з них в формуванні професійної компетентності.

Створення цілісного наукового світогляду можна схарактеризувати як систему поглядів на світ, взагалі як систему пізнання суспільних та природних явищ. Формування такого світогляду спрямована на перетворення розуміння та пізнання таких явищ на внутрішні переконання кожного з учнів або студентів.

Змога раціонально мислити, розвивати логічне мислення, вміння контролювати закони міркувань у своїх діях, – все це є складовою формування педагогічного мислення. Цей компонент є крайнє необхідним, через те що дозволяє педагогу виокремлювати та відрізнити елементи істини та хибні елементи зі змісту, відрізнити істинну задачу, від тієї, яка не має розв'язку.

Головну роль в розвитку справжнього професіонала відіграє зацікавленість. Підвищення пізнавальної активності є сильним детермінантом в будь-якій діяльності людини. Рівень зацікавленості напряму впливає на рівень мотивації та стимулювання до опанування професії та підвищення рівня кваліфікації.

На відміну від практичних навичок, які існують як постійна, незмінна, загальноприйнята норма, існують і інші вимоги та компетентності. Прикладом такої компетентності є професійно – педагогічні компетентності викладача, котрих існує декілька видів.

Види професійно-педагогічної компетентності педагога, чітко перерахувала дослідниця Т. Горохівська:

1. Психолого-педагогічна компетентність як одне із проявів професіоналізму педагога, як систему ефективного використання знань у розв'язанні педагогічних задач;

2. Науково-педагогічна компетентність, що складається зі знань науки, представником якої є людина, та умінь та навичок застосування наукових знань на практиці у тій галузі, яка досліджується наукою;

3. Аутопсихологічна компетентність в галузі недоліків і переваг власної

діяльності та особистості;

4. Дидактико-методична компетентність, в якій узгоджуються дидактична і методична підготовка як наслідок відповідних компетентностей, що представляють собою систему знань, умінь, навичок і оптимального поєднання методів оперування з педагогічними об'єктами, необхідну для професійної діяльності;

5. Інформаційно-технологічна компетентність, що передбачає застосування інформаційних технологій при вирішенні педагогічних задач;

6. Акмеологічна компетентність, яка встановлюється як обізнаність спеціаліста в галузі спілкування, в якій мірі процеси спілкування сприяють чи заважають досягненню педагогічних результатів [1].

Отже, для підтримування достатнього рівню професіоналізму серед педагогів, необхідно приділяти особливу увагу компонентам формування професійної компетентності і складовим (видам) професійно-педагогічної компетентності. Дотримання умов, визначених цим компонентам та складовим, гарантують підвищення рівню професіоналізму серед педагогічного складу, що значно сприятиме розвитку освітнього процесу та підвищить рівень якості отримання освіти серед здобувачів.

Список використаних джерел

1. Горохівська Т. М .Структура професійно-педагогічної компетентності викладача: теоретичний аналіз Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. 2017. Вип. 17. С. 284-288. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2017_17_78

2. Професіонал Соціальна робота : Короткий енциклопедичний словник. К. : ДЦССМ, 2002. С. 368–369;

3. Чорноус В., Основні критерії та показники сформованості професійної компетентності студентів педагогічних спеціальностей. КЗВО «Рівненська медична академія» Рівненської обласної ради. Рівне. С. 235;

СУЧАСНИЙ УРОК ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ КОНЦЕПЦІЯ СУЧАСНОГО УРОКУ У ЗП(ПТ)О

Біла Ольга Володимирівна, майстер виробничого навчання Професійно-технічне училище №48, м.Новомосковська

Зміна пріоритетних цілей професійної освіти зумовлює виведення на перший план завдання розвитку особистості майбутнього фахівця на основі його внутрішнього потенціалу та ключових компетентностей . За цих умов глобальною метою і стратегічним завданням професійної освіти стає всебічний розвиток людини, створення таких організаційно-педагогічних умов, які б сприяли максимальному розкриттю творчого потенціалу особистості.

Згідно з новою парадигмою професійної освіти основою освітнього процесу стає потреба учня в саморозвитку, педагога – у створенні навчального середовища. До основних завдань інноваційного розвитку освітнього процесу у закладах професійної освіти слід віднести:

- моделювання та проектування інноваційної професійної діяльності майбутніх фахівців;
- створення єдиної інноваційної системи професійного навчання учнів, адаптованої до розвитку сучасного виробництва;
- розробку інноваційних технологій навчання та їх впровадження в освітній процес.

Сьогодні змінюється мета та зміст освіти, з'являються нові технології, методи, форми та засоби навчання, але основною формою професійно – теоретичної та професійно – практичної підготовки залишається урок. Урок – це динамічна фронтально-групова організаційна форма навчального процесу, обмежена визначеним відрізком часу, яка проводиться педагогом із групою учнів постійного складу і включає мету, зміст, форми, методи і засоби навчання для рішення задач навчання, розвитку і виховання. Урок, як форма навчання, має визначену структуру, обумовлену педагогом в залежності від дидактичних цілей і реальних умов навчального процесу.

Концепція сучасного уроку базується на особистісно-орієнтованих цінностях освіти, коли учень є центральною фігурою навчального процесу. При цьому педагог у більшій мірі виступає в ролі організатора самостійної, активної, пізнавальної діяльності учнів, компетентного консультанта і помічника. Його професійні вміння повинні бути спрямовані не лише на контроль знань і умінь, але на проектування, діагностику і корегування дій учнів, щоб вчасно допомогти своїми кваліфікованими діями усунути ускладнення та розвивати відповідні компетентності в учнях.

Найбільш загальна характеристика сучасного уроку – це показник активності учнів. Чим меншу активність під час уроку виявляє педагог і чим більше спонукає він учнів до активності – тим інтенсивнішим стає розвиток учня.

Сучасна освітня парадигма характеризується принципово новими положеннями в порівнянні з традиційними в питаннях формування цілей, змісту, вибору методів і засобів навчання.

Сучасний зміст освіти та закономірності процесу навчання визначають ряд неодмінних вимог до сучасного уроку:

- урок повинен бути логічною одиницею теми, розділу, курсу, відрізнятися цілісністю, внутрішнім взаємозв'язком частин, єдиною логікою розгортання діяльності педагога і учнів;
- урок повинен передбачати не тільки виклад нової навчальної інформації, а й завдання для її практичного застосування, причому частина знань повинна бути отримана учнями у процесі самостійного пошуку, рішенням пошукових задач;
- наявність науковості змісту, неодмінною умовою проявлення якої є ознайомлення учнів із доступними для них методами науки;
- реалізація індивідуалізації та диференціації навчання: виклад навчального матеріалу на уроці повинен бути варіативним за своєю структурою; використання навчального матеріалу та завдань для самостійної роботи учнів різного рівня складності;
- на уроці повинен здійснюватися розвиток навчальних компетентностей учнів за допомогою відтворення ними знань, умінь і навичок, шляхом виконання

завдань на застосування академічних компетентностей у нестандартних ситуаціях;

- на уроці повинно проводитися систематичне, планомірне та системне оцінювання рівнів навчальних досягнень учнів, виявлення рівня їх навченості.

Організація ефективного навчання учнів, всебічний розвиток їх компетентностей шляхом застосування різноманітних технологій навчання передбачають дотримання таких принципів:

- відповідність професійно-технічної освіти державному стандарту;
- науково-технічна спрямованість;
- системність і послідовність у навчанні;
- доступність навчання;
- принцип випереджуючого навчання;
- індивідуальний та диференційований підхід у навчанні професії;
- принцип самонавчання;
- принцип проблемності;
- поєднання наочності з розвитком абстрактного мислення;
- активність у навчанні, свідомість засвоєння знань.

Список використаних джерел:

1.Азбука уроку: планування, методика, технологія проведення аналізу. Харків: Вид. група «Основа», 2006. 144 с.

2.Ковальчук В.І. Інноваційні підходи до організації навчального процесу в ПТНЗ: спецкурс для підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів освіти . К.: Шкільний світ, 2009. 136 с.

4.Методика професійного навчання: методичний посібник / І.Є.Сілаєва, С.С.Шевчук, С.І.Заславська. Донецьк: ІПО ІПП УМО, 2014.292с.

5.Положення про організацію навчально-виробничого процесу у професійно-технічних навчальних закладах: Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України 30.05.06 р. № 419 // Офіційний вісник України. 2006. №25. С. 92–107.

6.Сілаєва І.Є., Шевчук С.С. Сучасний урок у професійній школі: проектування, організація, аналіз: метод. посібник . Донецьк: ДПО ІПП, 2008. 160с.

7.Стечкевич О.О. Організація уроків виробничого навчання: компетентнісний підхід: навчально-методичний посібник. К.: Педагогічна думка, 2013. 128с.

8.Сучасна методика професійно-практичної підготовки у закладах професійної освіти: збірник дидактичних матеріалів /за редакцією С.С.Шевчук. Біла Церква: БІНПО ДВНЗ «УМО», 2016. 246 с.

9.Шевчук С.С. Інноваційний урок у професійній школі: навчально-методичний посібник . Біла Церква, БІНПО, 2015. 110с.

10.Шевчук С.С. Методика організації і проведення професійно-практичної підготовки учнів ПНЗ на виробництві: навчально-методичний посібник для самостійної роботи слухачів курсів підвищення кваліфікації. Біла Церква: БІНПО ДВНЗ «УМО» НАПНУ, 2017.70 с.

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Бойко Лідія Костянтинівна, аспірантка кафедри технологічної та професійної освіти Глухівського НПУ ім. О. Довженка; викладач ВСП «Класичний фаховий коледж СумДУ»

Упродовж двох останніх років розвиток цифрових технологій та інструментів забезпечує значні можливості щодо створення та застосування інформаційних ресурсів під час підготовки здобувачів вищої освіти. Під час карантину в Україні було запроваджене дистанційне навчання. Це форма навчання з використанням комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, які забезпечують інтерактивну взаємодію викладачів та студентів на різних етапах навчання і самостійну роботу з матеріалами інформаційної мережі.

Для організації дистанційного навчання використовують сучасні цифрові технології та мережевий зв'язок. Головним пріоритетом є збереження усіх компонентів освітнього процесу: цілей, змісту, методів навчання, оцінок результату тощо [1]. Для якісного дистанційного навчання, крім стабільного доступу до Інтернету, потрібні відповідна технічна та програмна оснащеність всіх учасників

освітнього процесу для якісного використання усіх доступних цифрових інструментів.

При дистанційному навчанні необхідний доступ викладачів та здобувачів освіти до Інтернету. В державі наразі повністю не реалізовані комплексні цілеспрямовані дослідження, які найбільш повно розкривають це питання. Важливими для нас є результати певних досліджень. Так, М. Федоров [2] наводить дані, що всі міста України мають волоконно-оптичні мережі, нерідко декількох різних провайдерів. Критична ситуація виникає в сільській місцевості. Понад 17 тис. населених пунктів (загальна кількість – близько 28 тис.) не охоплені оптичними мережами жодного провайдера. Тобто понад 4 млн українців мешкають у селах, де немає якісного фіксованого Інтернету.

Дистанційне навчання може здійснюватися у двох форматах: синхронному й асинхронному. На практиці співвідношення застосування цих режимів залежить від об'єктивних технічних умов забезпечення закладу вищої освіти та учасників освітнього процесу. Для організації освітнього процесу обов'язково потрібно використовувати освітню платформу (або освітній сайт, репозиторій, хмарні сервіси тощо), що забезпечить персоналізований доступ всіх учасників освітнього процесу. Наприклад, викладачі використовують освітню платформу для розміщення навчальних матеріалів в електронному форматі, студенти – для отримання навчальних матеріалів та розміщення власних виконаних завдань, адміністрація – для моніторингу успішності. Така освітня платформа (або програмний застосунок), яку також називають LMS (Learning Management System, система управління навчанням), призначена для інтеграції цифрових інструментів навчання, а також адміністрування, управління та поширення навчальних програм, формування аналітики звітності процесу навчання. Освітню платформу, наповнену змістом, можна використовувати в двох форматах – асинхронному та синхронному, кожен із яких має свої переваги та обмеження [1].

Переваги асинхронного режиму:

- гнучкість графіка освітнього процесу;
- можливість здобувачу освіти засвоювати програму у комфортному темпі;

– доступність навчальних матеріалів у будь-який час, у будь-якому місці.

Недоліки асинхронного режиму:

– неможливість швидко отримати зворотний зв'язок від викладача при незрозумінні навчального матеріалу;

– складність розвитку навичок, які вимагають взаємодії з викладачем під час їх відпрацювання (наприклад, робота з вимірювальною технікою, технологія виготовлення друкованих плат засобів автоматизації тощо);

– високі вимоги до самостійної роботи здобувачів освіти.

Переваги синхронного режиму:

– швидка комунікація з викладачем;

– висока організація роботи в групах;

– мотивація до навчання в процесі спілкування та співпраці.

Недоліки синхронного режиму:

– складність здійснювати індивідуальне навчання через чітко встановлені терміни освітнього процесу;

– залежність ефективності навчання від особистості викладача та його професійних та цифрових компетентностей;

– високі вимоги до якості зв'язку під час занять.

Як свідчить аналіз практики, в Україні найпопулярнішими освітніми платформами є такі: Moodle, Google Classroom, WebTutor, iSpring, Collaborator, SAP LSO, Edmodo, Мій клас (українська платформа), ClassDojo та ін. Слід зазначити, що ті викладачі-практики, які працюють з освітніми платформами, найчастіше використовують Moodle і Google Classroom. Це пов'язано з тим, що в Україні напрацьовано певний досвід використання зазначених освітніх платформ, наявні окремі методичні рекомендації щодо їх використання тощо.

Правильно підібрані цифрові інструменти для організації дистанційного навчання дозволяють зробити освітній процес максимально комфортним і ефективним. Головні складності полягають у тому, що єдино правильних рішень не існує. Все залежить від конкретних запитів закладу освіти: кількості здобувачів вищої освіти, бюджету, технічних можливостей і підготовки всіх учасників

освітнього процесу. Важливо на рівні закладу освіти обрати однакові цифрові інструменти для усіх учасників освітнього процесу.

До цифрових інструментів та сервісів, які допомагають викладачу вирішувати навчальні завдання під час організації дистанційного навчання відносяться (таблиця 1) [1]:

- організації вебінарів (сервіси для проведення відеоконференцій);
- спілкування через месенджери (месенджери, групи в соціальних мережах);
- управління навчальною групою роботою (сервіси для організації групової роботи, взаємодії);
- залучення та проведення опитувань (інструменти для проведення онлайн-анкетування, опитування, тестів);
- організація спільної роботи з документами (спільні документи/презентації та хмарні сховища).

Таблиця 1

Цифрові інструменти та сервіси

Призначення цифрових інструментів	Приклади цифрових інструментів
Організації вебінарів	Zoom, Google Meet, Skype, Cisco Webex Meetings
Організація спілкування через месенджери	Viber, WhatsApp, Telegram, Slack
Управління навчальною групою роботою	Microsoft Teams, Granatum, TrainingSpace
Залучення та проведення опитувань	Kahoot!, Socrative, Plickers, Quizizz, Quizalize, Mentimeter
Організація спільної роботи з документами	Notion, G Suite
Інструменти для візуалізації	Visme, Easel.ly, Google Charts, Piktochart, Venngage, Canva
Інструменти для опитування	Classtime, Mentimeter, Kahoot!, Poll Everywhere, Google Forms, EDpuzzle, ClassMaker
Інструменти для створення презентацій	Prezi, Moovly, Emaze, Beautiful.ai
Хмарини слів	Tagul, Tagxedo, Wordle i Wordclouds
Віртуальні цифрові дошки	WikiWall, Tutorsbox, Glogster, Dabbleboard, Twiddla, Scribblar, Padlet, Educreations, Popplet, Realtimeboard (Miro), Twiddla

За даними опитування, найбільш популярними програмами серед освітян є Google Meet, Zoom. Це пов'язано з перевагами цих програм, серед яких виділимо

найголовніші: значна кількість учасників у безкоштовному пакеті; доступний вибір платформ (Android, iOS, браузер Chrome, Mozilla, Firefox, Apple, Safari, Microsoft Internet Explorer, Microsoft Edge); широкі можливості для приєднання (через браузер, мобільний додаток, Google Календар, за допомогою URL або коду зустрічі тощо); можливість запису відеозустрічі, демонстрації документів та вікон програми, перегляд контенту з високою роздільною здатністю, підтримка масштабування в мобільному додатку тощо.

Більшість закладів освіти не підготовлені до впровадження дистанційного навчання на основі використання електронного (синхронного, асинхронного) формату: відсутня відповідна цифрова освітня політика, низький рівень цифрової компетентності педагогів та здобувачів освіти, проблеми з перенесенням технологій та форм традиційного навчання в умови дистанційного навчання, відсутність чітких рекомендацій для викладачів щодо використання технологій змішаного навчання в освітньому процесі на основі асинхронного та синхронного форматів, відсутність на рівні закладу освіти єдиної політики щодо використання цифрових інструментів, відсутність методичної та технологічної допомоги та підтримки викладачів до впровадження дистанційного навчання [3].

Незважаючи на значну кількість недоліків, використання цифрових інструментів у освітньому середовищі створює можливості управління процесом навчання, методичного супроводу, оптимальної організації спільної взаємодії викладача та студентів, оновлення форм міжособистісної комунікації.

Список використаних джерел

1. Організація освітнього процесу в школах України в умовах карантину: аналітична записка / Л. Гриневич, Л. Ільч, Н. Морзе, В. Прошкін, І. Шемелинець, К. Линьов, Г. Рій. Київ: Київський університет ім. Бориса Грінченка, 2020. 76 с
2. Понад 5,5 мільйонів українців не можуть отримати якісний фіксований інтернет – Заголовок з екрану: – (<https://www.pravda.com.ua/columns/2020/07/30/7261199/>) – Електронний ресурс.
3. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: зб.тез доповідей учасників всеукр.наук.-практ.семінару (Київ, 28 лютого 2018 р.)

/ за заг.ред. О.Е Коневщинської, О.В.Овчарук. – Київ.: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України: Київ, 2018. 61 с.

ТЕХНОЛОГІЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗПО

Болотова Марина Володимирівна, завідувач відділення ДПТНЗ Дніпровський центр професійної освіти

Реформування освіти спрямоване на переорієнтацію навчального процесу від традиційного навчання (пояснювально-демонстративного) до розвиваючого, яке спрямовано на розвиток здібностей здобувачів освіти.

При підготовці кваліфікованого робітника доцільно використовувати такі інноваційні технології як проєктні, інтерактивні, ігрові, модульні, технологія повного засвоєння знань, інтенсифікації навчального процесу, фреймова технологія тощо. Ми розглянемо технологію проблемного навчання тому що саме вона, на наш погляд, ефективною технологією при підготовці кваліфікованих кухарів-кондитерів. Проблемне навчання має цілий ряд особливостей.

Перша й головна особливість полягає в тому, що учень із об'єкта педагогічного впливу перетворюється в суб'єкт пізнавальної діяльності. Він ставиться в такі умови, що сам шукає способи розв'язку поставлених завдань, сам прагне до одержання знань і вміння. Він не засвоює готові відомості, а добуває, відкриває, знаходить їх.

Друга особливість проблемного навчання полягає в тому, що воно засноване на формуванні механізмів мислення, а не експлуатації пам'яті.

Третя особливість тісно пов'язана із двома попередніми. Навчальний процес при використанні технології проблемного навчання будується таким чином, щоб у ході його учень як би «проживав» увесь позитивний цикл повністю, освоював його в єдності емпіричного й теоретичного пізнання. Учень разом з майстром, викладачем «знаходить» завдання, шукає умови його

виконання, використовує всі можливі способи виконання, аж до дослідження, самостійного пошуку. При цьому створюється технологія самостійного добування учнями знань, сформованості вмінь.

Четверта особливість полягає в тому, що процес навчання будується на пріоритеті дедуктивного способу пізнання, на русі думки від загального до часткового, на узагальненнях.

Ці чотири особливості, по суті, є ознаки, по яких можна відрізнити проблемне навчання від традиційного.

Слід підкреслити, що роль майстра в/н міняється від носія інформації у традиційному навчанні до організатора діяльності учнів і співробітництві, консультанта, що управляє навчальним процесом.

При традиційному навчанні майстер викладає знання й демонструє вміння в «готовому виді», регламентуючи діяльність учнів, а учні, копіюючи діяльність майстра, засвоюють навчальний матеріал у ході репродуктивної розумової діяльності. Традиційне навчання забезпечує лише зону близьких результатів, тобто учні пасивно засвоюють програмний матеріал і за допомогою копіювання формують уміння вирішувати завдання, аналогічні тим, які дозволялися в ході навчання.

Проблемне навчання полягає в тому, що майстер в/н створює проблемну ситуацію й направляє учнів на її розв'язування. При цьому розв'язування проблемної ситуації відбувається в процесі продуктивної розумової діяльності. При проблемнім навчанні учні активно опановують як необхідним мінімумом програмного матеріалу, формуючи загальні принципи розв'язування завдань певного типу (зона близьких результатів), так і здобувають уміння самостійно вирішувати різні теоретичні й практичні завдання в різноманітних умовах (зона далеких результатів навчання).

Відомо, що проблемне навчання практично здійснюється із застосуванням проблемного викладу, евристичної бесіди й дослідницького методу, а основним прийманням проблемного навчання є створення проблемних ситуацій. Структура проблемної ситуації:

- постановка проблеми, усвідомлення її учнями (перетворення в практичне завдання);
- висування припущень (обґрунтованого припущення);
- доказ гіпотези; • перевірка правильності виконання розв'язку.

При застосуванні проблемного навчання педагог спеціальними прийомами включає учнів в активну пізнавальну діяльність із самого початку уроку. Як ми вже відзначали, основним прийомом проблемного навчання є створення проблемних ситуацій. Методична доцільність застосування навчальних проблемних ситуацій знаходить своє відображення в тому випадку, якщо при організації пізнавальних дій ураховуються наступні умови.

По-перше, проблемна ситуація діюча тоді, коли в учнів виникає пізнавальне утруднення, перешкода на шляху до досягнення мети, і вони прагнуть самостійно або за допомогою майстра знайти вихід із цього положення.

Другою необхідною умовою створення проблемної ситуації є усвідомлення учнями необхідності пояснення нових знань шляхом використання наявних знань, відомих способів дії.

Третя умова припускає наявність в учнів певного обсягу знань і вмінь, необхідних для розв'язку конкретної проблеми й досвіду використання відомих способів дії в змінених ситуаціях.

Четверта обов'язкова умова застосування проблемної ситуації – це зацікавленість учнів у їхньому дозволі. Сам факт постановки навчальної проблеми ще не означає, що всі учні візьмуть активну участь у пошукових діях. Пізнавальний інтерес, прагнення до пошуку можуть і не виникнути, якщо проблемна ситуація не викличе почуття подиву, навіть сум'яття, у свідомості учнів. Тому емоційна спрямованість пошукових дій учнів обов'язкова.

У процесі реалізації проблемного навчання в ЗП(ПТ)О можна використовувати 3 види проблемних ситуацій: а) пізнавальні; б) оцінні; в) організаційно-виробничі.

Вирішення пізнавальних проблем, суть яких у використанні знань із метою придбання практичних навичок, сприяє розвитку мислення. Для досягнення цієї

мети виконуються такі розумові операції, як аналіз, порівняння, синтез тощо.

Оцінна діяльність – це вирішення таких проблем, які вимагають критичної оцінки предметів і результатів праці, поведінки. Вироблення вмінь самостійно й правильно критично мислити – важлива передумова для підготовки молоді до творчої праці.

Організаційно-виробничі проблеми сприяють розвитку практичного мислення, їх рішення веде до пошуку шляхів застосування знань на практиці, поліпшує виробничу й суспільну діяльність.

Підвищення ефективності освітнього процесу визначається науково-обґрунтованою системою конструювання кожного уроку, що гарантує досягнення запланованих результатів навчання, чіткою послідовністю погоджених дій майстри в/н й учнів на уроці, підлеглих цілям і завданням конкретного етапу уроку, тобто технологічним підходом до навчання.

Технологія підготовки проблемного уроку включає наступне: визначення теми програми й теми конкретного уроку, де зміст матеріалу має яскраво виражені причиннонаслідкові зв'язки; визначення цілей і завдань уроку; визначення оптимального змісту навчального матеріалу і його всебічний аналіз; вибір раціональної комбінації репродуктивних (традиційних) і продуктивних (проблемних) методів навчання; визначення рівня проблемності у викладі матеріалу з урахуванням конкретних умов; розробка проблемних ситуацій до уроку.

Дослідження показують, що найбільшу ефективність уроків забезпечує така система підготовки до занять, яка заснована на всебічному аналізі самого змісту навчального матеріалу. І при тематичному плануванні, і при поурочнім плануванні повинна дотримуватися наступній схемі підготовки:

- 1) понятійний аналіз навчального матеріалу;
- 2) логічний аналіз;
- 3) психологічний аналіз;
- 4) аналіз виховної значимості навчального матеріалу;
- 5) дидактичний аналіз

Розглянемо кожний вид аналізу цієї системи з погляду підготовки проблемного уроку.

1) Понятійний аналіз включає:

- визначення викладачем обсягу нового матеріалу, установлення зв'язку з раніше вивченим і визначення загальної дидактичної мети;
- виділення основних і другорядних понять;
- визначення структури знань, виділення способів розкриття сутності нових понять;
- конкретизація того, що підлягає творчому, а що репродуктивному засвоєнню;
- розкриття усередині – і міжпредметних взаємозалежних понять;

Такий аналіз навчального матеріалу відповідає на запитання: «Що повинен довідатися учень, що повторити, чому навчитися?» Крім понятійного аналізу для правильної організації процесу засвоєння знань треба встановити таку послідовність введення понять, яка відповідала б вимогам проблемного уроку.

2) Логічний аналіз – це встановлення послідовності пред'явлення учнями навчальних завдань при викладі фактичного матеріалу:

- Передбачення навчальних ситуацій, у яких можуть виникнути моменти здогаду при висуванні гіпотези й розв'язку проблеми.

Понятійний і логічний аналізи навчального матеріалу повинні доповнюватися встановленням можливості створення проблемних ситуацій.

3) Психологічний аналіз навчального матеріалу – конкретизація логічного. Він необхідний для визначення рівня проблемності матеріалу й психологічної готовності учнів до самостійної пізнавальної діяльності. Готовлячи матеріал для поурочного планування, майстер виробничого навчання визначає:

- приймання й способи створення проблемних ситуацій на різних етапах уроку;
- типи проблемних ситуацій, можливості виникнення проблем або їх постановки учнем при виконанні навчальних завдань;

- засобу посилення новизни матеріалу, порушення інтересу до теми;
- можливості постановки основних проблем педагогом для самостійного розв'язку учнями й індивідуалізації навчання;

- засобу посилення новизни матеріалу, порушення інтересу до теми.

4) Аналіз виховної значимості навчального матеріалу дає відповідь на запитання, як краще використовувати навчальний матеріал для виховного впливу на учнів, для формування їх світогляду й переконань. Тому майстер в/н:

- виділяє поняття й представлення, що впливають на формування наукового світогляду,

на естетичне й моральне виховання учнів;

- доповнює навчальний матеріал фактами з історії науки й практики.

5) Дидактичний аналіз матеріалу є завершальним етапом аналізу змісту матеріалу при підготовці проблемного уроку. На підставі результатів понятійного, логічного й психологічного аналізу навчального матеріалу майстер в/н проробляє наступні дії:

- уточнює й формує дидактичну мету уроку, дидактичні завдання й способи їх розв'язку на різних етапах уроку;

- уточнює обсяг навчального матеріалу, при необхідності доповнює матеріал підручника, ділить його на логічні взаємозалежні частини й намічає час вивчення кожної;

- вибирає раціональні методи навчання, уточнює формулювання питань і завдань учням, підбирає систему самостійних робіт на повторення знань і засвоєння нових;

- готує дидактичний матеріал і технічні засоби навчання;

- намічає список учнів для оцінки знань, для індивідуалізації навчання;

- уточнює приймання й способи посилення виховного впливу матеріалу, установлення міжпредметних зв'язків і зв'язки з життям, а також приймання створення проблемних ситуацій, визначає їхній тип (вид);

- підбирає систему завдань і вправ для застосування засвоєного, формування вмінь і навичок і оцінки знань учнів;

- готувати матеріал для домашнього завдання й уточнює його характер.

Одним із аспектів дидактичного аналізу змісту матеріалу являється раціональний вибір методів навчання при підготовці проблемного уроку, але це питання досить широко розкрито в педагогічній літературі.

Велике значення при проведенні уроку має диференційований підхід до постановки проблем перед учнями, які мають різний рівень знань і вмінь. Та сама пізнавальна задача для одного учня є проблемою, для іншого ще не стала нею, а для третього вже перестала бути проблемою. Тому майстер в/н, готуючись до уроку, повинен ураховувати індивідуальні особливості учнів, підбирати пізнавальні завдання різної складності й труднощі, намічати методику їх розв'язання залежно від складу й підготовленості навчальної групи.

Керуючи пізнавальною діяльністю учнів, майстер повинен мати на увазі, що якщо створена на початку уроку проблемна ситуація не буде використана в процесі його проведення, то учні можуть не виявити логічного зв'язку проблеми з досліджуваним матеріалом і розумова активність їх понизиться.

Активне відношення учнів до вивчення програмного матеріалу значно підвищується, якщо при створенні проблемних ситуацій використовуються наступні методичні прийоми:

- порівняння (співвідношення спеціальних теоретичних знань із виробничою специфікою їх застосування), порівняння двох, або більш технічних конструктивних або технологічних засобів і способів виробництва;
- суперечки або конфлікту (розбіжність технічних розрахунків з експлуатаційними умовами): наявність декількох варіантів виконання того самого навчально-виробничого завдання;
- формального парадокса (гадане протиріччя між вихідними й кінцевими даними навчально-виробничої ситуації), наявність, що виключають один одного способів дії;
- творчості (удосконалення, раціоналізація трудових процесів, пошуки нових засобів і способів провадження робіт).

У процесі виробничого навчання широке поширення можуть мати проблемні

ситуації, що виникають непередбачено, коли потрібно переглянути режимні відхилення й з'ясувати причини неполадок і знайти способи їх усунення.

Постановка проблемних ситуацій в індивідуальній і бригадній формах навчання на проблемному уроці – складне методичне завдання для майстра. Якщо учні привчені майстром до досконального осмислення практичних дій, то найпростіший спосіб створення проблемної ситуації – у ході бригадного або індивідуального вступного інструктування. Проблемність може виражатися в надмірності або в недостатності даних у словеснім завданні, кресленні, ескізі, технологічній карті, на основі невідповідності вихідних і кінцевих даних завдання або протиріччями між колишніми способами дії й новими технічними вимогами.

Як уже підкреслювалося, у період виробничого навчання виникають непередбачені ситуації, розв'язок яких вимагає самостійних пошукових дій учнів. В основному це можуть бути протиріччя між очікуваним і кінцевим результатом технічних дій. Кожну виниклу проблему учень аналізує самостійно або частково, за допомогою майстра знаходять варіанти його розв'язку, мобілізуючи всі наявні в них теоретичні знання й практичні вміння для вибору оптимального способу дій.

Роль майстра на проблемному уроці підвищується, він не просто дає знання учням у готовому виді, а направляє й керує їхньою розумовою діяльністю. Але не кожний урок дозволяє будувати його повністю проблемними методами. Як би не був продуманий і організований вступний інструктаж, у ході практичного виконання завдань учні можуть зіштовхнутися з непередбаченими утрудненнями, які можна дозволити в ході поточного інструктажу в індивідуальному порядку, бригадно або фронтально, якщо це утруднення зустрілося у більшості учнів групи.

Майстер може виявити утруднення в роботі учнів під час цільових обходів їх робочих місць, або коли вони ставлять запитання, або при операційному контролі, якщо виявлена помилка. Щоб уникнути повторення виявлених помилок іншими учнями, майстрові необхідно швидко зорієнтуватися в обстановці й проаналізувати помилку як проблемне завдання, щоб група розв'язала її усвідомлено. Слід

підкреслити, що проблемне навчання важко уявити собі на уроках виробничого навчання без диференційованого підходу до учнів, без застосування письмового інструктування, технічних засобів навчання.

Проблемна побудова уроків виробничого навчання розбудовує пізнавальну діяльність учнів, дає можливість майбутнім робітникам самостійно виконувати багато виробничих завдань і творчо підходити до виконання незнайомих видів робіт задовго до випускних кваліфікаційних іспитів.

Таким чином, ми вважаємо що тільки при раціональній комбінації традиційних і інноваційних (проблемних і інтерактивних) методів навчання можна підвищити ефективність уроків виробничого навчання.

Список використаних джерел

1. Кремень В.Г. Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації. *Педагогіка і психологія*. 2006. №2 (51). – С.17-31.
2. Кучерявий О.Г. Педагогіка: особистісно-розвивальні аспекти: навч. посіб. К.: НВП «Наукова думка», 2011. 464 с.

ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ АВТОМАТИЗОВАНОЇ СИСТЕМИ «ЄДИНА ШКОЛА» У ЗЗСО

Вакарчук Максим Миколайович, магістрант Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Актуальність теми дослідження обумовлена тим, що сучасні технологічні умови життя вимагають постійної реформації. Це стосується як соціальної, так і освітньої гілки життя, адже з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій змінюються вимоги до керівників, заступників та працівників загальноосвітніх навчальних закладів. Керівники ЗЗСО виконують дві основні функції: управління персоналом та функція педагогічна. Педагог має забезпечувати цілі і зміст навчально-виховного процесу, здійснюючи одночасно і управлінську діяльність.

Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес

управління загальноосвітнім навчальним закладом є однією з найважливіших умов розвитку сучасної освіти в Україні. Для того, щоб максимально ефективно використовувати сучасні технології в управлінні навчальним закладом, потрібно визначити найоптимальніші умови автоматизації робочих місць. Це допоможе підвищити ефективність роботи керівника загальноосвітнього навчального закладу, його заступників, секретаря, вчителів, бібліотекаря. Існує суперечність між знаннями та навичками, які керівники ЗЗСО мають і між знаннями, які необхідні на сучасному етапі розвитку освіти для управління загальноосвітнім навчальним закладом. Для подолання суперечностей, що стосуються автоматизованого управління загальноосвітнім навчальним закладом, застосовують інформаційно-комунікаційні технології [1]

Застосування новітніх технологій у процесі управління навчальним закладом та в навчальній діяльності стало загальною потребою в навчальних закладах. На підставі Закону України "Про освіту" та Закону України "Про загальну середню освіту" видами діяльності в системі освіти є:

управління – впровадження інформаційних технологій в управління закладами освіти;

навчання – комп'ютеризація навчального процесу та виховної роботи навчального закладу;

наукові дослідження – впровадження інформаційно- комунікативних технологій в наукові педагогічні розробки [2].

Як зазначається у Національній доктрині розвитку освіти, досягнення максимальної технологізації процесу управління загальноосвітнім навчальним закладом та осучаснення умов навчання

ньому можлива за умов інформатизації середньої освіти, котра шляхом створення єдиної комунікаційної структури, спрямованої на задоволення комунікаційних та інформаційних потреб; на створення в Україні індустрії сучасних засобів навчання, що відповідають світовому науково-технічному рівню і є передумовою для реалізації ефективних стратегій досягнення головної мети освіти. Важливе значення має випуск електронних підручників. Залежно від потреб загальноосвітнього навчального закладу мають створюватися

індивідуальні модульні різнорівневі навчальні програми [3].

Тому важливе значення має готовність керівника навчального закладу до впровадження інновацій в навчально-виховний процес. Це свідчить про те, що менеджер-педагог визначає професійну спрямованість, напрямки професійної освіти, стимулює як особистісний розвиток, так і професійне самовизначення керівника ЗЗСО та педагогічних працівників.

Однією з актуальних проблем сьогодення є процес комп'ютеризації навчально-виховного процесу, програми впровадження інформаційно-комунікаційних технологій [4; 27-39].

Виділяють основні причини, які стримують впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес:

- Недостатнє забезпечення школи інформаційно-комунікативними засобами;
- неготовність керівників ЗЗСО та педагогів використовувати ІКТ у своїй діяльності;
- консервативне ставлення директорів ЗЗСО до впровадження ІКТ у навчальний процес;
- програмне забезпечення розроблене на недостатньому рівні [2].

Подолання цих причин можливе при забезпеченні умов у ЗЗСО, за яких використання ІКТ буде доцільним. Перш за все, варто звернути увагу на підготовленість керівників ЗЗСО до впровадження інновацій у їх навчальних закладах. Адже значна частина керівників шкіл побудували своєю кар'єру, починаючи професійну діяльність з вчителів-предметників, і незначна їх частина має спеціалізовану підготовку зі спеціальності «Управління навчальним закладом».

Управління загальноосвітнім навчальним закладом – це особливий вид діяльності, заснований на суб'єкт-суб'єктних відносинах, тобто на основі відносин між керівництвом ЗЗСО та його працівниками [4; 173]. Всі вони є учасниками процесу, які працюють на спільний результат – на максимально зручну і результативну організацію навчально-виховного процесу.

Когнітивно-цільовий, процесуально-технологічний, особистісний і результативний компоненти утворюють структуру інформаційної компетентності

керівника. Когнітивно-цільовий компонент характеризує готовність керівника до змін у сфері діяльності школи, усвідомлення керівником загальноосвітнього навчального закладу мети і завдань, а також ознайомлення з системою знань з інформаційного менеджменту. Процесуально-технологічний компонент відтворює здатність керівника практично застосовувати інформаційно-комунікаційні технології у своїй діяльності. Суть особистісного підходу у тому, що директор позитивно сприймає процес впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у систему інформаційно-знаннєвих цінностей та прагнення керівника навчального закладу до професійно-особистісного вдосконалення. Операційне та практичне освоєння керівником ІКТ включає діяльнісний підхід.

Керівник ЗЗСО виконує велику кількість функцій. З-посеред них виділяють бібліографічну діяльність, обробка методичної інформації, методичну діяльність, які краще і зручніше здійснювати, використовуючи ІКТ [2].

У загальноосвітньому навчальному закладі управлінські рішення можуть мати такі форми як план роботи школи на навчальний рік, план роботи підрозділів школи, рішення педагогічної ради, рішення профспілкових зборів та різноманітних конференцій, рекомендації, накази та розпорядження. Тому цілком закономірним є процес комп'ютеризації управлінського процесу з метою систематизації документації.

Управлінська діяльність керівника загальноосвітнього навчального закладу стає більш раціональною за рахунок використання інформаційно-комунікаційних технологій: дає можливість впорядковано вносити інформаційні дані, слідкувати за змінами, які відбуваються у процесі навчання, корегувати їх, слідкувати за інформацією про працівників закладу, про їхній статус, навантаження та обов'язки.

З метою підвищення ефективності роботи керівника загальноосвітнього навчального закладу створені системи автоматизованого управління школою. Метою створення цих систем є удосконалення навчального процесу за рахунок забезпечення автоматизації як питань, що стосуються адміністративної документації школи, так і питань, які вносять зміни в навчально-виховний процес.

У науково-дослідному інституті прикладних автоматизованих технологій було

розроблено систему «Єдина Школа». Це автоматизована система, метою якої є підвищення якості та ефективності у процесі керування загальноосвітнім навчальним закладом з використанням інноваційних технологій. Ця інформаційна система містить базу даних про працівників та учнів навчального закладу, має справу з інформаційними даними з їх особових справ, дає змогу слідкувати за успішністю учнів, допомагає адміністрації школи керувати навчальним процесом.

Автоматизована система «Єдина Школа» включає дії, з якими працюють різні користувачі: підсистема діловодства, планування, успішності, аналітики, "Накази".

Питання стосовно підготовки директорів загальноосвітніх навчальних закладів в наш час залишається відкритим. Для того, аби залучити директорів шкіл до застосування інформаційно- комунікаційних технологій у своїй діяльності розроблені освітні програми, наприклад "Intel® Навчання для майбутнього". Також проводяться різноманітні тренінги, видаються посібники та методичні рекомендації стосовно застосування інформаційно-комунікаційних технологій у загальноосвітніх навчальних закладах.

З метою поглиблення знань менеджера освіти про оновлення та удосконалення навчального процесу з використання ІКТ, здобуття ним теоретичних знань щодо пошуку, збереження, передачі та обробки інформації, вироблення практичних навичок у галузі інформаційно- комунікаційних технологій та для їх раціонального використання в навчально-виховному процесі проводяться тематичні курси. Тему тематичних курсів можна запропонувати таку: "Автоматизація діяльності навчального закладу", "Гуманізація навчально-виховного процесу шляхом впровадження інформаційно-комунікаційних технологій".

Отже, застосування інноваційно-комунікаційних технологій має позитивно якісний вплив на розвиток освіти і їх впровадження в управлінську сферу діяльності і в навчально-виховний процес є невід'ємним компонентом розвитку освіти XXI століття.

Список використаних джерел та літератури:

1. Гуменюк В. В. Інформаційне забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом : автореф. дис. канд. пед. наук : 31.05.01. ЦППО. К., 2001.

20 с.

2. Управління системою загальної середньої освіти. Розділ VI // Сайт української педагогіки, повноваження якої визначаються "Положенням про загальноосвітні навчальні заклади". URL: <http://ped.sumy.ua/index.php?option.com> – Назва з екрану.

3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. URL: http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/category?cat_id=825538

4. Забродська Л. М. Інформатизація закладу освіти: управлінський аспект Х. : Основа, 2003. 240 с.

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Василенко Ірина Григорівна, викладач ДПТНЗ «Дніпровський центр професійної освіти»

В умовах соціально-економічних перетворень в суспільстві, у зв'язку з курсом України на євроінтеграцію, модернізація системи професійної (професійно-технічної) освіти є одним із нагальних стратегічних завдань нашої держави, запорукою її економічного розвитку. Аналіз ринку праці свідчить про дисбаланс між рівнем професійної підготовки здобувачів освіти у ЗП(ПТ)О та вимогами з боку роботодавців. Зокрема, на сучасному етапі розвитку економіки досить гостро стоїть проблема забезпечення ефективності підготовки трудових ресурсів, не готовність працювати за новітніми технологіями та застосовувати сучасне обладнання [8].

Закономірно, що із підвищенням вимог до якості підготовки кваліфікованих робітників, зростають вимоги і до рівня професійної компетентності педагогічних працівників системи П(ПТ)О. В таких умовах питання професійного розвитку педагогів стає особливо важливим.

Варто зазначити, що для позначення професійного розвитку викладача у вітчизняних і зарубіжних наукових працях використовуються різні терміни,

зокрема, розвиток вчителя (teacher development), розвиток кар'єри (career development), розвиток персоналу (staff development), розвиток людських ресурсів (human resource development), професійний розвиток (professional development), неперервна освіта (continuing education), освіта впродовж життя (lifelong learning), професійне становлення та інші. [4,26]

А. Глетсорт трактує поняття професійний розвиток, як розвиток особистості вчителя у професійному контексті на основі накопичення досвіду та систематичного аналізу власної педагогічної діяльності. За словами Дж. Шіренса, професійний розвиток учителів – неперервний процес, що охоплює такі складові: початкову підготовку, введення у професію та постійне вдосконалення особистісних, соціальних і професійних компетентностей педагога [3, 1].

І. Хоржевська вважає, що професійний розвиток особистості пов'язаний з розвитком особистості взагалі, із засвоєнням нового досвіду, знань, вмінь та із трансформацією мотивації й інтересів конкретної людини [6, 34]. Л. Пуховська розглядає дане поняття як розвиток людини в її професійній ролі [5,2]. Професійний розвиток учителів на основі компетентнісного підходу досліджували В. Адольф, І. Зимня, І. Єрмаков, В. Мельник, О. Огієнко, І. Підласий, О. Савченко та ін.

Тенденції розвитку професійної (професійно-технічної) освіти в Україні зумовили необхідність упровадження інноваційних процесів в освітньому середовищі, заміну шаблонних освітніх моделей новими, нестандартними, творчими, прогресивними, дієвими та адаптованими до сьогодення. Важливу роль у забезпеченні реформування П(ПТ)О освіти відіграє професійний розвиток педагогічних працівників, підвищенні їх педагогічної майстерності, пошук нових ефективних форм та методів навчання.

Професійний розвиток означає зростання, становлення, позитив, інтеграцію у професійній праці особистісних якостей і здібностей, професійних знань та умінь, проте головне – це активне якісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, що призводить до принципово нової його побудови і способу життєдіяльності – творчої самореалізації у професії. [4, 28]

Професійний розвиток – безперервний, свідомий, цілеспрямований процес

особистісного та професійного зростання, що базується на інтеграції знань, умінь і компетентностей. [8]

Професійний розвиток можна визначити, як послідовний, особистісний, суб'єктний процес, детермінований специфікою професійної діяльності. Загально визнаним є положення про те, що чим вищий рівень професійних компетентностей учителя, тим ефективніше організований педагогічний процес, активніше використовується педагогічний потенціал. Професійний розвиток вчителів на основі компетентнісного підходу досліджували В. Адольф, І. Зимня, І. Єрмаков, В. Мельник, О. Огієнко, І. Підласий, О. Савченко та ін.

Тенденції розвитку професійної (професійно-технічної) освіти в Україні зумовили необхідність упровадження інноваційних процесів в освітньому середовищі, заміну шаблонних освітніх моделей новими, нестандартними, творчими, прогресивними, дієвими та адаптованими до сьогодення.

Важливу роль у забезпеченні реформування П(ПТ)О освіти відіграє модернізація навчально-методичної роботи, що полягає у стимулюванні професійного розвитку педагогічних працівників, підвищенні їх педагогічної майстерності, пошуку нових ефективних форм та методів навчання.

Професійний розвиток означає зростання, становлення, позитив, інтеграцію у професійній праці особистісних якостей і здібностей, професійних знань та умінь, проте головне – це активне якісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, що призводить до принципово нової його побудови і способу життєдіяльності – творчої самореалізації у професії. [4, 28]

Адже, як вважав К. Д. Ушинський, «Учитель живе до тих пір, поки він вчиться, коли він перестає вчитися, у ньому вмирає вчитель». [4, 28]

Як показує практичний досвід, підвищенню фахового рівня педагогічних працівників в системі професійної (професійно-технічної) освіти сприяють:

- 1) проведення відкритих уроків та позаурочних заходів; взаємовідвідування уроків та їх обговорення;
- 2) наставництво та методичне консультування; робота у складі експертних груп;
- 3) участь у групових та колективних методичних заходах: семінарах,

круглих столах, конференціях, інструктивно-методичних нарадах тощо;

4) робота з Інтернет-ресурсами (освітні сайти, портали, блоги, соціальні мережі);

5) організація гурткової та позаурочної роботи;

6) участь у фахових конкурсах, фестивалях, виставках (участь учнів у цих заходах) тощо;

7) презентація власних методичних напрацювань (друк у періодичних виданнях, публічні виступи, висвітлення на освітніх сайтах та порталах);

8) проходження курсів підвищення кваліфікації;

9) участь у роботі творчих груп, методичних комісій, педагогічної ради;

10) робота над індивідуальною методичною темою тощо.

Варто відзначити, що в умовах модернізації системи професійної освіти в ДПТНЗ «Дніпровський центр професійної освіти», досить ефективними формами роботи з педагогічними кадрами є інтерактивні заняття: тренінги, семінари-практикуми, панельні дискусії, педагогічні дослідження, педагогічні дебати, методичні посиденьки, вернісажі методичних знахідок, аукціони педагогічних ідей, методичні квести, педагогічні вітальні тощо. Враховуючи специфіку закладів системи П(ПТ)О, надання пріоритету професійному розвитку викладача сприяє якісній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників.

У створенні ефективних умов для творчого розвитку педагогів на особливу увагу заслуговує метод портфоліо – опис роботи з аналізом її ефективності, найбільш вдалі методичні розробки, приклади творчих робіт учнів тощо. Він може містити також документи, які фіксують професійний розвиток (дипломи, грамоти, подяки, характеристики та ін.), наукові, творчі роботи, власні статті, статті відомих науковців, які висвітлюють особливості тієї проблеми, над якою працює власник портфоліо, психологічні дослідження, конспекти уроків, виховних заходів.

Метод портфоліо допомагає викладачу не тільки систематизувати педагогічний досвід, накопичені знання, а й дати об'єктивну оцінку власному професійному рівню. Також одним із вагомих чинників професійного зростання є самоосвіта – процес самостійної свідомої пізнавальної діяльності педагога.

Професійна освіти – це система взаємопов'язаних компонентів,

спрямованих на підвищення професійної компетентності педагогів , удосконалення навчально-виробничого процесу та підвищення якості підготовки робітничих кадрів, а тому є актуальною проблемою не лише освітньої галузі, а й соціально-економічного розвитку нашої країни.

Отже, встановлено, що вагомим чинником професійного зростання педагогів ЗП(ПТ)О є створення сприятливого освітнього середовища, модернізація та оновлення змісту методичної роботи, застосування принципово нових підходів до її організації, мотивація педагогів до самовдосконалення та самоосвіти. Разом з тим, проблема розвитку педагогів професійної школи є комплексною і вимагає подальших досліджень, зокрема, планування, організації, оцінювання та фінансування.

Список використаних джерел

1. Стратегія інноваційного розвитку України на 2010-2020 роки в умовах глобалізаційних викликів. URL: <http://kno.rada.gov.ua/uploads/documents/36382.pdf>
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи [колектив авторів : Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко та ін]. .111 с.
3. Мірошник С.І. Професійний розвиток педагога: сучасні підходи. *Народна освіта*. 2016. Випуск №2 (29). URL: www.narodnaosvita.kiev.ua/.
4. Педагогічна майстерність / [І. А. Зязюн, Л. В. Карамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. К. : Вища школа, 1997. 349 с.
5. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку педагогів : рух до концептуальної карти. *Порівняльна професійна педагогіка : науковий журнал*. 2011. № 1. URL: <http://khnu.km.ua/root/res/2-7001-31.pdf>.
6. Хоржевська І.М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості. Наукові праці. Державне управління. 2003. 132 с.
7. Освіта в інтересах сталого розвитку в Україні. URL: <http://www.ecoosvita.org.ua/>.
8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013..>

ПІДГОТОВКА ОРГАНІЗАТОРІВ І НАСТАВНИКІВ ДУАЛЬНОЇ ФОРМИ ЗДОБУТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ В УМОВАХ ВИРОБНИЦТВА

Ващенко Алла Павлівна, методист Навчально-методичного центру професійно-технічної освіти у Дніпропетровській області

Сучасне реформування системи професійної (професійно-технічної) освіти спонукає до активного впровадження елементів дуальної форми здобуття освіти у професійну підготовку майбутніх фахівців і активного залучення до цього соціальних партнерів – замовників робітничих кадрів.

Однією з особливостей професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників за дуальною формою навчання є запровадження системи наставництва:

- організатори – відповідальні за організаційний, методичний та документальний супровід дуальної форми здобуття освіти на підприємстві;
- наставники з числа провідних висококваліфікованих робітників, які передають набутий досвід та знання здобувачам професійної (професійно-технічної) освіти під час практичної підготовки та сприяють їхній адаптації до робочого місця.

Роботодавці мають закріпити наставників за здобувачами освіти та визначитися з кількістю й вимогами до їхніх робочих місць чи навчально-виробничих ділянок для проходження ними виробничого навчання або практики з урахуванням відповідних нормативно-правових актів у сфері праці.

При запровадженні системи дуальної форми навчання основним педагогом на виробництві є наставник, а інститут наставництва практично втрачений. У закріплених наставників виникають проблеми при роботі з здобувачами освіти. Наставники, як правило, досвідчені висококваліфіковані працівники, якісно виконують технологічні операції, але не мають підготовки в галузі педагогіки і психології, не завжди представляють вимоги освітніх програм стандарту професійної освіти при роботі зі здобувачами освіти, які проходять виробниче навчання та виробничу практику в умовах підприємства.

Отже, основними категоріями процесу наставництва за дуальною формою здобуття освіти є розвиток, виховання та професійна адаптація майбутніх кваліфікованих робітників у трудовій виробничій діяльності. Здобувачам освіти таке навчання надає можливість швидко «влитися» у процес роботи. Досвідчені робітники можуть прокачати нові комунікативні навички та навчитися передавати свої знання.

В 2021 році завершена програма модульної кваліфікації організаторів дуального навчання в Дніпропетровській області за участю керівників проекту, експертів зі сторони Німецьких партнерів, керівництва ФОРД, методичної служби професійно-технічної освіти Дніпропетровщини, Дніпровської академії неперервної освіти.

Колективом навчально-методичного центру професійно-технічної освіти у Дніпропетровській області напрацьовано орієнтовну освітню програму навчального курсу для організаторів та наставників дуальної форми здобуття освіти в умовах виробництва.

Мета:

- формувати систему наставництва на виробництві в умовах дуальної форми здобуття професійної освіти;
- навчати організаторів і наставників прийомам ефективного спілкування та навичкам викладання;
- розвивати й удосконалювати в них базові педагогічні знання та компетенції;
- забезпечувати результативність процесу передачі професійного досвіду.

Завдання:

- створення організаційно-педагогічних умов упровадження й розвитку системи наставництва за дуальною формою здобуття освіти на виробництві;
- розробка алгоритмів і механізмів упровадження наставництва на підприємствах, моделей взаємодії закладів професійної (професійно-технічної) освіти та організацій роботодавців при формуванні системи наставництва на виробництві;
- створення організаційно-методичного забезпечення формування й

реалізації системи наставництва на виробництві, у тому числі, програм формування педагогічних компетенцій наставників.

У процесі навчання учасники:

- ознайомляться з нормативно-правовими документами, які регламентують роботу професійної освіти;
- засвоять технологію навчання здобувачів освіти;
- усвідомлять переваги правильного підходу до наставництва;
- оволодіють прийоми, які покращують процес взаємодії наставників із здобувачами освіти;
- сформують навички ефективної взаємодії із здобувачами освіти;
- отримають інструментарій для вирішення виробничих проблем через наставництво.

Структура розробленої програми:

- починається з висвітлення питань, які розкривають нормативно-правове підґрунтя функціонування системи професійної (професійно-технічної) освіти та дуальної форми здобуття освіти, зокрема;
- далі розкривається питання наставництва з позицій мотивуючої функції майстра, і включає теми, що відображають вимоги до сучасного наставника, вплив методів навчання та наставництва на виробництво, якість продукції, безпеку і зниження витрат, розкриваючи вплив наставництва на корпоративну культуру підприємства, акцентуючи увагу на аспектах, пов'язаних із впливом культури організації на процес наставництва та зі складанням самої програми наставництва, що закріплюється практикою аналізу функціональної забезпеченості виробництва;
- далі перехід до особливостей навчання здобувачів освіти закладів професійної (професійно-технічної) освіти та підкріплення практикою проведення навчання робочим операціям, наданням мотивуючої зворотного зв'язку і проведенням розбору виробничих проблем на основі 4-крокової методу управління ставленням на робочому місці;
- закінчується блоком знань з охорони праці та безпеки життєдіяльності.

Програма об'ємом 18 годин складається з 6 лекційних і 10 практичних годин, що завершуються 2 годинами підсумкових занять (круглий стіл і вручення

Сертифікатів).

У результаті освоєння програми наставник повинен уміти:

- роз'яснювати здобувачам освіти переваги роботи на підприємстві (в компанії, організації), можливості кар'єрного зростання;
- організувати навчально-виробничу діяльність здобувачів освіти на підприємстві з урахуванням завдань і етапу освоєння професії, їх вікових та індивідуальних особливостей; використовувати засоби діагностики й розвитку мотивації навчально-виробничої діяльності;
- ставити завдання практичного навчання, конкретних занять на основі освітніх програм з урахуванням професійних стандартів та кваліфікаційних характеристик, у тому числі розроблених на підприємстві;
- пояснювати технологічні й технічні основи професійної діяльності, коментувати прийоми її виконання;
- проводити оцінювання результатів навчання на всіх його етапах з урахуванням особливостей організації поточного, поетапного та підсумкового контролю;
- вести навчальну та плануючу документацію, у тому числі з техніки безпеки на робочому місці, вимог охорони та гігієни праці;
- ефективно взаємодіяти із здобувачами освіти.

Згідно освітньої програми навчального курсу для організаторів та наставників дуальної форми здобуття освіти в умовах виробництва, напрацьованої колективом навчально-методичного центру професійно-технічної освіти у Дніпропетровській області розроблено навчальний дистанційний курс «Організація дуальної форми професійно-технічної освіти» на платформі Google Classroom.

У відповідності до навчального плану підготовки організаторів дуальної форми здобуття освіти в поточному році 27 слухачів з 21 підприємства за галузями: промисловість, сфера послуг, будівництво, транспорт, легка промисловість, поліграфія проходили дистанційне навчання по організації дуальної форми здобуття освіти.

Крім того, методичною службою на замовлення ФОРД напрацьовано

Посібник для організаторів та наставників дуальної форми здобуття професійної освіти в умовах виробництва та проведено дистанційний курс навчання на платформі Google Classroom.

Слухачі набули знання з питань нормативно-правової бази України, методів та технологій організації дуальної форми здобуття освіти, психолого-педагогічних питаннях. На завершальному етапі пройшов тестовий контроль знань за програмою модульної кваліфікації організаторів професійного навчання на виробництві. Усі учасники отримали Сертифікати ФОРД та НМЦ ПТО.

Сподіваємося, що співпраця закладів професійної (професійно-технічної) освіти та підприємств області, Федерації організацій роботодавців Дніпропетровщини, німецької організації роботодавців «NORDMETALL» і навчально-методичного центру професійно-технічної освіти у Дніпропетровській області дасть змогу впроваджувати німецький досвід дуального навчання на підприємствах регіону, а очікувані результати будуть ефективними для економіки Дніпропетровщини.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII (із змінами та доповненнями).
2. Закон України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» від 10 лютого 1998 року № 103/98-ВР (із змінами та доповненнями).
3. Закон України «Про професійний розвиток працівників» 12 січня 2012 року № 4312-VI (із змінами та доповненнями).
4. Закон України «Про зайнятість населення» від 5 липня 2012 року № 5067-VI (із змінами та доповненнями).
5. Наказ Міністерства освіти і науки України від 27.05.2019р. № 738 «Про проведення експерименту всеукраїнського рівня за темою «Організація професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників за дуальною формою здобуття освіти»

КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Ворошук Оксана Дмитрівна, к. пед. н., доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Лемко Галина Іванівна, к. пед. н., доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

У стрімкому розвитку освітньої системи України постають нові вимоги до рівня знань і вмінь сучасного фахівця, зокрема соціального педагога. Одними із надважливих складових процесу навчання у ЗВО є формування компетентностей дипломованого випускника.

Процес утворення конфліктів у професійній діяльності соціального педагога обумовлено специфікою людської поведінки. Абсолютно всі процеси, що відбуваються у суспільстві на різних етапах розвитку – економічна криза, кризовий стан культурної галузі, зміна стереотипів мислення, конфлікти поколінь та інші конфлікти у дозвіллевій та побутовій галузях життя людини так чи інакше знаходять своє відображення у соціальних та педагогічних процесах. Конфлікти завжди присутні у професійній діяльності соціального педагога, оскільки він працює у системі «людина – людина».

Дослідженням проблем, пов'язаних з конфліктологічною компетентністю, зокрема й в педагогічній діяльності займалися С. В. Баникіна, І. В. Козич, Н. В. Кузьміна, А. О. Лукашенко, Л. І. Міщик, Р. О. Пономарьова, Л. І. Скібіцька, Н. В. Самсонова, Л. М. Цой, С. С. Філь та ін. Аспекти професійної соціально-педагогічної діяльності фахівців розглядаються у працях А. Й. Безпалько, С. П. Гіренко, А. Й. Капської, Т. Д. Кушнірчук, Л. І. Міщик, С.Ю. Пащенко, Н. І. Пов'якель та ін.

Метою нашої статті є охарактеризувати конфліктологічну компетентність в структурі професійної діяльності соціального педагога.

Л. І. Міщик включають у структуру готовності випускників вищих навчальних закладів до професійної діяльності такі компоненти як: мотиви вибору професії, педагогічну спрямованість (позитивне ставлення до

педагогічної професії, установка на педагогічну діяльність), професійно значимі якості особистості; широкий обсяг знань, умінь і навичок; емоційні і вольові особливості студента [2].

У готовності соціального педагога до професійної діяльності виділяють три взаємно обумовлені і взаємозалежні підструктури – функціональну, емоційну і особистісну.

Основними виробничими функціями соціального педагога освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» є прогностична, діагностична, аналітична, організаційно-управлінська, адміністративно-юридична, контрольна-наглядова, нормотворча, попереджувально-профілактична, консультативна, правозахисна, комунікативна, методична, інформаційно-пропагандистська. Освітніми та кваліфікаційними вимогами до магістрів майбутніх соціальних педагогів є володіння вмінням вирішувати проблеми та задачі у соціальної діяльності: забезпечувати активну й творчу професійну діяльність, приймати професійні рішення із урахуванням соціальних наслідків, будувати відносини у трудовому колективі на правовій основі та демократичних принципах, оцінювати сучасні проблеми в житті суспільства з боку процесів соціального розвитку держави, поєднувати високопрофесійність з моральною культурою.

Майбутній соціальний педагог-магістр має оволодіти поглибленими психолого-педагогічними і фаховими знаннями, інноваційними вміннями та набути навичок для застосування нових знань та рішень, подолання проблемних педагогічних і науково-дослідних завдань, набути певний досвід використання отриманих знань і вміти утворювати елементи нових вмінь та навичок для вирішення завдань у певній сфері професійної діяльності.

Підготовка майбутніх соціальних педагогів у системі закладів вищої освіти спрямована на створення умов для творчого розвитку особистості і підготовку фахівців за одним із функціональних напрямів діяльності: науково-дослідним, науково-педагогічним, управлінським.

Розглянемо більш докладно освітньо-кваліфікаційну характеристику соціального педагога (А.Й.Капська), яка встановлює галузеві кваліфікаційні

вимоги до професійних функцій соціального педагога:

1. Комунікативна функція передбачає:

- пошуки та вибір видів спілкування (визначення видів адекватного спілкування, порівняння видів спілкування);

- виявлення правил і норм спілкування (добирати адекватні форми спілкування, уникати небажаних форм спілкування, вибирати адекватні емоційні форми спілкування);

- аналіз функцій спілкування (класифікація функцій спілкування, застосування відповідних функцій);

- педагогізація спілкування (створювати позитивний емоційний фон для спілкування, уникати негативних стереотипів спілкування);

- моделювання видів і форм комунікативної діяльності (вибір відповідних видів і форм комунікації, створення успішної ситуації спілкування, використання комунікативної діяльності як засобу соціального впливу);

- моделювання етичних засад комунікативної діяльності.

2. Посередницька функція спрямована на:

- зменшення конфліктних ситуацій та пошуки гуманного способу спілкування (діагностування конфліктних ситуацій, сприяння подоланню проблеми між конфліктуючими сторонами, надання консультативної допомоги з питань попередження конфліктів).

3. Діагностична функція передбачає:

- розробку програми діагностування об'єктів виховання (формування мети та завдання дослідження, розробка плану дослідження);

- вибір напрямків діагностики (визначення пріоритетних напрямків соціально-педагогічної діагностики, визначення загального та відмінного в напрямках діагностування);

- підготовка діагностичних матеріалів (добір оптимального діагностичного інструментарію, розробка пакетів методичних матеріалів, адаптування готових матеріалів згідно з метою і завданнями діагностування).

4. Прогностична функція має за мету:

- аналіз ситуацій й виду прогнозування, обґрунтування змісту прогнозу (оперування різновидами прогнозування, добір необхідного виду соціально-педагогічного прогнозу з урахуванням конкретної ситуації, доведення доцільності обраного варіанту прогнозу відповідно до мети та змісту діяльності).

5. Попереджувально – профілактична функція здійснює:

- пошук способів та прийомів навіювання й переконання (застосовувати знання психологічних механізмів переконання та навіювання в практичній діяльності, володіння психо-корекційними прийомами впливу на особистість);

- вибір форм соціально-профілактичної роботи (вибір адекватних форм профілактики стосовно мети й завдань діяльності, володіння достатнім діапазоном індивідуальних, групових, масових форм роботи);

- виявлення причин та форм девіантної поведінки молоді (володіння знаннями стосовно особливостей девіації молоді, застосовувати комплекс методів соціального дослідження стосовно причин девіантної поведінки молоді).

6. Корекційно – реабілітаційна функція здійснює:

- аналіз кризових, конфліктних ситуацій (визначення типу кризової ситуації, вибір можливих шляхів подолання, добір форм аналізу ситуації) [1].

Всі наведені вище виробничі функції соціального педагога, на нашу думку, пов'язані із змістом конфліктологічної компетентності, і надають нам можливість для обґрунтування на їх основі зміст, компоненти та функції компетентностей соціального педагога.

Наведені визначення показують, що структуру професійної компетентності складає, у першу чергу, сукупність об'єктивно необхідних знань, умінь і навичок, які дозволяють фахівцеві вирішувати задачі професійної діяльності.

Підсумовуючи вищенаведені твердження можна зробити висновок, що конфліктологічна компетентність – це одна із найнеобхідніших частин професійної компетентності, яка передбачає творчу роботу з особистістю, віртуозне володіння «ключами» комунікації, різноманітними методами і засобами організації власної психіки, прийомами зниження емоційної напруги і тривожності. Сучасна освіта орієнтується на затвердження особистісного начала

в особи, тобто на таку людину, яка володіє не тільки певною сукупністю знань, але й здатна до їх застосування для подальшого саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації.

Отже, студенти, які обрали для себе освітню програму «Соціальна педагогіка», повинні усвідомлювати, що їхня професійна діяльність буде неминуче пов'язана з конфліктами, і як фахівці, вони повинні бути готові не тільки знаходитись в епіцентрі конфлікту, але й вміти ним керувати.

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / Капська А. Й., Безпалько О. В., Вайнола Р. Х.; Загальна редакція А. Й. Капської. К., 2002. 164 с.

2. Міщик Л. І. Теоретико – методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти. Запоріжжя: Промінь, 1997. 370 с.

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИХОВАННЯ ОСОБЛИВОГО ЖАРГОНІЗМУ В МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ

Галега Анастасія Вікторівна, здобувач вищої освіти 2-го курсу Навчально-наукового інституту права та підготовки фахівців для підрозділів Національної поліції Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ

Науковий керівник:

Царьова Ірина Валеріївна, доктор філологічних наук, професор кафедри українознавства та іноземних мов Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ

Моральна культура, професіоналізм, високий авторитет і повагу у суспільстві майбутніх поліцейських забезпечують педагоги в навчальних закладах. В університетах повинні бути сформовані чіткі пріоритети у вихованні для формування правоохоронців. Треба знати та бути обізнаними такою інформацією, які знайшли місце в Конституції України, Закону України «Про Національну поліцію», Наказу МВС України «Про затвердження Правил поведінки та професійної етики осіб рядового та начальницького складу ОВС України», Дисциплінарного статуту Національної поліції України, Етичного кодексу працівника ОВС України та Присяги працівника Національної поліції України, тощо.

Відповідно до цих документів має сформуватися правоохоронець. Курсанти вивчають багато дисциплін під час освітньому процесі. Велике значимість покладайтеся на педагогів в університетах із специфічною формою навчання.

На таких дисциплінах як українознавство, іноземна мова курсантів навчають толерантно, гармонічно і зрозуміло спілкуватися з різними верствами населення. Толерантність – один з моральних принципів службової діяльності працівника органів внутрішніх справ, що полягає в неконфліктному ставленні до людей, з урахуванням соціально-історичних, релігійних, етнічних традицій і звичаїв [1, с.3].

Правильна і зрозуміла вимова дає змогу вирішити конфлікт на вербальному рівні. Нерідко майбутнім офіцерам потрібно буде спілкуватися з особами похилого віку або з певними вадами, психічними розладами. Особливий жаргонізм полягає у підбиранні слів під час спілкування з різними людьми. Педагоги повинні навчити курсантів чітко, правильно і впевнено вимовляти слова.

Неперервна мовно освіта є основою для формування гідного поліцейського. Саме в університетах МВС педагоги і роблять на цьому акцент.

Культура спілкування поліцейського в сучасних умовах все більшою мірою стає найважливішою якістю працівника в реалізації принципів гуманізму, справедливості, захисту людської особистості, суспільства, правопорядку. Слово – це сила переконання і авторитетності.

Професійна етика – це комплекси морально-професійних норм, що визначають ставлення людини до своїх професійних обов'язків, відповідний тип поведінки працівника, і регулюють відносини у трудовій діяльності [2].

Поліцейським категорично забороняється грубо висловлюватись та здійснювати дії дискримінаційного характеру за ознаками статі, віку, раси, національності, мови, громадянства, соціального, майнового або сімейного стану, політичної чи релігійної належності.

Список використаних джерел

1 Правила поведінки та професійної етики осіб рядового та начальницького складу органів внутрішніх справ України. URL:

<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0628-12#n18>.

2 Грицай К. Аби бути зразком чемності та культури. *Рідне Прибужжя*. 2011. 7. URL : <http://www.rp.mk.ua/2011/01/abi-buti-zrazkom-chemnosti-ta-kulturi>.

ВИКОРИСТАННЯ РОБОЧИХ ЗОШИТІВ ПРИ ПІДГОТОВЦІ КВАЛІФІКОВАНИХ КУХАРІВ

Гамоліна Надія Михайлівна, майстер виробничого навчання ДПТНЗ «Дніпровський центр професійної освіти»

Внаслідок стрімкого збільшення обсягу навчальної інформації актуальним стає завдання опанування здобувачами освіти способів самостійного здобування й активного засвоєння знань, умінь та навичок. Рішення позначеного завдання зумовлює застосування інноваційних методів і засобів навчання. У теперішній час ми стали свідками розвитку нового різновиду навчальної літератури – робочих зошитів, які виступають як найбільш мобільні та особистісно-орієнтовані серед інших навчальних видань.

Робочий зошит – навчальне видання, на основі якого відбувається усвідомлення нового навчального матеріалу та формування практичних умінь, а також організація самостійної роботи здобувачів освіти, контроль їх навчальних досягнень. Одним із таких сучасних засобів навчання є робочі зошити, до визначення яких у педагогіці існують різні підходи. Одні автори визначають їх як засоби, що сприяють реалізації цілісної системи навчання; як набір завдань для організації самостійної роботи, складений чітко відповідно до чинних робочих програм; як дидактичний комплект для виконання самостійної роботи учнями як на практичних заняттях, так і в процесі підготовки до них безпосередньо на сторінках зошитів.

Інші науковці називають їх особливими зошитами, у яких розміщені вправи для кожного практичного заняття і чітко передбачений хід вивчення того чи іншого предмета, або конспектами підручників чи підручниками в

конспектах.

За своїм функціональним призначенням робочі зошити з виробничого навчання та підручники є взаємодоповнюючими засобами навчання. Їхня відмінність полягає в тому, що текст підручників, перш за все, спрямований на висвітлення навчального матеріалу, тоді як зошити призначені для його усвідомлення, а тому містять систему орієнтирів для поетапного формування розумових дій.

У професійно-практичній підготовці кухарів, кондитерів такого широкого застосування робочі зошити поки не отримали, але їх розробка та впровадження на уроках виробничого навчання є актуальним питанням. Робочі зошити можуть зайняти належне місце та виконувати багатоаспектну роль у підвищенні ефективності навчання за умови їх методично грамотного конструювання та використання. Робочий зошит застосовується переважно на первинних етапах вивчення теми з метою збільшення об'єму практичної та самостійної діяльності та урізноманітнення змісту, форм роботи, а також видів діяльності здобувачів освіти..

Доведено, що застосування робочих зошитів у виробничому навчанні покращує якість навчання, підвищує його ефективність, сприяє реалізації «перспективних» методів навчання .

Поліфункціональний робочий зошит має переваги перед іншими за рахунок комплексності та комплектності. Єдина логіка подання навчальної інформації, формування операційної діяльності здобувачів освіти за оптимальними алгоритмами в процесі вивчення всього предмета формують специфічні методи навчальної роботи, які базуються на використанні робочого зошита. Поліфункціональний робочий зошит може бути сконструйований за логікою вивчення теми (первинне усвідомлення навчальної інформації, засвоєння знань та умінь послідовно на репродуктивному та евристичному рівнях). Робочий зошит може бути сконструйовано у відповідності до структури конкретного заняття (наприклад, завдання на актуалізацію опорних знань, сприйняття та усвідомлення нової навчальної інформації, закріплення нового матеріалу, домашнє завдання).

Він повинен забезпечити дидактичний супровід майбутнього кухаря на всіх етапах навчання. Тому змістовне наповнення робочого зошита складається з: організаційно-мотиваційного блоку, блоку засвоєння теоретичних положень, блок набуття вмінь та навичок, блоку контролю та корекції знань та вмінь. В організаційно-мотиваційному блоці вказується тема програми та очікувані результати. Блок засвоєння теоретичних положень допомагає учню опанувати навчальну інформацію з теми. Теоретичні основи навчального матеріалу доцільно подавати у робочому зошиті у вигляді структурно-логічних схем, систематизованих або порівняльних таблиць, опорних конспектів, опорних сигналів, моделей, графіків, що допомагає систематизувати навчальну інформацію, забезпечує виділення й усвідомлення головного у навчальному матеріалі. Подання інформації у стислому, концентрованому вигляді сприяє більш глибокому та міцному засвоєнню її учнями.

Блок набуття вмінь та навичок містить задачі, вправи та завдання, які повинні бути підібрані та розташовані таким чином, щоб забезпечити успішне поопераційне формування розумових дій при виконанні практичних завдань. По-перше, на сторінках робочого зошита корисно показати характер і послідовність виконання типових завдань. Крім повного алгоритму вирішення завдань репродуктивного характеру корисно навести ще і неповний алгоритм виконання цих завдань. У нашому закладі освіти при підготовці кваліфікованих кухарів-кондитерів ми використовуємо робочі зошити для лабораторних та практичних занять.

На лабораторному занятті здобувачі освіти проводять натурні або імітаційні експерименти чи досліді з метою практичного підтвердження окремих теоретичних положень, набувають практичних навичок роботи з устаткуванням, обладнанням, вимірювальною апаратурою.

Розроблені за наведеною структурою робочі зошити для лабораторних та практичних занять дозволяють застосовувати різні методи та прийоми навчання для формування практичних вмінь та навичок, створюють сприятливі умови для формування у здобувачів освіти умінь логічно мислити, аналізувати, робити

висновки, обґрунтовувати свої практичні дії, посилюють мотивацію учнів до навчання, позитивно впливають на їхній психологічний стан. Зошит має перелік основних теоретичних та прикладних проблем, є розділ для конспектування, який може включати складні ілюстрації, схеми, таблиці, довідкові дані; місця для доповнення конспекту при роботі з рекомендованою літературою; розділ для відповідей на поставлені в лекції питання; розділ для виконання вправ на закріплення лекційного матеріалу; глосарій (словник основних термінів і понять).

З метою забезпечення ефективної організації лабораторних занять рекомендується розробляти інструкційно-технологічні картки, де вказуються мета, зміст і послідовність виконання учнями завдань, перелік інструментів, обладнання та матеріалів, правила безпеки праці під час виконання роботи, контрольні питання для самоперевірки. Після виконання роботи здобувачі освіти складають звіт, зміст якого залежить від виду лабораторної роботи.

З метою ефективного використання у навчальному процесі робочих зошитів для практичних занять необхідно, щоб включені до них завдання були зрозумілими, доступними та цікавими кожному здобувачеві освіти. Тому, у таких робочих зошитах рекомендується розміщати диференційовані завдання, що розраховані як на тих, хто з важкістю сприймає та засвоює матеріал, так і на тих, хто випереджає у пізнавальній діяльності своїх товаришів.

Розроблені за наведеною структурою робочі зошити для лабораторних та практичних занять дозволяють застосовувати різні методи та прийоми навчання для формування практичних вмінь та навичок, створюють сприятливі умови для формування в учнів умінь логічно мислити, аналізувати, робити висновки, обґрунтовувати свої практичні дії, посилюють мотивацію учнів до навчання, позитивно впливають на їхній психологічний стан.

У процесі підготовки сучасних фахівців необхідно формувати потребу, вміння та навички самостійної роботи. В якості засобу, що забезпечує організацію самостійної навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, надання їй змістовного забезпечення та методичної підтримки, розглядається робочий зошит. Мета використання робочих зошитів для самостійної роботи –

надати здобувача освіти можливість в індивідуальному темпі засвоїти зміст навчальної інформації, сформувані практичні вміння при виконанні завдань і вирішенні задач та провести самоконтроль. Під час самостійної роботи здобувач освіти використовує той темп, який йому більше підходить. Він має можливість неодноразово повертатися до розгляду незрозумілої інформації, складних питань, використовуючи різні методи, засоби і форми роботи з матеріалом робочого зошиту.

Включення повних та неповних алгоритмів рішень типових задач до робочих зошитів для самостійної роботи спрямоване на забезпечення належного засвоєння здобувачами освіти необхідних умінь. Надбання навичок досягається за рахунок виконання певної кількості завдань репродуктивного рівня. Введення завдань пошукового та творчого характеру надає навчання розвивальний характер, вдосконалює розумові здібності здобувачів освіти, формує їх професійну компетентність.

До структури робочого зошита для самостійної роботи можуть бути також включені словник та список літератури. Завдяки своїй структурі такий робочий зошит для самостійної роботи допомагає учню організувати процес самонавчання, створює умови для формування необхідних умінь та навичок, підвищує пізнавальну активність здобувачів освіти .

При конструюванні робочих зошитів для виробничого навчання необхідно враховувати як загальнодидактичні принципи навчання, характерні для підготовки будь-якого навчального матеріалу (науковість, наочність, доступність, системність, цілісність), так і спеціальні принципи, що враховують специфіку робочого зошита (повнота, дискретність, алгоритмізація, конвертованість, послідовність, цільова достатність, мінімізація, естетичність та комфортність). Науковість змісту вимагає відповідності навчального матеріалу рівню науково-технічних (технологічних) досягнень у галузі виробництва чи сфери послуг, для якої здійснюється підготовка кваліфікованих робітників у ЗП(ПТ)О.

Структура робочого зошита для виробничого навчання органічно включає структуру названих документів, а саме: тема заняття; мета заняття; перелік

інструментів, обладнання та матеріалів; зміст і послідовність виконання завдань (порядок проведення експерименту); правила безпеки праці під час виконання роботи; контрольні питання для самоперевірки; експериментальні, розрахункові (графічні) результати; систематизуючі таблиці; висновки.

На практичному занятті формуються вміння та навички практичного застосування знань здобувачами зосвіти за допомогою спеціально розроблених завдань та вправ. Наочність пред'явлення матеріалу потребує пошуку найбільш виразних візуальних засобів (схемних, знакових, фреймових) для ілюстрації та інтерпретації змісту навчального матеріалу. Доступність для розуміння зобов'язує враховувати опорні знання та досвід навчально-пізнавальної діяльності конкретної групи.

Системність та цілісність забезпечують зв'язок всіх блоків робочого зошиту та проявляються через вимоги єдності та взаємозв'язку: поставлених дидактичних завдань та методів навчально-пізнавальної– діяльності здобувачів освіти; теоретичних та практичних положень та їх практичного застосування у системі вправ і– завдань. Повнота змісту потребує наявності завдань на засвоєння всіх понять, фактів, методів професійної діяльності, що вивчаються, згідно з робочою навчальною програмою. Дискретність передбачає структурування навчальної інформації та подання її дискретними частками. Алгоритмізація дозволяє майстру проектувати схему орієнтовною основи пізнавальної діяльності здобувачів освіти під час виробничого навчання та при самостійній роботі з рекомендованим навчальним матеріалом.

Конвертованість потребує перетворення просторих вербальних описів у схемо-знакові образні моделі та асоціативні опорні сигнали. Послідовність вимагає поступового зростання труднощів при виконанні завдань до запланованих результатів навчання. Цільова достатність передбачає визначення необхідної кількості завдань на закріплення навичок згідно з дидактичними цілями вивчення матеріалу. Мінімізація зобов'язує виключення з робочого зошита всього того, що можна видалити, не знижуючи запланований обсяг

навчального матеріалу та рівень його засвоєння.

Отже, у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих кухарів застосування робочих зошитів їх розробка та впровадження в навчальний процес є актуальним питанням. У системі професійної освіти робочі зошити можуть зайняти належне місце та виконувати багатоаспектну роль у підвищенні ефективності навчання за умови їх методично грамотного конструювання та використання.

Список використаних джерел

1. Майорова І.Г. Використання робочих зошитів як засобу підвищення ефективності професійної підготовки: метод. рекомендації . Донецьк: ПО ІПП УМО, 2012. 38 с.
2. Скрипник С. Запровадження інновацій, інноваційних педагогічних технологій як показник якості післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2011. №6. С. 31-34.
3. Шевчук С.С. Діяльність педагога професійної школи у контексті інноватики: навчально-методичний посібник для самостійної роботи слухачів курсів підвищення кваліфікації . Біла Церква: БІНПО ДВНЗ «УМО» НАПНУ, 2017. 106 с.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ – КРИТЕРІЙ СУЧАСНОГО ЗАНЯТТЯ В ЗВО

Гнатюк Валентина Анатоліївна, магістранта Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПНУ (м. Біла Церква, Київська обл.)

Освіта сьогодні направлена на формування творчої особистості, здатної до саморозвитку та самоосвіти. Сучасна філософія освіти, оновлена стратегія її реформування вимагають принципово нових наукових досліджень, обґрунтованого та послідовного впровадження сучасних педагогічних технологій, методів, форм, раціональних і ефективних підходів до організації наукової та освітньої діяльності у ЗВО.

В основу сучасного освітнього процесу у закладах вищої освіти покладено

співробітництво викладача і студента, яке спрямоване на підготовку конкурентоздатного дипломованого фахівця, на модернізацію змісту, форм, методів та технологій навчання відповідно до вимог сучасного суспільства [3, с.25]. Тому потребою сучасної освіти – є впровадження нових форм та методів навчання, що забезпечують розвиток особистості. Все більш широкого визнання та поширення набувають інтерактивні методи навчання, які адаптують освітній процес до умов реального життя [4, с.32].

Інтерактивні методи – це спосіб взаємодії усіх учасників навчально-виховного процесу, під час якого слухачі перестають грати пасивну роль і активно долучаються до роботи. У контексті інтерактивного навчання – знання набувають іншої форми. З одного боку, вони є певною інформацією про навколишній світ, особливістю якої є те, що студент одержує її не у вигляді вже готової системи від педагога, а в процесі власної активності. З іншого боку, у процесі взаємодії на занятті з іншими студентами і викладачем, студент опановує систему випробуваних (апробованих) способів діяльності стосовно себе, соціуму, світу взагалі, засвоює різні механізми пошуку знань в індивідуальній і колективній діяльності. Тому знання, отримані студентом, є одночасно й інструментом для самостійного їх здобування. Таким чином, мета інтерактивного навчання – створення педагогом умов навчання, за яких студент сам відкриватиме, здобуватиме й конструюватиме знання та власну компетентність у різних галузях життя. Саме це є принциповою відмінністю цілей інтерактивного навчання від цілей традиційної систем й освіти [5,с.12].

Переконалися в перевагах і результативності інтерактивного навчання можна тільки за умови безпосередньої його реалізації в педагогічній діяльності Українські вчені О. Пометун і Л. Пироженко запропонували класифікацію інтерактивних технологій навчання, що відповідає певним формам навчання, в яких реалізуються інтерактивні технології. Таким чином, залежно від мети заняття та форм організації навчальної діяльності студентів виділяють чотири групи інтерактивних технологій навчання:

Інтерактивні технології кооперативного навчання. Парна і групова

робота організується, як на семінарських так і на практичних заняттях. Застосування інтерактивних технологій кооперативного навчання сприяє об'єднанню тих, хто навчається, при вирішенні загальної задачі.

В межах цієї технології виділяють такі інтерактивні методи навчання :

- «робота в парах» – його можна використовувати для досягнення будь-якої дидактичної мети: засвоєння, закріплення, перевірки знань. Озвучується завдання: аналіз гіпотетичної ситуації, проблеми. Студенти об'єднуються в пари , визначається, хто виступатиме першим. Визначається час для спільної роботи. По закінченню часу, кожна пара представляє результат роботи, відбувається обмін думками.

- «два-чотири-всі разом» – є похідним від парної роботи, ефективний для розвитку навичок спілкування в групі, вмінь переконувати та вести дискусію. Озвучується завдання: аналіз гіпотетичної ситуації, проблеми. Студенти об'єднуються в пари, визначається хто виступатиме перший. Визначається час для спільної роботи. Пари обов'язково повинні дійти згоди, щодо рішення. Потім, пари об'єднуються в четвірки і обговорюють попередньо досягнені рішення щодо поставленої проблеми. Прийняття спільного рішення обов'язкове [6,с .27].

Інтерактивні технології колективно-групового навчання – передбачають одночасну спільну роботу всіх. Її метою є проявлення певних положень, привернення уваги студентів до складних або проблемних питань у навчальному матеріалі, мотивація пізнавальної діяльності, актуалізація знань.

В межах цієї технології найпоширеніші методи інтерактивного навчання:

- «мікрофон» – цей метод, надає можливість сказати кожному щось швидко, по-черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку. Ставиться спільне запитання. Обирається певний предмет (ручка, олівець), який виконує роль мікрофона. Він передається один одному, по черзі. Говорить лише той, хто отримує уявний мікрофон.

- «мозковий штурм» – передбачає колективне обговорення, для вироблення кількох вирішень конкретної проблеми. Основне завдання в тому, щоб зібрати якомога більше ідей щодо проблеми від усіх учасників протягом

обмеженого періоду часу [6,с.35] .

Інтерактивні технології ситуативного моделювання – це побудова навчального процесу за допомогою включення студента в гру. Ігрова модель навчання покликана реалізувати, крім основної дидактичної мети, ще й комплекс цілей: забезпечення контролю виведення емоцій, надихання і допомога розвитку творчої уяви, надання можливості висловлювати свою думку [6,с.42].

В межах цієї технології найпоширеніші такі інтерактивні методи:

- «імітація» – в цих іграх спостерігається копіювання, відтворення, імітація явищ навколишньої дійсності, що поставлені у вигляді певних дій [6,с.43].

- «ділова гра» – передбачає розподіл ролей між учасниками гри та виконання ними певних ролей , з відображенням функціональних прав і обов’язків кожного представника ігрової групи, якби ділові стосунки склалися в реальних умовах.

Інтерактивні технології опрацювання дискусійних питань – освітня дискусія передбачає продуктивне рішення певного спірного завдання, дискусійного питання колективом, групою студентів у процесі їх спільної, активної діяльності.Завдяки дискусійним технологіям студенти навчаються чітко виражати і самостійно відстоювати власну позицію,прислухатися до думки оточуючих, наводити логічні аргументи на захист своєї позиції [6,с.49].

В межах цієї технології є такі найпоширеніші інтерактивні методи:

- «дебати» – більш складний спосіб обговорення дискусійних проблем.Група має переконати опонентів схилити їх до своєї думки.Або ж спільно вирішити поставлену проблему.Студентам потрібно заздалегідь повідомити тему.Об’єднати в групи. Для оцінки виступів потрібно запросити незалежних експертів [6,с.60].

- «дискусії» – це широке публічне обговорення, спірного питання.Є важливим засобом пізнавальної діяльності, сприяє розвитку критичного мислення, дає можливість висловити власну позицію, формує навички аргументації та відстоювання власної думки. Обирається тема для дискусії. Пишеться план обговорення. Складається список запитань, які допоможуть

краще висвітлити проблему.

Отже, інтерактивні методи і технології навчання забезпечують розвиток в студентів умінь розмірковувати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, критично мислити, дискусувати, аргументувати власні думки. Впровадження інтерактивних методів сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, кращому засвоєнню ними навчального матеріалу, формуванню досвіду роботи в групі, допомагає соціалізації особистості в цілому, що робить їх конкурентоспроможними на ринку праці.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». URL: [http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060 – 126](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-126)
2. Закон України «Про вищу освіту». URL: [http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556 – vii](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-vii)
3. Десятов Д. Л. Методика використання інформаційно-комунікаційних технологій. Харків: Видавнича група « Основа», 2011. 205 с.
4. Енциклопедія освіти / АПНУ; головний ред. .В. Г.Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2007. 142 с.
6. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. За ред.. О. І. Пометун. К.: А.С.К., 2004, 192 с.

USING OF ONLINE RESOURCES IN TEACHER MOBILITY FORMATION IN RESPONSE TO TIME REQUEST

Golub Olha, teacher of economic disciplines, specialist of the highest category, senior teacher of the Higher Vocational School №3 Mukachevo.

Kupriyenko Iryna teacher of English language and literature of the II category, librarian of the Higher Vocational School №3 in Mukachevo.

Today, people live and interact in a mobile and unstable environment, which determines the level of the unpredictable direction of change. Under such conditions, the teacher must have a number of qualities and competencies, the so-called "hard and soft

skills", which come to the fore: resistance to changes in the external and internal environment, creativity and speed of decision-making, ability to continuous learning and ability to adapt to new circumstances, the ability to monitor and properly assess the state of the surrounding space. A high level of adaptability in working in a "fluid environment" characterizes a professional, mobile teacher of the future, i.e. a specialist who is able to solve a variety of problems without psychological discomfort. The same applies to the modern educational process, which enables the integration and differentiation of learning content, technology, professional mobility, stimulating activities that shape the teachers of the future – mobile, ready to respond to today's paradigm and use digital technology to improve communication in the "Covid era". It is already becoming clear that the formation of a mobile professional organization provides part of the "field opportunities", the educational environment and life in general.

According to the new Concept of development of pedagogical education, the professions of pedagogical workers are one of the most popular in modern society and are under special attention of the state. The versatility of the profession is an important characteristic, which in its highest manifestations rises to art. The high level of academic achievements demonstrated by the candidate of pedagogical specialty while studying in an educational institution does not guarantee his success in professional activities.

One of the aspects of the diversity of the teaching profession is the problem of the professional mobility of teachers. This problem is currently extremely relevant, due to the existing contradictions between the trends of modern information society and the willingness of citizens to adopt new forms of social behavior, which include modernization and reform processes in education.

Professional mobility as a scientific phenomenon has been studied by scientists who have studied the nature of mobility: social [1]; psychological [2]; academic [3] and others, as well as works that considered the peculiarities of the formation of professional mobility in the works of scientists highlighted the contradictions between social orders related to student training and practice that reflects the separation of vocational training from enterprises in all sectors of the economy of Ukraine. [4], [5].

It is the diversity of the pedagogical profession that forms a person's inner awareness of the ability to correlate personal values with universal, endless possibilities of their professional development, the ability to perceive the world in motion, adapt to rapidly changing conditions, the need for professional mobility.

The new Concept of development of pedagogical education singles out problems of modern professional education: models and technologies of professional pedagogical workers development which are focused on formal observance of the established requirements, instead of on personal and professional growth; inconsistent with modern standards conditions of scientific and pedagogical activities and the composition of educators, who for the most part cannot provide their training to work in an accelerated modernization of educational content and teaching methods.

In response to this problem, we note Sushentseva L.L., the way to overcome this problem sees in the proper formation of professional competence, which is realized as a synthesis, inseparable unity of content and structural components, which are manifested through competencies and personality traits level of professional mobility [6].

"Professional mobility" is a new pedagogical category that is developing rapidly. This concept is quite capacious and ambiguous, it has a complex structure. Turning to its interpretation in pedagogical dictionaries and encyclopedias. Unfortunately, in the "Ukrainian Pedagogical Dictionary" Goncharenko S. the concept of "mobility", "professional mobility" is missing. In a large modern pedagogical encyclopedia, Rapatsevich E. defines professional mobility as "the ability and ability to successfully switch to another activity or change the type of work." [7], [8].

It is important to identify areas for the formation of professional mobility of teachers in modern society on the use of online resources in response to the demand of time:

- 1) mastering a new set of professional knowledge in various fields of professional activity (the basis of this type of professional mobility is the situation on the labor market);

- 2) the emergence of integrated professions, for example, a foreign language teacher, which includes knowledge of such activities as a social worker, sociologist, psychologist, translator, speech pathologist, etc., which allows him on the basis of one

profession to further master these types of professional knowledge as new professions);

3) mastering professions that have a general-professional orientation (for example, economist, manager, marketer, lawyer, etc.).

4) continuous self-development (passing appropriate training courses for both professional and digital competencies). [9]

The system of vocational education in Ukraine is going through a rather difficult stage in its development. Along with the development of pedagogical science, this stage is characterized by the emergence of a new conceptual apparatus, clarification, rethinking, and enrichment with new content of existing basic pedagogical categories. That is, this is due, on the one hand, to the generalization of the material of modern science, on the other – changes in the logic of scientific thinking, caused by changes in socio-cultural orientations of society.

The prospect for further research will be the search for and analysis of effective methods of forming professional mobility of teachers. In general, professional mobility as a necessary quality of a modern pedagogical worker is important in the process of forming a professional mobile specialist. As a result of the formed qualities, there is a creation of professional style according to the level of digital competencies, personal principles, orientations; a constant search for optimal forms of learning, implementation of the pedagogical experiment, staging, generalization of educational experience.

The directions of formation of professional mobility of the teacher in modern society according to the standards put forward by a society (professional self-development, professional skills, introduction of innovative technologies in educational process, creativity in the period of reforming and modernization, the newest pedagogical technologies) are offered.

The importance of forming employees professional mobility in accordance with the objectives of the new Concept of development of pedagogical education is outlined:

- formation of universal skills that ensure mobility as individuals;
- focus on innovation;
- providing fundamental social and humanitarian training as mastering professions

of another profile;

- providing broad professional training as a basis for possible mastery of other professions;

- strengthening the managerial training of future teachers.

The result of the formation of professional mobility of the educational team is a sharp increase in the quality of training of all future teachers. The presence in society of a sufficiently large number of active, professionally mobile teachers is a guarantee of increasing its resilience.

References

1. Rivkina R.V. Studying the sociological – psychological aspects of labor mobility. Methodological problems of sociological research of labor mobility: Set of articles. Novosibirsk: Nauka, 1974. S. 79–107.

2. Dudina O.M, Ratnikova M.A, Professional mobility: who and how decides to change profession. Society. 1997. N 11. S. 48–54

3. Andrushchenko V.P., Academic mobility in the Ukrainian space of higher education, publication – 2016. – № 2. – P. 5 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2016_2_3

4. Amirova L.A., Development of teachers professional mobility in the system of additional training, dissertation and abstract on the Higher Attestation Commission of the RF 13.00.08, 2009, P.470, / Bezpalko. OV, Social pedagogy: schemes, tables, comments; Textbook, 2012, PP. 73–80.

5. Grinko V.P, Dictionary of the Ukrainian language, Academic Explanatory Dictionary (1970-1980), 2011, P. 127-131.

6. Sushentseva L.L, Formation of professional mobility of future skilled workers in vocational schools: theory and practice: a monograph. Kryvyi Rih: Publishing House, 2011. P. 439

7. Goncharenko SV, Vocational Education: Dictionary: Textbook. method / [Conc. etc.; for ed. N.G. Nothing]. Kyiv: Higher School, 2000. P. 380.

8. Rapatsevich E.S, New psychological-pedagogical dictionary, 2009. P.352.

9. Dyachok N.V, Mobility of the teacher as a way of provisions realization of the

new concept in pedagogical education; article, 2019. P.5.

10. The concept of development of pedagogical education. The Ministry of Education and Science finalized the Concept for the Development of Pedagogical Education and submitted it for discussion. URL: <https://nus.org.ua/news/mon-doopratsyuvalo-kontseptsiyu-rozvytku-pedosvity-ta-vyneslo-yiyi-na-obgovorennya/>

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ, ЯК ЗАСІБ ЗВОРОТНЬОГО ЗВ'ЯЗКУ ПРИ ВИКЛАДАННІ ПРЕДМЕТІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН.

Гуда Василина Юріївна, викладач іноземної мови та зарубіжної літератури Свалявського професійного будівельного ліцею

В Україні проголошено курс на компетентнісну освіту, в умовах якої затребуваним стає такий підхід до оцінювання досягнень учнів, який дає можливість виключити негативні моменти в навчанні, сприяє індивідуалізації навчального процесу, підвищенню навчальної мотивації й самостійності учнів. Одним із таких підходів є формувальне оцінювання, яке вважають оцінюванням для поліпшення навчання.

Оцінювання навчальних досягнень учнів є невід'ємною складовою освітнього процесу. Тому концептуальні зміни у вітчизняній освітній системі неможливі без перегляду й реалізації принципово нових підходів до оцінювання поступу навчання учнів. Утім актуалізація формувального оцінювання має свої складності, які пояснюються насамперед необхідністю зміни стереотипів у підходах до оцінювання, осмислення місця й ролі формувальної оцінки в процесі контролю навчальних досягнень учнів, розробкою ефективних форм її реалізації, використання форм навчання, які активізують самостійну діяльність учнів і принципи співпраці в навчальному колективі. Актуальність досліджуваної проблеми підсилюється й перетворенням формувального оцінювання на один із ключових критеріїв якісної освіти в більшості європейських країн.

Формувальне оцінювання – це оцінювання під час навчання і “для навчання”

(англ. – “assessment for learning“). “Формувальне” (англ. – “formative“) – тому що, на відміну від підсумкового, має на меті формування (або форматування) навчального процесу з урахуванням навчальних потреб кожного учня задля більш ефективного формування необхідних знань, умінь та ставлень.

Водночас, значення слова “оцінювання” не обмежується виставленням оцінки. Це послідовна змістовна взаємодія між учнем, учителем і батьками щодо навчальних досягнень учня на підставі всім зрозумілих цілей і критеріїв.

Міжнародні експерти також послідовно наголошують саме на формувальному оцінюванні як ефективній стратегії підвищення рівня навчальних досягнень учнів. Дедалі більше уваги цьому оцінюванню приділяють і деякі українські науковці та вчителі-практики. Вони, спираючись на власний і міжнародний досвіди, намагаються своєю працею якісно змінити підходи до оцінювання в Україні, аби воно сприяло поліпшенню якості освіти та реалізації ціннісних орієнтирів НУШ.

Отже, чому формувальне оцінювання все частіше з’являється у фокусі уваги освітян і чому його послідовне впровадження важливе для підвищення рівня навчальних досягнень учнів?

Аби оцінювання стало формувальним, система прийомів, що вчитель застосовує під час навчання, має ґрунтуватися на певних ціннісних орієнтирах. Зокрема, для успішного застосування формувального оцінювання навчальний процес має бути організований у такий спосіб, щоби спонукати кожного учня бути активним його учасником, а не пасивним “отримувачем” знань і оцінок. Має бути створена така атмосфера навчання, за якої учні не бояться “йти на ризик” – ставити запитання, робити помилки й показувати, чого вони ще не вміють або не знають.

Формувальне оцінювання як “оцінювання для навчання” складається з певних елементів, серед яких насамперед:

- вироблення зрозумілих учням цілей на певний період навчання;
- надання й отримання учнями конструктивного зворотного зв’язку щодо їхніх навчальних досягнень відповідно до визначених цілей;
- коригування вчителем навчального процесу відповідно до результатів і навчального поступу учнів.

Результат формувального оцінювання для учнів – усвідомлення ними відповідей на три важливі запитання: яка моя ціль у вивченні цього предмета або курсу на цьому етапі навчання – які саме знання й уміння я маю опанувати і для чого, як саме вони будуть оцінюватися в підсумку? Чи є формувальне оцінювання абсолютно новою концепцією для української педагогічної практики? Не зовсім.

Хоча термін раніше не був закріплений законодавчо, багато хто наголошують, що окремі прийоми вчителі застосовували давно. Прикладами таких прийомів можуть бути диференційовані завдання з орієнтацією на навчальні потреби учнів, техніки самооцінювання та взаємооцінювання, письмовий або усний зворотний зв'язок щодо індивідуальних успіхів і невдач тощо. Цей факт є вдалим підґрунтям для подальшого розвитку та послідовного поширення практик формувального оцінювання з урахуванням напрацювань світової педагогічної спільноти.

Проте важливо враховувати й те, що формувальне оцінювання як стратегія підвищення рівня навчальних досягнень і покращення якості освіти – це не про застосування того чи іншого окремого прийому або інструменту. Формувальне оцінювання не може здійснюватися вибірково й не обмежується заповненням учителем тих чи інших форм.

Формувальне оцінювання вимагає системності, має бути вбудоване в повсякденне шкільне життя. Це потребує новітніх підходів до організації навчального процесу й послідовної побудови нової культури оцінювання – у центрі яких учень / учениця та їхні індивідуальні потреби пізнання.

В сучасній дидактиці виділяють два базових види оцінювання:

- зовнішнє (стандартизоване) оцінювання;
- внутрішнє (формувальне) оцінювання.

Під формувальним оцінюванням розуміють інтерактивне оцінювання прогресу учнів, що дає змогу вчителю визначати потреби учнів та відповідним чином адаптовувати процес навчання. Підходи до порівняння стандартизованого та формувального оцінювання подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняння стандартизованого та формувального оцінювання

Стандартизоване оцінювання	Формувальне оцінювання
Оцінювання знань з предмета	Оцінювання результатів проектної діяльності
Оцінювання кінцевого результату	Оцінювання самостійності, співробітництва, процесу навчання
Оцінювання вчителем	Оцінювання учнями, самооцінювання
Отримання звіту про результати навчання учнів, їх ранжування	Отримання більш повної картини навчання кожного учня зокрема, його поступу у досягненні цілей

Зовнішнє оцінювання завжди виконується суб'єктом, який не бере безпосередньої участі у процесі навчання. Це є порівняння одного учня з іншим шляхом порівняння кожної роботи з еталоном. Під час такого оцінювання важливо, щоб всі учні були в рівних умовах. Прикладами такого оцінювання є ДПА, ЗНО, різні моніторинги, річні контрольні роботи та ін.

Внутрішнє (формувальне) оцінювання передбачає оцінку досягнень учня разом з вчителем, який його навчає, тобто людиною, яка знаходиться в процесі навчання. Цей спосіб спрямований на визначення індивідуальних досягнень кожного учня та не передбачає порівнювання результатів, продемонстрованих іншими учнями, та висновків адміністрації за результатами навчання школярів.

Тож зрозуміло, що головною метою формувального оцінювання є не лише перевірка засвоєних знань та розвинутих умінь і навичок учнів, а й досягнення інших цілей, наведених у таблиці 2.

Таблиця 2

Види й цілі формувального оцінювання

Види формувального Оцінювання	Цілі оцінювання
Вхідне/попереднє оцінювання	Визначення навчальних потреб учня
	Спонування учнів до самоспрямування у навчанні та співробітництва
Поточне оцінювання	Відстежування прогресу у навчанні учнів
	Перевірка того, як учні розуміють особливості власного мислення, та заохочення їх до рефлексії
Підсумкове оцінювання	Перевірка рівня учнівських знань та умінь і навичок

Формувальне оцінювання використовується в тих випадках, коли учні аналізують свій процес навчання в ході роботи над навчальним матеріалом. При цьому цілі оцінювання, поставлені перед початком роботи змінюються на її протязі (рис. 1).

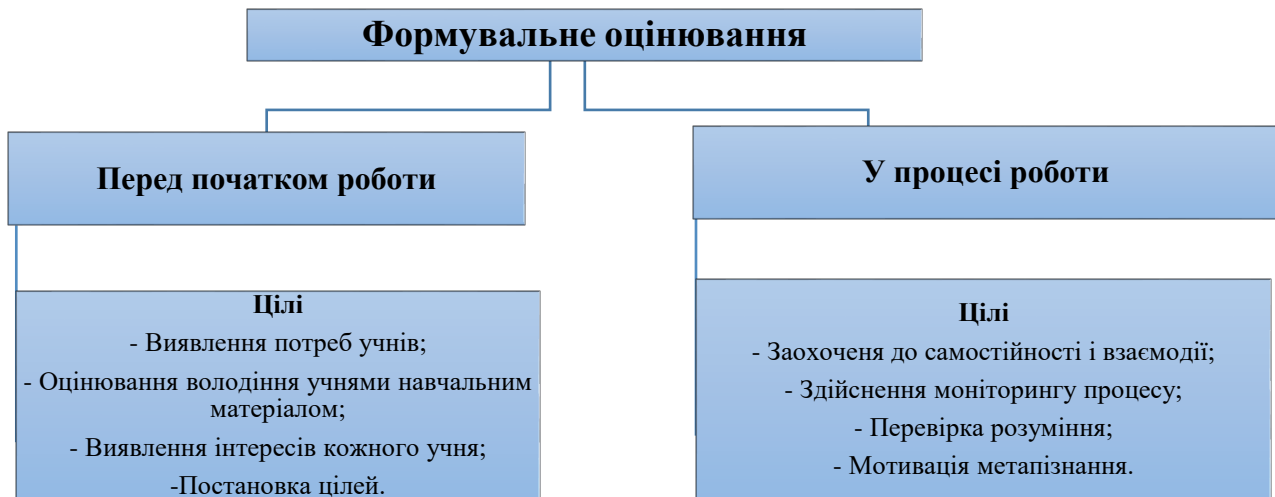


Рис. 1. Цілі використання формувального оцінювання

Базовими принципами формувального оцінювання є:

Центрованість на учневі. В центрі уваги – учень. Головна мета – як покращувати і розвивати навчання.

Спрямовується вчителем. Автономія, академічна свобода і високий професіоналізм вчителя, так як саме він визначає, що оцінювати, яким чином, як реагувати на інформацію, отриману в результаті оцінювання.

Різномічна результативність. Співучасть учня в оцінюванні розвиває навички самооцінювання, учні глибше занурюються в матеріал, краще його засвоюють.

Впливає на навчальний процес. Мета формувального оцінювання – покращити якість навчання, воно не пов'язане з певною бальною шкалою та може бути анонімним.

Визначається контекстом. Форми і критерії оцінювання залежать від конкретної ситуації.

Неперервність. Використовуючи набір простих технік, вчитель організує зворотний зв'язок: листи самооцінювання, ментальні карти, оцінювання за результатом та ін.

Опора на якісне викладання. Формувальне оцінювання повинно базуватися на високому професіоналізмі вчителя.

Постійне, безперервне оцінювання дає дані про те, як учень отримує знання, тому

виходячи з неї вчитель та учні можуть планувати та здійснювати ті чи інші дії. Саме спільні дії вчителя та учня роблять таку оцінку «формульованою». Відомо, що в тому випадку, коли учні та вчитель однаково розуміють цілі та очікувані результати навчання, процес навчання стає більш ефективним.

Учні мають розуміти, яких результатів навчання слід досягнути, і у будь-який час встановити, на якому етапі досягнення своїх цілей вони знаходяться, оцінити точність виконаних дій та операцій, скоригувати, за необхідності, та зрозуміти, коли очікуваного результату досягнуто. Таким чином, формульована оцінка – це «зворотній зв'язок» для учнів, який дозволяє їм зрозуміти, яких заходів слід вжити, щоб покращити власні результати. Переваги формульованого оцінювання для вчителя та учня відображені в таблиці 3.

Таблиця 3

Можливості, які надає формульоване оцінювання

Для вчителя		Для учня
<ul style="list-style-type: none"> • чітко сформулювати освітній результат, який потрібно отримати та оцінити в кожному конкретному випадку, та організувати відповідно до цього свою роботу; • зробити учня суб'єктом освітньої та оцінювальної діяльності 		<ul style="list-style-type: none"> • вчитися на помилках; • зрозуміти, що є важливим, а що другорядним; • зрозуміти, що в них виходить – є успіхи; • визначити, чого вони не знають; • визначити, чого вони не вміють

Поняття “оцінка” узагальнюється як представлено в таблиці 4. Відповідь на зазначені в таблиці запитання, може слугувати орієнтирами для конструювання моделі формульованого оцінювання у конкретному класі.

Таблиця 4

Можливості, які надає формульоване оцінювання

	Зовнішня (стандартизована)	Внутрішня (формульована)
Хто?	Суб'єкт, який безпосередньо не бере участі в процесі навчання	Вчитель, який навчає
Що?	Факт виконання завдань, етапів завдань	Вміння презентувати набуті знання, спосіб виконання завдань, результати та спосіб їх досягнення, рівень опанування учнями
Навіщо?	Фіксує рівень досягнень учнів за підсумками засвоєння конкретної	Діагностує складнощі, мотивує, підтримує успіхи у досягненні навчальних цілей, виявляє

Як?	Передбачає порівняння одного учня з іншими шляхом порівняння кожної роботи з еталоном	Визначає рівень індивідуальних досягнень кожного учня. Не передбачає порівняння результатів
Для кого?	Орієнтована на всю сукупність	Орієнтована на конкретного учня

При цьому зазнають змін методи та інструменти оцінювання, деякі з яких подано на малюнку 2



Мал. 2. Методи та засоби формуального оцінювання

На даний час, педагогічна спільнота отримала низку засобів ІКТ для реалізації формуального оцінювання на уроках Розроблені програмні засоби спрямовані на забезпечення допомоги вчителю здійснювати таке оцінювання, що забезпечує вчителів стратегіями, які вбудовані в навчальний процес, в якому учні глибше розуміють вивчене, думають на більш високому рівні і стають цілеспрямованими у навчанні. Застосування ІКТ популяризує серед учнів навчальний матеріал, сприяє більш глибокому його засвоєнню.

Формуальне оцінювання є однією з найефективніших досліджених стратегій підвищення рівня навчальних досягнень учнів за висновками міжнародних науковців та експертів, зокрема, Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР).

На системному рівні послідовне впровадження й застосування формуального оцінювання сприяє рівному доступу до якісної освіти, оскільки допомагає учням, незалежно від їхнього соціально-економічного статусу, досягати кращих результатів навчання. Цей різновид оцінювання розвиває в учнів уміння вчитися, а отже – сприяє

реалізації ціннісного орієнтиру щодо навчання протягом життя. Учителі, які застосовують техніки формувального оцінювання, виявляються краще підготовленими до індивідуалізації навчання відповідно до потреб учнів.

Зворотний зв'язок – обмін інформацією між учнем і вчителем або між учнями щодо їхніх навчальних досягнень у межах визначених цілей і очікуваних результатів – має значний вплив на ефективність навчального процесу. Це доводять численні міжнародні наукові дослідження. За результатами аналізу британської організації Education Endowment Foundation (EEF), учні, чие навчання супроводжується наданням і отриманням змістовного зворотного зв'язку, у середньому на 8 місяців випереджають у своєму навчальному поступі учнів, які такого зворотного зв'язку не отримують.

Крім того, формувальне оцінювання сприяє розвитку в учнів метакогнітивних навичок, тобто вміння планувати, регулювати, аналізувати власну навчальну діяльність, визначати причини труднощів та можливі шляхи їхнього подолання, що, зі свого боку, розвиває внутрішню мотивацію. Це стає можливим, зокрема, завдяки концентрації уваги на процесі та цілях навчання, орієнтації на результат, застосуванню технік самооцінювання і взаємооцінювання. За даними EEF, розвиток школярами метакогнітивних навичок і навичок саморегуляції дає їм можливість досягти результатів навчання, що в середньому на 7 місяців випереджають навчальний поступ інших учнів.

Отже, цінність формувального оцінювання в тому, що воно підвищує мотивацію, розвиває вміння вчитися та допомагає учням досягати кращих результатів навчання.

Як креативно отримати зворотній зв'язок на уроці?

Якісний зворотній зв'язок (або фідбек) – складова формувального оцінювання та запорука успішного уроку, оскільки дає можливість зрозуміти, наскільки вдалим він був та як працювати на наступному. Можна сміливо стверджувати, що створення ефективного зворотного зв'язку є основою навчання школярів, адже зворотній зв'язок – це інструмент, що дає уявлення про те, як йде процес навчання, інформує вчителя про досягнення та проблеми учнів, дозволяючи визначити рівень досягнення мети і вирішення навчальних завдань. Зворотній зв'язок повинен проходити в атмосфері взаємоповаги і доброзичливості, надавати час для того, щоб учні виправили помилки або змін или напрямок мислення і діяльності.

Креативні прийоми зворотного зв'язку:

«Світлофор». При опитуванні учні піднімають «світлофор» – картки червоною або зеленою стороною до педагога, сигналізуючи про свою готовність до відповіді або ставлення до певного матеріалу тощо (пасивність неможлива; учень змушений кожного разу оцінити свої знання чи продемонструвати ставлення).

“Квітова галявина”. Вчитель малює на дошці (ватмані) галявину з квітів, над кожною квіткою – етап уроку чи завдання, які були запропоновані під час уроку. Перед кожною дитиною – метелик, якого вони мають прикріпити на ту квітку, який вид діяльності йому сподобався (вразив, захопив, запам’ятався тощо) найбільше.

«Тихе опитування». Бесіда з одним або декількома учнями відбувається напівпошепки, в той час як клас зайнятий іншою справою, наприклад, тренувальною контрольною роботою або груповою роботою. Так учні не комплексують, що їхню відповідь почують інші, не боятимуться давати неправильні відповіді.

«Захисний лист». Перед кожним уроком завжди в одному місці лежить «Лист захисту», куди кожен учень без пояснення причин може вписати своє прізвище і бути впевненим, що його сьогодні не спитають. Педагог, аналізуючи ці листи, тримає ситуацію під повним контролем та враховує під час опитування та пояснення нового матеріалу. Важливо з учнями заздалегідь обговорити правила захисного листа – не вписувати своє прізвище більше двох разів поспіль тощо.

«Піца». На малюнку із зображенням піци (на ватмані) та написаними твердженнями «Мені зрозуміло все, про що говорив учитель», «Мені було цікаво на цьому уроці», «Інформація була новою для мене», «Мені подобається тут і я чекаю наступних уроків» учні ставлять чотири цятки – біля кожного твердження. Правило таке: чим ближче цятка до середини «піци», тим більше вони згодні з твердженням.

«Долонька». Учні обводять контури власної руки на аркуші паперу, причому кожен палець – це місце, де записують відповіді на запитання: вказівний палець – «Мій настрій», великий палець – «Що цікавого я вивчив сьогодні?», середній – «Що було важко? Які я мав труднощі?», безіменний – «Мені не сподобалося сьогодні», мізинець – «Що б я хотів ще вивчити? Що мені було б цікаво?».

Завдання зворотнього зв’язку допомагають учням з дитинства зрозуміти важливість та цінність їхньої думки і те, що ви обов’язково врахуєте її. Завдяки цьому діти вчаться обдумувати та висловлювати свої відчуття. А оскільки це

відбувається в ігровій формі, учні не переживають стрес і не думають про оцінки та оцінювання. Таким чином налагоджуються довірливі контакти з кожною дитиною та робиться діагностика успіхів, труднощів та навчальних потреб дітей, а це і є ефективним формувальним оцінюванням.

Педагогічне оцінювання є одним із найважливіших елементів сучасного навчального процесу. Від правильної організації оцінювання більшою мірою залежить ефективність управління навчальним процесом. Традиційна система оцінювання за формою та процедурою є безперечно простішою у використанні. Впровадження формувального оцінювання потребує системних знань щодо його сутності, умов та принципів використання.

Підсумкове та формувальне оцінювання результатів навчання й компетентностей учнів мають стати рівноправними моделями оцінювання учнів, які доповнюють одна одну, слугуючи різним цілям: підсумкове оцінювання має на меті оцінити якість, а формувальне – підвищити її. Підсумкове оцінювання визначає результати опрацювання учнем матеріалу уроку, теми, семестру, року та етапу навчання відповідно до вимог державної підсумкової атестації. Формувальне оцінювання – інноваційний для України вид оцінювання, засвідчує просування учня від «учора до сьогодні» у знаннях, уміннях, ціннісних орієнтаціях, особистісних проявах та ін. і може бути поточним, поурочним, по- елементним. Воно забезпечує отримання інформації про те, як впливає діяльність учителя на тих, для кого вона здійснюється. Фіксація учнем того, що відбувається з ним під час уроку, виступає для вчителя джерелом даних, спираючись на які він може корегувати свою діяльність. Воно завжди потребує рефлексивної діяльності як вчителя, так і самого учня.

Список використаних джерел

1. Жалдак М.І., Шишкіна М.П., Лапінський В.В., Скрипка К.І. та ін. Оцінювання якості програмних засобів навчального призначення для загальноосвітніх навчальних закладів : монографія. Київ: Педагогічна думка, 2012. 132 с.
2. Морзе Н.В., Барна О.В., Вембер В.П. Формувальне оцінювання: від теорії до практики. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2013. № 6. С. 45-57.

3. Гудзик І. П. Оцінювання результатів навчання у школах України. Розвиток навичок критичного мислення учнів у контексті розробки стандартів освіти України : матеріали міжнар. наук. практ. конф. Київ. 2001. С. 93-99.

4. Політична пропозиція до проекту Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: [http://mon.gov.ua/about/kolegiya-ministerstva/rishennya-kolegiyi-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini-\(2016-rik\).html](http://mon.gov.ua/about/kolegiya-ministerstva/rishennya-kolegiyi-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini-(2016-rik).html).

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА- ВИМОГА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Денисенко Олена Григорівна, викладач-методист, практичний психолог, ордена «Знак Пошани» вищого професійного училища №75

Інноваційна діяльність педагогів стає на сьогоднішній день основним напрямом реалізації модернізаційних реформ в освіті і одним із суттєвих напрямів переходу до моделі інноваційного розвитку України в цілому. Педагог інноваційної орієнтації – це особистість, здатна брати на себе відповідальність, вчасно враховувати ситуацію соціальних змін і є найбільш перспективним соціальним типом педагога. Готовність особистості до діяльності виявляється перш за все в її здатності до організації, виконання.

Педагогічні інновації, як і будь-які інші нововведення, породжують проблеми, пов'язані з необхідністю поєднання інноваційних програм з державними програмами виховання і навчання, співіснування різних педагогічних концепцій. Вони потребують принципово нових методичних розробок, нової якості педагогічного новаторства. На заваді цим нововведенням стають невідповідність нових типів навчально-виховних закладів вимогам батьків, які здебільшого орієнтуються на традиційні стандарти навчання і виховання.

Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Однак включення педагога в

інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності.

Вона є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності.

Багато проблем, що постають перед педагогами, які працюють в інноваційному режимі, пов'язані і з низькою інноваційною компетентністю.

Інноваційна компетентність педагога – система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми.

Компонентами інноваційної компетентності педагога є поінформованість про інноваційні педагогічні технології, належне володіння їх змістом і методикою, висока культура використання інновацій у навчально-виховній роботі, особиста переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій. [1, с.3].

В інноваційних освітніх перетвореннях особливо високими є вимоги до рівня теоретичних знань і практичної підготовки педагога. Він повинен уміти спрямовувати навчально-виховний процес на особистість вихованця, вибудовувати свою професійну діяльність так, щоб кожен учень мав необмежені можливості для самостійного і високоефективного розвитку. А це у принципово інших вимірах визначає проблематику і зміст професійної та особистісної підготовки педагога, актуалізує необхідність створення педагогічних систем, зорієнтованих на інноваційну діяльність, і відповідно на пошук нових підходів до підготовки майбутнього педагога. Йдеться про те, що під час навчання він має набути:

- розвинуту творчу уяву;
- стійку систему знань, що розкривають суть, структуру і види інноваційної педагогічної діяльності;
- уміння цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї з використанням інтелектуальних інструментів і механізмів самореалізації;
- психолого-педагогічні знання про освоєння і впровадження інноваційних процесів у систему освіти;
- спеціальні психолого-педагогічні методи, прийоми і засоби,

використання яких дає змогу активно включатися в інноваційну педагогічну діяльність

Педагоги, які творчо ставляться до інноваційної діяльності, мають широкі й змістовні знання про нові наукові та новаторські підходи до навчання й виховання, володіють новітніми технологіями і створюють власні. Реалізація творчого потенціалу в інноваційному процесі для багатьох із них є найважливішим орієнтиром діяльності.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності формується не сама по собі, не у віртуальних розмірковуваннях, а під час педагогічної практики, акумулюючи все накопичене на попередньому етапі, сягаючи завдяки цьому значно вищого рівня. Це означає, що кожен попередній рівень такої готовності є передумовою формування нових [6, с.46].

Своєчасне, об'єктивне з'ясування рівня сформованої готовності конкретного педагога до інноваційної діяльності дає змогу спланувати роботу щодо розвитку його інноваційного потенціалу, який є важливим компонентом структурних професійних якостей.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії. [1, с.27].

І. Дичківська наголошує, що структуру готовності до інноваційної педагогічної діяльності розглядають як сукупність мотиваційного, когнітивного, креативного, рефлексивного компонентів, які взаємообумовлені та пов'язані між собою [2, с. 274].

Загальний інтерес до проблематики підготовки педагога до інноваційної діяльності залишається підвищеним, однак, зарано говорити про визначення найбільш ефективного способу організації процесу такої підготовки.

Професійна готовність в сучасних наукових дослідженнях розуміється як закономірний результат спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання. Її визначають як психічний, активно-дієвий стан особистості, складну якість, систему інтегрованих властивостей, що

регулює професійну діяльність, забезпечує її ефективність [1, с. 53]. Однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності.

О. Бартків вважає, що «готовність до інноваційної педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії» [1, с.53]. Вона є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності.

Надзвичайна швидкість оновлення технологій і знань, що зумовлюють нові уявлення про роль і функції вчителя: від професіонала, який виконує комплекс функцій, від учителя-предметника – до вчителя (викладача) – дослідника, вимагають у процесі професійної підготовки вчителя переходу від парадигми підтримуючої освіти до парадигми інноваційної освіти, за якою однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності. Педагогічними умовами ефективності формування готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності є: створення в навчальному закладі інноваційного освітнього середовища; високий рівень готовності до інноваційної діяльності самого педагога; посилення соціально-особистісної та професійної спрямованості змісту навчальних дисциплін; використання в процесі навчання форм, методів і прийомів, які спрямовані на: формування індивідуального стилю діяльності як результату готовності до інноваційної діяльності майбутнього педагога, переорієнтації з пошукового на смисло-пошуковий особистісно-професійний характер діяльності (дискусія, тренінг, імітація реального, вирішення проблемних ситуацій, ігровий штурм тощо); прояв пізнавальної та професійної спрямованості студентів (заняття-конкурс, заняття-конференція, ділова гра, екскурсія, олімпіада тощо); створити умови щодо формування дослідницької та комунікативних компетентностей, рефлексивних умінь, мотиваційної готовності до інноваційної діяльності тощо. [7, с.27].

Спільна праця та пошук педагога, батьків й учнів дають добрі плоди. Це

радість успіху, радість спілкування, радість відкриття. А це, як писав В.Сухомлинський, – головне в навчанні.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності формується не сама по собі, не у віртуальних розмірковуваннях, а під час педагогічної практики, і є показником його здатності нетрадиційно вирішувати актуальні для особистісно-орієнтованої освіти проблеми.

Список використаних джерел

1. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 1, 2010. –С. 3-58.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. К.: Академвидав, 2004. 295 с.
3. Педагогічна інноватика: навчально-методичний посібник: Автори-упорядники: Цюняк О., Довбенко С., Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г. М., 2019. 190 с.
4. Підласий І.П. Педагогічні інновації. *Рідна школа*. 1998. № 12.
5. Педагогіка. Навчальний посібник / І. П. Аненкова, М. А. Байдан, О. А. Горчакова, В. М. Руссол : Львів: Новий Світ 2000, 2020. 567
6. Уруський В.І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: Методичний посібник / Уруський В.І. Тернопіль: ТОКІППО, 2005. 96 с.
7. Макогон К. Діагностика готовності педагогів до пошукової діяльності (пед.інновації). *Рідна школа*. 2002. №1. С.27-29.

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД З РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНЦІЇ ПЕДАГОГІВ ТА СИСТЕМАТИКА ДІЙ В СТРЕСОВИХ УМОВАХ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ АНАЛІЗУ АМЕРИКАНСЬКОГО КУРСУ З УПРАВЛІННЯ ГНІВОМ ANGER MANAGEMENT

Гусарчук Людмила Дмитрівна, вчитель-методист, магістр публічного управління та адміністрування, аспірант I курсу ДЗВО «УМО», м. Київ

З кінця 1980-х років педагоги, методисти та вчені-філологи говорять про диференційоване навчання, але прогрес завжди впирається у проблематику

надмірної кількості стресових ситуацій та напруження через постійний тиск з боку муніципалітетів і різних бюрократично-адміністративних формувань, котрі встигли змінити свої назви по декілька разів за останні 30 років. Перебуваючи у процесі безперервної освіти, комплексний підхід з розвитку компетенції педагогів та систематика їхніх дій мають базуватися на принципі бездоганного самоконтролю. Кожна людина має емоції та здатна накопичувати стрес, головне не зазирати у безодню із константною періодичністю, адже тоді вона неодмінно поглине розум та унеможливить професіоналізм. У США, аби вибудувати краще розуміння себе, фахівцям, котрі працюють з людьми, держпідприємства та приватні компанії пропонують пройти курс з управління гнівом. Справа у тому, що така методика пояснює людині важливість природи агресії та не потребує повноцінної від неї відмови, а натомість пропонує взяття емоцій під повний контроль, як у буденних, так і в надзвичайно екстремальних умовах формажорних ситуацій. [Achim, A. M., Guitton, M., Jackson, P. L., Boutin, A., & Monetta, L. (2013). On what ground dowe mentalize. Characteristics of current tasks and sources of information that contribute tomentalizing judgments. *Psychological Assessment*, 25, 117–126.]

Українська система освіти, не зважаючи на доволі дієві та ефективні спроби реформування, залишає педагога поза системою та орієнтується на здобувача освіти. Під таким ракурсом, увага не акцентується на менторі, а навпаки змушує його постійно перебувати у напруженні та перманентному самовдосконалені. У такому підході не має нічого поганого, коли він дозований, однак при надмірному тиску з боку ситуаційної кондиції та умов скромної винагороди за подібну наднормову працю – педагог починає відчувати утиск та дискомфорт. Саме ця тенденція призводить до вигорання та відсутності бажання для подальшої самореалізації.

Така методика призводить до депресії та затяжна пролонгація цього стану змушує людину накопичувати тривогу й провокує ірраціональну девіантну поведінку, що контамінує із вкрай негативними наслідками: одним з яких і є прояв гніву. Можна резюмувати, що такий стан провокує перший етап

самодеструкції психіки будь-якого спеціаліста, тим паче педагога, котрий зациклений на превентивній толерантності, яка підводить до дисциплінарного матеріалізму та дискредитує об'єктивність. Також, однією з важливих проблем є те, як приборкати чужий гнів та не зреагувати на нього агресивно у відповідь. Саме за для цього потрібно нагадувати педагогам час від часу за допомогою змодельованих тренінгів основи педагогіки.

Така технологія аж ніяк не скомпроментує навички та вміння, а навпаки дає можливість перевірити свою стресостійкість в умовах системи безперервної освіти. Тому подібні тренінги обов'язково повинні бути закладені у курс підвищення/підтвердження кваліфікації в рамках програми боротьби зі стресом на робочому місці. [Lench, H. C., Flores, S. A., & Bench, S. W. (2011). Discrete emotions predict changes in cognition, judgment, experience, behavior, and physiology: A meta-analysis of experimental emotion elicitation. *Psychological Bulletin*, 137(5), 834–855.]

Дітям важко контролювати свої емоції, особливо гнів. Проте педагоги і батьки можуть допомогти їм відкоригувати такі поведінкові проблеми, як неповага, грубість, агресія, навчаючи дітей управляти гнівом. Управління гнівом – це важлива життєва навичка, володіння якою вбереже від багатьох проблем. Управління гнівом спрямоване на усунення негативних емоцій та зменшення кількості фізіологічних змін, пов'язаних з ним.

До таких змін належать збільшений викид адреналіну (гормону, який бере участь у реалізації стану сильного хвилювання, при якому організм мобілізується для усунення загрози) і підвищений артеріальний тиск. Важливо зорієнтувати педагогів, як ефективно потрібно справлятися із сильним хвилюванням, висловлюючи, пригнічуючи й заспокоюючи свій гнів.

Потрібно контролювати гнів до того, як він почне контролювати нас. Коли учасники освітнього процесу здатні керувати висловити гнів, у них рідко бувають його спалахи. Важливо навчитися виражати свій гнів правильними словами. Замість лайки необхідно сказати: «Я в нестямі від люті». Придушуючи свої емоції, ми провокуємо себе на неконтрольований викид агресії, до якого

оточуючі не будуть готові. Підбираючи правильні слова та точно виражаючи свій настрій, ми сигналізуємо про свій стан.

Однак професійний педагог не може дозволити собі “вскипіти від люті”, адже тоді він стає професійно непридатним. Однак, педагог – це не машина, а така ж сама людина з нервовою системою, про яку теж необхідно турбуватись і котра теж має свій ліміт терпіння. Тому в навчальних закладах мають бути облаштовані спеціальні кімнати, де учасники освітнього процесу можуть побути у так званному safe space та висловити свої емоції у звукоізоляційній кімнаті. Таку корисну практику впровадили французи ще наприкінці 80-х років, коли диференційоване навчання тільки робило перші кроки у своєму становленні.

Крім того, дуже важливо вміти виражати свої почуття, не завдаючи шкоду іншим, і сейф-спейси – ідеальне для цього місце, бо культура терапії на пострадянському просторі не користується великим попитом, тому індивідуальний підхід має шанс поборотися за кредит довіри. Варто розуміти, що ментор на курсах по підвищенню кваліфікації для спеціалістів, чи вчитель або ж викладач не в змозі допомогти учневі набути необхідних базових навичок управління емоціями, попросивши його описувати свої гнівні почуття в той час, коли об’єкт перебуває у спокійному стані.

Інший метод управління гнівом полягає в тому, аби стримувати його й перетворити на більш позитивну емоцію. Цей метод підходить підліткам і дітям старшого віку. Він передбачає розпізнавання власних гнівних почуттів, їх трансформацію у щось більш конструктивне, наприклад, у розповідь або малюнок. Заохочуючи дитину перетворювати й висловлювати свої емоції, педагог зможе попередити підліткову депресію й підвищення артеріального тиску, викликані гнівом.

Дуже важливо не дозволяти дитині демонструвати неприйнятні моделі поведінки, такі як істерика. Коли учень відчуває гнів, необхідно допомогти йому навчитись контролювати свою поведінку й заспокоюватися. Для цього є сенс виходити на свіже повітря, робити глибокі вдихи й виконувати вправи для усунення гніву. У різних сім'ях до проявів гнівної поведінки ставляться з різним

рівнем терплячості. В навчальному закладі кожен педагог повинен вивчити психотип своїй учнів та встановити індивідуальні комфортні правила, як діти можуть висловлювати своє незадоволення і яких дій їм слід уникати.

Наприклад, вони не повинні ляскати дверима, цькувати один одного або кричати. Правила мають свідчити, що навіть у стані гніву необхідно ставитись до людей із повагою, не можна допускати фізичної агресії, деструктивної поведінки та вживати лайливі слова. [Tausch, N. and Becker, J. C. (2012), Emotional reactions to success and failure of collective action as predictors of future action intentions: A longitudinal investigation in the context of student protests in Germany. *British Journal of Social Psychology.*]

Важливо навчити учасників безперервного процесу освіти правильних способів управління гнівом. Тому замість того, щоб казати особі, що вона не повинна бити свого опонента, розкажіть їй про те, що вона може робити у стані гніву. Наприклад, можна самотійно зробити перерву та взяти тайм-аут, щоб заспокоїтись. Демонстрація методики розслаблення навчить вирішувати проблеми й конфлікти мирним шляхом.

У разі повного виходу учасника безперервного процесу освіти з-під контролю, коли стан гніву призводить до того, що страждають стосунки з колегами, однолітками чи друзями, необхідно звернутись до фахівця, котрий спеціалізується на курсі з управління гнівом. Якщо спеціаліст не підійде з тих чи інших причин, то лікар завжди може порекомендувати професіонала в галузі психічного здоров'я, свого колегу, що допоможе налагодити емоційний фонд. [Greenberg, L. S. (2012). Emotions, the great captains of our lives: Their role in the process of change in psychotherapy. *American Psychologist*, 67(8), 697-707.]

Від гніву страждають сотні тисяч людей. Це негативний, але природній процес, від якого ніхто не застрахований, адже спровокувати можна будь кого і кожної людини різний рівень тонкості душевної організації – це стосується як педагогів, так й учнів. Питання заключається у натренованості та можливості попередити емоційний вибух до того, щоб не сталася катастрофа. Саме така практика є фундаментальною одиницею комплексного підходу з розвитку

компетенції педагогів та ключем до систематики їх дій у стресових ситуаціях під час процесу безперервної освіти.

Список використаних джерел

1. Achim, A. M., Guitton, M., Jackson, P. L., Boutin, A., & Monetta, L. (2013). On what ground dowe mentalize. Characteristics of current tasks and sources of information that contribute to mentalizing judgments. *Psychological Assessment*, 25, 117–126.
2. Callister, R. R., Gray, B., Gibson, D. E., Schweitzer, M., & Tan, J. S. (2014). Anger at work: Examining organiza-tional anger norms impact on anger expression outcomes. In O. B. Ayoko, N. M. Ashkanasy, & K. A. Jehn(Eds.), *Handbook of conflict management research* (pp. 270–287). London, U.K.: Edward Edgar Ltd
3. Chi, N., & Ho, T. (2014). Understanding when leader negative emotional expression enhances follower performance:The moderating roles of follower personality traits and perceived leader power. *Human Relations*, 67, 1051–1072. doi:10.1177/0018726714526626
4. Crowley, J. P., & Knowles, J. H. (2014). Gender differences in perceived happiness and wellbeing of individualswho engage in contemptuous communication. *Communication Reports*, 27, 27–38. doi:10.1080/08934215.2013.835850Domagalski
5. Day, A.; Mohr, P.; Howells, K.; Gerace, A.; Lim, L. (2012). "The role of empathy in anger arousal in violent offenders and university students". *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*. 56 (4): 599–613.
6. Feindler, E.L., & Engel, E.C. (2011). Assesment and intervention for adolescents with anger and aggression difficulties in school settings. *Psychology in the Schools*, 48 (3), 243-253.
7. Fives, C.J., Kong, G., & Fuller, J.R. (2011). Anger, aggression, and irrational beliefs in adolescents. *Cognitive Therapy Research*, 35: 199-208.
8. Garfinkel SN, Zorab E, Navaratnam N, Engels M, Mallorquí-Bagué N, Minati

- L, et al. Anger in brain and body: The neural and physiological perturbation of decision-making by emotion. *Soc Cogn Affect Neurosci* 2016;11(1):150-8
9. Geddes, D., Callister, R. R., & Gibson, D. 2020 The Message in the Madness: Functions of workplace anger in organizational life. *Academy of Management Perspectives*. 34: 28-47. doi:10.5465/amp.2016.0158
10. Geddes, D., & Stickney, L. T. (2011). The trouble with sanctions: Organizational responses to deviant anger displays at work. *Human Relations*,64(2), 201–230. doi:10.1177/00187267110375482Geddes, D., & Stickney, L. T.
11. Geddes, D., & Stickney, L. T. (2012). Muted anger in the workplace: Changing the “sound” of employee emotion through social sharing. In N. M. Ashkanasy, C. E. J. Hartfel, & W. J. Zerbe (Eds.), *Experiencing and managing emotions in the workplace: Research on emotion in organizations* (Vol. 8, pp. 85–102). Bingley, U.K.: Emerald Group Publishing Limited.
12. Greenberg, L. S. (2012). Emotions, the great captains of our lives: Their role in the process of change in psychotherapy. *American Psychologist*, 67(8), 697-707.
13. Hershcovis, M. S. (2011). “Incivility, social undermining, bullying..oh my!”: A call to reconcile constructs within workplace aggression research. *Journal of Organizational Behavior*,32, 499–519. doi:10.1002/job.689
14. Högberg, G., Nardo, D., Hällström, T., & Pagani, M. (2011). Affective psychotherapy in post-traumatic reactions guided by affective neuroscience: memory reconsolidation and play. *Psychol Res Behav Manag.*, 4, 87–96.
15. Lench, H. C., Flores, S. A., & Bench, S. W. (2011). Discrete emotions predict changes in cognition, judgment, experience, behavior, and physiology: A meta-analysis of experimental emotion elicitations. *Psychological Bulletin*, 137(5), 834 –855.
16. Lindebaum, D., & Geddes, D. (2016). The place and role of (moral) anger in organizational behavior studies. *Journal of Organizational Behavior*,37, 738–757. doi:10.1002/job.2065
17. Rothman, N. B., & Magee, J. C. (2016). Affective expressions in groups and

- inferences about members' relational well-being: The effects of socially engaging and disengaging emotions. *Cognition & Emotion*, 30, 150–166
18. Philippot, Pierre; Chappelle, Gaëtane; Blairy, Sylvie (August 2002). "Respiratory feedback in the generation of emotion". *Cognition & Emotion*. 16 (5): 605–627. doi:10.1080/02699930143000392. S2CID 146185970. Retrieved 18 March 2017.
19. Stickney, L. T., & Geddes, D. (2016). More than just “blowing off steam”: The roles of anger and advocacy in pro-moting positive outcomes at work. *Negotiation and Conflict Management Research*, 9, 141–157.
20. Tausch, N. and Becker, J. C. (2012), Emotional reactions to success and failure of collective action as predictors of future action intentions: A longitudinal investigation in the context of student protests in Germany. *British Journal of Social Psychology*.
21. Tepper, B. J., & Henle, C. A. (2011). A case for recognizing distinctions among constructs that capture interper-sonal mistreatment in work organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 487–498.
22. Van Kampen, H.S. (2019). "The principle of consistency and the cause and function of behaviour". *Behavioural Processes*. 159: 42–54. doi:10.1016/j.beproc.2018.12.013

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ЯК СКЛАДОВА МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА

Дорохова Олена Анатоліївна, викладач вищої категорії Кропивницького коледжу харчування та торгівлі (м. Кропивницький)

В умовах оновленої парадигми освіти до сучасного викладача висуваються нові вимоги, які покликані створити нову систему освіти. Разом з гуманізацією та демократизацією освіти підвищилися вимоги й до рівня професіоналізму та

самосвідомості викладача.

Як показує досвід педагогічної діяльності, сьогодні викладачу недостатньо знань основ наук і методики навчально-виховної роботи. Адже всі його знання і практичні вміння можуть передаватися студентам лише завдяки живому й безпосередньому спілкуванню з ними [5].

Сучасний викладач для того, щоб бути професіоналом, повинен швидко реагувати на зміни, які відбуваються в суспільстві та відповідно до реальних соціальних вимог корегувати свою професійну діяльність. Тобто, викладач – професіонал, в першу чергу, здатний проектувати власну педагогічну діяльність, змінювати та вдосконалювати її, спроможний до творчості. І чим більше креативність викладача, тим вищий рівень його компетентності. А це, відповідно, дає можливість бути неформальним лідером у педагогічному колективі та мотивує до вдосконалення професійної діяльності та підвищення результативності освітнього процесу.

Педагогічний процес неможливий без творчості – необхідної складової праці сучасного педагога. Під час реформування освітнього процесу ключовою фігурою повинен бути педагог нової формації – лідер і дослідник, соціально зрілий і творчий, духовно розвинений і компетентний, який постійно прагне до саморозвитку і самореалізації, спонукає до цього інших.

Оскільки педагогічна діяльність завжди пов'язана з перетвореннями, тому творчість – об'єктивна професійна необхідність у діяльності викладача. Вона дає йому можливість для постійного пошуку нового, забезпечує формування педагогічного мислення, уяви, пам'яті, емоційно-вольової і поведінкової сфер, ціннісних орієнтацій, сприяє досягненню успіхів у різних видах педагогічної діяльності. Специфічним результатом творчої самореалізації викладача є його готовність до подальшого професійного вдосконалення, оптимізації своєї праці[2].

Важливою складовою в структурі мотивації професійної діяльності є її результативність, задоволення від своєї праці, самореалізація. Це й спонукає викладача до розвитку творчого інтересу, творчої уяви, фантазії, захопленості

цим процесом, прагнення досягти високих результатів, визнання.

Лише розвиваючи в собі потребу у систематичному і ціленаправленому самовдосконаленні як творчої особистості, педагог розвиває професійні вміння та допомагає розкривати власні творчі можливості студентів.

Високий рівень мотивації притаманний викладачам з високим рівнем психологічної задоволеності працею, соціально-психологічною стабільністю особистості та адаптованістю, спрямованістю на розкриття свого творчого потенціалу.

Творчість надихає і спонукає, високо мотивує, спрямовує на результат. Результативність мотивації тісно пов'язана з рівнем активності поведінки, що спрямована на певну діяльність як кінцевий її результат. Створюючи власну програму, розробляючи нову методику чи започатковуючи курси, педагог мотивує і підвищує професійну спрямованість.

Особливістю мотивації професійної діяльності творчого педагога є й те, що творча особистість знаходить задоволення не лише в досягненні мети, а й у самому процесі. Найбільш специфічною рисою творця вбачають несамовитий потяг до творчої діяльності [4].

Розвиток педагогічної творчості сприяє підвищенню результативності професійної діяльності викладача і безпосередньо залежить від психолого-педагогічних умов, від шляхів розвитку та реалізації його особистісних якостей, творчого потенціалу. Тому для організації освітнього процесу обов'язково потрібно враховувати ті чинники, які сприяють формуванню творчої особистості: власний вибір форм і методів педагогічної діяльності, підтримка ініціативи викладача, створення ситуації успіху. Оскільки лише у сприятливих та позитивних умовах за допомогою вірно обраних шляхів реалізації свого творчого потенціалу може вільно розвиватися творчий педагог.

Для розвитку власної педагогічної творчості викладач повинен:

- захоплюватися своєю справою, ототожнювати себе з нею, прагнути отримати від неї задоволення та постійно удосконалювати її;
- реалізовувати власні творчі сили і здібності шляхом постійного зростання

та збагачення особистих внутрішніх можливостей, підвищення рівня професійної діяльності;

- бути оригінальним, об'єктивним, лідером, здатним самостійно ставити цілі та реагувати на зміни залежно від умов;

- висловлювати власні судження, а не пристосовуватися до думок інших, самостійно давати оцінку;

- бути впевненим у власних можливостях і силах, адекватно оцінювати власний досвід;

- тримати увагу на особистих вчинках і діях, бути критичним до недоліків і незважених рішень, постійно аналізувати свою діяльність;

- бути щирим, відвертим, чесним, насамперед з собою та іншими.

Важливу роль у розвитку творчих здібностей педагога відіграє інтелект – індивідуальні особливості структури пізнавальної сфери людини [3]. Ця функція стосується уміння викладача визначати власні можливості інтелекту – особливості уваги, обсягу пам'яті, можливостей обробки інформації, її сприйняття і зберігання.

У розвитку мотивації до творчої професійної діяльності велике значення має оцінка роботи викладача. Але лише якщо оцінка є достатньо аргументованою, об'єктивною, виноситься з урахуванням можливостей та особливостей кожного педагога.

Така практика стимулює діяльність викладача, заохочує його до творчої праці, сприяє згуртуванню колективу. «Оцінка роботи вчителя, – зазначає Є. Березняк, – не самоціль, вона має бути засобом, який стимулює його діяльність», можна порівняти працю вчителя із працею митця, яка «сповнена пошуками, піднесеннями, а інколи й невдачами» [1].

Отже, коли педагог прагне розвивати потенційні творчі можливості та формуватися як творча особистість, то йому просто необхідно досконало володіти формами, методами і засобами педагогічної діяльності. А це відповідно, забезпечує розвиток креативності й достатні мотиви для успішної реалізації професійної діяльності сучасного викладача.

Список використаних джерел

1. Березняк Є. Директор школи і вчитель: етика взаємин. *Освіта України*, 2000. №12-13. С.14
2. Волкова Н. П. Педагогіка: Навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб., доп. К.: Академвидав, 2007. 616 с.
3. Москалець В. П. Загальна психологія: підручник.. К. Ліра–К.;, 2020. 564 с.
4. Немченко С. Г. Педагогіка вищої школи : підручник для здобувачів другого рівня вищої освіти педагогічних університетів / С. Г. Немченко, В. В. Крижко, І. Ф. Шумілова, О. М. Старокожко, О. Б. Голік. Бердянськ : БДПУ, 2020. 256 с.
5. Педагогічна майстерність: Підручник / За ред.. І.А.Зязюна. –2-ге вид., допов. І переробл. К.: Вища шк., 2004. 422 с.

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІНСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Животова Світлана Геннадіївна, заступник директора ДПТНЗ Дніпровський центр професійної освіти

Сьогодні в Україні як ніколи гостро постає проблема формування керівників – носіїв високої професійної культури, яка виявляється у їхньому професіоналізмі, інтелігентності, соціальній зрілості, творчості та створює засади успішної самореалізації фахівців, досягнення ними життєвих цінностей і бажаного соціального статусу. Логічним відгуком на виклики часу є поява в теорії та практиці вищої школи спроб модернізації фахової підготовки майбутніх керівників закладів освіти у напрямку формування високого рівня їх професійної діяльності. З огляду на це виникає необхідність розкриття її сутності як феномену складної структури.

Сучасна система освіти – складний соціально-педагогічний механізм, де головним фактором є діяльність. Визначення суті категорії «діяльність» дає

можливість визначити загальні риси і специфіку професійної діяльності керівника закладу освіти. Більшість визначень пов'язують його зміст із прагненням людини до доцільного перетворення навколишнього середовища. Таким чином, діяльність як процес розглядається з точки зору доцільності шляху до наміченого результату.

Діяльність керівника закладу здійснюється за допомогою управління. Тобто його діяльності притаманні риси, що обумовлюють особливості освітнього закладу як об'єкта управління – ця діяльність багатofункціональна, бо керівник є організатором, адміністратором, дослідником, педагогом, психологом, господарювальником, суспільним діячем.

Управління освітньою організацією (вироблення управлінської концепції, визначення змісту і структури навчально-виховного процесу, впровадження нових технологій навчання тощо) повинно здійснюватися в процесі спільної діяльності керівника і членів педагогічного колективу, в ході якої вони реалізують себе як творчі індивідуальності. Кожен член педагогічного колективу – унікальна особистість, тому керівник освітньої організації повинен створювати умови для виявлення і реалізації її неповторної індивідуальності.

Велике значення в діяльності керівника сучасної освіти надається педагогічному аспекту. Педагоги минулого, такі як Н.І. Пирогов, К.Д. Ушинський і інші, вважали, що діяльність керівника повинна мати педагогічний характер. Цю точку зору поділяють і сучасні педагоги. Метою діяльності керівника освітньої установи є забезпечення керівництва і координації діяльності учасників педагогічного процесу з метою досягнення соціально та особистісно значних результатів у навчанні, вихованні, розвитку учнів.

Діяльність щодо управління освітнім закладом має сенс, коли наповнюється реальними педагогічними складовими. Таким чином, діяльність керівника закладу або установи освіти за своїм складом є управлінсько-педагогічною.

Управлінсько-педагогічна діяльність має своєю метою забезпечення умов для успішної діяльності педагогічного колективу щодо реалізації поставлених

перед ним задач. Управляти – означає вести до успіху інших. Сучасний керівник повинен розглядати успіх з точки зору задоволення людиною потреб вищого рівня – заслужити повагу з боку важливих для нього людей, реалізувати через творчу професійну діяльність свій особистісний потенціал. Педагогічна діяльність, що по суті є творчою, об’єктивно стимулює людину на самовираження, самовдосконалення шляхом досягнення цілей, пов’язаних з професійними інтересами та здібностями педагога, і усвідомлюється як особистий успіх. Тобто потреба в усвідомленні успіху через визнання оточуючих є найбільш сильним мотивуючим фактором для кожного, ніж навіть матеріальна винагорода. Таким чином, управлінсько-педагогічна діяльність керівника освітньої установи є творчою за характером.

У сучасній психолого-педагогічній літературі педагогічна творчість розглядається як процес вирішення навчально-виховних завдань в мінливих умовах. Отже прийняття рішення – це одна із складових управлінської діяльності, в якій ця діяльність концентрується. Виділяють наступні стадії прийняття управлінського рішення:

1. Виникнення проблемної ситуації;
2. Визначення проблеми;
3. Опис проблемної ситуації;
4. Збір і обробка інформації;
5. Формулювання критеріїв вирішення;
6. Визначення курсу дій;
7. Можливі наслідки прийнятого рішення;
8. План дій щодо реалізації рішення;
9. Виконання прийнятого рішення;
10. Результати контролю за ходом реалізації.

Порівняння стадій творчого процесу керівника та стадій прийняття управлінських рішень визначає їх практичну тотожність, що ще раз підтверджує управлінсько-педагогічну складову цієї діяльності та присутність управлінського аспекту в діяльності керівника, а також творчий характер

управлінської діяльності.

У складному освітянському світі в розпорядженні керівника є багато альтернатив. Аналіз джерел та практика управління освітою дозволяють виділити наступні типи та рівні прийняття рішень.

1. Стандартизований – звичайні повсякденні проблеми, що витікають з управлінського циклу; вирішуючи їх, керівник діє стандартно. Його функція – це «відчути» проблему, ідентифікувати її, взяти на себе відповідальність за початок відповідних дій. На цьому рівні важливо володіти управлінським організаторським відчуттям.

2. Ситуативний, де вимагається відповідна доля ініціативи та свободи дій, але до певних меж. На цьому рівні керівник повинен оцінити коло можливих рішень й обрати найбільш підходяще. Разом із управлінським відчуттям тут вимагається управлінська компетентність та професіоналізм.

3. Ініціативний, тут керівник повинен обрати творче рішення відповідно до можливих перевірених та деяких нових ідей, тут вимагається ініціативність та здатність зробити «прорив» у невідоме.

4. Інноваційний – найбільш складний, що вимагає абсолютно нового підходу. Керівнику необхідно усвідомлювати нові непередбачувані проблеми, рішення яких потребує від нього нового мислення.

Управлінська діяльність за своєю сутністю має дослідницьку направленість, хоч і відрізняється від дослідницької діяльності за результатами та умовами. Управлінська і дослідницька діяльність єдині за своєю логікою, методологічними цілями. В конкретних умовах керівник обирає комплекс методів і засобів. І в цьому є прояв його творчості.

У психології управління напрацьована величезна кількість матеріалу, присвяченого проблемі особистості керівника, існують різноманітні за підходами та класифікацією системи вимог як до самої особистості, так і до якостей, що необхідні для ефективного управління. Дослідження, що проведене М. Вудкоком і Д. Френсисом, виведені ними вимоги до діяльності і особистості керівника-менеджера, дозволяють визначити ключові ознаки, що

характеризують його управлінську діяльність та особистість:

- вміння управляти собою – інтегративна здатність, яка включає рівновагу особистісних і професійних потреб, раціональне і результативне використання часу, ефективне ранжування справ, відповідне спілкування із оточуючими, корекція стресів;

- особистісні цінності – головні життєві позиції, що дозволяють приймати правильне управлінське рішення;

- особисті цілі;

- самовдосконалення, в основі якого є знання себе і своїх індивідуальних можливостей; – навички вирішення проблем;

- здатність до інновацій – інтегративна здатність, що містить позитивну оцінку творчого підходу інших людей і упевненість у своїх силах, наполегливість у виконанні завдань, вміння відійти від традицій, потреба в змінах, здатність сприймати нові ідеї, вміння вчитись на помилках, розумний ризик;

- здатність впливати на людей;

- розуміння специфіки управлінської праці;

- здатність керувати, ефективно використовувати людські ресурси; –

здатність навчати і розвивати; – здатність формувати колектив.

Аналіз вищезазначених вимог у формі особистісних якостей показує, що вони направлені на здійснення творчої управлінсько-педагогічної діяльності. Також він дозволяє передбачити, що системоутворюючим елементом управлінсько-педагогічної творчості є креативність як потенційна готовність до творчого процесу. При цьому стимулюючим початком творчого процесу є емоційно-вольова, та мотиваційна сфери, а регулюючим фактором є творче мислення.

Таким чином, творча управлінсько-педагогічна діяльність визначається рівнем розвитку індивідуальності особистості. При цьому потреби у самореалізації і саморегуляції стають найважливішими характеристиками її творчої індивідуальності. Їх розвиток є одним з головних завдань системи професійної підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів закладів освіти.

Управлінсько-педагогічна діяльність являє собою творчий процес, є

цілеспрямованою діяльністю педагога-керівника, яка направлена на високоефективне і результативне рішення управлінсько-педагогічних завдань та визначається розвитком особистості самого працівника. Для того, щоб ефективно і плідно вирішувати завдання, що виникають перед ним, керівник закладу освіти повинен володіти високим творчим потенціалом, навичками управління. А це можливо лише за умови організації відповідної професійно-творчої підготовки таких працівників освіти.

Список використаних джерел

1. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту. Навчальний посібник. К.: «Либідь», 2004. 424 с.
2. Мармаза О.І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника. Х.: Видав. група «Основа», 2007. 134-142 с.
3. Мізюк Б.М. Основи стратегічного управління: Підручник. Львів : Магнолія, 2006. 372 с.

ОРГАНІЗАЦІЯ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Зейналова Таїсія Олександрівна, заступник директора, ДПТНЗ «Дніпровський центр професійної освіти»

Педагогічний контроль є невід'ємною частиною процесу освіти і професійної підготовки фахівців і повинен знаходитися в органічному зв'язку з іншими елементами педагогічної системи. Він не замінює собою дидактичних засобів навчання, а повинен допомогти виявити переваги і недоліки цього процесу, а також є взаємозалежною і взаємообумовленою діяльністю навчаючого і суб'єкта навчання.

Це можливо тільки за умови створення науково обґрунтованої системи перевірки результатів якості освіти і професійної підготовки, а також означає виявлення, вимірювання і оцінювання знань, умінь і навичок.

Контроль знань, умінь і навичок з погляду теорії управління розглядається як

функція управління, що забезпечує зворотний зв'язок в управлінні професійним розвитком особистості. Як відомо, без наявності зворотнього зв'язку процес управління взагалі не можливий: процес неконтрольований вважається процесом некерованим. Таким чином, контроль у професійній освіті грає дуже важливу, ключову роль, забезпечує саму можливість і дієвість управління професійним розвитком особистості[4].

Педагогічний контроль здійснюється по технологічному ланцюжку етапів навчання: попередній (вхідний) – поточний – тематичний – рубіжний контроль за циклами дисциплін (проміжна атестація) – підсумковий – заключний контроль (дипломний проєкт, державний іспит, підсумкова державна атестація).

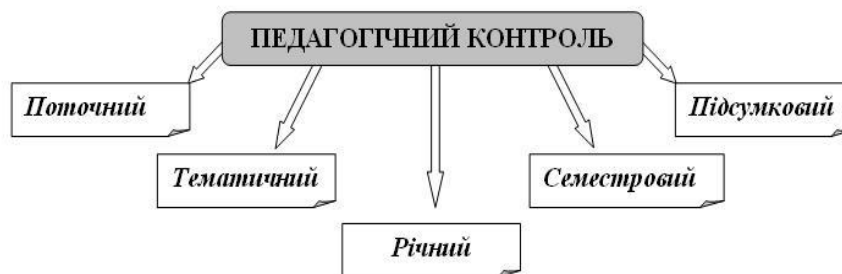


Рис. 1 . Алгоритм педагогічного контролю

Все це дає змогу оцінити як ступінь готовності випускника до професійної діяльності на всіх етапах навчання, так і основні прогалини та упущення в процесі професійної підготовки. Мета контролю визначає вибір методу.

Кожен метод контролю має свої переваги і недоліки, жоден з них не може бути визнаний єдиним, здатним діагностувати всі аспекти процесу навчання. Тільки комплексне їх застосування дозволяє об'єктивно виявляти динаміку формування системи знань і умінь здобувачів освіти, тільки правильне і педагогічно доцільне поєднання всіх методів сприяє підвищенню якості навчального процесу.

ЗП(ПТ)О, органи управління освітою, замовники освітніх послуг організовують та здійснюють поточний, тематичний, проміжний і вихідний контроль навчальних досягнень здобувачів освіти, слухачів, рівень їхньої кваліфікаційної атестації.

Поточний контроль передбачає поурочне опитування здобувачів освіти,

слухачів, проведення контрольних і перевірних робіт, тематичне тестування та інші форми контролю, що не суперечать етичним та медико-педагогічним нормам.

Тематичний контроль – застосовується для оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти, слухачів по завершенню вивчення теми робочої навчальної програми.

Педагогічні працівники, органи управління освітою, засновники ЗП(ПТ)О *самостійно* обирають форму поточного, тематичного контролю рівня навчальних досягнень здобувачів освіти, слухачів.

Проміжний контроль передбачає семестрові заліки, семестрову атестацію (іспити), річні підсумкові заліки, річну атестацію (річні підсумкові іспити), проміжну кваліфікаційну атестацію (кваліфікаційний іспит), індивідуальні завдання здобувачам освіти, слухачам.

Вихідний контроль передбачає державну кваліфікаційну атестацію, яка включає: кваліфікаційну пробну роботу, яка відповідає вимогам освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника ЗП(ПТ)О ; державний кваліфікаційний іспит або захист дипломної роботи, проекту чи творчої роботи, що їх замінює.

Форми і періодичність проміжного та вихідного контролю визначаються *робочими навчальними планами*.

Додержання зазначених у робочому навчальному плані конкретних форм проміжного і вихідного контролю та їх періодичність є обов'язковими.

Керівники ЗП(ПТ)О , органи управління освітою, обирають форми контролю за якістю здійснення педагогічними працівниками навчально-виробничого процесу відповідно до їх функціональних обов'язків, робочих навчальних планів та робочих навчальних програм.

Контроль навчальної роботи педагогічних працівників у ЗП(ПТ)О здійснюють керівник, його заступники, старший майстер і методист, які вивчають стан і якість виконання робочих навчальних планів і робочих навчальних програм, науково-методичний рівень і ефективність комплексно-методичного забезпечення викладання навчальних предметів та проведення професійно-

практичної підготовки, організацію індивідуальної роботи із здобувачами освіти, слухачами, впровадження передового педагогічного та виробничого досвіду тощо.

Забезпечення контролю за навчально-виробничим процесом ЗП(ПТ)О здійснюється за графіком, що складається під керівництвом заступника керівника з навчально-виробничої роботи на семестри та затверджується керівником ПТНЗ. Підсумки вивчення роботи педагогічних працівників розглядаються на засіданні педагогічної ради та враховуються при їх атестації.[7]

Виробнича практика здобувачів освіти проводиться безпосередньо на робочих місцях на підприємстві чи у сфері послуг з метою удосконалення здобутих знань, умінь і практичних навичок, що необхідні для досягнення відповідного рівня кваліфікації, встановленими Державними стандартами, а також з метою забезпечення їх соціальної, психологічної і професійної адаптації в трудових колективах.

Під час виробничої практики на підприємстві чи у сфері послуг здобувачі освіти, слухачі ведуть щоденник виробничої практики на підприємстві, у якому її керівник оцінює виконання навчально-виробничих робіт, та по її закінченню робить загальний висновок про результати виробничої практики. [5]

Основним завданням контроль-но-заключного періоду є не тільки закріплення отриманих знань, навичок і умінь, але і їх вдосконалення на сучасному обладнанні, а також освоєння різних методів роботи. Під час виробничої практики у здобувачів освіти виробляється самостійність, вони звикають до професійного ритму, посилюється самоконтроль. Саме на даному етапі навчання здобувачі освіти освоюють основні трудові прийоми. Це здійснюється за допомогою завдань зі самостійного планування послідовності дій, складання і пояснення алгоритмів пошуку інформації тощо.

У цей період здобувачі освіти вже вміють користуватися виробничою, інструкційною, довідковою документацією. Вони самостійно виконують завдання, тому перед ними ставляться завдання виконання кількісних і якісних показників, здійснення контролю і самоконтролю, суворого дотримання вимог до якості роботи, безпеки праці, виробничої санітарії і пожежної безпеки.[8]

Систематичний контроль за практикою здобувачів освіти здійснюється безпосередньо майстром виробничого навчання такими *методами*, як: спостереження за роботою здобувачів освіти; опитування здобувачів освіти безпосередньо на робочому місці; бесіди з бригадирами, робітниками-наставниками, інженерно-технічними працівниками підприємства; аналіз якості і продуктивності робіт, що виконали здобувачі освіти.

Облік успішності здобувачів освіти у період виробничої практики здійснюється з метою визначення рівня опанування ними професійними знаннями та оволодіння практичними вміннями і навичками у відповідності до програми практики. У процесі виробничої практики майстер проводить поточний, періодичний та проміжний облік успішності.

Поточний облік успішності здобувачів освіти майстер здійснює в процесі поточного інструктування, бесіди із здобувачем освіти після виконання ним складних та комплексних робіт, аналізу даних хронометражних карт, визначення норми виробітку тощо.

Періодичний облік успішності здобувачів освіти проводиться з метою перевірки якості засвоєння ними виробничих знань і формування у них відповідних умінь і навичок за визначений період виробничої практики. Періодичний облік результатів успішності здобувачів освіти проводиться у формі *перевірочних робіт*, для виконання яких підбираються найбільш типові для професії виробничі роботи. Перевірочну роботу здобувачі освіти виконують повністю самостійно під наглядом майстра виробничого навчання, робітника-наставника та членів тимчасово створеної виробничої комісії. При оцінюванні виконання перевірочної роботи враховується якість та продуктивність праці здобувача освіти, додержання ним раціональної технології виконання роботи, вміння користуватися інструментом та обладнанням, рівень самостійності при виконанні завдання, додержання правил і норм безпеки праці.

Підсумковий облік успішності здобувачів освіти здійснюється шляхом проведення державної кваліфікаційної атестації.

Облік виконання здобувачами освіти робіт проводиться майстром за даними

щоденників, у яких здобувачі освіти кожного дня повинні записувати виконані ними роботи, обсяг робіт і витрачений на них час, розряди робіт, виконаний відсоток робіт. Оцінку про якість виконаної роботи виставляє майстер дільниці, бригадир, вони ж і підписують щоденник *здобувача освіти*. [6]

Список використаних джерел

1. Голод О.М., Чистякова Н.Г. Методичні рекомендації з розроблення тестів для складання Державної кваліфікаційної атестації з професій. ДНЗ «Київський професійний коледж з посиленою військовою та фізичною підготовкою» 2020
2. Кухар Л.О., Сергієнко В.П. Конструювання тестів. Курс лекцій: навчальний посібник – Луцьк, 2010 – 182 с.
3. Національна рамка кваліфікації: додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011р. № 1341 //Офіційний вісник України. 2011. № 101. Ст. 3700
4. Положення про організацію навчально-виробничого процесу у професійно-технічних навчальних закладах. (Наказ Міносвіти і науки України за №419 від 30.05.2006 зі змінами)
5. Сілаєва І.Є., Шевчук С.С., Заславська С.І. Методика професійного навчання: методичний посібник /. Донецьк: ІПО ІПП УМО, 2014.292с.
6. Шевчук С.С. Реалізація сучасних освітніх практик у професійну підготовку фахівців сфери обслуговування: навчально-методичний. Біла Церква: БІНПО ДВНЗ «УМО» НАПНУ, 2018. 139с.
7. Шевчук С.С. Сучасна методика професійно-практичної підготовки у закладах професійної освіти: збірник дидактичних матеріалів Біла Церква: БІНПО ДВНЗ «УМО», 2016. 246 с.
8. Якимович Т. Д. Основи дидактики професійно-практичної підготовки : навчально-методичний посібник /Львів, 2013. 144 др. арк.

ДО ПИТАННЯ ВИДІВ ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА ЯК ЗАСОБУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Жукова Дар'я Віталіївна, аспірантка першого року навчання факультету технологічної та професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

Ігнатенко Ганна Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент

Мистецтво відіграє важливу роль у загальній народній культурі – широкій області мистецтва, формує матеріальне середовище, створене людиною.

Аспекти естетичного виховання педагогів професійно-технічної освіти засобами мистецтва відображені в працях В. Андрєєва, І. Беха, П. Блонського, М. Боришевського, Л. Виготського, А. Леонтєєва, С. Максименка, Б. Теплова, І. Богуславська, Л. Фірсова та ін. Проблеми теоретичних основ естетичного виховання розробляли педагоги-класики (Я. Коменський, А. Макаренко, Я. Песталоцці, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський) та сучасні вчені (В. Бутенко, І. Зязун).), В.П.).). Є. Квятковський, Л. Масол, Б. Неменський, Г. Падалка, Г. Шевченко, Н. Калашник та ін.).

Професійна компетентність, як основна ідея сучасного навчального процесу, пов'язана з пошуком нових підходів у визначенні цілей освіти та шляхів їх досягнення. Євтух, Н. Нічкало, С. Сисоєва, Л. Хомич та ін.). В останні роки особлива увага приділяється теоретичному аналізу та обґрунтуванню механізмів становлення вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності (Г. Аксьонова, Р. Асадуллін, Є. Волкова, Н. Григор'єва, В. Жорнова).), Н. Нікітіна, Н. Соловійова); формування його загальної та професійно-педагогічної компетентності (М. Віленський, В. Гриньов, Є. Гришин, О. Ходусов); різноманітні аспекти його індивідуально-творчого розвитку та інноваційного потенціалу (І. Богданова, Н. Кічук, Л. Кондрашова, З. Курлянд, А. Ліненко, Н. І.). Мажар, Л. Подімова, Н. Посталюк, Т. Руденко та ін.). Проте в науковій літературі науково обґрунтовано теоретичні аспекти умов формування компетентності викладачів ТПП, які приділяли б велику увагу розвитку творчості засобами декоративно-ужиткового

мистецтва, недостатньо. представлений.

Декоративно-прикладне мистецтво – найдавніший вид художньої діяльності людини. Вона включає оздоблення одягу, меблів, домашнього начиння, тобто світ речей, якими людина користується в повсякденному житті. Жодна зі сфер творчої діяльності людини не має такого потужного засобу художньої виразності, як декоративно-ужиткове мистецтво. Ми стикаємося з цим мистецтвом, навіть не помічаючи цього. Через особисті речі, предмети побуту. Людина приймає і формує певний спосіб життя. Звичайні речі відображаються в особистості їх власника, національному та соціальному середовищі. Як і будь-який інший вид мистецтва, декоративно-ужиткове мистецтво розвивалося відповідно до канонів і законів, що існували на певному історичному проміжку [1].

«Українське народне мистецтво розвивалося у двох основних формах – як домашнє ремесло та як організоване промислове мистецтво, пов'язане з ринком. Ці дві форми йшли рука об руку, тісно перетворюючись і доповнюючи одна одну.

Професійна компетентність, як основна ідея сучасного навчального процесу, пов'язана з пошуком нових підходів у визначенні цілей освіти та шляхів їх досягнення. Євтух, Н. Нічкало, С. Сисоєва, Л. Хомич та ін.). В останні роки особлива увага приділяється теоретичному аналізу. Систематизація декоративно-прикладного мистецтва не може базуватися на якійсь одній класифікаційній категорії. Тому його класифікація заснована на різних принципах, в основному за матеріалом – камінь, метал, скло, кістка тощо; за технологічними ознаками – ткацтво, вишивка, ткацтво, в'язання, розпис; функціональні характеристики – одяг, меблі, посуд, прикраси, іграшки.

Художні принципи в кожній речі переважають над утилітарними і включають у свою структуру види прийомів. За домінуючими виразними ознаками виділяють певні групи: поліхромні, монохромні та пластичні. Ажурно-силуетна група: кування, металокопункції, мереживо, витинанка. Чітких обмежень між групами немає. Інкрустація, тиснення, вишивка може бути як поліхромною, так і однотонною, вишивка може бути ажурною.

Розуміння декоративно-прикладного мистецтва буде неповним без таких художньо-категоричних понять, як вид і типологія виробів. Види декоративно-прикладного мистецтва – художня обробка дерева, художня обробка каменю, художня обробка кісток і рогів, художня кераміка, художнє скло, художній метал, художня обробка шкіри, художнє ткацтво, в'язання, художнє ткацтво, килимки, вишивка. художнє кування, тиснення, мереживо, виготовлення бісеру, емалі, а також меблів, посуду, предметів декору, іграшок, одяг. Інші – мереживо, батик, писанки – мають відносно вузьке функціональне середовище.

Функціонування виду в повсякденному житті розширюється типологічною групою об'єктів або підгруп. Підгрупи в кераміці формуються на основі якісних характеристик матеріалів (майоліка, фаянс, порцеляна, шамот) і технології виготовлення. Підгрупи в деревообробці – це методи обробки дерева (різьблення, токарство, кооперація).

Сьогодні декоративне мистецтво є складним, багатогранним художнім явищем. Розвивається в таких галузях, як традиційні народні, професійні та аматорські виступи. Всі ці галузі багатогранні і далеко не однакові. Між ними існують тісні зв'язки та істотні відмінності, оскільки характер їхньої художньої діяльності неоднаковий.

Народний живе виключно на основі спадкоємності традицій і розвивається в історичній послідовності як колективна художня діяльність. При цьому в ньому постійно діють закони діалектичної єдності колективу й особистості, традиційного та новаторського. Воно має глибокі зв'язки з історичним минулим, ніколи не розриває ланцюгів місцевих і загальнолюдських законів, що передаються від покоління до покоління, і збагачується новими елементами [3]. Важливу роль у професійному декоративно-прикладному мистецтві відіграє мистецтво окремих професійних художників. Самодіяльність – це непрофесійна художня творчість мас (тобто творчість, а не традиційне народне мистецтво). Самодіяльність у сфері мистецтва – це в основному організована форма діяльності людей, які займаються виключно задоволенням своїх духовних потреб.

Єдність естетичного та утилітарного є основним принципом цього виду мистецтва [4].

При цьому нерідкі випадки, коли різні речі, які певний час мали значне практичне призначення, поступово втрачали його, використовувалися лише для оздоблення.

Список використаних джерел

1. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія. Житомир, 2011. 412 с.
2. Полякова О. М. Формування творчої активності майбутніх учителів у процесі розв'язання педагогічних задач: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 Полякова Ольга Михайлівна. Х., 2019. 188 с.
3. Ашиток Н. О. Комунікативна компетентність як чинник професійного становлення соціального педагога. Молодь і ринок. 2012. № 3. С. 63-67
4. Семенова О. В. Формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами композиції: Дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Умань, 2017. 278 с.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАЦІВНИКІВ ПАТРУЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ДО СЛУЖБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Завістовський Олег Дмитрович, старший викладач кафедри тактико-спеціальної підготовки Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ

Сучасна ситуація в Україні характеризується поглибленням економічної кризи, дезінтеграційними процесами, що дестабілізують державний устрій, девальвацією моральних цінностей у суспільстві, зростанням тяжких злочинів, посиленням протиріч між інтересами різних соціальних груп та верств населення, різким погіршенням умов життя населення внаслідок низки причин, які здебільшого витікають з корінних змін суспільно-політичної та соціально-

економічної обстановки.

На цьому рівні збільшилась увага до захисту прав і свобод людей, боротьбі зі злочинністю та охороні публічної безпеки. Діяльність по охоронні громадського порядку, боротьбі зі злочинністю, забезпечення прав і свобод громадян завжди була небезпечною [1, с. 44].

В умовах демократизації української держави, гуманізації всієї системи суспільних відносин особливого значення набула проблема збереження життя та здоров'я працівників поліції, мінімізації тимчасових чи незворотних втрат серед особового складу, забезпечення психологічної надійності та, в цілому, – професійного довголіття персоналу як основи ефективної службової діяльності правоохоронних органів [2, с. 4].

Вагомий внесок у справу охорони громадської безпеки, профілактики та боротьби з правопорушеннями постійно відводилося підрозділам патрульної служби органів внутрішніх справ. За специфікою самої служби патрульні наряди поліції досить часто першими опиняються поблизу місця пригоди або знаходження злочинців після скоєння злочину, а іноді і раніше, коли злочинців лише тільки готуються до його вчинення.

На етапі реформування органів внутрішніх справ замість попередньої патрульно-постової служби міліції та дорожньо-патрульної служби було створено нову структуру – патрульну поліцію. На ряду з позитивними рисами і якостями нової структури існують і певні проблеми. Актуальність питання полягає у встановленні причин певних негативних явищ, пошук шляхів їх вирішення і подолання, а також вдосконалення і покращення професійної майстерності в службово-бойовій діяльності.

На початку реформування підрозділи патрульної поліції в основному були сформовані з молодих працівників, які раніше не мали жодного відношення до органів попередньої міліції. Всі вони пройшли лише відповідні курси, які склалися з трьохмісячного навчання. Але, процес реалізації отриманих знань потребує певного періоду адаптації до службової діяльності.

Розглядаючи питання адаптації працівника патрульної поліції слід звертати

увагу на його пристосування до службового колективу, засвоєння нормативно-правових документів регламентуючих подальшу діяльність, вимог професії та розуміння структури підрозділу. Успішність адаптації може визначити якість і ефективність застосування отриманих знань в подальшій роботі, а це в свою чергу дає змогу вижити під час виконання службових обов'язків в екстремальних ситуаціях.

Питання психологічної підготовки відпрацьовуються як самостійно так і на практичних заняттях з функціональної, тактичної, вогневої, фізичної, та інших видів підготовки працівників патрульної поліції.

Результати досліджень з питань психології особистої безпеки дають підстави стверджувати, що у сфері безпеки праці, в тих галузях професійної діяльності людини, де існують реальні ризики для життя та здоров'я, зокрема, в діяльності правоохоронців, базовим є питання професійної захищеності виконавця – інтеграція характеристики умов його діяльності, що включає комплекс самостійних складових: правову, економічну, матеріально-технічну, соціальну, кадрову, інформаційну, спеціальну, фізичну та психологічну захищеність.

Наведені складові професійної захищеності правоохоронців декларовані, зокрема у низці нормативних документів щодо поліцейської діяльності, а також визначені й регламентовані відповідними і нормативними документами [2, с. 7].

Слід також зазначити, що в різних країнах історично сформувались різні погляди на способи та методи професійної підготовки працівників. У зв'язку з цим необхідно звернути увагу на те, що під час навчання на трьохмісячних курсах професійний досвід майбутнім патрульним передавали інструктори поліції з Америки, Канади, або українські, які пройшли ці курси. Однак, навіть враховуючи професійну компетенцію зарубіжних інструкторів, необхідно враховувати внутрішньодержавну політику та законодавство України, нормативно-правові аспекти, та не забувати про людський фактор.

Актуальність дослідження базується також на необхідності гармонізації нормативно-правового та організаційно-тактичного забезпечення діяльності

патрульної поліції та відсутністю належного теоретико-методологічного й науково-прикладного підґрунтя реалізації нових форм і методів забезпечення поліцейських функцій.

Список використаних джерел

1. Шаповалов Б.Б., Завістовський О.Д. Забезпечення виживання поліцейських і персоналу охорони в екстремальних ситуаціях: американський підхід/ Журнал «Бизнес и безопасность», № 1. 2021. С. 44-45.

2. Психологія особистої безпеки працівників органів внутрішніх справ та військовослужбовців внутрішніх військ МВС України: Навчально-методичний посібник/[Шаповалов О.В., Криволапчук В.О., Шаповалов Б.Б., Кушнар'єв С.В., Яковенко С.І., Клименко І.В., Завістовський О.Д.]; за ред. В.О. Криволапчука. К.: ДНДІ МВС України, 2011. 133 с.

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦЯ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОГО ПРОФІЛЮ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ АГРАРНОЇ ЕКОНОМІКИ

Зайка Артем Олексійович, аспірант кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

У сучасних умовах стійкий розвиток сільського господарства будь-якої країни відбувається при переході до цифрової економіки, за підтримки стратегії цифрових змін, метою яких є досягнення позитивних результатів, залежно від рівня розвитку економіки, ступеня освіти, підготовленості нормативно-правової бази, а також стану використовуваних цифрових технологій дослідження інформаційних систем [1].

На сьогодні є два основних напрямки застосування цифрових технологій у сільському господарстві – збільшення продуктивності та скорочення витрат. Цифрова трансформація сільськогосподарської галузі полягає у використанні принципово нових промислових рішень на основі робототехніки, що дозволяє

позбавити людину від монотонних фізично важких дій і позбавлених розумового змісту процесів. З цим пов'язані певні особливості становища: з одного боку, цифрова трансформація економіки висуває нові вимоги до фахівців сільськогосподарського профілю, а з іншого боку – стимулює роботодавців до залучення в галузь фахівців готових до роботи з цифровим обладнанням та високим рівнем цифрової компетентності.

Одним із факторів що стримує розвиток цифровізації сільськогосподарської галузі є нестача кваліфікованих фахівців, які будуть здатні гарантувати впровадження та застосування сучасних цифрових технологій. Головна складність полягає в тому, що у випускників у галузі цифрових технологій не вистачає професійної компетентності у галузі сільського господарства, а у випускників сільськогосподарської галузі специфічних цифрових знань.

Відповідно одне із ключових питань у сфері розвитку цифрової аграрної економіки є забезпечення сільськогосподарської галузі висококваліфікованими фахівцями, у зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема вивчення особливостей підготовки фахівців сільськогосподарського профілю до роботи із цифровим обладнанням. Такі фахівці повинні не тільки орієнтуватися в цифровому середовищі, але й чудово знати особливості ведення сільського господарства, головні виробничі процеси в тваринництві та рослинництві, розуміти які завдання стоять перед фахівцем, чітко усвідомлювати на розв'язання якої проблеми спрямований визначений цифровий ресурс [3].

У ході аналізу досліджень у сфері цифровізації сільськогосподарської галузі запропоновано формулювання основних вимог до знань і навичок фахівців у галузі цифрового сільського господарства, володіння якими забезпечує ефективне функціонування галузі в умовах цифрової трансформації сільського господарства [5]:

- здатність організувати на підприємствах сільськогосподарської галузі високопродуктивне використання та надійну роботу роботизованих систем для виробництва, зберігання, транспортування та первинної переробки продукції рослинництва та тваринництва;

- володіння навичками розробки систем землеробства для сільськогосподарських підприємств із застосуванням геоінформаційних

технологій;

- здатність налаштовувати апаратні та програмні засоби у складі інформаційних та автоматизованих систем у галузі цифрового сільського господарства, а також підключати та налаштовувати периферійне обладнання;

- здатність реалізовувати процеси життєвого циклу інформаційних систем, програмного забезпечення, сервісів інформаційних технологій у галузі цифрового сільського господарства;

- вміння ефективно застосовувати цифрові технології при розв'язанні прикладних завдань, пов'язаних з їх використанням у професійній діяльності.

Дослідники також відзначають очікування масштабної зміни вимог до сучасних фахівців, оскільки багато технологічних процесів характеризуються постійним впровадження цифрових технологій і у найближчому майбутньому можуть бути повністю автоматизовані.

Цифровізація сільськогосподарської галузі потребує як перепідготовку наявних співробітників, так і розробки дій по залученню нових фахівців здатних обслуговувати цифрову техніку і кіберфізичні прилади. Необхідно впроваджувати у систему професійної освіти нові освітні програми та стандарти навчання за інноваційними технологіями цифрового аграрного господарства, також рекомендується створити курси підвищення кваліфікації у галузі розвитку цифрової компетентності фахівців сільськогосподарського профілю [4].

Завдання, що стоять перед сучасною професійною освітою, пов'язані з впровадженням у традиційну систему педагогічної підготовки цифрових технологій та вимагають зусиль з боку всіх учасників освітнього процесу. Сучасні педагоги повинні отримувати мотивацію до вивчення цифрових технологій організації освітньої діяльності, інноваційних розробок задля їх впровадження в освітній процес. При розв'язанні завдань із цифровізації сучасної професійної освіти виникає низка труднощів, зумовлених нерозробленістю нормативно-правової бази, необхідністю модернізації цифрової інфраструктури закладів освіти, необхідністю постійного оновлення навчальних програм для підготовки педагогів з тієї причини, що самі цифрові технології непостійні, вони стрімко змінюються, в них з'являються нові функції.

Важливим проблемним аспектом цифровізації освітнього процесу є

відсутність у багатьох закладах освіти розроблених методичних рекомендацій у сфері застосування цифрових технологій, розробок на їх базі інноваційних рішень у галузі педагогічної діяльності.

У дослідженні «Навички для України 2030: погляд бізнесу» зазначено, що переважна більшість вітчизняних підприємств та компаній не мають договорів про співпрацю з закладами освіти, що свідчить про фактичну відсутність співпраці між ними. Більшість як молодих фахівців, так і представників компаній відзначають необхідність активізації співпраці бізнесу і закладів освіти у частині максимальної адаптації освітніх програм до потреб бізнесу; впровадження нових корпоративних програм навчання, в тому числі запровадження програм наставництва та менторства [2].

У зв'язку з цим особливу актуальність набуває цільова підготовка у закладі освіти з можливістю проходження практики на підприємствах, які активно використовують цифрові інструменти, з можливістю подальшого працевлаштування.

Список використаних джерел

1. Walter A., Finger R., Huber R., Buchmann N. Opinion: smart farming is key to developing sustainable agriculture. Proc Natl Acad Sci. 2017. Vol. 114(24). P. 6148-6150.

2. Зінченко А.Г., Саприкіна М.А. НАВИЧКИ ДЛЯ УКРАЇНИ 2030: ПОГЛЯД БІЗНЕСУ. / за ред. М.А. Саприкіної. Київ: ТОВ "Видавництво "ЮСТОН", 2016. 36 с.

3. Руденко М.В. Вплив цифрових технологій на аграрне виробництво: методичний аспект. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Економіка і управління*. 2019. Том 30 (69). № 6. С. 30-37. DOI 10.32838/2523-4803/69-6-28

4. Сорока В. В. Педагогічна майстерність в умовах цифрової освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2021. Вип. 1 (45). С. 250-257. DOI: 10.31376/2410-0897-2021-1-250-257.

5. Урба С.І. Пріоритети та інструменти розвитку аграрного сектора в системі забезпечення економічної безпеки України: дисертація д-ра ек. наук: 08.00.03. Львів, 2019. 420 с.

ГОТОВНІСТЬ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ЯК ОДИН ІЗ ФАКТОРІВ ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО РОБІТНИКА

Закидальська Ірина Михайлівна, викладач-методист, викладач фахових предметів Колківського центру професійної освіти

Головною вимогою до сучасного випускника професійно-технічного начального закладу є його конкурентоспроможність на ринку праці. Його вміння реалізувати себе у різних умовах, знайти вихід зі складних виробничих ситуацій.

Тому для забезпечення якісної підготовки кваліфікованих робітників педагогам потрібен творчий підхід до вибору змісту, форм, методів та засобів навчання. Необхідно максимально використовувати інноваційні педагогічні та виробничі технології. Навчання має бути орієнтоване не лише на передачу готових знань, але й відображати ідеї розуміння та визнання чужої точки зору, повагу до особистості, організації співпраці та самовираження в діяльності, в творчості, тобто на формування комплексу особистісних якостей учнів.[3 с.265]

Модель сучасного викладача передбачає готовність до застосування нових освітніх ідей, здатність постійно навчатися, бути у постійному творчому пошуку.

Важливою є особистісна мотивація кожного педагога. Актуальною є думка А. Дістервега (видатний німецький педагог-демократ, послідовник Песталоцці): «Як ніхто не може дати іншому того, що не має сам, так не може розвивати, утворювати і виховувати інших той, хто сам не є розвиненим, вихованим і освіченим. Він лише до тих пір здатний насправді виховувати й утворювати, поки сам працює над своїм вихованням». [4 с.19]

Проте педагогічні інновації, як і будь-які інші нововведення породжують проблеми, пов'язані з необхідністю поєднання інноваційних технологій навчання із традиційними.

Тому компонентами інноваційної компетентності педагога є його хороша освідомленість інноваційними формами роботи, їх змістом і методикою, висока культура використання інновацій у навчальному процесі, особиста переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій.

Готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію педагога. Вона розкривається такими показниками: здатність до самоорганізації; здатність до самоаналізу, рефлексії; здатність відмовитися від стереотипів педагогічного мислення; прагнення до творчих досягнень; критичність мислення, здатність до оціночних суджень.[2 с.26]

Від того, як ми проводимо урок залежить бажання чи небажання учня вчитися, його майбутні знання, вміння та навички.

Найкращою мотивацією до навчання для сучасного учня професійно-технічного навчального закладу є цікавий урок та пізнавальна позакласна робота. Сьогодні ми розуміємо: бути гарним професіоналом – означає бути в постійному пошуку, зростанні, розвитку.

Одним із видів актуального сучасного інноваційного навчання з елементами традиційного виду навчання, у якому використовуються методи стимулювання засобами рольової гри є квест технології.

Квест для учнів – це можливість проявити кмітливість і логічне мислення, продемонструвати свої таланти і отримати море позитивних вражень. Це випробування, які дозволяють перевірити свої знання, вміння працювати в команді, проявити почуття гумору, показати гнучкість розуму і оперативність мислення.

Їх можна використовувати під час вивчення різних предметів, на різних етапах навчання. Вони можуть охоплювати окрему проблему, навчальний предмет, тему, можуть бути і міжпредметними.

Квести можна використовувати для закріплення та перевірки знань з теми, підведення підсумків з предмета чи курсу навчання.

Організувати квести можна з групою учнів або у вигляді змагання між двома групами. Коли потрібно провести квест в межах однієї групи, то можна підібрати якусь проблему, яку ми вирішуємо, виконуючи послідовно логічно пов'язані завдання.

Цікавим для учнів є побудова сюжету квесту. Можна придумати якусь історію, в якій хтось потрапив у небезпеку і його потрібно рятувати. Тобто, проходячи уявний шлях, учні вирішують різноманітні завдання.

Завдання можуть бути теж різних типів: продовжити речення, знайти

помилку; вибрати логічну пару, що буде, якщо...; розмістити правильно послідовність виконання якогось технологічного процесу; серед набору букв, розміщених у таблиці, знайти слова, які стосуються теми; розв'язати задачу; вибрати з поданого переліку зайве; вирішити тестові завдання, кросворд і т.п.

Але і самі завдання потрібно обіграти. Наприклад, подорожуючи планетою надвисоких частот, учні потрапляють у кратер, з якого вони виберуться, вирішивши тестові завдання, або, мандруючи казковим лісом, вони потрапляють у яму, з якої вибратися їм допоможе драбина, яку збудувати потрібно, склавши алгоритм експлуатації машини чи записати послідовність технологічного процесу приготування торта, тістечка, печива і т.п.

Для того, щоб вибратися з печери, нам потрібно навчитись орієнтуватись навіть у темноті. Тому для завдання обирається один учасник, який має навички до малювання. Йому потрібно із зав'язаними очима відтворювати те, що говориться у відео. Потім ми порівнюємо малюнок на екрані і той, який вийде в учнів. Це завдання не на швидкість, а на якість.

Іноді найпростіше запитання можна подати у вигляді якоїсь історії. Наприклад, індіанці племені акан називали його «оншороб». Як називають тепер цей основний продукт, без якого не можна приготувати борошняні кондитерські вироби? В цьому завданні потрібно просто прочитати слово з іншої сторони. Але пояснення надає йому незвичного характеру.

Або можна скласти цілу історію: якимось арабським купець Канан, збираючись в далеку дорогу по безлюдних місцях, взяв із собою фініки і молоко, що налив у звичайну для кочівників посудину – висушений овечий шлунок. Мабуть, купець дуже поспішав, бо за цілий день шляху не зробив жодної зупинки, підкріплюючись на ходу одними фініками. Зупинившись на нічліг, Канан вирішив випити молока. Однак його чекало розчарування – замість молока з овечого шлунка потекла каламутна водяниста рідина, а усередині посудини виявився білий згусток. Неабияк зголоднілий Канан все ж з'їв шматочок цього згустку й був приємно здивований прекрасним смаком і ароматом нового продукту. Що це за продукт?

Цікавими для учнів будуть вигадані злі сили та помічники. У наших змаганнях

це: неякісна сировина, незнання технології приготування, неправильно підібрані інструменти та обладнання, недотримання режиму приготування і недотримання рецептури.

А помічниками стануть: хороші знання, уважність, наполегливість, вміння працювати команді, швидкість, спостережливість і точність.

Від того, як будуть налаштовані учні, наскільки вони повірять у вигадану історію, залежить від нашого сприйняття. Тобто викладач повинен сам включитися у гру.

Звичайно, щоб створити ігрову атмосферу, можна використовувати цікаву презентацію, підібрати музику, іноді навіть костюми чи декорацію класу.

Але не обов'язково використовувати казкову тематику, можна організувати квест в науковому стилі. Можна широко використовувати інформаційно-комунікативні технології. Головне – зацікавити учнів.

Я переконана, що той педагог, який спробує створити та провести хоча б один квест з учнями, одразу побачить у своїх вихованцях позитивні зміни.

Список використаних джерел

1. Кузьмінський А.І. Розвиток педагогічної майстерності викладача вищої школи в умовах неперервної полікультурної освіти. Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. 84 с.

2. Лавріненко О.А. Історія педагогічної майстерності: навч. Посіб. Для студ. Пед. ВНЗ, аспірантів, вчителів. К.: Богданова А.М., 2009. –238 с.

3. Педагогічна майстерність: хрестоматія: навч. посіб. / за ред. І.А. Зязюна. К.: Богданова А.М., 2008. 462 с.

4. Сиротенко Г.О. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Інформаційно-методичний збірник / Упорядник Г.О. Сиротенко. Полтава: ПОІППО, 2006. 124 с.

НЕОБХІДНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ З ПИТАНЬ БЕЗПЕКИ ТА ЗДОРОВ'Я

Заплатинський Василь Миронович, канд. с.-г. наук, доцент, доцент кафедри природничо-математичної освіти і технологій Київського університету імені Бориса Грінченка
Уряднікова Інга Вікторівна, канд. техн. наук, доцент, доцент кафедри безпеки життєдіяльності та фізичного виховання Державного університету телекомунікацій

Нова українська школа передбачає підвищену увагу до питання здоров'я та безпеки. Нова українська школа передбачає спеціальний інтегрований курс «Здоров'я, безпека та добробут», включені питання безпеки та здоров'я в інших предметах, зокрема, у предметі «Технології» та «Фізична культура».

В зв'язку з цим виникає низка питань, що пов'язана із необхідними змінами в освітніх програмах для надання майбутнім вчителям відповідних компетентностей та підвищення кваліфікації вчителів, які сьогодні здійснюють навчання.

Проведені дослідження показали, що більшість випускників шкіл негативно або байдуже ставляться до предмету «Основи здоров'я». 3,2% колишніх школярів висловилися вкрай негативно по відношенню до предмету «Основи здоров'я», всього негативно висловилися 22,6%, байдуже і нейтральне ставлення висловили – 29%, а позитивно ставляться до вивчення питань безпеки і здоров'я тільки 48,4% колишніх учнів[1]. Однією з причин є те, що предмет «Основи здоров'я», а у Новій українській школі «Безпека, здоров'я та добробут» викладають зазвичай не лише фахівці, а вчителі будь-яких предметів.

Соціологічне опитування показало, що предмет «Основи здоров'я» в школах викладають вчителі інформатики, музики, географії, математики, української та іноземної мови, хімії, фізики, трудового навчання фізкультури тощо. Викладають цей предмет також завучі та директори шкіл. Назагал складається враження, що викладання основ здоров'я може бути доручено вчителю будь-якого профілю, навіть не зважаючи на те, чи проходив він підвищення кваліфікації або навчання з цих питань.

В умовах Нової української школи передбачається принципово інший підхід до вибору змісту предметів. Міністерство освіти і науки України схвалило не одну типову програму, а декілька у кожній освітній галузі. Відповідно, вчитель

повинен зробити обґрунтований вибір модельної програми та на її основі написати навчальну програму предмета для свого закладу освіти. Для цього вчитель повинен мати низку специфічних компетентностей.

В соціальній і здоров'язбережувальній освітній галузі схвалення Міністерства освіти і науки України отримали п'ять модельних навчальних програм «Здоров'я, безпека та добробут. 5-6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти таких авторських колективів:

- Воронцова Т.В., Пономаренко В.С., Лаврентьева І.В., Хомич О.Л. (2021). [2]
- Василенко С.В., Коваль Я.Ю., Колотій Л.П. (2021)[3]
- Шиян О., Волощенко О., Гриньова М., Дяків В., Козак О., Овчарук О., Седоченко А., Сорока І., Страшко С. (2021)[4]
- Хитра З.М., Романенко О.А. (2021) [5]
- Гущина Н.І., Василяшко І.П. (2021)[6]

Основний зміст цих програм присвячений питанням безпеки та здоров'я. Реалізація інтегрованого курсу у відповідності до Базового навчального плану передбачає не менше однієї години на тиждень з можливістю збільшити кількість годин до трьох на тиждень.

Як згадувалось вище, питання безпеки та здоров'я пропонується для розгляду у модельних програмах з інших предметів, зокрема з «Технології». Схвалення Міністерства освіти і науки України отримали чотири модельні навчальні програми НУШ з технологій. Це програми автора Туташинського В.І., авторських колективів: Ходзицька І.Ю., Горобець О.В., Медвідь О.Ю., Пасічна Т.С, Приходько Ю.М.; Кільдеров Д.Е., Мачача Т.С., Юрженко В.В., Луп'як Д.М.; Терещук А.І., Абрамова О.В., Гащак В.М., Павич Н.М.

У цих модельних програмах автори розглядають питання безпеки та гігієни, що пов'язані з необхідністю забезпечення безпеки праці та підтримання належних санітарно-гігієнічних умов. Наприклад, авторський колектив Терещук А.І. та ін. пропонують включити у зміст предмета «Правила безпеки (безпечних прийомів праці): – за комп'ютером; – у шкільній майстерні; – у лабораторії» [7]. Автор Туташинський В. І. у навчальному модулі «Проектування і технології»

включає до очікуваних результатів навчання дотримання правил внутрішнього розпорядку, безпеки праці, гігієни та санітарії [8]. Авторський колектив Кільдеров Д.Е. та ін. включають вивчення «Правил безпечної праці та санітарних норм» до пропонованого змісту навчального предмета, та відмічають в очікуваних результатах навчання, що учень «використовує інструменти та пристосування самостійно або за допомогою інших, дотримуючись правил безпечної праці та санітарних норм».

Авторський колектив Ходзицька І.Ю. та ін. в очікувані результати навчання вводять «Оцінку ризиків, пов'язаних з виготовленням виробу.....» тощо.

Слід відмітити, що у модельних програмах з технології певне місце займають питання ергономіки та харчування. Зокрема, у модельній програмі автора Туташинського В.І., до очікуваних результатів навчання включено «Розрізняє корисні та шкідливі для здоров'я елементи життєвого простору», а у розділі «Контроль якості продуктів та технологічна культура в побуті» – «Знає основи раціонального харчування».

Дотримується правил споживання страв. Використовує бережливо продукти харчування та запобігає харчовим отруєнням», які за логікою відповідають пропонованому змісту «Основи раціонального харчування. Контроль якості продуктів». Слід відмітити, що питання харчування розглядається у модельних програмах інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут».

Наприклад, автори Хитра З.М., Романенко О.А. у шостому класі рекомендують вивчення наступних тем: «Здорове харчування. Значення води й продуктів харчування для розвитку і здоров'я підлітків. Вітаміни. Поживні речовини. Калорійність харчування та енерговитрати залежно від фізичних навантажень. Особливості харчування підлітків. Причини харчових отруєнь. Перша допомога в разі харчових отруєнь».

Питання безпеки та здоров'я розглядаються також у модельній програмі «Фізична культура». Зокрема, до модельної програми авторського колективу Педан О.С., Коломоєць Г. А., Боляк А. А., Ребрина А. А., Дервянко В. В., Стеценко В. Г., Остапенко О. І., Лакіза О. М., Косик В. М. включені питання безпеки, що пов'язані із виконанням вправ, наприклад: «Інструктаж з техніки безпеки на уроці. Наслідки не дотримання техніки безпеки. Дії у разі настання нещасного випадку». Не забули

автори питання здоров'я та здорового способу життя, запропонували наступні теми: «Основи здорового способу життя. Згубний вплив шкідливих звичок на дитячий організм і чому модно бути здоровим. Згубний вплив наркотичних засобів і психотропних речовин на дитячий організм» [9].

Таким чином, питання безпеки та здоров'я розглядаються у різних предметах, зокрема, «Здоров'я, безпека та добробут», «Технології» та «Фізична культура» Нової української школи. Головна задача, що стоїть в цьому зв'язку підготувати вчителів до викладання даних предметів. В першу чергу, це слід провести через систему підвищення кваліфікації і не тільки для вчителів, які викладають ці предмети але й для інших, які можуть їх потенційно викладати.

Список використаних джерел

1. Заплатинський В.М. Формування мотивації студентів до вивчення дисциплін пов'язаних з безпекою та забезпеченням здоров'я. // Збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної інтернетконференції «Інноваційні аспекти систем безпеки праці, захисту інтелектуальної власності» – Вип. 3, – Полтава: ПДАА, 2018. – С. 28-32.
2. Модельна навчальна програма «Здоров'я, безпека та добробут. 5-6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (авт. Воронцова Т. В., Пономаренко В. С., Лаврентьєва І. В., Хомич О. Л.). 2021. URL: <https://drive.google.com/file/d/1mqsfWrSW1WW1qFNQqeq3xAXkearNOBHF/view?usp=sharing> (дата звернення: 09.12.2021).
3. Здоров'я, безпека та добробут (інтегрований курс). 5–6 класи. (Василенко С. В., Коваль Я. Ю., Колотій Л. П.) Чинна модельна навчальна програма інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» для 5–6 класів авторів Василенко С. В., Коваль Я. Ю., Колотій Л. П. 2021. URL: <http://osvita.ua/school/program/program-5-9/83140/> (дата звернення: 09.12.2021).
4. Модельна навчальна програма «Здоров'я, безпека та добробут. 5-6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (авт. Шиян О., Волощенко О., Гриньова М., Дяків В., Козак О., Овчарук О., Седоченко А., Сорока І., Страшко С.). 2021. URL: https://drive.google.com/file/d/17MwEgus-Ahsa_nbw9OaDIoZrM7wYHGZS/view (дата звернення: 08.12.2021).
5. Модельна навчальна програма «Здоров'я, безпека та добробут. 5-6 класи

- (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (авт. Хитра З. М., Романенко О. А.). 2021. URL: <https://drive.google.com/file/d/1kz6LoONostpqPjoNUSVW9yBV5mmGDGHA/view?usp=sharing> (дата звернення: 09.12.2021).
6. Модельна навчальна програма «Здоров'я, безпека та добробут. 5-6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (авт. Гущина Н, Василяшко І.). 2021/ URL: <https://drive.google.com/file/d/1sfs87ZCcZWTJOU63QznSvAX1LqS26aVv/view?usp=sharing> (дата звернення: 09.12.2021).
7. Терещук А., Абрамова О., Гащак В., Павич Н.; Модельна навчальна програма «Технології. 5-6 класи» для закладів загальної середньої освіти «Рекомендовано МОН України» (наказ МОН України від 12.07.2021 № 795) URL: <https://osvita.ua/school/program/program-5-9/83161/> (дата звернення: 02.12.2021).
8. Туташинський В.І. Модельна навчальна програма «Технології. 5-6 класи» для закладів загальної середньої освіти «Рекомендовано МОН України» (наказ МОН України від 12.07.2021 № 795) URL: <https://osvita.ua/school/program/program-5-9/83159/> (дата звернення: 02.11.2021).
9. Модельна навчальна програма «Фізична культура. 5-6 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Педан О.С., Коломоець Г. А., Боляк А. А., Ребрина А. А., Деревянко В. В., Стеценко В. Г., Остапенко О. І., Лакіза О. М., Косик В. М. та інші) «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» наказ Міністерства освіти і науки України від 12 липня 2021 року № 795 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 10 серпня 2021 року № 898) URL: https://osvita.ua/doc/files/news/847/84779/Fizichna_kultura_5-6kl_Pedan_Kolomoyec_t.pdf.

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

Іонас Людмила Іванівна, майстер виробничого навчання ДПТНЗ «Дніпровський центр професійної освіти»

Одним із основних напрямків розвитку сучасної освіти є використання

інноваційних технологій освітнього процесу. Їх використання допомагає вчителю підвищити мотивацію здобувачів освіти, раціональніше побудувати процес навчання.

Однією з таких технологій, що допомагає здобувачу освіти не тільки засвоїти певний обсяг знань, а й сприяє його розвитку особистісних якостей, є технологія формування та розвитку критичного мислення.

Сьогодні критичне мислення стає технологічною базою сучасної професійної (професійно-технічної) освіти, його розвиток у здобувачів освіти продиктований різноманітними соціальними зрушеннями та безперервним розвитком суспільства.

Критичне мислення та побудований на його засадах освітній процес за останні десять років стали основою освітніх реформ у провідних країнах Європи. Всесвітній економічний форум у Давосі регулярно складає перелік актуальних навичок, необхідних для успішної кар'єри. За останні роки критичне мислення піднялося в рейтингу цих навичок з четвертого місця (навички для 2015 року) до другого (навички, які важливі у 2020 році).

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 року вказано, що одним із першочергових завдань є «виховання людини інноваційного типу мислення», орієнтованого на майбутнє. Таким типом мислення ми вважаємо критичне мислення.

Критичне мислення – це необхідна якість і життєво важливий ресурс сучасної людини. Воно базується на законах логіки та на розумінні психологічних процесів, які протікають у нашій свідомості. Критичне мислення допомагає в пошуку нових шляхів вирішення проблем. Сьогодні здатність людини до прийняття відповідального рішення визначається її здатністю обробляти інформацію і формувати на цій основі власну оцінку подій, фактів, процесів. Кваліфіковані робітники сьогодні не просто затребувані на ринку праці, а мають можливість працевлаштуватися з гарантією високої заробітної плати, якщо будуть задовольняти вимогам працедавців щодо рівня власної професійної підготовленості та здатності вирішувати професійні завдання швидко, результативно і творчо. Тому, основна мета закладу освіти – навчити здобувачів

освіти не лише відтворювати знання й користуватись ними, а й застосовувати їх для руху вперед, для отримання нових знань, для вирішення життєвих проблем, зокрема у своїй професійній діяльності.

Реалізація компетентнісного підходу в освіті спонукає до пошуку нових ідей, технологій, які б сприяли розвитку і самореалізації особистості здобувачів освіти, котрі свідомо і критично освоюватимуть дійсність, володітимуть системою ключових та професійних компетентностей. Однією з таких перспективних педагогічних технологій і є технологія розвитку критичного мислення. Поняття «критичне мислення» вперше ввів американський психолог Бенджамін Блум у методичній літературі в 1956 році, розуміючи під ним мислення вищого рівня. Зі США ідея розвитку критичного мислення розповсюджується в Європі. В різний час даною проблемою займалися Дж. Д'юї, М. Ліпман, Р. Джонсон, Д. Халперн, Ч. Темпл, К. Баханов, О. Пометун, О. Тягло, С. Терно, О. Чуба, О. Бриніф'є та ін. Останнім часом проблемі розвитку критичного мислення присвячена велика кількість досліджень як у вітчизняній, так і зарубіжній педагогіці і психології. В українській освіті теорія критичного мислення розвивається, починаючи з глобальних змін в освіті на початку цього століття. Так у 2003 році Б.Г. Чижевський розкриває основні ключові компетентності, які мають бути сформовані у молоді, через призму критичного мислення згідно з основними напрямками розвитку освіти в європейському контексті [5, с.45].

Сучасний дослідник О.В. Тягло тлумачить критичне мислення як активність розуму, спрямовану на виявлення й виправлення своїх помилок, точність тверджень і обґрунтованість міркувань. Він стверджує, що «критичне мислення впливає з усвідомлення невідворотності оман і помилок у людському пізнанні. Воно є специфічним видом рефлексії, яка спирається на знання елементарної логіки й відповідних конкретних (точних) наук» [2, с.12].

О.І. Пометун визначає критичне мислення як здатність учня усвідомлювати власну позицію з того чи іншого питання, вміння знаходити нові ідеї, аналізувати події і оцінювати їх, приймати ретельно обдумані, зважені рішення стосовно будь-яких проблем [1, с.6].

Критичне мислення – це науковий тип мислення, який використовується

для розв'язання неординарних практичних задач, включає в себе загальне та предметне мислення, характеризується усвідомленістю, самостійністю, рефлексивністю, цілеспрямованістю, обґрунтованістю, контрольованістю та само- організованістю (С. Терно) [4].

Критичне мислення – продуктивна й позитивна розумова діяльність. Люди, які вміють критично мислити, живуть активним життям, відчують себе творцями та реформаторами свого життя. Майбутнє здається їм відкритим і залежним від їхньої волі, а не закритим і зумовленим наперед. Підходячи до всього критично, ми усвідомлюємо всю різноманітність цінностей, реакцій, суспільних структур.

Критичне мислення – це процес, а не результат. Мислити критично – означає постійно піддавати сумніву існуючі твердження. По своїй суті критичне мислення не може привести до логічного завершення, до статичності.

Критичне мислення – це складний процес, що починається із залучення інформації, її критичного осмислення та закінчується прийняттям рішення [2, с. 18].

Таким чином, визначення розвитку критичного мислення майбутніх кваліфікованих робітників ґрунтується на трьох критеріях (пізнавальному, діяльнісному та особистісному), де показниками виступають обсяг знань, уміння аналізувати, уміння оцінювати, уміння синтезувати, уміння рефлексувати та уміння комунікувати відповідно.

Технологія проведення уроку з розвитку критичного мислення залежить від його предметного наповнення і дидактичних завдань, від типу уроку (це набуття нових знань чи формування умінь), від власне навчального предмету. Та загалом такий урок традиційно складається з трьох основних частин: вступної, основної та підсумкової. Пропонуємо детальніше ознайомитися зі структурою уроку з розвитку критичного мислення.

Базова техніка формування критичного мислення майбутніх перукарів може застосовуватися майстрами виробничого навчання щодня. Її **ключові етапи:**

Виклик. Ціль – формування особистого інтересу для отримання інформації. Здобувачі освіти мають подумати та розповісти іншим (за

допомогою індивідуальної, парної, групової роботи; брейнстормінгу; спільних прогнозувань; озвучування проблемних питань тощо) про те, що вони знають з обраної теми для обговорення – так отримані раніше знання усвідомлюються і стають базою для засвоєння нових. Задача вчителя на цьому етапі – узагальнити знання дітей, допомогти кожному визначити «своє особисте знання» і основні цілі для отримання нових.

Осмислення. Діти знайомляться з новою інформацією. При цьому вони мають відслідкувати своє розуміння і записувати у вигляді питань те, що вони не зрозуміли – для того, щоб пізніше заповнити ці «білі плями». Після ознайомлення з інформацією кожен здобувач освіти має сказати про те, які орієнтири (фрази, слова) допомогли йому зрозуміти інформацію, а які, навпаки, заплутували. Головний принцип етапу осмислення – вчитель має давати учням право/установку на індивідуальні пошуки інформації з подальшим груповим обговоренням та аналізом.

Рефлексія. Здобувачі освіти мають обдумати те, про що вони дізналися, та як включити нові поняття в свої уявлення; обговорити, як це змінило їхні думки, бачення, поведінку.

Отже, застосування технології розвитку критичного мислення під час підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, як на уроках, так і в позакласній роботі, створює додаткову мотивацію до навчання. Здобувачі освіти добре засвоюють матеріал, тому що це їм цікаво. Зазначена технологія стимулює загальну активність здобувачів освіти, сприяє створенню плідного освітнього середовища й утвердженню системного характеру навчання та самонавчання.

За своєю сутністю технологія формування критичного мислення має інноваційний характер: вимагає від здобувачів освіти застосовувати нові знання, спираючись на засвоєний раніше матеріал; виробляє вміння діяти і приймати рішення самостійно чи в складі команди та розв'язувати конфлікти; шукати, komponувати і застосовувати нову інформацію з різноманітних джерел, використовуючи сучасні технології для виконання конкретних завдань; розвиває критичне мислення і прагнення до творчості та саморозвитку; формує бажання і здатність самостійно вчитися; самоствердитися; застерігає навчання від механічності.

Список використаних джерел

1. Архіпова Є.О. Критичне мислення як необхідна складова розумової діяльності людини в межах сучасного інформаційного суспільства. *Гуманітарний часопис*. 2012. №2. С.34-38.
2. Балабанова О.К. Критичне мислення: ключові характеристики та вправи для його розвитку. URL: <https://vseosvita.ua/library/prezentacia-kriticne-mislenna-klucovi-harakteristiki-ta-vpravi-dla-jogo-rozvitku-191830.html>
3. Гудзь І. Критичне мислення як важливий компонент розвитку особистості URL: http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/50077/2/2018_Hudz_I-Krytychne_myslennia_yak_vazhlyvyi_204-205.pdf
4. Гуменюк Н.В., Ракович Н.П. Роль критичного мислення при формуванні життєвих та ключових компетентностей на уроках математики. *Вісник професійно-технічної освіти Вінниччини*. Випуск 16, 2019. С.156-162

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА

Ігнатенко Ганна Володимирівна, к. п. н., доцент кафедри професійної освіти та технологій с. г. виробництва Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка
Ігнатенко Олександр Володимирович, к. п. н., ст. викладач кафедри методик початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка

В умовах сьогодення процес перезавантаження системи професійної освіти характеризується єднанням інтересів закладу та інших соціальних інститутів.

Організація професійної підготовки у закладах освіти спрямовується на врахування запитів ринку праці всього різноманітного народного господарства.

Зміст професійної освіти, освітянський простір професійних закладів освіти мають не тільки відповідати сучасному рівню розвитку галузей, а й враховувати стратегічні перспективи їх розвитку [1].

Зазначене все більше актуалізує проблематику формування готовності педагогів до соціально-педагогічного партнерства.

У філософській теорії соціальне партнерство – певний тип соціальної взаємодії, що орієнтує учасників на рівноправне співробітництво, пошук згоди

та досягнення консенсусу, оптимізацію відносин.

Так, Радкевич В. наголошує, що соціальне партнерство – це ефективний спосіб і засіб вирішення нагальних питань професійної освіти, важливий чинник впровадження інноваційних педагогічних технологій та методик в освітній процес професійної підготовки [2].

Визначимо характеристики такого партнерства: рівноправність у співробітництві, пошук згоди та досягнення консенсусу, оптимізація відносин тощо.

Звертаючись до дефініції соціально-педагогічного партнерства, науковці говорять про певну ідеологію, в основі якої покладено технологію узгодження інтересів всіх зацікавлених сторін у підготовці кваліфікованих фахівців, яка забезпечує конструктивну взаємодію між ними [3].

Соціально-педагогічне партнерство є різновидом педагогічної взаємодії, певний спосіб організації освітнього процесу, що базується на діалогічному відношенні суб'єктів процесу освіти та забезпечує єдність, гармонізацію освітніх структур та вироблення стратегії єдиних педагогічних дій.

Реалізація зазначеного підходу, зокрема здійснюється під час дуальної форми навчання [4].

Впровадження дуального професійного навчання проектує засвоєння здобувачами освіти теоретичних відомостей в освітньому середовищі професійного навчального закладу, а набуття практичного досвіду на профільних підприємствах. Цей підхід суттєво відрізняється від «практичних відпрацювань», оскільки в його основі не тільки закріплення теорії на практиці, а навчання саме в умовах виробництва.

Важливим є окреслення і проектування результатів соціально-педагогічного партнерства. Наприклад, що стосується освітнього процесу у закладах професійної (професійно-технічної) освіти це – перш за все координація посадових обов'язків управлінців, передбачення в планах навчального закладу роботу з партнерами, створення ради роботодавців тощо.

Складником професійної компетентності педагогів є засвоєння технологій педагогічної взаємодії з представниками соціальних інститутів, набуття здатностей міжособистісних взаємин. Необхідне знання мети та принципів соціально-

педагогічного партнерства; набуття готовності до реалізації ідей педагогіки партнерства у закладах освіти; а також здатності діяти обґрунтовано, усвідомлювати важливість партнерської взаємодії з управлінцями, представниками виробництва, іншими освітянами, здобувачами освіти та їхніми батьками. Необхідна готовність працювати в команді; дотримуватись визначених прав та обов'язків, поважати і бути зорієнтованим на врахування ціннісних орієнтирів кожного представника соціально-педагогічного партнерства.

У цьому зв'язку позиція педагога у процесі соціально-педагогічного партнерства повинна спрямовуватись на досягнення основної мети – якісна підготовка здобувачів освіти.

За науковими вимірами ефективність такої підготовки у першу чергу визначається педагогічними технологіями [5].

Наразі під педагогічною технологією прийнято розуміти вивчення, розробку і системне використання принципів організації освітнього процесу на основі новітніх досягнень педагогіки, психології, теорії управління та менеджменту, інформатики, соціології тощо для розробки таких засобів навчання, що підвищують його ефективність.

Аналіз наукових доробок, власний педагогічний досвід, результати проведеного дослідження дозволяють окреслити переваги інноваційних педагогічних технологій з точки зору формування готовності педагога до соціально-педагогічного партнерства:

- залучення всіх учасників освітнього процесу до активної комунікативної взаємодії;
- спрямованість на формування аналітичних, організаційних, комунікативних навичок;
- формування здатностей до прийняття у нестандартних ситуаціях обґрунтованих рішень;
- проектування власних траєкторій поведінки у процесі обговорення важливих питань;
- орієнтованість на розкриття творчого потенціалу;

- формування доброзичливості і позитивне ставлення то інших точок зору у процесі дискусійного обговорення тощо.

Таким чином, високий рівень готовності педагогів до соціально-педагогічного партнерства це – вимога сьогодення, це чинник реалізації в освітньому процесі основних засад компетентнісного підходу.

Список використаних джерел

1. Ковальчук В. І. Впровадження компетентнісно-орієнтованого підходу в професійному навчанні студентів педагогічних спеціальностей. *Молодий вчений*. 2018. № 11. С. 675-678.
2. Радкевич В.О. Соціальне партнерство як чинник розвитку ПТНЗ в регіоні. *Професійно-технічна освіта* . 2004. №2. С. 12-13.
3. Молчанова А.О. Соціальне партнерство в діяльності ПТНЗ: Конспект лекції з курсу підвищення кваліфікації для керівників професійно-технічних навчальних закладів за очно-дистанційною формою навчання / ЦППО АПН України. Київ: ТОК, 2007. 44 с.
4. Заїка В. Соціальне партнерство в системі професійно-технічної освіти: перспективи розвитку. *Педагог професійної школи: Зб. наук. праць*. Редкол. : Н.Г.Ничкало (голова), І.А.Зязюн, О.І.Щербак (заступник голови) та ін. Київ: Наук. світ, 2002. С.58-64.
5. Ігнатенко Г. В., Маринченко Є. О. Інноваційні технології у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання сільськогосподарського профілю: навч.-метод. посіб. Суми: Видавець Вінніченко М. Д., 2021. 172 с.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Глійчук Любомира Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Соціально-економічні і технологічні зміни, які відбуваються сьогодні у світі й Україні зокрема, зумовлюють якісні перетворення у системі освіти:

перехід від концепції освіти на все життя до концепції освіти впродовж життя. Нині світовою спільнотою визнано, що навчання впродовж життя сприяє підвищенню рівня загальних знань і розширенню можливостей участі громадян у соціальному, культурному та політичному житті країни, посиленню позиції кожної людини у професійній діяльності й особистісному становленні.

Відтак створення умов для залучення громадян до неперервної освіти, задоволення потреб споживачів освітніх послуг, гарантування рівного і відкритого доступу до якісної освіти впродовж життя є важливими напрямками освітньої політики держави, забезпечення конкурентоспроможності на ринку праці.

Ринок праці є невід'ємним компонентом загальноекономічного ринкового механізму, що являє собою одне із найбільш складних соціально-економічних явищ, у якому відбиваються всі сторони життєдіяльності суспільства. Процес його функціонування постійно знаходиться у полі зору держави, оскільки відтворення такого товару, як робоча сила, – це відтворення трудових ресурсів і продуктивних сил в цілому. Це зумовлює посилену увагу до розвитку неперервної освіти в Україні, яка покликана вирішити проблеми розвитку трудового потенціалу держави, професійної підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації кадрів, забезпечення фахівців відповідними знаннями, уміннями й компетентностями, необхідними для гармонійної взаємодії з високотехнологічним суспільством [5].

Нагальною потребою сьогодення є забезпечення якості професійної підготовки фахівців у системі неперервної освіти. Зауважимо, що «якість» не є абсолютним поняттям, тому складно дати вичерпне і всеохоплююче пояснення якості у системі неперервної освіти. Трактування цієї дефініції залежить від цінностей, цілей й ресурсів зацікавлених сторін, а також від загального контексту. Відтак, за різних умов чи для різних зацікавлених сторін це поняття може мати різні значення.

Разом з тим, якість освіти визначається подвійністю цільових орієнтацій, що полягає у наявності особистісних цілей, як задоволення потреб споживачів освітніх послуг, та професійних цілей, як відповідність вимогам до компетентності фахівця.

До того ж, розуміння поняття якості може змінюватися з часом разом із зміною контексту системи неперервної освіти. Відповідно, у різних системах може існувати різне сприйняття якості.

У системі вищої освіти якість виражається насамперед у розумінні стандартів, тобто чітких вимог до результатів навчання та компетентностей, якими повинен оволодіти випускник закладу освіти. Звідси забезпечення якості освіти – це певна сукупність дій, стратегій і процедур, спрямованих на збалансовану відповідність процесу, результату і самої освітньої системи цілям, потребам і визначеним стандартам освіти.

Аналіз досвіду забезпечення якості вищої освіти у європейських країнах свідчить про значні досягнення у цьому напрямі. Зокрема, зацентруємо увагу на створенні Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти (European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA), діяльність якої спрямована на популяризацію європейського співробітництва у галузі забезпечення якості вищої освіти, представлення агентства на міжнародному рівні й підтримку на національному рівні, поширення інформації з метою розробки і спільного використання передової практики, сприяння європейському виміру забезпечення якості вищої освіти. ENQA сприяє розвитку культури якості у вищій освіті, забезпеченню доступу здобувачів до високоякісної освіти, можливості отримати кваліфікації, що визнані у цілому світі. ENQA відкрита до різноманіття систем вищої освіти і підходів у галузі забезпечення якості вищої освіти в країнах європейського простору [1].

Європейською асоціацією із забезпечення якості вищої освіти (European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA) у співпраці з Європейським студентським союзом (European Students Union – ESU), Європейською асоціацією закладів вищої освіти (European Association of Institutions in Higher Education – EURASHE) та Європейською асоціацією університетів – EUA) було розроблено «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» [6].

Їх головною метою є сприяння кращому розумінню якості навчання і

викладання у різних країнах і серед усіх залучених сторін. Залучення до процесів забезпечення якості дозволяє європейським системам вищої освіти виявляти якість і збільшувати прозорість, що сприяє побудові взаємодовіри і визнанню їхніх кваліфікацій, програм та інших освітніх послуг. «Стандарти і рекомендації» використовуються закладами освіти та агенціями з контролю якості як відповідний документ для внутрішніх і зовнішніх систем забезпечення якості вищої освіти.

Стандарти забезпечення якості визначають вимоги до внутрішнього забезпечення якості, зовнішнього забезпечення якості й агенцій із забезпечення якості. У них визначено узгоджені і загальноприйняті процедури забезпечення якості вищої освіти, дотримання яких є обов'язковим для відповідних осіб та установ, залучених до надання будь-яких типів послуг у сфері вищої освіти. Рекомендації визначають важливість тих чи інших стандартів і окреслюють можливі шляхи їх впровадження. Вони описують зразкові практики у відповідних сферах, пропонуючи їх на розгляд сторін, залучених до процесів забезпечення якості вищої освіти [2, с. 113].

Ефективність реалізації управління у сфері освіти і забезпечення її якості в Україні значною мірою залежить від відповідності системи моніторингу та оцінки якості освіти цілям і завданням державної освітньої політики [3, с. 74]. Без сумніву, розгортання Болонського процесу (1999), реалізація концептуальних положень Лісабонської стратегії з підвищення конкурентоспроможності (2000), впровадження міжнародного проекту «Гармонізація освітніх структур в Європі» (TUNING, 2000), реалізація міжнародних стандартів якості ISO (2001) впливають на модернізацію системи забезпечення якості вищої освіти в державі, підвищення вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців.

Сьогодні метою розбудови та функціонування системи забезпечення якості освіти в Україні, відповідно до Закону України «Про освіту» (2017), є гарантування якості освіти, формування довіри суспільства до системи та закладів освіти, органів управління освітою, постійне та послідовне підвищення якості освіти, допомога закладам освіти та іншим суб'єктам освітньої діяльності

у підвищенні якості освіти. Законом визначено складові системи забезпечення якості освіти: 1) система забезпечення якості в закладах освіти (внутрішня система забезпечення якості освіти); 2) система зовнішнього забезпечення якості освіти; 3) система забезпечення якості в діяльності органів управління та установ, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості освіти [4].

За останні роки здійснено важливі кроки у напрямі забезпечення якості вищої освіти в Україні, що відбито у Постановах Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011), «Про утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти» (2015), «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (2015), «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти» (2015), Наказі Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (2019), розроблено стандарти вищої освіти за різними спеціальностями і рівнями вищої освіти, створено Єдину державну електронну базу з питань освіти (ЄДЕБО).

Отже, забезпечення якості освіти є однією з головних умов мобільності і привабливості системи освіти будь-якої країни на європейському і світовому ринку освітніх послуг. Одним із ключових завдань системи неперервної освіти в Україні є підготовка конкурентоспроможних фахівців, здатних до активної професійної діяльності в різних галузях виробництва і сфери послуг, готових швидко адаптуватися до стрімкого розвитку суспільства в умовах глобальних викликів, спроможних ефективно працювати і приймати нестандартні рішення у ситуаціях ринкової конкуренції. Безперечно, що лише соціально-активні і здатні адаптуватися до реалій життя громадяни, які орієнтуються на загальнолюдські цінності, зможуть забезпечити зростання національного доходу і культурного розвитку нашої країни.

Список використаних джерел

1. Гуманізація вищої освіти як засіб забезпечення її якості в Україні: методичні рекомендації / за ред. В. Лугового, Ж. Таланової. Київ : ІВО НАПН

України, 2016. 117 с.

2. Заскалета С. Тенденції професійної підготовки фахівців у країнах європейського простору: забезпечення якості вищої освіти. *Oświatologia*. № 8. 2019. С. 111-116.

3. Ілійчук Л.В. Моніторинг як важлива складова системи забезпечення якості вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2021. № 7-8 (193-194). С. 73-77.

4. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

5. Про Рекомендації парламентських слухань на тему: «Професійна освіта як складова забезпечення кваліфікованого кадрового потенціалу України: проблеми та шляхи вирішення»: Постанова Верховної Ради України від 07.09.2016 р. № 1493-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1493-19#Text>.

6. Standarts and gidelines for quality assurance in the European higer education area. 2015. URL: https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

АКТУАЛЬНІСТЬ ОВОЛОДІННЯ ПЕДАГОГІЧНИМИ ПРАЦІВНИКАМИ ІНФОРМАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

Кафарська Анастасія Віталіївна, магістрант Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Інформація – стратегічний ресурс розвитку цивілізації. Сьогодні не лише наше суспільство, а й увесь світ продовжує брати участь у глобальній інформаційній трансформації. За спільного розвитку Інтернету та вдосконалення інших засобів масової інформації та суспільства глибоко змінюється політичний та культурний вимір життя. Контроль комунікаційних мереж стає інструментом, за допомогою якого інтереси та цінності перетворюються на керівні норми поведінки людини.

У результаті чого зростає політичний вплив засобів масової інформації та комунікаційних каналів, які з розвитком демократії перетворюються на

впливовий чинник процесів формування особистісних якостей людини. Крім того особливе значення засобів масової інформації в суспільстві зумовлюється широким використанням їх в освітньо-виховному процесі, визначенням їх впливу на становлення особистості, суспільства.

Тому актуальним для педагогічних працівників розглядаємо опанування інформаційною діяльністю для цілеспрямованого навчання та виховання молоді в умовах докорінної зміни світоглядних установок людства, системи його цінностей і пріоритетів. Крім того слід зазначити, що важливою складовою освітнього процесу є характер і якість інформаційної діяльності, які базуються на підборі різних адекватних у кожній конкретній ситуації способів збору та обробки інформації для досягнення педагогічного цілепокладання [4].

Важливою для цього є готовність педагога до такої діяльності, що виявляється перш за все в його здатності до її організації, виконання і регулювання. Крім того, готовність до діяльності зумовлюється багатьма факторами, найважливішим з яких є система методів і цілей, наявність професійних знань і вмінь, безпосереднє включення особистості в діяльність, у процесі якої найбільш активно формуються потреби, інтереси і мотиви здобуття суттєвих, значущих, найбільш сучасних знань і вмінь.

Проте сьогодні ми спостерігаємо ряд проблем в процесі опанування педагогічними працівниками таких компетентностей. Перш за все слід зазначити несформованість системного уявлення про сутність інформаційної діяльності як стратегічне управління освітнім процесом. Тобто існують проблеми з плануванням, організацією, координуванням та аналізом інформації в освітньому процесі через ряд факторів, зокрема:

- інтенсифікація плинності соціального часу;
- вихід суспільства на інформаційний рівень розвитку;
- суттєве розширення міжкультурної взаємодії;
- демократизація суспільства, що передбачає розширення можливостей політичного, соціального та культурного вибору громадян і розвиток їхньої готовності до цього;

- глибокі структурні зміни у сфері зайнятості, посилення професійної конкуренції, що детермінує потребу постійного підвищення кваліфікації (перепідготовки) працівників, розширення їхньої професійної мобільності, обізнаності в цифрових технологіях та навичками дистанційного управління;

- зростання значення людського капіталу (трудових ресурсів), що вимагає інтенсивного, випереджувального розвитку освіти не лише молоді, а й дорослого населення. [1; 2; 3].

Тому вважаємо, що освітня політика повинна бути спрямована і на створення умов для розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційної діяльності. Тобто сприяти інноваційній обізнаності вчителя; його технологічній озброєності в сфері проблем педінноватики; контролювати оперативну самокорекцію і оцінку рівнів готовності до інноваційної діяльності; допомогти кожному педагогу в розвитку його ціннісних орієнтацій і гуманістичної спрямованості, які визначають загальний підхід до реалізації актуальних проблем сучасної вищої школи; розробити теоретичну модель і програми підготовки педагога-новатора з їх послідовною реалізацією; удосконалити сам процес підготовки до інформаційної діяльності, зробивши його впорядкованим та структурованим, забезпечить підвищення професійної компетентності вчителів, переведення освітньо-виховного процесу в режим постійного розвитку тощо [5].

Список використаних джерел

1. Бех І., Кононко О. Наукові засади проведення експерименту. *Рідна школа*. 2001. № 10. С. 36-40.

2. Борівський В. Проблеми психолого-педагогічної підготовки вчителя до роботи в сучасній школі / *Рідна школа*. 2002. № 3. С. 22-26.

3. Буркова Л. Ключ до управління: Класифікація педагогічних інновацій як елемент механізму керування інноваційним процесом в освіті / *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2000. № 1. С. 31-37.

4. Кафарська О. Б. Вплив засобів масової інформації на формування громадянської культури студентської молоді / *Науковий журнал Освітній*

простір України. Івано-Франківськ: Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Випуск 5. 2015. С. 48-54.

5. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності. URL: <http://terra0432.blogspot.com> > 2015/04 > blog-post_29

ГОТОВНОСТІ МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Кірікеєва Жанна Володимирівна, майстер виробничого навчання ДНЗ «Полтавське вище міжрегіональне професійне училище»

Глобальні зміни в суспільстві, що відбуваються на сучасному етапі розвитку, вимагають від освітніх закладів змін в освіті, а також упровадження інформаційно-комунікаційних технологій до освітнього процесу (ІКТ), а розвиток сучасної педагогічної науки характеризується пошуком фундаментальних підходів до побудови освітнього процесу закладів професійної (професійно-технічної) освіти (ЗП(ПТ)О) та відповідати вимогам безперервності, фундаментальності, універсальності, гуманізації та демократизму.

Сучасний випускник ЗП(ПТ)О, згідно Національної доктрини розвитку освіти, повинен бути готовим вирішувати нестандартні проблеми, швидко сприймати новації та приймати правильні рішення, володіти здатністю самостійно здобувати потрібну інформацію, виділяти проблеми та знаходити шляхи їх ліквідації, аналізувати набуті знання і застосовувати їх для розв'язання нових завдань, а також дипломований фахівець повинен мати високі адаптивні здібності і бути підготовленим у постійно змінному сучасному середовищі тому виникає потреба під час навчального процесу застосовувати інноваційні технології, що зорієнтовані на розвиток внутрішнього світу індивіда з метою реалізації потреби суспільства у творчоактивних фахівцях.

Кваліфікована підготовка майбутніх фахівців потребує творчого підходу викладачів та майстрів виробничого навчання закладів професійної (професійно-

технічної) освіти (ЗП(ПТ)О) до вибору змісту, форм, методів та засобів навчання, максимального використання досягнень сучасної педагогічної науки, нових педагогічних і виробничих технологій. Вони мають бути орієнтованими не лише на передачу готових знань, а й відображати ідеї розуміння та визнання чужої точки зору, повагу до особистості, організації співпраці та самовираження в діяльності, у творчості, тобто на формування комплексу особистісних якостей учнів [1, с. 32].

Завданням професійної освіти є формування висококваліфікованого робітника з високим рівнем культури, який здатен «принести найбільшу користь собі, а через себе – соціуму», а показником якості професійної підготовки є сукупність ціннісних орієнтацій і професійних компетентностей. Як зазначає І. Зязюн, виникає необхідність «зміни стратегічних, глобальних цілей освіти, перестановки акценту зі знань спеціаліста на його людські особистісні якості, які одночасно є і ціллю, і засобом його підготовки до майбутньої професійної діяльності» [1, с. 32].

Сучасному майстру та викладачу закладу професійної (професійно-технічної) освіти необхідно орієнтуватись на сучасний ринок праці та вимоги суспільства, доцільно застосовувати особистісно-орієнтований та компетентнісний підходи, які здатні забезпечити підготовку конкурентоспроможного фахівця. Велике значення для підготовки фахівців у контексті компетентнісного підходу має формування ключових компетенцій, які разом утворюють професійну компетентність, зокрема це: вміння користуватись технікою, знання технологій, планування праці, додержування норм, методів і прийомів безпечного ведення робіт, творчий підхід у вирішенні виробничих проблем, знання інформаційних технологій, відповідальність, порядність, прагнення до самоосвіти та вдосконалення, а також компетенції соціальної взаємодії та спілкування.

Адже, поєднання професійних та особистісних якостей є запорукою успішної трудової діяльності, конкурентоспроможності та адаптації фахівця в сучасних умовах та відображає готовність майстра виробничого навчання до інноваційної діяльності.

Професійна компетентність майстра виробничого навчання виражає єдність його теоретичної й практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, характеризує його професіоналізм, педагогічну майстерність та володіння сучасними технологіями виробництва.

Професійну компетентність розуміють як «інтегративну характеристику ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію» [3, с. 312].

Отже сучасному майстру та викладачу закладу професійної (професійно-технічної) освіти необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін життя, здатність творчо підходити до організації освітнього процесу, упровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій та досягати високих результатів праці ,а тому важливою умовою інтелектуального й фахового вдосконалення є оволодіння мотиваційною, технологічною, методичною, психолого-педагогічною, інтелектуальною й комунікативною компетенціями.

Таким чином, підсумовуючи можемо константувати, що підвищенню рівня майстрів та викладачів закладу професійної (професійно-технічної) освіти їх професійно-педагогічної компетентності сприяють участь та проведення майстер-класів, професійних тренінгах; участь у підвищенні кваліфікації і стажуванні; участь у конкурсах професійної майстерності; оволодіння інформаційно-цифровими технологіями.

Список використаних джерел:

1. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: монографія. Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2006. 332 с.

2. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: Монографія. К., 2003. 246 с.

МОТИВАЦІЯ ПЕДАГОГ ЯК УМОВА ЗРОСТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Клименко Тетяна Іванівна, вчитель вищої кваліфікаційної категорії, старший вчитель, директор Люджанського закладу загальної середньої освіти I-II ступенів – закладу дошкільної освіти Тростянецької міської ради

Криза мотивації є чи не найбільшою перешкодою на шляху змін у шкільній освіті України.

І. Підласий

Чому мотивація така важлива? Спочатку звернемося до тлумачення окремих понять.

Мотив – це внутрішнє спонукання людини до діяльності з метою задоволення потреб. Мотиви – збудники діяльності, які формуються під впливом умов життя суб'єкта та визначають напрямок його активності. У ролі мотивів можуть виступати потреби та інтереси, нахили та емоції, установки та ідеали. Мотивація – це процес спонукання людини до діяльності з метою досягнення особистих цілей, колективних та суспільних.

А тепер зішлемося на висновки вітчизняних та зарубіжних вчених (В. Гладкова, І. Підласий, Г. Сазоненко, С. Сагайдак, А. Божович, Н. Кузьміна, Я. Єгошин, Е. Ільїн, П. Якобсон та інш.), які довели, що мотивація є рушійною силою людської діяльності для досягнення конкретної мети, а в освітній сфері – для забезпечення її якості. Саме мотивація має сильний вплив на поведінку та діяльність будь-якого індивідуума, у тому числі, й педагогічну діяльність [2].

Як бачимо, існує органічний взаємозв'язок між мотивацією і рівнем професійної компетентності педагогічних кадрів, від яких, в основному, і залежить створення якісної національної освіти. Адже «освітянського плуга», такого важкого і складного, в той же час значимого, «тягнуть» педагоги. І як тут не процитувати І. Драча «Дума про вчителя»:

Нема жахливішої роботи, ніж учительська,
Нема виснажливішої роботи від учительської,
Де нерви паляться, мов хмиз сухий,

Де серце рветься в клекоті і чаді.

Але нема щасливішої долі,

Коли Людина з Твоїх рук, Учителю,

Іде у світ – на краплю світ людніє.

Сьогодні, в ситуації змін, які відбуваються у суспільстві, в освіті, державними нормативно-правовими документами окреслено основні вимоги до професійної діяльності педагога, а саме:

- забезпечення результативності та якості своєї роботи;
- гармонізація науково-предметних і світоглядно-методологічних, дидактичних, психологічних знань;
- оволодіння сучасним інструментарієм вивчення особистості дитини;
- бути носієм культури і вселюдських цінностей;
- вміння організовувати освітній процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості, її підготовку до розв'язання завдань життєтворчості;
- оволодіння новим, прилучення до перспективних моделей педагогічного досвіду і набуття власного в різноманітній практиці;
- здатність до творчого пошуку, саморозвитку;
- засвоєння та впровадження нових інформаційних технологій;
- конкурентноспроможність на ринку праці;
- високі моральні якості;
- фізичний та психологічний стан здоров'я, що дає змогу виконувати службові обов'язки.

Перераховані вимоги є надзвичайно об'ємні і визначальні за своєю суттю. Зрозуміло, що реалізувати їх спроможні (при створенні відповідних умов на державному та місцевому рівнях) ті надавачі освітніх послуг, які мають стійку мотивацію щодо розвитку професійної компетентності та забезпечення високого рівня професійної діяльності [3].

Останнім часом за умов зміни завдань сучасної освіти виникає необхідність по-новому розглянути специфіку мотиваційної сфери педагогічної

діяльності. Зазначені зміни обумовлюють певні суперечності, які в свою чергу стають рушійними силами, а іноді – гальмами у стимулюванні вчителів до підвищення професійної компетентності. У ході процесу виниклі суперечності можна розподілити на кілька груп, а саме:

- протиріччя між рівнем соціального забезпечення вчителя та професійними аспектами його діяльності;

- протиріччя суб'єкта діяльності, які пов'язані з невідповідністю між соціально-освітньою ситуацією, яка швидко змінюється, і стилем діяльності педагога, який уже склався упродовж років;

- протиріччя між творчим спрямуванням педагога й наявними педагогічними канонами, нормативами, притаманними педагогічному колективу, органам управління, батькам.

Найвідоміший фахівець сучасності з мотивації А. Маслоу говорить про піраміду мотивів, розрізняючи у ній кілька рівнів. Крім первинних потреб у задоволенні природних інстинктів, прагнення безпеки, захищеності, існують і соціальні потреби. Мотиви, пов'язані із заробітком, завжди відігравали і відіграють важливу роль. Але як тільки людина досягає певного матеріального рівня і почувається захищеною, ці мотиви поступаються місцем наступним рівням [1].

Наступні мотиваційні ступені – відчуття своєї причетності до організації, знаходження визначення, престиж. І, нарешті, вищий мотив у піраміді – самореалізація, тобто прагнення реалізувати й розкрити себе якомога повніше у своїй роботі, в результатах своєї діяльності [5].

Прагнення людини знайти себе в діяльності й пізнати себе у результатах своєї праці на цей час безперечно і визначається всіма.

Науковці вважають, що професійне спрямування зумовлює поведінку і діяльність людини у сфері її виробництва не опосередковано, а через сформовану систему потреб. Наша поведінка завжди так чи інакше мотивована. Потреби формуються у сучасності й базуються на життєвому досвіді минулого, але, насамперед, завжди орієнтовані на майбутнє, в якому тільки і можливе їх задоволення. Синтезуючи таким чином минуле, сучасне і майбутнє, потреба

реалізує у собі єдність в часі людської особистості й перебуває важливою необхідною прикметою людського існування [3].

Як бачимо, значення потреби як одного із факторів, який визначає людське існування, дуже велике. Ми виходимо з того, що потреба – це внутрішній стан людини, який складається в ній під впливом відповідної нестачі.

Важливе значення у процесі зростання професійної компетентності являє собою здатність потреб з'являтися, розвиватися та змінюватися у процесі професійної діяльності. Дійсно, у педагогічній діяльності виникають певні труднощі, для подолання яких не вистачає знань і вмінь, або необхідно змінити умови праці. Ці протиріччя й породжують потреби, на основі яких укладається мотив.

Виявлення й урахування професійних потреб педагогів шкіл можливе на підставі аналізу їх посадового статусу і трудової діяльності. Суттєва особистість професійних потреб, яка впливає з їх ієрархічної структури, складається з того, що нові, найбільш складні, потреби виникають на основі старих. Важливішим завданням процесу підвищення компетентності є не лише задоволення наявних потреб, але й формування нових, більш складних і більш високого рівня.

Таким чином:

1. Сутність професійної мотивації педагогів полягає у з'ясуванні та розкритті факторів стимулювання професійної активності вчителів, нейтралізації факторів гальмування з метою створення умов для зростання компетентності педагогів.

2. Професійні потреби педагогів школи – основа і джерело окремих дій вчителя та всієї професійної діяльності. У системі професійних потреб перебувають ключі до розв'язання численних проблем зростання компетентності педагогів і ефективності вчительської праці.

З огляду на вищесказане можна відзначити, що мотивація надавачів освітніх послуг є необхідною умовою зростання їхньої професійної компетентності.

Список використаних джерел

1. Motivation and Personality. 1987. 370 p.
2. Продуктивний педагог. І. Підласий. Посібник. – К., 2010.

3. Удосконалення професійної компетентності. В. Дзега. // „Сільська школа”, №7, 2007.

4. Управління розвитком професійної компетентності вчителів у сучасному закладі освіти. Сакович С.А. // „Управління школою”, №19-21, 2007.

5. Шпалінський, В. В. Мотивація в управлінській діяльності / В. В. Шпалінський, Т. В. Кожухова. – Х. : 2012. – 130 с.

РЕАЛІЗАЦІЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 011 ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Кулішов Володимир Сергійович, доцент кафедри методики професійної освіти та соціально-гуманітарних дисциплін БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, кандидат педагогічних наук, доцент

У сучасних умовах реформування освітніх систем підвищуються вимоги до підготовки фахівців. Особливого значення набуває формування ключових, загальнопрофесійних та спеціальних (фахових) компетентностей, умінь та навичок майбутнього спеціаліста освітньої сфери.

Відмінною особливістю підготовки фахівців спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки є те, що вона має забезпечувати системне формування психолого-педагогічних умінь та навичок, бути спрямованою на розвиток професійних якостей майбутнього педагога, сукупність яких оптимально забезпечить його професійно-педагогічну дієздатність та сприятиме успішному подальшому навчанню і ефективній професійній діяльності.

Зростання уваги до системного підходу можна пояснити тим, що саме цей методичний орієнтир дозволяє раціонально поєднати зміст різних наук і навчальних дисциплін, різних видів і форм діяльності та спрямувати їх на досягнення кінцевої мети – формування конкурентоспроможного фахівця сфери освіти.

Проблематику системного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців вивчали В. Беспалько, Д. Гвішіані, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна,

С. Харченко, П. Хоменко, Ю. Шабанова та інші.

Були опубліковані роботи А. Арсеньєва, Т. Ільїної та В. Раєвського, у яких із позицій системного підходу досліджуються зміст, структура і функції педагогічного процесу в загальноосвітніх школах та у закладах вищої освіти. Крім того, системний підхід став реалізовуватися при осмисленні цілісної побудови освітнього процесу у закладах вищої освіти.

Таким чином, системний підхід – це напрям методології досліджень, який полягає у вивченні об'єкта як цілісної множини елементів в сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи [1].

У контексті завдань вищої школи системний підхід визначається як метод, що спрямований на оптимізацію внутрішньої ефективності освітнього процесу шляхом аналізу його провідних складників [2].

Пріоритет системного підходу у сучасній науці, в цілому, визначається багатьма науковцями, які вказують, що на основі системного підходу можуть бути об'єднані численні галузі психології, а також може бути знайдена спільна мова між педагогікою, психологією та суміжними дисциплінами.

Саме тому втілювати зміни у систему вищої освіти варто для досягнення основної мети – створення тих структурних елементів професіоналізму, за допомогою яких формується особистість майбутнього спеціаліста.

Відповідно до цього, ряд учених пропонують виділяти такі основні системні принципи [1]:

- цілісності – властивості системи не можна звести до суми властивостей складників її елементів і неможливо виведення з останніх властивостей цілого; залежність кожного елементу, властивості і відношення системи відповідно їх місця, функцій і т. і. усередині цілого;

- структурності – можливість опису системи через встановлення її структури, тобто мережі зв'язків системи; обумовленість поведінки системи поведінкою її окремих елементів і властивостями її структури;

- взаємозалежності системи і середовища – система формує і проявляє

свої властивості в процесі взаємодії з середовищем;

– ієрархічності – кожен компонент системи у свою чергу може розглядатися як система, а досліджувана у даному випадку система є одним з компонентів ширшої системи;

– множинності опису кожної системи – через принципову складність кожної системи її адекватне пізнання вимагає побудови різних моделей, кожна з яких описує лише певний аспект системи.

Розроблена у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти система підготовки майбутніх магістрів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки передбачає фундаментальну та прикладна підготовку кваліфікованих науково-педагогічних кадрів, опанування загальними та фаховими компетентностями, достатніми для виконання освітніх, дослідницьких завдань та вирішення проблем у професійно-педагогічній та інноваційній діяльності закладів вищої освіти, наукових та освітніх установ.

Структура означеної вище системи підготовки магістрів, у якій усі компоненти взаємозв'язані й взаємозалежні, передбачає сукупність сучасних освітніх компонентів, що забезпечують ефективну підготовку майбутнього фахівця освітньої сфери, та містить такі елементи:

- 1) система дисциплін загальної підготовки;
- 2) система дисциплін професійної підготовки:
 - психологія та педагогіка вищої школи;
 - методика і технології у вищій школі;
 - методологія і методи науково-педагогічних досліджень;
- 3) система вибіркових дисциплін;
- 4) система практичної підготовки майбутнього фахівця.

Загальну логіко-структурну схему підготовки фахівця спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти представлено на Рис. 1.

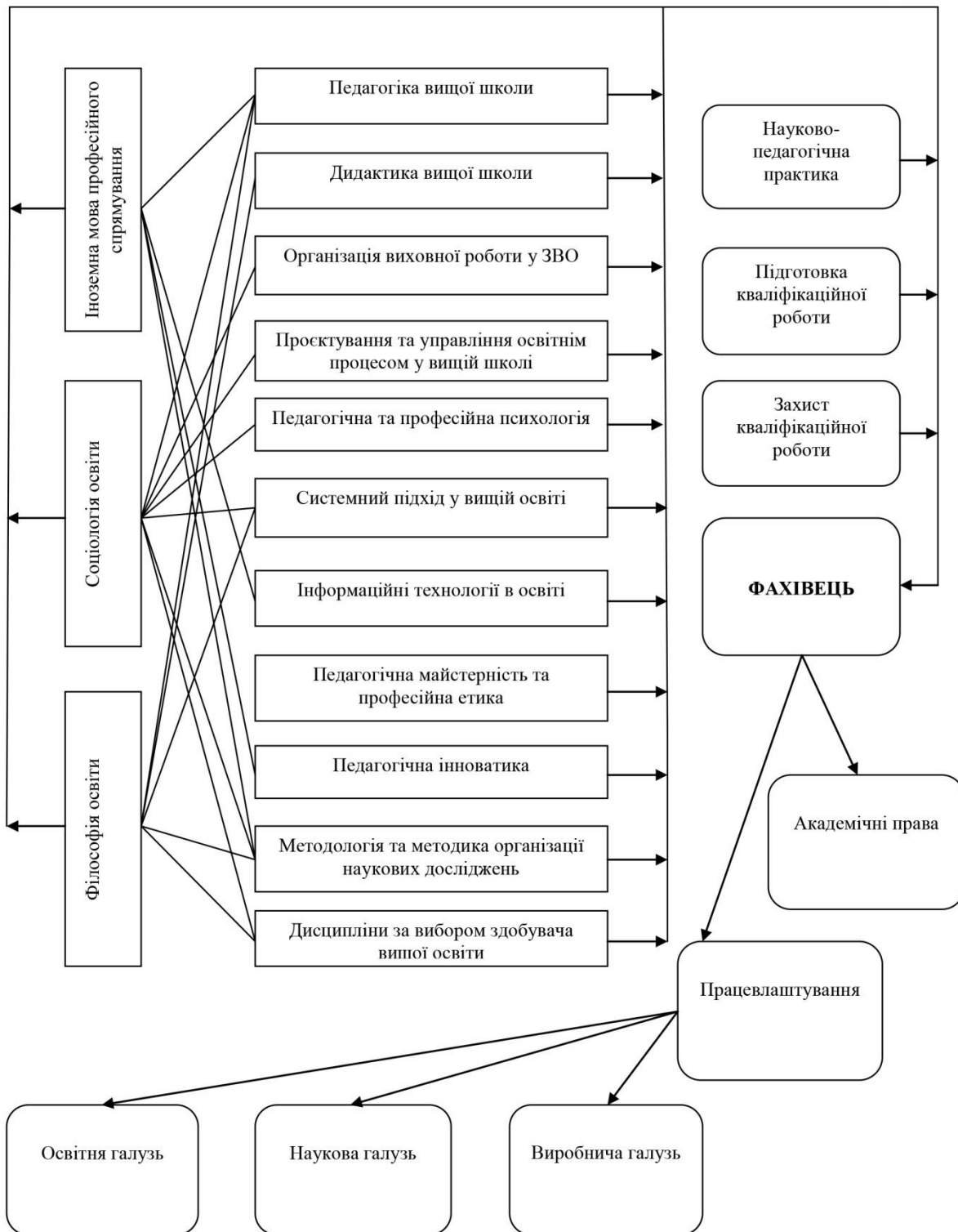


Рис. 1. Логіко-структурна схема підготовки фахівця спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки у БІНПО

Цінність реалізації системного підходу при підготовці магістрів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки засвідчується оптимальним поєднанням та міждисциплінарною інтеграцією сукупності освітніх компонентів, об'єднаних у

межах освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи», що, як засвідчила практика, дає змогу підготувати педагогічного (науково-педагогічного) працівника нового покоління, діяльність якого уможлиблює виконання у сучасному освітньому процесі функцій тьютора, наставника, фасилітатора, модератора; організацію освітнього процесу у закладах вищої освіти на високому науково-методичному рівні, враховуючи запити і потреби потенційних замовників освітніх послуг.

Отже, процес становлення фахівця сфери освіти, формування його професійної компетентності є цілісним, неперервним процесом, що актуалізує застосування системного підходу у навчанні. Проведений аналіз процесу професійної підготовки майбутнього педагогічного (науково-педагогічного) працівника закладу вищої освіти дозволяє стверджувати, що системний підхід є важливою умовою оптимізації професійної підготовки фахівців на другому (магістерському) рівні за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки.

Список використаних джерел

1. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. магістратури. Дніпропетровськ: НГУ, 2014. 119 с.
2. Guy Berger, Étienne Brunswic. A systems approach to teaching and learning procedures: a guide for educators. 2nd ed. Paris: The UNESCO Press, 1981. (2nd ed). 203 p.

ЗМІНИ У МОТИВАЦІЙНІЙ СФЕРІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ПРОФЕСІЙНО ОСВІТИ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Лукіяничук Алла Миколаївна, доцентка кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

На сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти в умовах її модернізації існує велика кількість відомих і усталених підходів, (традиційний, системний, діяльнісний, комплексний, особистісно орієнтований, особистісно-діяльнісний),

а також нових, які увійшли в науковий обіг порівняно недавно (компетентнісний, ситуаційний, контекстний, поліпарадигмальний). Сучасна професійна освіта характеризується зміщенням акцентів зі особісно-орієнтованого до компетентностного підходу в освіті. Таким чином теоретичні, глибинні знання з широкого спектру предметів, які розглядалися як головна мета освітнього процесу, в умовах сталого розвитку освіти стають засобом, що забезпечує успішність людини в обраній ним професії. Підготовка майбутніх кваліфікованих робітників набуває нових тенденцій, пов'язаних у першу чергу зі змінами на ринку праці.

Аналіз історичного розвитку співвідношення освіти та зайнятості в Європі другої половини ХХ-го століття характеризувався невідповідністю його еволюції. Це було зумовлено розширенням вищої освіти та поступовим її підпорядкуванням економічним інтересам та європейському ринку. Підвищення кваліфікації, розвиток моделі компетенцій, орієнтація на працевлаштування випускників та посилення функції економічної освіти є центральною віссю політичного дискурсу [3].

Компетентнісний підхід як комплекс методологічних, парадигмальних структурних компонентів, спрямований на формування компетентностей і компетенцій, заснованих на оптимальному співвідношенні теоретичних знань, умінь, здібностей, професійно значущих і особистісних якостей, що забезпечують ефективну підготовку майбутнього кваліфікованого працівника, вносить зміни у мотиваційну сферу особистості.

Оскільки соціальні та освітні послуги змінюються в результаті політичних, соціальних та економічних факторів, є постійні потреби розвивати відповідні освітні компетенції та гарантувати, що майбутні спеціалісти будуть розвивати і застосовувати їх у своїй професійній діяльності [4,5]. Педагогічні працівники закладів професійної освіти несуть велику відповідальність за якість підготовки та компетентність майбутніх спеціалістів використовувати їх у повсякденному робочому середовищі [2].

Тож компетентнісний підхід сприяє зміні у мотивації професійної діяльності педагогічних працівників закладів професійної освіти. Виникає

необхідність зміщення акцентів на самоосвіту та саморозвиток здобувачів освіти. Відтак мотивація професійної діяльності педагогічних працівників також зазнає змін, а саме підвищується інтерес до інноваційних технологій навчання. Поглиблює проблему зміни мотивів професійної діяльності необхідність переходу до навчання за дистанційною та змішаною формами в умовах карантинних обмежень. Проте потреба самореалізації активізується, а самореалізація працівника настає тоді, коли цілі чітко сформовані та вироблена тактика щодо їх досягнення. Велике значення при цьому відіграють професійні і кваліфікаційні якості людини (успішність, працездатність, інтелектуальна складова, досвід та стаж роботи), а також самосприйняття, самооцінка і постійна робота над собою [1].

Не існує простої теорії, яка могла б дати повне пояснення індивідуальних мотивів та потреб людини. Поведінка визначається спрямованістю особистістю, його здібностями, типом характеру, темпераментом. Тому особливої уваги заслуговують питання, дослідження яких дозволяє зрозуміти, яким чином відбувається процес мотивації, на яких засадах будуються стосунки між співробітниками, як формується мікроклімат в колективі і чому виникають конфлікти.

Інтерес до роботи багато в чому визначається не тільки її змістом, але й організацією праці, методами управління та ступенем впливу працівника на виробництво (ініціатива, самостійність, участь в прийнятті рішень). В сучасних умовах, коли діяльність працівників носить розумовий характер, коли від них очікують більше самостійності, ініціативи і відповідальності за свої дії і результати, керівництву, розглядаючи питання мотивації, необхідно фокусуватись на стратегічній доцільності та економічній ефективності заходів.

Мотивація як внутрішній механізм спонукання до діяльності, є результатом складного комплексу динамічних потреб, який об'єднує в собі фізіологічні, психологічні та інтелектуальні процеси і визначає напрям використання потенціалу працівника. Центральне місце в теорії мотивації займає поняття «мотив», як форма прояву потреби, той предмет, заради якого здійснюється діяльність. Мотив – це імпульс і причина людської активності. Він включає в себе потреби, очікування, стимули та оцінки.

Мотиви відрізняються за своєю силою і значимістю для людини. Як правило, для кожного виду діяльності чи поведінки можна виділити найбільш сильний і значимий мотив. Для однієї людини головним в роботі буде зарібок, для іншої – кар'єра, ще для когось – приємна атмосфера і можливість спілкування в колективі.

Отже компетентнісний підхід безпосередньо впливає на мотивацію професійної діяльності педагогічних працівників системи професійної освіти, та передбачає інтеграцію особистісних властивостей та особистих цілей педагогічних працівників і цілей освітньої установи, створення умов для самореалізації педагогічних працівників у професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Овчаров А.О. Конкурентоздатність вчителя як наслідок соціально-психологічних впливів в освітньому середовищі *Вісник психології і соціальної педагогіки*. URL: <http://www.psyh.kiev.ua>
2. Aglen B. Pedagogical strategies to teach bachelor students evidence-based practice: a systematic review. *Nurse Educ. Today*, 36 (2016), pp. 255-263.
3. Bravao [Ana Eva Rodríguez](#), Fernández [Alfonso Diestro](#). Theoretical Limitations of the Competence Approach in the Relationship between Education and Employment in the European Context. *Procedia – Social and Behavioral Sciences Volume 139*, 22 August 2014, Pages 72-78.
4. Kuivila H.-M., Mikkonen K., Sjögren T., Koivula M., Koskimäki M., Männistö M., Lukkarila P., Kääriäinen M. Health science student teachers' perceptions of teacher competence: a qualitative study *Nurse Educ. Today*, 84 (2020), Article 104210.
5. Mikkonen M., Koivula T., Sjögren H., Korpi C., Koskinen M., Koskinen H. Kuivila, M.L. Lähtenmäki, M. Koskimäki, H. Mäki-Hakola, O. Wallin, T. Saaranen, M. Sormunen, K.M. Kokkonen, J. Kiikeri, L. Salminen, I. Ryhtä, I. Elonen, M. Kääriäinen. Social-, health care, and rehabilitation educators competence and continuous development (in Finnish) TerOpe-key government project, Acta Universitatis Ouluensis, University of Oulu, Finland (2019) <http://urn.fi/urn:isbn:9789526224794>.

ТЕОРЕТИЧНИЙ ЗМІСТ ДЕФІНІЦІЇ ЦИФРОВА ГРАМОТНІСТЬ ПЕДАГОГА ТА ЇЇ ОЦІНКА

Князева Марина Олексіївна, методист навчального відділу Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Сучасне інформаційне суспільство характеризується інформатизацією всіх сфер життєдіяльності людини, зокрема сфери освіти. Вирізняють три етапи інформатизації освітньої сфери. На першому етапі (кінець 50-х рр. – початок 70-х рр.), який називають електронізацією освіти, спостерігалось застосування електронно-обчислювальної техніки для навчання майбутніх спеціалістів технічних напрямків, потім поступово ці засоби почали використовуватись і в навчанні здобувачів освіти гуманітарних напрямків. На першому етапі такі недоліки електронно-обчислювальної техніки як мала продуктивність, відсутність інтуїтивно-зрозумілого інтерфейсу, тому складність програм для непідготовлених користувачів не дозволила скрізь в освітньому процесі застосовувати обчислювальну техніку.

Другий етап (середина 70-х рр. – 90-тих рр.) називають комп'ютеризацією освіти. На даному етапі перераховані вище недоліки були частково усунуті: були розроблені потужніші комп'ютери, зручне програмне забезпечення і дружні способи взаємодії з комп'ютерами. Особливого значення мали переваги комп'ютерного моделювання об'єктів, явищ та процесів під час навчання студентів як технічних, так і гуманітарних напрямків. З'явилися та широко застосовувалися комп'ютерні системи навчання та тестування, а також комп'ютерні технології організації та управління навчальним процесом.

Нині процес інформатизації освіти триває на третьому етапі – цифровізації. Ми спостерігаємо зростання продуктивності комп'ютерів, розвиток комп'ютерних мереж, поява технологій мультимедіа, віртуальної та доповненої реальності. У подібних умовах до сучасного педагога висувуються вимоги обов'язкового володіння інформаційними та комунікаційними технологіями. З'являється поняття цифрової грамотності, яке покликане охарактеризувати знання, вміння та навички у галузі комп'ютерних технологій [5].

Поява і поширення терміну «цифрова грамотність» пов'язують із американським письменником і журналістом П. Гілстером та його монографією «Digital Literacy» («Цифрова грамотність»), виданої у 1997 р. Актуальність терміну забезпечувалася подальшим, дедалі стрімкішим розвитком технологій. Автор розумів даний термін як здатність критично засвоювати та використовувати інформацію, одержувану за допомогою комп'ютера у різній формі з широкого діапазону джерел [2].

У структуру цифрової грамотності Пол Гілстер включав інформаційну грамотність, комунікативні компетенції, креативні компетенції та медіаграмотність. А. Мартін та Д. Мадіган у статті «Цифрова грамотність у навчанні» (2007 р.) продовжили розвиток даного терміна [3]. Вони визначили його як усвідомлення, встановлення та здатність окремих осіб належним чином використовувати цифрові інструменти та засоби для ідентифікації, доступу, управління, інтеграції, оцінки, аналізу та синтезу цифрових ресурсів, для побудови систем нових знань, а також спілкування з іншими людьми.

Розвинені країни витрачають великі ресурси підвищення рівня цифрової грамотності. Цифрову грамотність розуміють як якість особистості, що не залежить від її професійної діяльності, оскільки високий рівень цифрової грамотності одна із вирішальних чинників реалізації успішної праці у всіх сферах у суспільному розвитку.

У розвинених країнах при прийомі на роботу разом із професійними якостями роботодавці оцінює цифрові компетенції, що є базою для оволодіння спеціальними компетенціями. Формування та розвиток цифрової грамотності особистості має здійснюватися в динамічному середовищі відповідно до постійно виникаючих вимог часу. Соціальним інститутом, який може забезпечити цей процес, є система освіти, і в даному контексті особливо значущої ролі набуває цифрова грамотність педагогів [5].

Цифрову грамотність педагога можна визначити з урахуванням навичок, які застосовує педагог під час реалізації різних інформаційних процесів: створення, пошук, передача, зберігання, обробка інформації з урахуванням критерію безпеки. Безпека під час роботи з інформацією торкається кіберетики, навичок надійного

зберігання даних та захисту персональної інформації з використанням різних технологій. Для оцінки цифрової грамотності необхідно провести аналіз складових цифрової грамотності. На Саміті G20, що відбувся у місті Берліні у 2017 р., дослідники запропонували такі компоненти цифрової грамотності:

- 1) інформаційна грамотність
- 2) комп'ютерна грамотність
- 3) комунікативна грамотність
- 4) медіаграмотність
- 5) ставлення до технологій або інновацій [1].

Індикатори оцінюються щодо таких аспектів: знання (когнітивний аспект), навички (технічний аспект), установки (етичний аспект). Знання описують теоретичні уявлення людини про значущість інформації в сучасному суспільстві, про можливості інфокомунікаційних технологій та їх обмеження, про апаратно-програмне забезпечення комп'ютерів та принципи функціонування електронно-обчислювальної техніки.

Навички визначають здібності людини успішно працювати з інформацією на практиці із застосуванням нових технологій. Установки відображають ставлення людини до етичних норм при роботі з інфокомунікаційними технологіями, і те, наскільки вона дотримується цих правил [4]. Таким чином, кожен компонент цифрової грамотності оцінюється з позиції перерахованих аспектів. Даний підхід є одним із найпоширеніших способів оцінки цифрової грамотності.

Ще одним підходом до оцінки рівня цифрової письменності є аналіз електронного портфоліо. Цей підхід є поширеним через його простоту і доступність. В інтернеті на даний момент є велика кількість ресурсів, призначених для створення портфоліо (https://www.canva.com/ru_ru/sozdat/portfolio/). До електронного або цифрового портфоліо педагога можна включити загальні відомості про педагога, робочі навички та вміння, офіційні документи, інформацію про досвід роботи, освіти, про участь у конкурсах, про можливості педагога використовувати у своїй діяльності технології та ін. Портфоліо бувають різних видів, оскільки

створюються з різними цілями (пошук роботи, демонстрація досягнень за певний період часу, оцінка власника портфоліо досягнень та ін.). Але на практиці найчастіше зустрічається гібридне портфоліо, що вирішує відразу кілька завдань і містить різнобічну інформацію. На основі аналізу даних електронного портфоліо можна зробити висновок про знання та вміння педагога в цифровій сфері. Використовуючи системний підхід до аналізу портфоліо можна уникнути елементів суб'єктивності при його оцінці.

Таким чином, ми провели аналіз виникнення та розвитку поняття «цифрова грамотність» та встановили необхідність системного формування та підвищення рівня цифрової грамотності у населення з метою забезпечення науково-технологічного та соціально-економічного розвитку суспільства в цілому. Цифрова грамотність розвивається не стихійно, її потрібно формувати системно насамперед у межах освітнього процесу. У цьому контексті велике значення має високий рівень цифрової грамотності педагогів закладів вищої освіти. Оцінку рівня цифрової грамотності успішно можна провести, використовуючи два найбільш поширені підходи: оцінка п'яти компонентів цифрової грамотності педагога (інформаційна грамотність, комп'ютерна грамотність, комунікативна грамотність, медіаграмотність, ставлення до технологій) з точки зору трьох аспектів: когнітивний, технічний, етичний; аналіз електронного портфоліо педагога.

Список використаних джерел

1. Chetty K., Wenwei L., Josie J., Shenglin B. Bridging The Digital Divide: Measuring Digital Literacy, 2017.
2. Gilster P. Digital Literacy. New York: Wiley, 1997. 276 p.
3. Martin A., Madigan D. Digital Literacies for Learning // Journal of Information Literacy. VI. 1. 2007.
4. Каркач А., Семигіна Т., Цифрові компетентності соціальних працівників як передумова готовності до навчання літніх людей // Traektoriâ Nauki = Path of Science. 2021. Vol. 7. No 5. 2021.
5. Коваленко С., Основні етапи інформатизації суспільства та освіти, Шляхи модернізації освіти в Україні . 2016.

ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАЦІВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ

Клюкіна Тетяна Анатоліївна, здобувач вищої освіти бакалавра Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ

Завітовський Олег Дмитрович, старший викладач кафедри тактико-спеціальної підготовки Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ

На шляху до подальшого розвитку України, забезпечення прав і свобод громадян особливого значення набула проблема підвищення якості й ефективності діяльності сил охорони правопорядку. Успішне здійснення правоохоронної діяльності не в останню чергу залежить від того, чи досконало володіють працівники передовими формами і методами боротьби зі злочинністю, чи належним чином застосовують їх на практиці.

Діяльність по охороні громадського порядку, боротьбі зі злочинністю, забезпечення прав і свобод громадян завжди була небезпечною [1, с. 44]. Адже, як життя не стоїть на місці, так само і протидія криміналітету постійно потребує від правоохоронців вживати різнопланові заходи для підтримання правопорядку в державі, забезпечення законних прав та свобод громадян.

Психологічна підготовка поліцейських – це комплекс заходів, спрямованих на формування та розвиток професійно важливих психологічних, моральних та ділових якостей і є невід’ємною частиною діяльності працівників правоохоронних органів [2, с. 1].

Психологічна підготовка має на меті дуже важливі функції, а саме: створення стійкої мотивації до діяльності правоохоронних органів; розвиток професійно важливих психологічних якостей; формування знань та навичок працівників при виконанні службових обов’язків у напружених та складних ситуаціях; формування вмінь реально оцінювати власні можливості; уміння передбачати ситуацію наперед та вміти вчасно врегулювати конфліктні ситуації [3, с. 1].

У такому навчально-виховному процесі отримують інформацію про можливі варіанти розвитку стресових ситуацій, їх види та відповідні варіанти реагування. Формування бажання виконувати складні завдання полягає в

моделюванні умов майбутньої діяльності, обговоренні оптимальних дій та їх послідовності.

Отже, практика показує, що чим точніша і повніша ідея подальшого розвитку ситуації, тим більше підходящих методів і засобів доступно для відповіді, яку людина обирає в потрібний момент.

Список використаних джерел

1. Шаповалов Б.Б., Завістовський О.Д. Забезпечення виживання поліцейських і персоналу охорони в екстремальних ситуаціях: американський підхід/ Журнал «Бизнес и безопасность», № 1. 2021. С. 44-45.
2. Професійно-психологічна підготовка працівників слідчих підрозділів.
URL: http://megalib.com.ua/content/9721_Ponyattya_profesiino_psihologichnoi_pidgotovki.html
3. Психологічна підготовка поліцейських до дій в екстремальних умовах.
URL: <http://bahmut-police.dn.ua/news/view/4613>

МЕДІАКОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Кременець Тетяна Василівна, викладач Відокремленого структурного підрозділу «Волинський фаховий коледж НУХТ»

Соціально-економічний розвиток України, тенденції євроінтеграції та інформатизації суспільства визначають нові пріоритети розвитку освітньої галузі. Впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій в навчальний процес вимагає розв'язання проблеми розвитку медіакомпетентності педагога, яка виявляється у здатності вчителя

орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного суспільства.

У період переходу до інформаційного суспільства необхідно підготувати педагога до швидкого сприйняття та опрацювання великих об'ємів інформації, оволодіння сучасними засобами, методами та технологією роботи з інформаційними ресурсами. Медіакомпетентність заслуговує на особливу увагу тому, що саме вона дає можливість педагогу бути сучасним, активно діяти в інформаційному середовищі, використовувати найновітніші досягнення техніки в своїй професійній діяльності.

Використання медіа в навчально-виховному процесі є важливим засобом для розбудови системи освіти відповідно до вимог сучасного інформаційного суспільства. Провідною складовою професійної майстерності сучасного педагога є його медіакомпетентність. Теоретичні аспекти проблеми формування медіакомпетентності педагогів досліджували Л. А. Найдьонова, І. А. Доніна, М. В. Кузьміна, В. В. Мантуленко, І. А. Фатєєва та ін.

Питання професійної компетентності знайшли своє відображення у роботах Л. Васильченко, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, М. Дяченко, П. Зеєра, І. Зимньої, О. Пометун, Н. Ничкало, О. Савченко, В. Семиченко, А. Смирнова, С. Шишова, Р. Шаповал. Професійна компетентність вивчається у контексті проблеми реалізації особистісних характеристик вчителя, розвитку його професійної свідомості і рефлексії, динаміки професійного самовизначення.

В умовах розвитку інформаційного суспільства та електронних медіа сучасний учитель повинен володіти навиками використання медіаресурсів у своїй роботі, володіти інформацією про існуючі медіапродукти навчального призначення й умінням ефективно їх використовувати у навчальному процесі, а також умінням створювати власні медіапродукти.

Для здійснення професійної діяльності в сучасному освітньому медіапросторі вчитель повинен володіти навичками роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями, опанувати методики викладання навчального

матеріалу з використанням медіа, вміти забезпечувати розвиток в учнів критичного та аналітичного мислення, застосовувати мультимедійні технології в навчально-виховному процесі.

Проведені дослідження підтверджують, що формування і розвиток медіакомпетентності знаходиться в тісному взаємозв'язку з формуванням і розвитком основних професійних компетентностей, тому вони не можуть розглядатися ізольовано від процесу підготовки вчителів. Від того, наскільки розвиненою буде індивідуальність вчителя, його свідомість, самостійне мислення, вміння використовувати засоби масової комунікації в освітньому процесі, залежатиме ефективність навчання в закладах і установах освіти.

Професійна компетентність вчителя – це інтегрована властивість особистості, що володіє комплексом професійно значущих для вчителя якостей, має високий рівень науково-теоретичної й практичної підготовки до творчої педагогічної діяльності та ефективної взаємодії з учнями в процесі педагогічної співпраці на основі впровадження сучасних технологій для досягнення високих результатів.

Грунтовний аналіз сутності професійної компетентності вчителя розкривається у дослідженнях В. Синенка, який вважає, що слід розрізняти професійну підготовку вчителя і його професійну компетентність. Перше поняття відбиває процес оволодіння необхідними знаннями і навичками, а друге – результат цього процесу, якісну характеристику[4].

Набуття вчителем професійної компетентності полягає в тому, що професійне знання має формуватися водночас на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному, технологічному. Це потребує розвиненого професійного мислення, здатності добирати, аналізувати і синтезувати здобуті знання в досягненні педагогічної мети.

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним використанням інформаційних та комунікаційних технологій, збільшенням об'ємів інформації, появою високих технологій в навчально-виховному процесі закладів освіти.

Одним із пріоритетних напрямів удосконалення якості освіти є її

інформатизація. Успіх цього процесу багато в чому залежить від компетентності педагогів у галузі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), адже отримання освіти нової якості в умовах інформаційного суспільства неможливе без використання сучасних технологій. Використання ІКТ у педагогічній діяльності – важливий показник професійної компетентності сучасного педагога.

Сутність поняття «медіакомпетентність вчителя» визначається як сукупність його знань, умінь, здібностей, що сприяють відбору, використанню, критичному аналізу, оцінці, створенню й передачі медіатекстів у різних видах, формах і жанрах, аналізу складних процесів функціонування медіа в соціумі.

Розвиток медіакомпетентності вчителів здійснюється шляхом медіаосвіти. На думку В. Іванова, медіаосвіта спрямована навчити усвідомлювати, аналізувати, критично осмислювати інформацію; визначати походження джерел інформації та медіатекстів. Кінцевим результатом медіаосвіти є високий рівень медіакомпетентності, що полягає в сукупності мотивів, знань, умінь, можливостей, що сприяють добиранню, використанню, критичному аналізу, оцінюванню, створенню та передачі медіатекстів різних форм, жанрів, а також аналізу складних процесів функціонування медіа в суспільстві [2, с. 10].

Розвиток медіакомпетентності педагогів з використанням інформаційних технологій у системі освіти здійснюється за такими напрямками:

1. Реалізація можливостей існуючих програмних засобів як навчального, так і загального призначення.
2. Використання спеціалізованих програмних засобів для забезпечення ефективного викладання окремо взятого навчального предмета.
3. Використання засобів телекомунікації, що реалізують інформаційний обмін на рівні спілкування через комп'ютерні мережі (локальні та глобальні) для організації самоосвіти, дистанційного навчання, проектної діяльності.
4. Використання спеціалізованого програмного забезпечення для організації контролю у процесі навчання.
5. Створення та використання інформаційних баз даних передового педагогічного досвіду.

Для безпосереднього здійснення перерахованих процесів сучасний педагог повинен уміти творчо опановувати знання, визначати можливі джерела інформації і стратегію її пошуку, критично осмислювати здобуту інформацію, володіти вміннями й навичками саморозвитку, самоаналізу та самооцінки.

Саме використання інформаційно-комп'ютерних технологій дає можливість змінити зміст освіти та сприяє:

- зростанню інтересу до пізнання;
- індивідуалізацію навчання;
- скороченню видів роботи, що стомлюють дітей;
- використанню різних аудіовізуальних засобів (музики, графіки, анімації) для збагачення змісту і посилення мотивації навчання;
- більш динамічній подачі матеріалу;
- формуванню в учнів адекватної самооцінки та створенню умов для самостійної роботи;
- самоосвіті й самовдосконаленню особистості учня й учителя;
- засвоєння і учнями, і педагогами нових важливих знань, умінь, навичок.

Медіакомпетентність спрямована також на забезпечення професійно-педагогічної комунікації учителя, на формування навичок роботи з комп'ютерними мережами, зокрема з інтернетом, з електронними банками інформації тощо.

Використання медіа в освітньому процесі вимагає високого рівня компетентності учителя, який якісно реалізує на практиці можливості інноваційних технологій і впровадить їх в навчання різних дисциплін.

Розвиток медіакомпетентності педагога як складової професійної компетентності в системі педагогічної освіти сприяє всебічному розвитку особистості вчителя, самовдосконаленню, бажанню вчитися впродовж усього життя, розумінню інформаційно-комунікаційних процесів; удосконалювати професійну майстерність; застосовувати набуті знання у педагогічній і повсякденній діяльності.

Список використаних джерел

1. Баловсяк Н. Інформаційна компетентність фахівця. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2004. № 5. С. 21–28.
2. Іванов В. Ф. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / за науковою редакцією В. В. Різуна. Київ: Центр вільної преси, 2012. 352. 148 с.
3. Іщенко А. Ю. Сучасна медіа-освіта: впровадження в Україні та міжнародний досвід. *Стратегічні пріоритети*. 2013 № 4 (29). С. 80–84.
4. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід: Навчально-методичний посібник / За ред. Л. Найдьонової, О. Барішпольця. К.: Міленіум, 2010. 440 с.
5. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти. *Стратегія реформування освіти України*. Київ.: К.І.С., 2003. 295 с.
6. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку. / Н. Г. Протасова. Київ, 1998. 176 с.

УЧИТЕЛЬ ЯК СУБ'ЄКТ ІНКЛЮЗІЇ: СТРАТЕГІЇ, ПРОБЛЕМИ, РІШЕННЯ

Кучерак Ірина Володимирівна, к.п.н., доцентка кафедри методики професійної освіти та соціально-гуманітарних дисциплін Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Ратифікація Україною цілої низки міжнародних документів у сфері інклюзії, оновлення нормативно-правового забезпечення та масове впровадження інклюзивної форми навчання стали важливими кроками на шляху забезпечення рівних можливостей для кожної людини та досягнення емоційної зрілості суспільства. Однак, така ситуація спричинила і появу цілої низки нових вимог, що передбачають реалізацію завдань, які до цього часу не доводилося вирішувати педагогам. Зокрема, мова йде про потребу у формуванні інклюзивного освітнього середовища та оволодінні методиками спеціальної педагогіки.

Різні аспекти готовності педагогів до впровадження інклюзивної форми

навчання розглянуті у працях С. Агафонові, А. Колупаєвої, В. Синьова, В. Андрущенко, І. Зязюна, О. Козлової, В. Кременя, О. Мартинчук, В. Олійник, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, Є. Синьової, Т. Сорочан, І. Титаренко та інших. Проте проблема готовності педагогів до впровадження інклюзивної форми навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти все ще не отримала належного наукового розгляду. Означене зумовлює актуальність даної публікації.

Учитель, який, власне, і забезпечує ефективність інклюзивної форми навчання є одним із ключових суб'єктів трансформацій освітньої сфери. Проте чи готовий він до реалізації такого завдання? Особливо, зважаючи на те, що сьогодні кожна дитина із інвалідністю може скористатися своїм правом навчатися у закладі професійної (професійно-технічної) освіти, який територіально розташований найближче до місця її проживання. Чи готовий у такому випадку вчитель до реалізації індивідуальної траєкторії розвитку, розроблення індивідуальної програми розвитку учня із певними психофізичними порушеннями спільно із іншими членами команди психолого-педагогічного супроводу?

Запитання складне, а тому і відповідь неоднозначна. Цікавими у цьому плані є результати моніторингу, проведеного ДНУ «Інститут освітньої аналітики». У дослідженні взяли участь 1973 учителя. Запитання стосувалося готовності респондентів до навчання дітей із ООП. Так, понад 50% учасників дослідження відповіли, що «швидше готові». У дослідженні представлено порівняння з попереднім моніторингом. Слід зауважити, що тенденція не змінилася.

Результати дозволяють стверджувати, що вчителі все ще потребують методичної допомоги для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Так, у порівнянні з 2018 роком у 2020 на 15% зменшилася частка респондентів «повністю готових» і майже на 12% збільшилася кількість тих, хто «швидше готовий» до роботи з такими учнями[1, с.22]. Аналогічне дослідження було здійснено і у 2021 році. Рівень готовності вчителів до навчання дітей з ООП у

порівнянні з результатами дослідження попереднього етапу 2020 р. загалом не змінився: за всіма показниками спостерігається незначна різниця на рівні статистичної похибки і становить від 0,3% до 1,7%[2, с.45].

Що саме спричинило такі результати опитування? Можливо, після практичного досвіду і впровадження в реальних умовах тих чи інших методик і технологій, прийшло розуміння необхідності спеціального навчання, а також того, що в окремих випадках порушення є достатньо складними, а тому не підпадають під типові варіанти розв'язку.

Яким є вирішення такої проблеми? Необхідність урізноманітнення методичної підготовки вчителів закладів професійної (професійно-технічної) освіти, зокрема через поширення успішного практичного досвіду педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами та, зокрема, із інвалідністю, розроблення спеціальних курсів підвищення кваліфікації.

Реалізація учителем свого потенціалу як суб'єкта інклюзії передбачає налагодження взаємодії із дитиною з особливими освітніми потребами через розуміння специфіки того чи іншого порушення, розвиток умінь сприймати дитину такою, якою вона є, емоційно і психологічно, подолання проявів стигматизації, налагодження контакту безпосередньо із даним учнем та сприяння його взаємодії із іншими учасниками освітнього процесу.

Проте ефективні зміни розпочинаються саме із вчителя як суб'єкта інклюзії, особистості, як створює майбутнє. Звичайно, будь-які зміни викликають страх та невпевненість, негативні установки та переконання. Цілком зрозуміло, що і вчитель, на якого покладено функції суб'єкта інклюзії, у певній мірі отримує завдання, до якого на даному етапі ще не є готовим. Ситуація ускладнюється невідповідністю середовища, як правило, через брак належного фінансування. Адже недостатньо створити інклюзивну групу, потрібно забезпечити інклюзивність закладу професійної (професійно-технічної) освіти в цілому.

Список використаних джерел

1. Дослідження щодо готовності педагогічних працівників до реалізації

Концепції Нової української школи: аналітичний звіт/ Електронний ресурс. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/10/13.-Teachers_Report_2020.pdf

2. Дослідження щодо готовності педагогічних працівників до реалізації Концепції Нової української школи: інформаційно-аналітичні матеріали / Електронний ресурс. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2021/12/Teachers_Report_2021-1.pdf

3. Пащенко О., Гриценко І, Софій Н. Інклюзивна освіта в умовах професійно-технічного навчального закладу: Навчально-методичний посібник. К. Арт Економі, 2012. 184 с.

4. Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України: аналіт. доп. / Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А. Київ. НІСД, 2020. 24с.

5. Кучерак І.В. Інклюзивне навчання у закладах професійної освіти: навчально-методичний посібник. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПНУ, 2022. 70с.

РОЗВИТОК КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПЕДАГОГІВ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Кушнір Алла Фотіївна, старша майстриня ДНЗ «Криворізький центр професійної освіти металургії та машинобудування»

Особливість педагогічної діяльності в закладі освіти характеризується взаємодією великої кількості людей, які відносяться до різних вікових категорій і володіють різними уявленнями, поглядами, життєвим досвідом, що неминуче породжує конфліктні ситуації. Працюючи з колективом, педагог, як правило, знаходиться у психічній напрузі, оскільки він повинен ефективно регулювати як свою поведінку, так і поведінку інших суб'єктів професійної діяльності у різних ситуаціях. Здобувачі освіти, в порівнянні з викладачами, мають менше ресурсів

для оптимального виходу з конфліктної ситуації, тому ініціатива у врегулюванні конфлікту і відповідальність за його перехід в конструктивне русло повинні належати, перш за все, педагогу.

Саме конфліктологічна компетентність передбачає здатність освітянина ефективно взаємодіяти з іншими людьми, досягати консенсусу, запобігати, локалізувати і розв'язувати проблемні й конфліктні ситуації на засадах гуманності, толерантності, відповідальності, співпраці. Більшість педагогів не досить володіють знаннями про сутність конфліктів, їх функції, недооцінюють роль конфліктів у житті людини, відчувають труднощі в конкретизації понять «запобігання» конфліктам, «подолання» конфліктів, не мають чітких уявлень про методи і способи врегулювання конфліктів.

Типологія конфліктів в освітніх закладах різноманітна і представлена наступними видами конфліктів:

між учнями; учні – педагог; учні – адміністрація; між педагогами; педагог – батьки; педагог – адміністрація; між батьками; батьки – адміністрація.

В якості основних причин конфліктів в освітніх закладах прийнято виділяти:

- боротьбу за лідерство (між учнями, педагогами, батьками);
- дискримінацію учнів, батьків педагогами, педагогів адміністрацією;
- успішність-неуспішність учнів/дорослих в освітньому закладі;
- матеріальні можливості учнів/педагогів;
- оцінка успішності учнів;
- педагогічний стаж, досвід, місце педагога в педагогічному колективі, значимість предметів, що викладаються;
- жорстка регламентація освітнього життя, форми контролю;
- структурно-функціональні проблеми освітнього закладу;
- неадекватний стиль управління;
- порушення моральних норм тощо [2, с. 273].

До напружених ситуацій педагогічної діяльності відносять:

- ситуації взаємодії педагога з учнями під час освітнього процесу

(порушення дисципліни і правил поведінки, непередбачені конфліктні ситуації, непослух, ігнорування вимог, «дурні» питання тощо);

– ситуації, які виникають у взаєминах з колегами та адміністрацією освітнього закладу (різкі розбіжності в думках, перевантаженість дорученнями, конфлікти під час розподілу навантаження, надмірний контроль за навчально-виховною роботою, непродуманість нововведень тощо);

– ситуації взаємодії педагога з батьками учнів (розбіжності в оцінці учня викладачем і батьками, неувага з боку батьків до процесу виховання дітей тощо);

– несприятливий вплив напружених факторів, які викликають у педагога стрес подвійного роду: інформаційний стрес (пов'язаний з інформаційними перевантаженнями, необхідністю швидкого прийняття рішення при високому ступені відповідальності за наслідки) та емоційний стрес (виникнення емоційних зрушень, зміни в характері діяльності, порушення поведінки).

Важливо усвідомлювати, що поведінка педагога в конфліктних ситуаціях залежить також від його особистісних особливостей. Потрапляючи в конфліктну ситуацію, педагог може направити свою активність або на те, щоб краще зрозуміти свого співрозмовника, або на регуляцію власного психологічного стану, щоб запобігти конфлікту або його погасити. Для цього педагогу необхідно обрати певну стратегію поведінки, враховуючи при цьому свій власний стиль поведінки, стиль поведінки учасників конфлікту, а також природу конфлікту.

Сучасний освітній процес характеризується спрямованістю на здобувача освіти, пошуком оптимальних умов розкриття та розвитку його особистісного потенціалу [1, с. 11]. Все це можливо тільки при наявності об'єктивного зворотного зв'язку. Саме зворотний зв'язок надає викладачу інформацію про реальні інтереси і актуальний стан здобувача освіти в момент взаємодії. Великий вплив на конфліктну поведінку учнів надає особистість педагога, а саме: стиль взаємодії педагога з іншими учнями є прикладом для відтворення у взаєминах з однолітками; педагог зобов'язаний втручатися в конфлікти учнів, регулювати їх.

Одним із головних стратегічних напрямів розвитку конфліктологічної компетентності в сучасних умовах професійної діяльності педагогів в системі

неперервної освіти, є, в першу чергу, зменшення рівня конфліктності серед педагогів, що безумовно зменшить конфліктні ситуації та збільшить внутрішні можливості нервово-психічної стійкості. На прояви організаційних конфліктів у ЗП(ПТ)О впливають організаційно-професійні та соціально-демографічні чинники (посада, освіта, вік членів колективу); найбільше конфліктів спостерігається у середній віковій групі (41-50 років), з віком відбувається більш деструктивне вирішення конфлікту.

В основі конфліктологічної підготовки педагога лежить формування конфліктологічної грамотності і конфліктологічної компетентності. Відповідно, конфліктологічна грамотність – це базовий рівень конфліктологічної підготовки, який виявляється в життєвому інтуїтивному і вербалізованому досвіді, що дозволяє конструктивно вирішувати проблеми і протиріччя без особливого осмислення механізмів, які лежать в їх основі.

Конфліктологічна компетентність – це система наукових знань про конфлікти і уміння управляти ними, цілеспрямовано розвивається в процесі цілеспрямованої підготовки стосовно конкретних ситуацій навчальної і професійної взаємодії суб'єктів спілкування [4, с. 110].

Саме конфліктологічна компетентність передбачає здатність освітянина ефективно взаємодіяти з іншими людьми, досягати консенсусу, запобігати, локалізувати і розв'язувати проблемні й конфліктні ситуації на засадах гуманності, толерантності, відповідальності, співпраці.

До загальної системи заходів розвитку конфліктологічної компетентності необхідно включити заходи профілактики та вирішення конфліктів між керівником та підлеглими, заходи вирішення міжособистісних конфліктів між співробітниками, заходи з удосконалення управлінської ланки, роботу по формуванню згуртованості колективу тощо.

З метою розвитку конфліктологічної компетентності в педагогів у системі неперервної освіти розробляються і соціально-психологічні тренінги. Ця форма роботи з колективом визнана як одна з найдієвіших для формування та навчання новим навичкам конструктивної поведінки. Участь в тренінгу дозволяє

підвищити власний рівень конфліктологічної культури, розширити спектр теоретичних знань, а також суттєво змінити внутрішні переконання, ціннісні орієнтації, покращити такі риси, як толерантність, емпатію, що є важливими для прийняття рішення у конфліктній взаємодії.

Кейс-технології для розвитку конфліктологічної компетенції використовуються для того, щоб педагоги могли відчувати себе впевнено в реальній життєвій ситуації. Застосування кейс-технології для розвитку конфліктологічної компетенції педагога переслідують кілька взаємодоповнюючих цілей:

- вдосконалення комунікативної компетенції;
- вдосконалення соціокультурної компетенції;
- розвиток конфліктологічної компетенції [4, с. 110].

Таким чином, впровадження кейс-технології в процес навчання зробить його більш продуктивним і дозволить організувати самостійну роботу педагогів.

Ще однією на сьогоднішній день ефективною технологією врегулювання соціальних суперечностей є медіація. Медіація – це особливий вид переговорів, в яких третя, нейтральна особа, яка має певні навички, управляє процесом переговорів таким чином, щоб сторони могли самостійно знайти взаємодіюче вигідне рішення ситуації. Медіація, як технологія розв'язання конфліктів, будується на наступних принципах:

- добровільність всіх учасників (в тому числі і медіатора);
- рівність сторін у процесі медіації (рівність інтересів і процедурних питань);
- конфіденційність (перш за все, відноситься до медіатора, медіатор не має права розголошувати інформацію з медіації, конфіденційність учасників – це предмет їх домовленості);
- нейтральність відносин медіатора до сторін [3, с. 96].

Технології соціально-психологічного тренінгу, медіації та кейс-технології можуть вважатися одними з найбільш ефективних способів навчання

оптимальним взаєминам співробітників і злагодженості їх взаємодії в трудовому колективі, що має велике значення у навчанні конфліктологічної компетентності, а також для надійності професійної діяльності під час виконання поставлених завдань. Показником сформованості конфліктологічної компетентності є ступінь усвідомленості використання необхідних моделей взаємодії в умовах конфлікту, вибір конструктивних стратегій поведінки в конфлікті і конструктивних способів розв'язання конфліктів на основі діалогу та співпраці.

Список використаних джерел

1. Водолазська Т.В. Освітнє середовище як «третій вчитель» // Точка зору. Імідж сучасного педагога. – № 4 (81). – 2019. – С. 9.
2. Климентьева О. С. Конфліктологічна компетентність як складова професіоналізму майбутніх правоохоронців // Зб. наук. праць «Педагогіка та психологія». – Харків, 2015. – Вип. 51 – С. 271–277.
3. Розбудова миру. Профілактика і вирішення конфлікту з використанням медіації: соціально-педагогічний аспект : навч.-метод. посіб. / [авт.: Андрєєнкова В. Л. та ін.] ; Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи НАПН України, Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, Громад. орг. «Ла Страда – Україна». – Київ : Стеценко В. В., 2016. – 191 с.
4. Христюк М. В. Конфліктологічна компетентність студентів як умова їх успішної адаптації на майбутніх робочих місцях / М. Христюк // Ценностные ориентиры студенчества: особенности формирования в современных условиях: прогр. и материалы XVIII междунар. студен. науч. конф., 16 апр. 2011 г. / Нар. укр. акад. – Харьков, 2011. – С. 110–111.
5. https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2015/12/ref_ogliad_2018-1.pdf
6. <https://ppt-online.org/112413>

ТЕХНОЛОГІЯ СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В СИСТЕМІ НЕ ПЕРЕРВАНОЇ ОСВІТИ.

Леоненко Владислав Анатолійович, здобувач вищої освіти бакалавра Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ

Неперервна освіта як стратегічний напрямок розвитку людського потенціалу.

Звернемося до феномену освітнього простору та виділимо його основні явні функції :

- 1) передача (трансляція) знань від покоління до покоління;
- 2) засвоєння основних цінностей сучасності, спадкоємність досвіду, генерація та актуалізація;
- 3) соціалізація особистості та її інтеграція у суспільство;
- 4) сприяння відтворенню та зміні соціальної структури суспільства, постійне удосконалення каналів індивідуальної соціальної мобільності;
- 5) соціальний контроль. [5, с. 87]

Постійне вивчення явних та прихованих функцій, облік трансформацій інформаційного суспільства, процесів глобалізації, ролі ІКТ в освіті сприяє всебічному розумінню механізмів обслуговування системою освіти різних соціальних класів; дозволяє постійно удосконалювати надання послуг на високому рівні якості. Необхідно також враховувати, що результативність навчання відкладена у часі, що ускладнює процеси відстеження реальних результатів навчання. [3, с. 54]

Незважаючи на те, що поняття пізнавальні інтереси широко вживається як у науковій літературі, так і в педагогічній практиці, проте дослідження проблематики цього феномену актуальні й дотепер.

Актуальною проблемою є всебічне розуміння феномену безперервного навчання за умов швидко змінюваного світу, розвитку інноваційних технологій, що підтримують навчання, насамперед, безперервне навчання. Безперервність освіти – джерело для розвитку суспільства. Необхідно глибоко вивчити людський досвід, накопичений протягом століть, і на його основі досліджувати

майбутнє, звертаючи увагу на зміни, що відбуваються в суспільстві. «Життя, що вічно рухається, вимагає повноти та всебічного розвитку людських здібностей». Але це станеться в тому випадку, якщо «вчитися, утворюватися і просвічуватися стане такою ж потребою, як харчуватися та годуватись тілу», – як писав Н.І. Пирогов про своє розуміння природи людини, набуття та розвитку ним знань, умінь та досвіду.

Метою даною наукової роботи є аналіз та висвітлення змісту навчання технологія створення інноваційного освітнього простору в системі не перерваної освіти.

Глибинний аналіз системи освіти показує, що слабо виражений взаємозв'язок існуючих підходів до проблеми розвитку функцій освіти, переважає консервативність у застосуванні підходів, відсутня їх чітка визначеність у різних контекстах застосування, спостерігається розбалансованість функцій освіти щодо темпів розвитку інформаційного суспільства, оновлення спектру управлінських завдань, ідеологічних оцінок потенційних можливостей.

Процеси трансформації освіти в умовах глобалізації вимагають глибокого вивчення не тільки інфраструктури та процесів трансформації соціального статусу та можливих рольових функцій у рамках формальних структур, а й умов, що дадуть змогу уникнути ситуацій, що обмежують процеси соціалізації учня. [2, с. 54]

Сьогодні, коли відбуваються зміни в суспільному житті України, стають іншими пріоритети діяльності й розвитку особистості, особливого значення набуває культура виховання.

Незважаючи на обшир наукових досліджень, присвячених різним аспектам досліджуваної проблеми, простежується недостатність досліджень, які б ілюстрували системний підхід, щодо вивчення означеної проблеми в сучасних умовах.

Як зазначається в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, одним з пріоритетів розвитку сучасної освіти є впровадження

інноваційних технологій, які розширюють можливості учнів щодо якісного формування системи знань, умінь і навичок, їх застосування у практичній діяльності, сприяють розвитку інтелектуальних здібностей до самонавчання, створюють сприятливі умови для навчальної діяльності учнів.

Втілення наукових та інноваційних ідей в шкільну освіту в системі неперервної освіти успішно здійснюється за умовою володіння вчителем умінням конструювати пізнавальну інформацію так, щоб вона була більш доступною для слабких школярів і достатньою для більш сильних, включати всіх учнів в активну пізнавальну діяльність, забезпечувати бажання вчитися і пізнавати, створювати здоровий мікроклімат на кожному уроці, здійснювати зворотний зв'язок. [1, с. 34]

У системі неперервної освіти закладу шкільної освіти належить важлива роль у підготовці дітей до подальшого якісного засвоєння знань, умінь і навичок на етапі шкільного навчання. Школа має створити умови для повноцінного інтелектуального та духовного розвитку своїх учнів. Вирішення цих важливих завдань значною мірою залежить від особистості вчителя та інших педагогів як ключових фігур шкільної ланки системи освіти. Поведінка, ставлення до своїх учнів, їх успіхів і невдач, уміння підтримувати інтерес, активність і заохотити кожного з них у процесі спілкування справляють величезний вплив на їх особистісний розвиток загалом та пізнавальну сферу зокрема. [4, с. 98]

Під інноваціями в освіті розуміється процес удосконалення, впровадження та практичного використання у роботі передових педагогічних технологій, інформаційних технологій, сукупності методів, прийомів та засобів навчання. В даний час інноваційна педагогічна діяльність є одним із суттєвих компонентів освітньої діяльності будь-якого навчального закладу. І це не випадково.

Саме інноваційна діяльність не лише створює основу для створення конкурентоспроможності тієї чи іншої установи на ринку освітніх послуг, а й визначає напрями професійного зростання вчителя, його творчого пошуку, що реально сприяє особистісному зростанню учнів. Тому інноваційна діяльність нерозривно пов'язана із науково-методичною діяльністю шкільного закладу.

Інновації в освіті – це, перш за все, використання нових способів, засобів

подачі інформації, навчання самостійному пошуку потрібної інформації, перевірці її адекватності, підвищення інтересу учнів до підвищення ефективності способів нового матеріалу, контролю над засвоєнням інформації.

Отже, ідея втілення інноваційних технологій у виховний процес передбачає досягнення мети високоякісної освіти, тобто освіти конкурентноздатної, спроможної забезпечити кожній людині умови для самостійного досягнення тієї чи іншої цілі, творчого самоутвердження у різних соціальних сферах.

Список використаних джерел

1. Онопрієнко О. Сучасна початкова освіта: вектори розвитку [спеціальний випуск, присвячений 80-річчю університету] : зб. наук. праць. – Бердянськ, 2012. – С. 214–221.
2. Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти : [Дайджест 1] / укл. О. В. Онопрієнко. Донецьк : Каштан, 2011. – 98 с.
3. Деркач Ю. Неформальна освіта як умова неперервного навчання молоді / 2008.—Юлія Деркач // Вісник Львівського університету : [Серія педагогічна]. С. 17-22 Вип. 23. С. 4.
4. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : [Монографія] / І. А. Зязюн, АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. К.: 2003. 246 с.

УПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ (КЕЙС-МЕТОД) ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ.

Лещенко Тетяна Вікторівна майстер виробничого навчання ДПТНЗ «Дніпровський центр професійної освіти»

Інноваційна педагогічна діяльність як особливий вид творчої діяльності

спрямована на оновлення системи освіти. Вона є результатом активності людини не стільки у пристосуванні до зовнішнього середовища, скільки у зміні його відповідно до особистих і суспільних потреб та інтересів.

Інноваційна діяльність, будучи складним і багатоплановим феноменом, своїм змістом охоплює процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, на переведення його в якісно новий стан; системну діяльність щодо створення, освоєння та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на одержання нових знань, технологій, систем. Усі ці вияви характеризують інноваційну діяльність у педагогічній сфері.

Розвиток інноваційних процесів у освіті на сучасному етапі є об'єктивною закономірністю, що зумовлюється: інтенсивним розвитком технологій у всіх сферах людського буття; оновленням змісту філософії сучасної освіти, центром якої став загальнолюдський цілісний аспект; гуманістично зорієнтованим характером взаємодії учасників освітнього процесу; необхідністю підвищення рівня активності та відповідальності педагога за власну професійну діяльність, спрямовану на формування творчої особистості вихованця, готовності до сприйняття та активної діяльності у нових соціально-економічних умовах. У зв'язку з цим винятково важливого значення набуває інноваційна діяльність педагога.

Однією з інтерактивних методик, що набула популярності у Великобританії, США, Німеччини, Данії та інших країнах стала Case study (кейс-метод, метод аналізу ситуацій), розроблена англійськими науковцями М. Шевером, Ф. Едейем та К. Єйтс. Саме їй у світової практиці відводиться важливе місце для вирішення сучасних проблем у навчанні. Вперше кейс-метод був застосований у 1910 р. при викладі управлінських дисциплін у Гарвардській бізнес-школі, який добре відомий інноваціями, а в Україні даний метод став поширюватись тільки у другій половині 90-х років ХХ ст., як пізнавальна акселерація у процесі вивчення природничих наук.

В основу кейс-методу покладені концепції розвитку розумових здібностей

здобувачів освіти.

Суть методу полягає у використанні конкретних випадків (ситуацій, історій, тексти яких називаються «кейсом») для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень студентами з певного розділу навчання дисципліни.

Цінність кейс-методу полягає в тому, що він одночасно відображає не тільки практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні цієї проблеми, а також вдало суміщає навчальну, аналітичну і виховну діяльність, що безумовно є діяльним і ефективним в реалізації сучасних завдань системи освіти.[5]

Як специфічний метод навчання, кейс-метод застосовується для розв'язання властивих йому завдань. До основних його проблем належить:

- технологізація і оптимізація;
- методологічне насичення;
- застосування в навчанні різних типів і форм;
- компетентісний підхід.[4]

Цілі, на які спрямовано використання кейс-методу, залежить від типу конкретної ситуації, а саме виділяють: кейс-потреби, кейс-вибір, кризовий кейс, конфліктний кейс, кейс-боротьба, інноваційний кейс.

Навчальні завдання кейс-методу полягають у:

- набутті навичок використання теоретичного матеріалу для аналізу практичних проблем;
- формуванні навичок оцінювання ситуації, вибір та організацію пошуку основної інформації;
- вироблені вмінь формулювати питання і запити;
- виробленні умінь розробляти багатоваріантні підходи до реалізації плану дії;[3]
- формуванні вмінь самостійно приймати рішення в умовах невизначеності;
- формуванні навичок та прийомів всебічного аналізу ситуацій, прогнозування способів розвитку ситуацій;

- формуванні вмінь та навичок конструктивної критики.

Кейс-метод має певні переваги, так як є не тільки навчальним, а й має великий виховний потенціал з позиції формування особистісних якостей:

- розвиток працьовитості;
- розвиток креативності;
- формуванні здатності до конкурентноспоможності;
- формуванні готовності взяти на себе відповідальності за результати власного аналізу ситуації і за роботу всієї групи;
- формуванні впевненості в собі;
- формуванні потреби в досягненні;
- розвиток вольових якостей, цілеспрямованості;
- формуванні навичок роботи в групі;
- формуванні навичок комунікативної культури;
- формуванні соціально активної і життєво компетентної особистості, здатної до саморозвитку, самовдосконаленню і самореалізації.

Дослідження науковців свідчать, що цей метод не потребує великих матеріальних і часових витрат й допускає варіативність навчання. Проблемна ситуація може бути висвітлена як при вивченні нової теми у викладенні теоретичного матеріалу так і може використовуватися з метою узагальнення та систематизації матеріалу. Як інтерактивний метод навчання кейс-метод ефективний у використанні вивченні економічних, суспільних і соціальних наук, мови й літератури та професійних дисциплін. Педагогічні працівники ДПТНЗ «Дніпровський центр професійної освіти» активно впроваджують кейс-метод при підготовці майбутніх перукарів.

Робота над кейсом передбачає:

- аналіз конкретної ситуації з певного сценарію, який включає самостійну роботу;
- «мозковий штурм» в мережах малої групи;
- публічний виступ із представленням та захистом запропонованого рішення;

- контрольне опитування учасників на предмет знання фактів кейсу, що розбирається[2]

Роботу над кейсом поділяють на два основні етапи: домашня самостійна робота й робота в аудиторії.

Алгоритм проведення занять із застосуванням кейс-методу при підготовці перукарів передбачає:

I етап – заздалегідь складені кейси викладач роздає студентам не пізніше як за день до заняття. Студенти самостійно розглядають кейс, підбирають додаткову інформацію і літературу для його вирішення.

II етап – заняття розпочинаються з контролю знань студентів, з'ясування центральної проблеми, яку необхідно вирішити. Розділів групу студентів на мали робочі групи дати різні ситуації для вирішення кейсу або всім однакові. Викладач контролює роботу малих груп, допомагає, уникаючи прямих консультацій. Студенти можуть використовувати допоміжну літературу, підручники, довідники. Кожна мала група обирає «спікера», який на етапі презентації рішень висловлює думку групи.

У ході дискусії можливі питання до виступаючого, виступи і доповнення членів групи, викладач слідкує за ходом дискусії і шляхом голосування обирається спільне вирішення проблемної ситуації. На етапі підведення підсумків викладач інформує про вирішення проблеми в реальному житті або обґрунтовує власну версію і обов'язково оприлюднює кращі результати, оцінює роботу кожної малої групи і кожного студента.

Для ефективного використання кейс-методу педагоги ДПТНЗ «Дніпровський центр професійної освіти» створюють **спеціальні умови:**

- забезпечення достатньо високої складності пізнавальних проблем, які потрібно вирішувати студентам;
- створення логічного ряду запитань щодо пізнавальної проблеми, які спонукають студентську молодь до пошуку істини;
- створення в аудиторії атмосфери психологічного комфорту, яка має сприяти вільному висловлюванню студентами думки, не боячись помилки;

- відведення спеціального часу на осмислення способів вирішення проблеми;
- організація спеціальної підготовки педагогів до запровадження методики.[5]

Таким чином, треба визначити, що застосування викладачем кейс-методу з одного боку стимулює індивідуальну активність студентів, формує позитивну мотивацію до навчання, зменшує «пасивних» і невпевнених у собі студентів, забезпечує високу ефективність навчання і розвитку майбутніх фахівців, формує певні особистісні якості і компетенції, а з другого дає можливість самому педагогу : самовдосконалюватись, по-іншому мислити й діяти та оновлювати власний творчий потенціал.

Цілком ймовірно найближчими роками ситуативна методика стане домінуючою. Але вже в наш час в її розвитку спостерігається поєднання накопиченого міжнародного досвіду з національною методичною специфікою.

Список використаних джерел

1. Даниленко Л. Сучасні підходи до управління навчальними закладами в умовах інноваційного розвитку / Л.Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2008.- Спецвипуск.- С. 14-16.
2. Завалевський Ю. І. Сутність інноваційної педагогічної діяльності. / Ю.І.Завалевський – Педагогічний дискурс, випуск 17, 2014. – С.63-69.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Ковальчук В.І. Інноваційні підходи до організації навчального процесу в ПТНЗ: спецкурс для підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів освіти /В.І.Ковальчук – К.: Шк. світ, 2009. – 136 с.
5. Кулішов В.С. Застосування квест-технології у професійно-теоретичній підготовці учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти: навчально-методичний посібник / В.С. Кулішов. – Біла Церква: БІНПО УМО НАПН України, 2018. – 81 с.

ДІЛОВА ГРА ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗПО

Литвіненко Лариса Олексіївна, майстер виробничого навчання ДПТНЗ Дніпровський центр професійної освіти

Гру як метод навчання, передачі досвіду старших поколінь молодшим люди використовували з давніх-давен. Широке застосування гра знаходить у народній педагогіці, у дошкільних і позашкільних установах. У сучасній освіті, що робить ставку на активізацію та інтенсифікацію навчального процесу, ігрова діяльність використовується в таких випадках:

- як самостійні елементи в технології для засвоєння поняття, теми та навіть розділу навчального предмета;
- як елемент більш загальної технології;
- як урок або його частини (введення, контроль);
- як технологія позакласної роботи.

Поняття «ігрові педагогічні технології» включає досить велику групу методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор. На відміну від ігор взагалі, педагогічна гра має істотну ознаку – чітко поставлену мету навчання й відповідні їй педагогічні результати, які можуть бути обґрунтовані, виділені в явному вигляді й характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю. Ігрова форма занять створюється на уроках за допомогою ігрових прийомів і ситуацій, що виступають як засіб спонукання, стимулювання до навчальної діяльності.

Реалізація ігрових прийомів і ситуацій при визначеній формі занять відбувається за такими основними напрямками:

- дидактична мета ставиться перед учнями у формі ігрового завдання;
- навчальна діяльність підкоряється правилам гри;
- навчальний матеріал використовується в якості її засобу;
- у навчальну діяльність уводиться елемент змагання, що переводить дидактичне завдання в ігрове;

- успішне виконання дидактичного завдання пов'язується з ігровим результатом.

Гра – школа професійного та сімейного життя, школа людських відносин. Але від звичайної школи вона відрізняється тим, що людина, навчаючись у ході гри, і не підозрює про те, що чомусь учиться. У звичайному навчальному процесі неважко вказати джерело знань. Процес навчання може вестися у формі монологу (педагог пояснює, учень слухає) і у формі діалогу (або учень ставить запитання викладачеві, якщо він чогось не зрозумів й у стані своє розуміння зафіксувати, або педагог опитує учнів з метою контролю). У грі немає джерела знань, що пізнається легко, немає учнів. Процес навчання розвивається мовою дій, учаться й учать усі учасники гри в результаті активних контактів один з одним. Формування соціально активної особистості вимагає використання нестандартних форм педагогічної взаємодії. Однією з таких форм є гра як засіб розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця. Ігровий метод навчання передбачає визначення мети, спрямованої на засвоєння змісту освіти, вибір виду навчально-пізнавальної діяльності і форми взаємодії педагога і студентів. Застосування цього методу навчання вимагає:

- з'ясування і усвідомлення його цілей, тобто бажаного результату; без цього діяльність суб'єктів навчального процесу не може бути цілеспрямованою;
- вибору способу діяльності для досягнення мети;
- необхідних засобів інтелектуального, практичного або предметного характеру, оскільки діяльність завжди пов'язана з ними;
- наявності певних знань про об'єкт діяльності.

Ігровий метод навчання передбачає визначення мети, спрямованої на засвоєння змісту освіти, вибір виду навчально-пізнавальної діяльності і форми взаємодії педагога і студентів. Застосування цього методу навчання вимагає:

- з'ясування і усвідомлення його цілей, тобто бажаного результату; без цього діяльність суб'єктів навчального процесу не може бути цілеспрямованою;
- вибору способу діяльності для досягнення мети;
- необхідних засобів інтелектуального, практичного або предметного

характеру, оскільки діяльність завжди пов'язана з ними;

- наявності певних знань про об'єкт діяльності.

Ігрові методи є ефективними і характеризуються наявністю ігрових моделей об'єкта, процесу або діяльності; активізацією мислення й поведінки студента; високим ступенем задіяності в навчальному процесі; обов'язковістю взаємодії студентів між собою та викладачем; емоційністю і творчим характером заняття; самостійністю студентів у прийнятті рішення; їх бажанням набути умінь і навичок за відносно короткий термін.

Головною метою навчальних ігор є формування в майбутніх фахівців уміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Оволодіти необхідними фаховими вміннями і навичками здобувач освіти зможе лише тоді, коли сам достатньою мірою виявлятиме до них інтерес і докладатиме певних зусиль, тобто поєднуючи теоретичні знання, здобуті на лекціях, семінарах, самостійно, з розв'язанням конкретних виробничих задач і з'ясуванням виробничих ситуацій.

Навчальні ділові ігри, на відміну від розважальних, мають певні істотні ознаки і свою стійку структуру, до якої входять такі компоненти:

- ігрова задумка;
- правила гри;
- безпосередньо ігрові дії;
- дидактичні завдання;
- обладнання гри;
- результат гри.

Ділова гра дозволяє досягти цілої низки важливих цілей:

- 1) дидактичних (формування й застосування нових ЗУН, розширення кругозору тощо);
- 2) розвиваючих (розвиток пам'яті, розумових процесів – аналізу, синтезу, співставлення і т. ін., творчих здібностей, придбання професійних навичок);
- 3) виховних (виховання самостійності, колективізму, відповідальності,

волі, навичок співробітництва та ін.).

Під час підготовчого етапу формулюється мета гри, обирається навчальний зміст гри, розробляється її план та сценарій, готується обладнання, проводиться інструктаж, розподіл ролей, консультації тощо. Останнім етапом категорично не можна нехтувати, бо тоді гра перетвориться із навчального засобу на самоціль. На цьому етапі педагог повинен допомогти гравцям систематизувати результати гри (чому навчилися?), оцінити процес пізнавальної діяльності.

Зрозуміло, що підготовка уроку- ділової гри потребує значно більше часу, ніж підготовка до звичайного уроку виробничого навчання. Але педагогічний результат такого заняття буде значно більшим. А винагородою за зусилля та затрачений на підготовку час стануть сяючі очі учнів, міцні знання, придбані професійні навички та вміння, прагнення нових відкриттів та позитивний настрій і майстрів, і учнів.

Ділова навчальна гра – це навчально-практичне заняття, яке передбачає моделювання діяльності суб'єктів навчального процесу щодо розв'язання складної проблеми, прийняття певного рішення, пов'язаного з управлінням виробничим процесом.

Ділова навчальна гра поєднує в собі ознаки навчальної і майбутньої професійної діяльності і є діяльністю колективною. Вона дає змогу учневі збагнути і подолати суперечності між абстрактним характером предмета навчально-пізнавальної діяльності (знання, знакові системи) і реальним предметом майбутньої професійної діяльності, індивідуальним способом навчання учня і колективним характером професійної діяльності, опорою в навчанні переважно на інтелект учня і залученням у процес особистості спеціаліста.

Ділові ігри класифікують:

1. За розв'язуваними завданнями і цілями: дослідницькі (при розв'язанні проблем, пов'язаних із втіленням результатів наукових досліджень); виробничі (при розв'язанні проблем, пов'язаних з ліквідацією «вузьких» місць на виробництві); навчальні (при розв'язанні проблем, пов'язаних з підготовкою до

виконання професійних функцій на виробництві).

2. За об'єктом: міжгалузеві (при розв'язанні проблем, що стосуються зв'язків між різними галузями у виробничому процесі); галузеві (при розв'язанні проблем, які стосуються координації виробничих процесів між різними ланками однієї галузі виробництва); заводські, цехові (при розв'язанні проблем, що стосуються виробничих процесів у межах заводу чи цеху).

3. За характером пропонованої ситуації: комплексні (при розв'язанні проблем, пов'язаних з розвитком всього виробництва, використанням ресурсів тощо); функціональні (при розв'язанні кадрових, диспетчерських та інших проблем виробництва); ситуаційні (при розв'язанні оперативних проблем, екстрених ситуацій).

4. За ступенем формалізації: формалізовані (з використанням ЕОМ і математичних методів); неформалізовані.

5. За кількістю ігрових періодів: одноетапні (за існування проблеми, яка розв'язується компактно на одному занятті); багатоетапні (за складнішої проблеми, яка вимагає досягнення загальної мети на основі поступового розв'язання кількох завдань, може проводитись на кількох заняттях).

6. За змістом гіпотетичних умов: реальні (ґрунтуються на основі взятої конкретної виробничої ситуації, реального факту); умовні (ґрунтуються на основі придуманої ймовірної ситуації на виробництві, яка вимагає вирішення).[3]

У кожній діловій грі закладено ігрові та педагогічні цілі. Змістом ігрових цілей учасника є успішне виконання ролі, реалізація ігрових дій, отримання максимально можливої кількості балів, уникнення штрафів, прийняття адекватних («розумних») рішень тощо. Змістом едагогічних цілей є розвиток професійного теоретичного і практичного мислення, вміння вибудовувати стосунки з іншими людьми, оволодіння моральними нормами, розвиток загальних і професійних здібностей, формування відповідального ставлення до праці тощо.

Ділову гру супроводжують різноманітні мотиви: результативні,

процесуальні, колективні, індивідуальні, соціальні, професійні, мотивація досягнення, пізнавальна мотивація. Залежно від того, які мотиви діяльності переважають, формується і відповідний тип особистості. Так, якщо у діловій грі переважає мотив досягнення, то буде формуватися адаптивний (приспосовницький) тип особистості, якщо ж пізнавальний – продуктивний (творчий). За мотиву досягнення засвоєння правил гри і вся ігрова поведінка підпорядковані досягненню кінцевої ігрової мети, коли гравці «замикаються» на результаті і «живуть» його очікуванням.

При домінуванні пізнавальної мотивації учасники «живуть» грою, процесом її розгортання в часі, інтересом до того нового, що вони пізнають у грі. Одним із важливих мотиваційних стимулів стає можливість самостійної побудови ігрової діяльності – цілетворення, постановки проблем, вибору способів дій і трактування ролі.

У процесі конструювання і проведення ділових навчальних ігор слід дотримуватися кількох принципів (О. Вербицький)[2].

1. Принцип проблемності. Ділова навчальна гра слугує дидактичним засобом розвитку творчого (теоретичного і практичного) професійного мислення, що виражається в здатності до аналізу виробничих ситуацій, постановці, розв'язанні, обґрунтуванні суб'єктивно нових для учнів професійних завдань.

Виходячи з цього принципу, зміст ділової гри повинен не лише відтворювати реальні умови виробництва, а й імітувати реальні протиріччя (проблеми), з якими стикається людина на шляху пізнання і професійної діяльності. Це є необхідною передумовою дослідницького підходу до матеріалу гри, створення ситуативних пізнавальних потреб і мотивів як рушійних сил гри на кожному її етапі.

2. Принцип імітації умов і динаміки виробництва, моделювання змісту професійної діяльності людей, зайнятих на виробництві. Цей принцип передбачає імітацію у навчанні конкретних умов і динаміки виробництва, діяльності і стосунків зайнятих у ньому людей, тобто моделювання двох

реальностей: процесів виробництва і професійної діяльності спеціалістів.

3. Принцип двоплановості ігрової навчальної діяльності. Ділова навчальна гра за психологічною сутністю є двоплановою діяльністю, яка спонукається прагненням учасників до досягнення двох цілей: ігрових і педагогічних (для студентів – навчальних) при домінуванні навчальних.

4. Принцип спільної діяльності учасників гри. Йдеться про рольову взаємодію, яка розгортається відповідно до інструкції або за правилами і нормами, які виникають у процесі самої гри. Виконання учасниками ігрових правил, підпорядкування «нормам» професійних відносин і дій є необхідними умовами розгортання повноцінної гри.

5. Принцип діалогічної взаємодії партнерів по грі. Основним способом залучення партнерів до спільної діяльності і одночасно способом оволодіння і віднайдення виходу із проблемних ситуацій є двостороннє спілкування (діалог) і багатостороннє (мультилог), що забезпечує можливість вироблення індивідуальних і спільних рішень, досягнення проміжних і кінцевих результатів гри.

Правильна організація ділової гри передбачає: чітку постановку її мети і перебігу за умов невимушеності і творчого піднесення; забезпечення оперативного зворотного зв'язку між керівником та її учасниками; максимально наближені до реальних умови і регламентацію в часі; розв'язання актуальних проблем, використання пропонованих алгоритмів розв'язання, можливість вносити в гру зміни і доповнення залежно від інтересів учасників; забезпечення дидактичним матеріалом (таблицями, текстами, схемами); стимулювання дискусій із розв'язання певного питання; можливість вільного висловлювання різних думок, вдаючись до методів аналізу і доведення; уникнення авторитарності: керівник лише спрямовує учасників до прийняття можливих рішень, його ставлення до студентів доброзичливе, основний метод роботи – пояснення.

Підготовка і проведення ділової гри здійснюється в кілька етапів:

1. Вибір теми, яка містить завдання або ситуацію, що потребує

вироблення і прийняття конкретних рішень.

2. Визначення мети гри, складу і функцій її учасників.

3. Розроблення моделі гри, яка має якнайповніше відображати виробничий процес чи практичну ситуацію. При цьому слід пам'ятати, що гра – це спрощена реальна дійсність, яка передбачає імітацію впливу на виробничий процес зовнішнього середовища і зв'язки з ним.

4. Розроблення критеріїв оцінювання роботи учнів. Головним мотивом навчальнопедагогічних ігор та основним критерієм оцінювання мають бути успішне застосування студентами теоретичних знань на практиці, а також ефективна взаємодія з іншими учасниками гри.

5. Ознайомлення учнів з метою гри та виробничою ситуацією, розподіл ролей і доведення до їх відома критеріїв оцінювання. Це слід зробити за тиждень до гри. Водночас учні повинні мати список рекомендованої літератури. Під час розподілу ролей і "посад" між учасниками необхідно враховувати рівень їхніх знань, здібності та індивідуальні особливості.

Важливо, щоб ролі не були постійними в усіх іграх.

6. Перебіг гри та аналіз її результатів.

В іграх кожен етап нормується в часі. Кінцевий результат гри залежить від якості прийнятих рішень і дотримання часового режиму гри. Доведено, що учасники, які працюють без контролю часу, витрачають на виконання певного обсягу робіт у грі на 30–40 % часу більше, ніж учасники, які працюють з обмеженням часу.

Для забезпечення необхідної якості проведення гри організатор має керуватися певними документами:

1. Проспект ділової гри, в якому визначено доцільність її проведення з урахуванням мети, завдань і умов гри; визначення вихідних даних, об'єктів гри; огляд можливих методів вивчення проблем тощо.

2. Сценарій ділової гри, який передбачає набір ігрових ролей та їх опис, розподіл обов'язків, правила гри.

3. Опис ігрової обстановки. Він враховує способи і форми (усна,

письмова, з використанням ігрових предметів) інформаційних зв'язків між учасниками.

4. Інструкція для учасників. Цей документ містить ігрові завдання і способи їх розв'язання для кожної конкретної ролі, а також особливості взаємозв'язків і взаємовідповідальності учасників.

5. Керівництво та коригування діяльності учасників гри. У ньому передбачено всі основні заходи щодо якісної підготовки умов проведення гри, її учасників, необхідної документації.

Конструюючи зміст ділової гри, важливо спонукати студентів до пізнавальної активності протягом усієї ігрової діяльності. Цього можна досягти шляхом створення проблемних ситуацій, інтелектуальних труднощів, що вимагають активної взаємодії студентів з об'єктами пізнання, подолання суперечностей між відомими знаннями і необхідністю «відкрити» або знайти нове знання, систему вмінь і навичок, які, у свою чергу, сприятимуть розв'язанню нових для студентів пізнавальних завдань.

У процесі гри студент вчиться аналізувати і систематизувати матеріал, виділяти в ньому головне, оцінювати різні варіанти розв'язання проблеми і вибирати найкращі. Часто студенти не вміють застосовувати здобуті знання в комплексі. Ділова гра допомагає усунути цей недолік, вимагаючи від учасників мобілізування знань з різних дисциплін і прийняття комплексного рішення.

Бліц-гра – це різновид ігрової діяльності, яка акумулює деякі ознаки таких форм активного навчання, як розв'язання конкретної ситуації, рольова гра, «мозковий штурм». Можна сказати, що бліц-гра – це ігровий аналіз конкретної професійної ситуації, що дає змогу підтримувати у учнів творчу та поведінкову активність. Бліц-гра – це різновид ігрових технологій, основними особливостями якої є: мінімальний комплект ролей, швидкість проведення і отримання результату. Характерними рисами бліц-гри є: привабливість і легкість форми; несподіваність і неординарність змісту; обов'язковість оцінки результатів (кількісної або якісної); обмежена функціональна спрямованість, реалізована відповідно до педагогічних цілей; можливість включення її у структуру традиційних видів навчальних занять;

динамічність виникнення та вирішення ситуації (проблеми, завдання); проєктована і керована емоційна напруженість у процесі гри; обмеженість часу, відведеного на вирішення проблеми; можливість об'єднання в єдиний комплекс (систему) ігор відповідно до педагогічних цілей; включення визначеного контексту професійної діяльності, імітації деяких її умов і форм. Практика бліц-гри складається із техніки гри (технологічної структури), теорії і методології гри (загальних підходів до проєктування й аналізу дій); етики гри (наявність моральних ідей та змісту). Ділова гра – метод пошуку рішень в умовній проблемній ситуації. Існують різні модифікації ділових ігор:

Імітаційні ігри. Імітується діяльність якої- небудь організації або її підрозділів. Імітуватися можуть події, конкретна діяльність людей і обстановка, умови, у яких відбувається подія або здійснюється діяльність. Сценарій імітаційної гри, окрім сюжету події, містить опис структури й призначення імітованих процесів.

Виконання ролей. У цих іграх відпрацьовується тактика поведінки, дій, виконання функцій і обов'язків конкретної особи. Для проведення ігор з виконанням ролі розробляється модель-п'єса, між учасниками розподіляються ролі з «обов'язковим змістом».

«Діловий театр». У ньому розігрується яка- небудь ситуація, поведінка людини в цій обстановці. Тут учень повинен мобілізувати весь свій досвід, знання, навички, зуміти вжитися в образ певної особи, зрозуміти її дії, оцінити обстановку і знайти правильну лінію поведінки. Основне завдання методу інсценування – навчити підлітка орієнтуватися в різних обставинах, давати об'єктивну оцінку своїй поведінці, урахувати можливості інших людей, встановлювати з ними контакти, впливати на їх інтереси, потреби й діяльність, не вдаючись до формальних атрибутів влади, до наказу. Для методу інсценування складається сценарій, де описуються конкретна ситуація, функції й обов'язки дійових осіб, їх завдання.

Список використаних джерел

1. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти.

Стратегія. Реалізація. Результати.- К: Грамота, 2005. – 448с.

2. Ковальчук В.І. Інноваційні підходи до організації навчального процесу в ПТНЗ: спецкурс для підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів освіти – К.: Шк. світ, 2009. – 136 с.

3. Освітні технології /О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; за ред. О.М. Пехоти.
– К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 255 с.

FEATURES OF SOCIALIZATION AND THE INFLUENCE OF THE FAMILY ON PERSONALITY FORMATION IN EDUCATION

Luzhanska Anastasiya, 4th year higher education applicant of the Institute of Law and Innovative Education, Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs

Nikitina Iryna, scientific advisor, Senior Lecturer, the Institute of Law and Innovative Education, Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs

The family is one of the oldest forms of human community. It arose earlier than nations, states, even in the days of primitive society. The family has been, and probably will always be, the most important environment for the formation and development of the individual, who is responsible not only for the social reproduction of the population, but also for the reproduction of a certain way of life.

The educational function of the family is to meet the individual needs of adult members in fatherhood and motherhood, relationships with children, their upbringing, self-realization in children. By performing this function, the family ensures the socialization of the younger generations and their preparation for future life. Both adults and children are brought up in families[1]

At the heart of family upbringing is the emotional, sincere nature of the relationship, which is manifested in the deep bloody love of parents for children and children for parents. The impartiality of parents who do not meet the child's need for communication, general emotional and meaningful actions, leads to delays in social

development of the child, i.e. to inhibit the adoption of norms, rules, social habits and even the formation of its antisocial character. This is due to the fact that family relationships are the first concrete example of social relations in which the child is involved from the first day of birth and have a significant (if not dominant) influence on the formation of the overall model of his life in the future.

Adolescence, like a litmus test, reveals all the ills of society. Adolescence is the most difficult of all childhood years. It is also called the transition age, because this period is characterized by the transition from childhood to adulthood, from immaturity to maturity, which permeates all aspects of adolescent development: anatomical and physiological complexion, mental, spiritual, development and various activities[3].

During adolescence, the conditions of existence and activity of adolescents change dramatically, which in turn leads to the restructuring of the psyche, the emergence of new forms of interaction between peers. The young person's social status, his position, his attitude in the team changes, he begins to make more serious requests to adults.

Adolescents of this age usually have problems with adults, including parents. Parents continue to see their child as a small child, and she tries to get rid of this care. As a rule, relationships with adults are characterized by increased conflict, increased criticism of the views of adults, but more important is the assumption of peers. Relationships with the elderly are changing: from the position of subordination, the adolescent is trying to move to the position of equality. This changes the nature of relationships with peers, there is a need to communicate for the sake of assertiveness, which can lead to various forms of deviant behavior under adverse conditions; increased interest in topics of intimate life, which can lead to antisocial disorders of sexual life of adolescents[2]

The interests of the adolescent change significantly compared to the younger child. In addition, curiosity and the desire for creative activity, it is characterized by scattered and unstable interests.

Socialization is a process of personal development in certain social conditions, social groups and the acquisition of life experience, assimilation of values, norms and

rules of conduct. There are often several levels of socialization:

- 1) primary or early socialization (from birth to adolescence);
- 2) the stage of individualization, which characterizes the ardent desire of the individual to distinguish himself from others, to critically comprehend the social requirements of behavior;
- 3) the degree of integration, which reflects the purpose of man to find his place in life, "fit" into society;
- 4) stage of work;
- 5) recovery period[4]

To understand the positive and negative consequences of socialization is interesting psychosocial worldview of personality development, proposed by the famous American psychologist Erickson. This concept shows the close connection of the human psyche with the peculiarities of the society in which he lives. From the first years of life, the child focuses on integration into a particular group, the separation of group norms and their values ("group identity" according to Erickson). But on the other hand, the child thus forms an ego-identity, ie an understanding of personal stability and continuity of his ego. Mistakes in the child's attitude to others negatively affect the formation of his personality.

Many of the juveniles prosecuted grew up in single-parent families after the death of a parent, divorce, or illegitimate birth. Their parents are characterized by a low level of culture and education, alcohol abuse. The set of characteristics that characterize adolescents' interactions with the family microenvironment, including parenting difficulties and parental attitudes toward education, often play a criminogenic role in these families.

Negative results in the upbringing and education of a young deviant due to the lack of a father or mother in the family. Studies by Yu. Antonin, M. Yenikov and V. Yeminov of a group of adolescents who committed mercenary crimes show that the reason for their inclusion in antisocial groups was either the absence of a father or distrust of him. The emotional devastation created in the family was filled not only in the informal group of peers, but also in the group where the elderly were at the

forefront, demonstrating their physical strength, self-confidence and ability to resolve conflicts through violence. We can say that in such a group a teenager tries to get from his father what he "lacks".

Poor family relationships, negative parenting, discouragement, hypocrisy, rudeness, dishonesty, alcoholism, and adult family crimes create an unfavorable microenvironment that is a major cause of juvenile delinquency.

Raising children with the most common methods of corporal punishment, which cause them feelings of resentment, also has a bad effect on the formation of personality. Bullying and threats cause household waste, as well as the emergence of stress in adolescents, the transition to aggression, expression of apathy[4]

However, families with their own source of desocialization have the greatest criminogenic influence, especially those who knowingly create anti-social traits in their members and involve them in criminal and other anti-social activities. This process will be brought to the attention of law enforcement agencies only when investigating another crime committed by an adult with the participation of a minor. These groups often do not consist of parents. Involvement of relatives in minors has a greater latency. In this context, in detecting the immoral or illegal behavior of offspring, it is important to understand whether it is related to the participation of children and adolescents in anti-social activities.

However, in families with pronounced antisocial attitudes, antisocial personal growth does not always occur. Very often children are spoiled, they are allowed to do almost everything at home, but the problem is that this freedom of movement of young people is transferred to other relationships. Yes, they tend to play at school, at the beginning of their antics are funny, but we must think that over time they may go beyond what is allowed. In the same cases, teachers often believe that their child is right when they shout at their parents to influence their children. Through their relationships, parents try to "solve" the first problems related to clashes with the police, which creates a feeling of complete impunity in children. A feeling that eventually becomes a belief in freedom of movement for people with "a lot of money or connections". The same fact, as well as the availability of "big money" pushes

teenagers to seek entertainment, which is often reduced to alcohol and drugs.

Because adolescents are characterized by maximalism, they want and strive to achieve everything now, without critically questioning their own capabilities and the legitimacy of the means to achieve this goal [5]

The contradiction between the level of desire of the subjects and the material possibilities of their satisfaction can also lead to dissatisfaction with their own situation and the environment, which is sometimes accompanied by insults and revenge.

References

1. Bezdolna V. Antisocial behavior of adolescents 13-15 years. Socio-psychological features / V. Bezdolna // Psychologist. – 2012. – № 15/16. – P. 69-71.

2. Zmanovska EV Deviant behavior of individuals and groups: a textbook / E. V. Zmanovska, V. Yu. Rybnikov. – СПб .: Пітер, 2010. – 532 с.

3. Kornilova TV etc. Factors of social and psychological unhappiness of adolescents in the indicators of methods of standardized interviews and methods of observation // Questions of psychology. – 2001. – № 1. –107р.

4. Fidelman MI "The relationship of intellectual and creative abilities in adolescents" – К .: Libid, 2011. – 520 p.

5. Furmanov IA Psychology of children with behavioral disorders: a guide for psychologists and teachers / IA Furmanov. – Moscow: Humanities. view. VLADOS Center, 2010. – 351 pp .: ill. – (Psychologist's Library).

ПРАКТИЧНИЙ СКЛАДНИК КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ЛІКАРІВ

Лукіянчук Віталій Андрійович, лікар-анестезіолог КНП «КМКЛ №4», асистент викладача кафедри анестезіології та інтенсивної терапії НМУ ім. О.О. Богомольця, здобувач освіти другого (магістерського) рівня спеціальності «Менеджмент» БІНПО.

Сергієнко Олександра Андріївна, КНП «КМКЛ №4», НМУ ім. О.О. Богомольця, кафедра анестезіології та інтенсивної терапії, Київ.

В мовах сталого розвитку суспільства до представників будь-якої професії суспільство висуває певні вимоги, а саме певний перелік здібностей, володіючи яким працівник стає професіоналом. Щоб оцінити професіоналізм та якість

роботи персоналу, доречний до використання компетентнісний підхід, який можуть застосовувати і менеджери закладів охорони здоров'я. Безперечно, базовою основою медичної практики є лікар, тому саме від його роботи залежить діяльність закладу охорони здоров'я у цілому.

Ключовим завданням компетентісного підходу – навчити людину керувати власними знаннями, навичками і вміннями, тобто формувати вміння до самонавчання і саморозвитку, тому він і може бути використаний для оцінювання роботи персоналу. За допомогою цього методу досліджують дії та поведінку людини, у яких вона може проявити знання, навички та здібності. Це дає змогу пов'язати результативність працівника з його знаннями та навичками, та вміння їх застосовувати під час професійної діяльності, визначити причини успіхів чи невдач працівника та вжити заходів для удосконалення працездатності. З іншого боку, компетентнісний підхід вказує не лише на здатність людини виконувати необхідну роботу, а й нести за неї відповідальність – розуміти, яким чином досягають потрібного результату. Це, у свою чергу, підвищує відповідальність працівників, їхню самоврядність і самонавчання. В медичній практиці, цей аспект має особливе значення так як від дій лікаря залежить здоров'я та загалом якість життя хворого.

Компетентнісний підхід до лікарської практики включає в себе певні підрозділи, а саме : інформаційні компетентність (вміння шукати, аналізувати, застосовувати інформацію для розв'язання проблем – це утворення особистості, яке інтегрує знання (про основні методи інформатики та інформаційних технологій), вміння (використовувати наявні знання для розв'язання прикладних завдань), навички (використання комп'ютера і технологій зв'язку), здатності (наводити повідомлення і дані у зрозумілій для всіх формі), комунікативну компетентність (вміння ефективно співпрацювати з іншими людьми) передбачає знання способів взаємодії з довколишніми і віддаленими людьми та подіями, навички роботи у команді, оволодіння різними соціальними ролями у колективі. Також у лікаря повинна бути присутня правова компетентність фахівця, як і будь-якого громадянина, передбачає дотримання ним соціальних норм та правил

поведінки, які встановлені чи санкціонуються державою, відповідно до його повноважень та обов'язків. Особистісні якості такі як самоорганізація – вміння встановлювати цілі, планувати, відповідально ставитися до свого здоров'я, повноцінно використовувати особисті ресурси.

Також самоосвіта проявляється у готовності будувати та досягати власних освітніх цілей протягом всього життя, тим самим забезпечуючи власну успішність та конкурентоздатність. Компетентності особистісного самовдосконалення спрямовані на оволодіння способами фізичного, духовного та інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції, самопідтримки, самосвідомості та самодослідження, саме це дає можливість лікарю стати максимально конкурентоздатним, для адміністратора такий фахівець несе особливу цінність, оскільки саме такі працівники забезпечують максимальну ефективність підприємства.

Якого ж рівня компетентності очікують від лікаря сьогодні? Варто зазначити, що поняття компетентності включає, крім когнітивної та операційно--технологічної, ще й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову складові. До нього належать результати навчання (знання та вміння), здобуті у вищому навчальному медичному закладі, а також система ціннісних орієнтацій, виховання тощо.

За основу компетентності лікаря зазвичай сприймають його професіоналізм. Держава ставить вимоги до фахівців, які можна вважати базовими компетентностями професіонала. Наприклад, спеціаліст – це освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі повної загальної середньої освіти та базової вищої медичної (фармацевтичної) освіти за напрямом підготовки здобув спеціальні знання та уміння, має певний досвід їх застосування для розв'язання складних професійних завдань, передбачених для відповідних посад галузі охорони здоров'я. З 2022 року заклади що надають послуги вищої медичної (фармацевтичної) освіти ,після реорганізації, випускають здобувачів знань з освітньо-кваліфікаційним рівнем «Магістр».

Компетентність працівника, який вже має певний стаж роботи, визначають

за наявністю у нього певної категорії чи свідоцтв про проходження різних курсів тематичних вдосконалень тощо. Лікарі можуть отримати, підтвердити чи підвищити категорію шляхом періодичного проходження атестації. Наказом Міністерства охорони здоров'я України «Про подальше удосконалення атестації лікарів» від 19.12.1997 № 359 встановлено такі види атестації: атестація на визначення знань і практичних навиків із присвоєнням (підтвердженням) звання «лікар-спеціаліст»; атестація на присвоєння кваліфікаційної категорії; атестація на підтвердження кваліфікаційної категорії.

Атестація на визначення знань та практичних навичок із присвоєнням (підтвердженням) звання «лікар-спеціаліст» проводиться у комісіях, що створюються при вищих медичних закладах освіти III–VI рівнів акредитації та закладах післядипломної освіти. Атестація на присвоєння (підтвердження) кваліфікаційних категорій проводиться спеціально створеними комісіями, які можуть присвоїти фахівцеві другу, першу чи вищу категорію відповідно.

Згідно нормативно-правової бази на 2021 рік основні зміни у Порядку проведення атестації лікарів, затвердженому наказом МОЗ від 22.02.2019 № 446: наступну кваліфікаційну категорію можна буде отримати не раніше ніж через 1 рік з дати попередньої атестації за умови, що мінімальні вимоги щодо кількості балів безперервного професійного розвитку (БПР) перевищено; лікарі, які бажають пройти атестацію, подаватимуть документи до атестаційної комісії за 1 місяць до початку її роботи; за види діяльності, які не належать до відповідної лікарської спеціальності лікаря, враховуватимуть не більше ніж 8 балів щорічно; особисте освітнє портфоліо для щорічної перевірки лікар подаватиме до відділу кадрів за місцем роботи до 01 березня.

У 2021 році цей строк подовжено до 30 квітня 2021 року; особисте освітнє портфоліо за результатами проходження БПР лікар створює для кожної спеціальності, за якою проходить атестацію. За умови відповідності видів діяльності, за які нараховуються бали БПР, кожній зі спеціальностей лікаря, інформацію про такі види діяльності можна включити до кількох освітніх портфоліо. Атестаційні комісії розміщуватимуть графік засідань на офіційному

веб-сайті закладу вищої медичної освіти або МОЗ України, МОЗ АРК, структурних підрозділів з питань охорони здоров'я обласних, Київської та Севастопольської міськдержадміністрацій, при яких створені комісії.

Кваліфікований працівник не завжди є компетентний. Традиційна кваліфікація фахівця передбачає визначення функціональної відповідності між вимогами на робочому місці і метою освіти, а підготовка зводиться до засвоєння стандартного набору знань, умінь і навичок. На відміну від кваліфікації, компетентність передбачає розвиток у людини здатності орієнтуватися у складних і непередбачуваних робочих ситуаціях, знати можливі наслідки своєї діяльності, а також нести за них відповідальність.

Науковий та технічний прогрес зумовлюють потребу сучасному лікареві постійно вдосконалювати свої професійні знання та навички. Тож здатність до самоосвіти та самовиховання є основними компонентами професійного самовдосконалення особистості і основою для формування конкурентоздатності сучасного лікаря.

В медичній практиці можна виділити таке поняття як модель компетентностей. Модель компетентностей – це набір компетентностей, необхідних для успішного виконання конкретної роботи у конкретному закладі. Модель компетентностей може містити найрізноманітніші знання, вміння, навички та індивідуально – особистісні характеристики. При цьому компоненти моделі мають бути описані у формі індикаторів поведінки. Можна виділити корпоративні компетентності, які притаманні всім працівникам певного рівня, а також менеджерські компетентності, які необхідні керівному складу.

За даними багатьох досліджень, образ поважного лікаря складається з професіоналізму, уважного ставлення до хворого, повноти самовіддачі, володіння теоретичними знаннями та практичними навичками і постійного підвищення рівня кваліфікації. Крім того, професія лікаря передбачає високий рівень виховання, інтелектуальний потенціал, визнання колег та вміння працювати у команді. Отже, професійна компетентність як сукупність здібностей, рис і особливостей працівників закладів охорони здоров'я, а також

знань, умінь і досвіду, необхідних для успішної професійної діяльності, є важливим чинником професійної підготовки та роботи працівників галузі охорони здоров'я. Особливості формування професійної компетентності майбутнього лікаря визначаються наявністю не тільки вищої медичної освіти чи отриманням кваліфікаційної категорії, а є інтеграцією інтелектуальних, моральних, соціальних та інших аспектів знань.

Організація безперервного професійного розвитку персоналу: поради керівнику на 2020 рік Керівник медзакладу має переконатися, що всі його лікарі ознайомлені з вимогами до БПР на 2022 рік. Насамперед вони мають знати, що незалежно від того, коли атестуються – чи то атестувалися у 2019 році, чи атестуватимуться у 2024 році – мають набрати за 2022 рік 50 балів БПР. Якщо ви керівник медзакладу, то: розкажіть, що лікарі не зобов'язані набирати бали тільки у традиційних провайдерів, тобто через тематичне удосконалення за фахом перепитайте, чи вони розуміють, що відтепер, якщо є така потреба в їхній індивідуальній лікарській практиці, можуть проходити навчання за різними суміжними і не суміжними дисциплінами.

Наприклад, якщо у вас є лікар-хірург, який хоче професійно удосконалитися у напрямі читання електрокардіограми, йому можна пройти відповідне навчання, яке врахують під час чергової атестації переконайтеся, що ваш персонал внесений до Реєстру медичних працівників (чергову хвилю заповнення цього реєстру НСЗУ розпочало у грудні 2019 року). Якщо працівник-лікар не внесений до реєстру, то він не зможе отримати виплату (наявність даних лікаря у Реєстрі медичних працівників – умова одержання капітаційної виплати відповідно до Положення № 302) проводьте зустрічі з кадровими службами, присвячені планам з впровадження БПР у 2020 році, адже деякі служби не встигають за нововведеннями і переконують працівників, що нічого не змінилося, що існує прив'язка до фаху для зарахування заходів, що можна відвідувати тільки навчальні цикли у закладах післядипломної освіти.

Отже, професійна компетентність як сукупність здібностей, рис і особливостей працівників закладів охорони здоров'я, а також знань, умінь і

досвіду, необхідних для успішної професійної діяльності, є важливим чинником професійної підготовки та роботи працівників галузі охорони здоров'я. Особливості формування професійної компетентності майбутнього лікаря визначаються наявністю не тільки вищої медичної освіти чи отриманням кваліфікаційної категорії, а є інтеграцією інтелектуальних, моральних, соціальних та інших аспектів знань.

СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ – КРОК ДО МАЙБУТНЬОГО

Мармалюк Юлія Анатоліївна, викладач вищої категорії, викладач інформатики, Кропивницький коледж харчування та торгівлі

Швидкими темпами розвивається наука і техніка, особливо в галузі інформаційних технологій, і викладач має рухатися в тому ж темпі, або і на крок попереду. З допомогою сучасних гаджетів викладач малює, креслить, друкує, візуалізує інформаційний матеріал, що дає змогу провести заняття на більш якісному рівні, зацікавити студентів, показати нові можливості роботи, шляхи майбутнього розвитку, і місце студента, майбутнього фахівця в цьому світі. Не лише комп'ютер застосовує сучасний викладач, як технічний засіб навчання, але й ноутбук, нетбук, планшет, мобільний телефон, це надає можливість вдосконалювати та підвищувати свою професійну майстерність, брати участь у роботі он-лайн семінарів та інтернет-конференцій, створювати власні блоги, сайти, вести YouTube-канал, та записувати відеоуроки.

Якості викладача можуть розвиватися лише при ефективній, творчій організації науково-методичної роботи, що в свою чергу передбачає: упровадження інноваційних технологій навчання; інтерактивних методів навчання з використанням інформаційних технологій; створення комп'ютерно-орієнтованих методів навчання з різних навчальних дисциплін; розробку й

запровадження новітніх дидактичних моделей та технологій профільного навчання; програмових засобів навчального призначення, новітніх програм, підручників, посібників, методичних матеріалів нового покоління.

У науковій літературі «**нововведення**» визначається як цілеспрямовані зміни, які вносять в середовище впровадження нові стабільні елементи, що спричиняють перехід системи від одного стану до іншого. У педагогічній діяльності «**нововведення**» – це комплексний процес створення, поширення та використання нового педагогічного засобу для якісно кращого задоволення вже відомих суспільних потреб, процес його впровадження в окремому навчальному закладі з метою підвищення результативності освітньої діяльності.

В цілому під **інноваційним процесом** розуміють комплексну діяльність щодо створення (розробки), засвоєння, використання та поширення нововведень.

Отже, **інноваційна діяльність** – це створення нового (оригінальних прийомів, цілісних педагогічних концепцій), що змінює звичний погляд на явище, перебудовує суспільно-педагогічні відносини. **Інноваційною в системі освіти** регіонального рівня буде діяльність з удосконалення чи оновлення освітньої практики шляхом створення, розповсюдження та освоєння нових ефективних способів і засобів досягнення встановлених цілей освіти. **Інноваційне навчання** – це такий навчальний процес, що будується як творча взаємодія викладача і студентів, максимально спрямована на самостійний пошук студентами нових знань, пізнавальних орієнтирів високого рівня складності, вироблення загальнолюдських норм та цінностей, оволодіння мистецтвом рефлексії.

Пропоную розглянути більш детально одну з інноваційних технологій, **технології візуалізації навчальної інформації**. Інтенсифікація навчальнопізнавальної діяльності відбувається за рахунок того, що і викладач, і студент орієнтуються не тільки на засвоєння знань, але і на прийоми цього засвоєння, на способи мислення, що дозволяють побачити зв'язки і відносини між об'єктами, що вивчаються, а значить, зв'язати окреме в єдине ціле. **Технологія візуалізації навчальної інформації** – це система, що включає

наступні компоненти: комплекс навчальних знань; візуальні способи їх представлення; візуально-технічні засоби передачі інформації; набір психологічних прийомів використання і розвитку візуального мислення в процесі навчання.

Інформаційна насиченість сучасного світу вимагає спеціальної підготовки навчального матеріалу перед його представленням студентам, щоб у візуальному вигляді дати їм основні або необхідні відомості. Візуалізація якраз і припускає згортання інформації в початковий образ (наприклад, в образ емблеми, герба і тому подібне). Слід враховувати також можливості використання слухової, дотикової візуалізації, якщо саме ці відчуття є значущими в даній професії.

Активне володіння наочним матеріалом можливе тільки у тому випадку, коли об'єкти мислення за допомогою образу наочно пояснюються. Іноді викладачі вважають, що простий показ малюнків, що зображають певний об'єкт, дозволяє студентам зразу ж підхопити думку. Це не завжди виправдано. Ніяку інформацію про предмет не вдається безпосередньо передати спостерігачеві, якщо не представити цей предмет в структурній ясній формі. Педагог повинен допомогти сприйняттю, але не словами, а структуризацією малюнка. Кожна фраза, що розкриває зміст окремого твердження навчальної теорії може бути зафіксована у вигляді знаків, схем або малюнка.

Саме ці образи і застосовуються для сприйняття, засвоєння і переробки інформації. Згодом будь-яку знакову інформацію студент зможе розділити на окремі відносно самостійні утворення, серед яких зустрінуться знайомі, однакові або ж невідомі. Дослідження психологів підтверджують, що «сприйняття не є результатом простої точкової передачі зображення з рецепторів в мозок. При сприйнятті деякої картини людина групує одні її частини з іншими частинами, так що вся картина в цілому сприймається як щось певним чином організоване». Аналогічно цьому, будь-яка навчальна інформація, що містить наочність, компонується в свідомості студентів із знайомих і таких, що підлягають засвоєнню навчальних елементів в єдиний візуальний образ.

Таким чином, навчання проходить, спираючись на минуле і майбутнє з

урахуванням трьох закономірностей нашої пам'яті (оперативної, короткочасної і довготривалої). Технологія візуалізації навчальної інформації дозволяє максимально враховувати дану закономірність. Заздалегідь нашвидку проглядаючи зображення, студент переміщає погляд від однієї деталі до іншої, порівнює їх, повертаючись до основних моментів кожного фрагмента, аналізує окремі елементи. Повторення окремих етапів, неодноразове вдосконалення навичок візуальної діяльності направлені на розпізнавання і формування цілісної системи, поставленому завданню. Така система швидко відновиться всякий раз, як виникне необхідність, навіть після закінчення значного часу. Учені називають це «роботою візуального мислення».

Технологія візуалізації направлена на повніше і активніше використання природних можливостей студентів за рахунок інтелектуальної доступності подачі навчального матеріалу. Поєднання візуального образу, тексту, усного пояснення викладача підводить студента до стереоскопічності сприйняття, яка у багато разів посилюється при використанні можливостей комп'ютера. Полісенсорне сприйняття навчальної інформації не просто дозволяє кожному студенту навчатися в найбільш сприятливій, органічній для нього системі, але, головним чином, стимулює розвиток другорядної для даного студента репрезентативної системи сприйняття.

Роглянемо деякі приклади:

1. Опорний конспект або лист опорних сигналів (Л.О.С.) – це побудована за спеціальними принципами візуальна модель змісту навчального матеріалу, в якій стисло зображені основні смислові віхи теми, що вивчається, а також використовуються графічні прийоми.
2. Карта пам'яті, запропонована американськими педагогами Б. Депортер та М. Хенакі найбільшою мірою наближає форму запису до природної роботи мозку по сприйняттю інформації і її передачі.
3. Метаплан є інваріантною безліччю знакових форм (елементів), що мають певне призначення. Можливості застосування метаплану у навчанні розглядає Н.Е. Єрганова. Метаплан як знаковий візуальний засіб володіє чуттєвими

сприйнятними властивостями: формою і кольором. До елементів форми метаплану відносяться: смуга, хмара, овал, прямокутник, круг. Кожен елемент несе певні сутнісні характеристики, наприклад: смуги використовуються для позначення коротких формулювань або висновків, а також в них можуть бути внесені назви, заголовки, категоріальні поняття; хмарою обкреслюють фундаментальну теорію або питальні пропозиції; овали можуть позначати додаткову інформацію; прямокутником виділяються назви, заголовки або категоріальні поняття.

Для підготовки власних уроків за технологією візуалізації пропоную переглянути каталог онлайн-ресурсів, де ви знайдете безліч цікавих ідей (http://koippo.in.ua/arhiv/druk/stim_2019.pdf).

Технологія візуалізації навчального матеріалу вимагає від студентів: по-перше, володіння загальнонавчальними вміннями виділяти основні поняття теми, навколо яких слід будувати решту інформації; по-друге, розвитку предметно-образного мислення і творчої уяви.

Творчо працюючий викладач, поза сумнівом, знайде чимало прийомів, що дозволяють включити студентів в активну спільну діяльність по виділенню понять теми і перекладу навчальної інформації на мову візуалізації.

Список використаних джерел

1. Освітні технології / За заг. ред. О. М. Пєхоти. – К., 2001. – С. 91–108с.
2. Бондарева К. І. Педагогічний аналіз інноваційної діяльності викладача: Науково-методичний посібник / К. І. Бондарева, О.Г. Козлова. – Суми, 2008.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології.:Навчальний посібник. / І.М. Дичківська. – К.:Академвидав, 2004. –90 с.
4. Чала М.С., Шовенко О.С. Онлайн-інструменти реалізації STEMSTEAM-STREAM-освіти: [каталог онлайн-ресурсів] / М.С. Чала, О.С. Шовенко. – Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2019. – 36 с.

РОЗРОБКА ПРОГРАМ СТАЖУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ З ОПАНУВАННЯ СУЧАСНИХ ВИРОБНИЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Мамєдова Юлія Аслан кизи, заступник директора з навчально-виробничої роботи ОРДЕНА «ЗНАК ПОШАНИ» ВИЩОГО ПРОФЕСІЙНОГО УЧИЛИЩА №75

Основною формою підвищення професійної кваліфікації педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти, зокрема майстра виробничого навчання, є стажування. Метою стажування є практичне вивчення майстрами сучасної техніки та технології виробництва, наукової організації праці, виробничого досвіду і, на цій основі, – забезпечення підвищення якості професійної підготовки робітничих кадрів, їх гнучкості і мобільності на ринку праці.

Одним із напрямків функціонування навчально-практичних центрів за галузевим спрямуванням, створених на базі закладів професійної (професійно-технічної) освіти, є організація роботи з підвищення кваліфікації, стажування педагогічних працівників закладів освіти, робітників підприємств з вивчення та відпрацювання технологій, набуття умінь та навичок роботи із сучасними матеріалами.

Навчально-практичні центри (НПЦ) – це частина приміщень закладу професійної освіти з новим обладнанням та технікою. Там здобувачі освіти проводять практичні заняття, а дорослі – підвищують кваліфікацію, перенавчаються. Створення НПЦ розпочалось у 2016 році.

03 липня 2017 року у ВПУ №75 відбулося відкриття навчально-практичного центру з професії «Тракторист-машиніст сільськогосподарського виробництва».

Навчально-практичний центр створений відповідно до Плану пріоритетних дій Уряду на 2016 рік, затвердженого розпорядженням Кабінету Міністрів України від 27.05.2016р.№418-р.

Основною метою діяльності навчально-практичного центру є:

– вдосконалення практичної підготовки педагогічних працівників, здобувачів

- освіти, підвищення кваліфікації фахівців підприємств, організацій, установ;
- впровадження в освітній процес новітніх виробничих технологій із застосуванням сучасної сільськогосподарської техніки;
- постійний зв'язок між підприємствами та професійними закладами освіти;
- поширення інноваційних виробничих та педагогічних технологій, інформації щодо новітніх матеріалів, інструментів, обладнання, техніки.

Важливим методичним документом стажування є програма, в якій конкретно розкриваються завдання стажування, визначаються види, обсяг і послідовність робіт.

Програма стажування складається з урахуванням сучасних вимог до професії і методики її навчання. Від науково-методичного та професійного рівня програми безпосередньо залежать результати стажування.

У розробці програми беруть участь спеціалісти підприємств-замовників кадрів з даної професії, працівники науково-методичних служб і досвідчені майстри та викладачі закладів П(ПТ)О. Програма стажування розробляється безпосередньо в закладі освіти під керівництвом заступника директора з навчально-виробничої роботи та за участю старшого майстра закладу освіти, затверджується керівником закладу П(ПТ)О.

Загальні вимоги до розробки програм стажування:

1) Програма стажування майстра виробничого навчання закладу П(ПТ)О повинна:

- враховувати високий ступінь кваліфікації;
- характеризуватися практичною спрямованістю (включати суто виробничі види робіт);
- відповідати вимогам сучасного розвитку техніки, технології, науки;
- орієнтуватися на певні виробничі об'єкти (підприємства, цехи, господарства тощо);
- охоплювати різноманітні форми організації сучасного виробництва;
- включати прийоми обслуговування новітнього обладнання, сучасної технології;

- опиратися на передовий виробничий досвід і методи праці.

2) До програми стажування рекомендується включати такі види робіт:

- практичне вивчення сучасної техніки та технології виробництва, наукової організації праці, передового виробничого досвіду;
- ознайомлення з технологією виробництва, сучасним обладнанням, організацією виробництва та економічних відносин, правилами охорони праці на підприємстві, яке є замовником робітничих кадрів;
- вивчення специфіки роботи підприємств регіону, технологічного циклу виробництва з метою розробки й упровадження регіонального компоненту змісту професійної підготовки робітничих кадрів; безпосередня участь у виробничому процесі;
- підтвердження чи підвищення робітничого розряду, удосконалення майстерності (з основної професії) відповідно до вимог кваліфікаційної характеристики;
- розширення діапазону професійної майстерності; підвищення кваліфікації за суміщеними професіями.

Загальна структура програм стажування майстра виробничого навчання включає такі розділи:

1. Пояснювальна записка (розкриваються завдання галузі та професій у сучасних соціально-економічних умовах, значення підготовки робітничих кадрів з урахуванням перспективних вимог суспільства та науково-технічного прогресу).
2. Методичні вказівки до програми (містять коментарі і поради щодо організації стажування майстрів виробничого навчання, ведення ними облікової документації, умови проведення кваліфікаційної атестації тощо).
3. Професійно-кваліфікаційні характеристики професій, з якими майстер виробничого навчання здійснює підготовку робітничих кадрів.
4. Програми стажування (розкривається зміст виробничих завдань стажиста).

5. Рекомендована Список використаних джерел.

6. Додатки (інформаційні матеріали про підприємства, на яких здійснюється стажування майстрів виробничого навчання).

Програма з окремої професії має охоплювати всі можливі варіанти виконуваних робіт стажистом.

В умовах соціально-економічної трансформації якісну підготовку майбутніх фахівців аграрного сектора може забезпечити лише майстер виробничого навчання з високим рівнем технологічної культури, який володіє сучасними технологіями агровиробництва. Стажування як один із видів підвищення кваліфікації педагогів є ключовим чинником успішного вирішення цього завдання. Ефективність організації стажування значною мірою залежить від якості методичного супроводу, який здійснюється на базі навчально-практичних центрів за галузевим спрямуванням.

Список використаних джерел

1. Всеукраїнські експериментальні майданчики професійно-технічної освіти (науково-методичні матеріали за результатами роботи/ Сидоренко М.П., Націокс Т.Г. ІТІЗО МОН України, 2008 р.

2. Житник Б.О. Методичний poradник: форми і методи навчання. Х.: Основа, 2008.

3. Журнал «Профтехосвіта». – 2010-2012 рр.

4. Іваськів О.Ф. На допомогу майстру виробничого навчання: метод. посібник/ О.Р.Іваськів, Р.С.Брик. Тернопіль: Навчальна книга – Богдсан, 2013

5. Нікуліна А.С., Торба Ю.І. Вдосконалення педагогічної майстерності майстра і викладача у процесі самоосвітньої роботи. Навчально-методичний посібник. Д.: ДШО ІПП, 2003.

6. Педагогічна книга майстра виробничого навчання: навчально-методичний посібник/Н.Г.Ничкало, В.О.Зайчук, Н.М.Розенберг та інші; за ред..Н.Г.Ничкало. – 2-ге видання, доп. К.: Вища школа, 1994.

7. Підготовка майстра виробничого навчання до занять (методичні

рекомендації)/Заславська С.О. – Донецьк, 2003.

8. Професійна освіта: словник. Навчальний посібник/ укладач С.У.Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г.Ничкало. К.: Вища школа, 2000.

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ПІДГОТОВЦІ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

Мартінова Тетяна Іванівна, заступник директора ДПТНЗ «Дніпровський центр професійної освіти»

У сучасній Україні впроваджується стратегія, інноваційного розвитку освіти і науки: забезпечуються умови для розвитку, самоствердження й самореалізації особистості впродовж життя. Інноваційні процеси, що відбуваються в освіті вимагають відповідних змін у професійній діяльності педагога. Нові вимоги держави і суспільства щодо розвитку і самореалізації особистості здобувача освіти, педагога обумовлюють необхідність розроблення теоретико-методичних засад підготовки конкурентоспроможного фахівця, а також створення ефективного діагностичного механізму, який дозволить виявити конкретні резерви в його діяльності, перспективи професійного росту, шляхи професійного вдосконалення

Важливого значення набуває інноваційна діяльність педагога, що ґрунтується на основі наукового осмислення практичного педагогічного досвіду, організації цілеспрямованої педагогічної діяльності, зорієнтованої на зміну та розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів в підготовці майбутнього робітника.

Потреба в інноваційній спрямованості педагогічної діяльності в умовах реформування освіти спричинена певними обставинами: по-перше, входження України у гуманітарний контекст світової цивілізації викликало необхідність докорінної зміни системи освіти, методології і технології організації освітнього

процесу у закладах професійної освіти.

Інноваційні процеси в системі освіти засвідчують якісно новий етап взаємодії й розвитку науково-педагогічної та педагогічної творчості і процесів застосування її результатів. Для нього характерною є тенденція до ліквідації розриву між процесами створення педагогічних новацій і процесами їх сприйняття, адекватного оцінювання, освоєння і застосування, а також до подолання суперечності між стихійністю цих процесів і можливістю та необхідністю свідомого управління ними[3]

У сучасних умовах в Україні відбувається пошук нових прогресивних форм реалізації професійно-технічної освіти, що пов'язано з відмовою від стереотипів і застарілих поглядів та підходів до проектування, планування та організації навчально-виховного і навчально-виробничого процесів. Сучасні вимоги до якості трудових ресурсів потребують переважно інноваційних підходів до їх підготовки, високого професіоналізму педагогічних працівників та керівників навчальних закладів системи профтехосвіти.

Отже, інновації в освіті – процес творення, впровадження та поширення в освітню практику нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, в результаті яких підвищуються рівні досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи навчання до якісно іншого, більш досконалого стану . Сутнісною ознакою інновації є її здатність позитивно впливати на якість професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі, регіоні, державі в цілому.

Тому , при організації освітнього процесу підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, ми використовуємо інноваційні педагогічні технології. Так, при викладанні хімії ,на нашу думку,ефективною є технологія інтерактивного навчання,а саме- веб-квест.

Веб-квест технологія орієнтована на здобувачів освіти, занурених у процес навчання, яка розвиває їх критичне мислення. Завдяки конструктивному підходу до навчання, здобувачі освіти не лише добирають і упорядковують інформацію, отриману з Інтернету, а також скеровують свою діяльність на поставлене перед

ними завдання[2]

Веб-квест розглядається як: інтерактивний процес, під час якого студенти самостійно одержують необхідні знання, використовуючи ресурси Інтернет; проблемне завдання з елементами рольової гри[1]

Веб-квести – це міні-проекти, основані на пошуку інформації в Інтернеті. Завдяки такому конструктивному підходу до навчання студенти не тільки добирають й упорядковують інформацію, отриману з Інтернету, але й скеровують власну діяльність на поставлене перед ними завдання, пов'язане з їхньою майбутньою професією

Викладач у навчальній проектній діяльності, зокрема на уроках хімії , при проходженні студентами веб-квесту, має створити умови для прояву в них інтересу до пізнавальної діяльності, самоосвіти і застосування отриманих знань на практиці.

У процесі реалізації проекту викладачу належить «прожити» наступні ролі:

- ентузіаст, який надихає, підтримує і мотивує (студентів) на досягнення мети;
- фахівець, який володіє знаннями і вміннями в декількох (але не в усіх) галузях;
- консультант, який допомагає організувати роботу, має готові відповіді на всі запитання учасників;
- керівник, який допомагає організувати роботу за часом і спрямовує її у необхідному для навчання напрямі ;
- «людина, яка ставить запитання», що допомагає побачити помилки і недоліки в роботі, а також їх вчасно виправити;
- координатор групового процесу, контролює роботу всіх підгруп, що працюють над виконанням своїх завдань;
- експерт, який аналізує результати виконаного проекту.

Основні принципи веб – квесту:

- тривалість виконання (короткострокові, довгострокові);
- предметний зміст (монопроекти, міжпредметні веб-квести);

– тип завдань, які виконують студенти (переказ, компіляційні загадки, журналістські розслідування, конструкторські розробки, творчі роботи, переконуючі виступи, розв’язок спірних проблем, само пізнавальні праці, аналітичні звіти, наукові доповіді, оцінні заходи)

Робота над короткостроковим веб-квестом може займати від одного до трьох сеансів, над довгостроковим – від одного тижня до двох місяців. Зокрема, міні-проект може укладатися в одне заняття, інші короткострокові проекти – до шести занять. У таких проектах основна робота із збирання інформації, виготовлення продукту, підготовці презентації відбувається у рамках позаурочної діяльності. Тижневі проекти виконуються в групах протягом проектного тижня, їх реалізація займає приблизно 30-40 годин і цілком здійснюється за участю керівника проекту.

Можливе поєднання аудиторних і позааудиторних форм роботи. Увесь цикл довгострокового проекту виконується в позааудиторний час. Веб-квест може охоплювати окремий навчальний предмет, тему проблему, може бути й міжпредметним. У монопроектах застосовують інформацію і з інших галузей знань чи діяльності. Міжпредметні проекти проводяться в позаурочний час під керівництвом декількох фахівців з різних галузей знань. Глибоку і змістовну інтеграцію потрібно здійснювати вже на 1 етапі постановки проблеми. Дослідники наголошують, що робота в міжпредметних проектах найбільш ефективна.

Згідно класифікації веб-квестів за типами завдань найпростішим є завдання на переказ, що вважається цієї технологією за наступних умов:

– формат і форма доповідей здобувачів освіти (студентів) відрізняється від оригіналів матеріалів, у них завжди «присутній» доповідач, матеріал тексту не є простим копіюванням тексту з мережі Інтернет у текстовий редактор;

– здобувачі освіти (студенти) вільні у виборі того, про що розповідають і яким чином організовують знайдену інформацію;

– здобувачі освіти (студенти) використовують навички збирання, систематизації та обробки інформації.

Етапи роботи студентів (здобувачів освіти) над веб-квестами:

1. Здобувач освіти (студент) обирає одну із запропонованих йому ролей. Обравши собі певну «роль», здобувач освіти (студент) переходить до одного з досьє, представлених на сторінці веб-квесту.

2. Здобувач освіти (студент) аналізує, як його роль узгоджується із завданнями інших членів команди. У результаті проходження цих етапів у здобувачів освіти (студентів) формуються елементи комунікаційної компетентності: (вибір соціальної ролі, одержання навичок роботи в групі).

3. Надалі здобувачі освіти (студенти) досліджують запропоновані ресурси та ресурси медіатеки навчального закладу (книги, журнали, енциклопедії). При цьому вони аналізують інформаційні ресурси, відбирають необхідну інформацію, шукають додаткову.

4. Для підготовки звіту представляється опис артефактів, котрі, на погляд студентів, представляють досліджуване питання. Для кожного артефакту вказується джерело (друкований посібник, електронне видання, адреса в мережі Інтернет, пояснення, чому він необхідний під час дослідження даної теми). При цьому здобувач освіти (студент) набуває досвіду збереження інформації, структурування інформаційних ресурсів.

5. Після закінчення процесу пошуку подається звіт за обраною темою.

6. Веб-квест передбачає спільну роботу, тому далі здобувачів освіти (студенти) на уроках хімії обговорюють, сперечаються, формують план роботи групи в цілому. Тут кожний із них, будучи експертом у своїй галузі, бажає знайти найкращі розв'язання своїх завдань. Надалі здобувачі освіти (студенти) обирають форму подання загального звіту та можуть розподілити ролі для подальшої роботи: розроблення макету сайту або презентації, створення дизайну та ін.

7. Завершується цей процес груповим захистом роботи[4]

Отже, досвід застосування веб-квестів при викладанні хімії в ЗП(ПТ)О засвідчив, що таке навчання сприяє розвитку у здобувачів освіти критичного мислення, підвищує їх мотивацію до вивчення предметів. На уроках, де

використовують ці технології, майбутні фахівці почувають себе впевнено, вільно висловлюють власні думки, стають активними учасниками навчального процесу.

Таким чином, використання інноваційних технологій має низку переваг, а саме: інтенсифікація самостійної роботи здобувачів освіти; зростання обсягу виконаних на уроці завдань; розширення інформаційних потоків при використанні мережі Інтернет; підвищення мотивації та пізнавальної активності за рахунок різноманітності форм роботи, можливості включення ігрового моменту.

Список використаних джерел

1. Герлянд Т.М., Кулалаєва Н.В., Пащенко Т.М., Романова Г.М., Романов Л.А. Веб-квест у професійному навчанні: методичні рекомендації; за заг. редакцією Т.М. Герлянд. – К.: ПІТО НАПН України, 2016. – 141 с.
2. Доцільність впровадження інноваційних технологій у навчально-виробничий процес [Електронний ресурс] Режим доступу: [https://core.ac.uk > download > pdf](https://core.ac.uk/download/pdf)
3. Дубасенюк О.А. Інновації в сучасній освіті // Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 12-28.
4. Енциклопедія освіти / АПНУ; гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Маслов Ігор Георгійович, директор ВПУ -17 м. Генічеськ

Формування принципово іншого образу професійно-технічних навчальних закладів, ПТНЗ майбутнього, який би створював для кожного здобувача освіти ресурс його особистого розвитку та високої кваліфікації.

Підтримав би бажання навчатися та здобувати професію, відповідно до індивідуальних можливостей, вибора професії, оцінювати досягнення, а не помилки.

Одним із шляхів здійснення таких завдань є інноваційна професійна діяльність майстра виробничого навчання.

Готовність до інноваційної педагого-виробничої діяльності формується під час виробничої практики, акумулюючи все накопичене в теорії та виробничої практики.

Майстер виробничого навчання (майстер в/н), який підготовлений до інноваційної професійної діяльності має такі професійні й особисті якості:

1. Усвідомлення цілей освітньо-виробничої діяльності у контексті актуальних педагоговиробничих проблем сучасного ЗПО . Врахування та розвиток індивідуальних здібностей здобувачів освіти їх інтересів і потреб, потреб окремого здобувача освіти та суспільства в обраної професії.
2. Осмислена в контексті сучасності педагого-виробнича позиція. Уміння відповідно до нововведень у науці, практиці та виробництві по-новому формулювати освітньовиробничі цілі з предмета, виробничої практики, певної методики, досягати і оптимально переосмислювати їх під час навчання та виробничої практики.
3. Здатність видобувати цілісну освітньо-виробничу програму навчання та виробничої практики і виховання, яка враховувала б індивідуальний підхід до здобувачів освіти, освітньо-виробничі стандарти, нові педагого-виробничі орієнтири.
4. Вміле поєднання майстром в/н сучасної йому реальності з вимогами особистісноорієнтованої освіти та кваліфікації, коригування освітньо-виробничого процесу за критеріями інноваційної діяльності.
5. Здатність бачити індивідуальні здібності здобувачів освіти і навчати та профорієнтувати відповідно до їх особливостей.
6. Вміння продуктивно, нестандартно організувати і проводити навчання, виробничу практику й виховання, забезпечуючи розвиток творчості,

професіоналізму через використання інноваційних технологій.

7. Застосування форм і методів інноваційного навчання, яке передбачає врахування особистого досвіду і мотивів здобувачів освіти, використання доступних для здобувачів форм рефлексії та самооцінки.

8. Адекватно оцінювати, стимулювати відкриття та форми культурного самовираження здобувачів освіти, здатність бачити їх позитивний розвиток.

9. Уміння аналізувати зміни в освітній та професійній діяльності, в розвитку особистісних якостей здобувачів освіти.

10. Здатність і прагнення до особистісного творчого, професійного розвитку, рефлексивної діяльності, усвідомлення значущості, актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів.

Вирізняють, на основі прояву вищевказаних якостей, інтуїтивний, кваліфікований, репродуктивний, пошуковий, творчий (продуктивний) рівні сформованості готовності до педагого-виробничих інновацій [1, с.281].

Інтуїтивний рівень сформованості готовності до інноваційної педагого-виробничої діяльності.

До цього рівня сформованості готовності належать майстри в/н, які за особливостями мислення і практичної діяльності, ставляться до інноваційної проблеми як до альтернативи традиційній практиці. Основною їх діяльності в такому випадку є емоційна, інтуїтивна налаштованість на сприйняття нового тому, що воно нове, а не глибокі теоретичні та практичні знання особливостей інноваційної ідеї чи аналіз педагого-виробничої практики, яка на цій ідеї базується. Педагого-виробнича рефлексія у них не сформована.

Репродуктивний рівень сформованості готовності до інноваційної педагоговиробничої діяльності майстра в/н. Майстри в/н які належать до цієї категорії добре обізнані з теоретичними та практичними засадами, змістом, конкретними методиками майстрівноваторів, нерідко застосовують елементи цих систем у власній педагого-виробничій діяльності. Проте використання інновацій у їх педагого-виробничій практиці є несистематичним (невпорядкованим), ситуативним. Окремі майстри в/н вважають що новітні

технології можуть бути застосовані лише їх авторами. Педагого-виробнича рефлексія у них вражена недостатньо.

Пошуковий рівень сформованості готовності до інноваційної педагого-виробничої діяльності. Майстри в/н цієї групи намагаються працювати по-новому, втілюючи у власній діяльності відомі практики технології та методики навчально-виробничо-виховної роботи. Охоче йдуть на експеримент, не приховують ні своїх успіхів, ні помилок, відкриті для публічного обговорення, осмислення педагого-виробничих інновацій.

Творчий рівень сформованості готовності до інноваційної педагого-виробничої діяльності. Майстри в/н цього рівня творчо ставляться до інноваційної діяльності, мають змістовні знання про нові наукові, виробничі та новаторські підходи до навчання й виховання, володіють новітніми технологіями і створюють власні. Реалізація творчого потенціалу в інноваційному процесі для багатьох із них є найважливішим орієнтиром діяльності.

Знання про рівень сформованої готовності кожного майстра в/н до інноваційної діяльності дає змогу як майстру в/н планувати свій саморозвиток, так і керівнику ПТНЗ коригувати інноваційний потенціал колективу, що є важливим компонентом структурних професійних якостей.

Структура мислительного процесу сприйняття майстром в/н нововведення, охоплює п'ять основних етапів:

1. Ознайомлення майстра в/н з інновацією. Майстер уперше дізнається про інновацію але ще не готовий до сприйняття додаткової інформації.
2. Поява інтересу. Майстер в/н виявляє зацікавленість інновацією і починає шукати додаткову інформацію про неї.
3. Оцінювання. На цьому етапі людина подумки оцінює нововведення у контексті своєї ситуації, а потім вирішує, чи варто його апробувати, шукає спеціалізовану інформацію (поради, консультації) про нововведення, найчастіше в колег і знайомих.
4. Апробація. Апробують інновацію у відносно невеликих масштабах,

намагаючись з'ясувати, наскільки доцільне її застосування в конкретній ситуації. Результати цього етапу є найважливішими, оскільки вони можуть дати широкий простір для впровадження нововведення або переконати в його неможливості чи недоцільності.

5. Остаточне сприйняття. На цьому етапі приймають рішення щодо сприйняття інновації.

Як правило, висновок відповідає одному з таких варіантів рішення:

- а) сприйняття і використання нововведення;
- б) цілковита відмова від інновації;
- в) сприйняття з подальшою відмовою від інновації;
- г) відмова від нововведення з подальшим сприйняттям.

Основним завданням на цьому етапі є оцінювання результатів попереднього етапу і прийняття остаточного рішення про застосування інновації в майбутньому. Практика свідчить, що відмовитися від інновації можна на різних етапах, це значною мірою залежить від суті нововведення, а також від інновативності (сприйнятливості) до нововведень.

Відомі такі компоненти готовності майстра в/н до інноваційної педагогічної діяльності: мотиваційний, когнітивний, креативний, рефлексивний. Вони взаємообумовлені та пов'язані між собою.

Мотиваційний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Мотиваційний компонент є основою, навколо якої конструюються головні якості майстра в/н як професіонала, оскільки від того чим мотивує майстер в/н свою готовність до інноваційної діяльності, залежать характер його участі в інноваційних процесах та досягнуті результати.

Важливим компонентом управління педагого-виробничими інноваціями є знання мотивів і інноваційної діяльності майстрів в/н, які можуть бути обумовлені: – підвищенням ефективності навчально-виробничого процесу; – намаганням привернути до себе увагу; – здобувати визнання та ін.

Справжню суть мотивів з'ясувати буває нелегко, оскільки вони

змінюються. Особисту значущість конкретних мотивів досліджують на підставі аналізу сформульованих майстром в/н цілей власної інноваційної діяльності, його дій щодо реалізації цих цілей, а також аналізу змін у його мотиваційній сфері, самооцінок, ставлення до своєї професійної діяльності.

Провідним мотивом інноваційної педагого-виробничої діяльності у більшості випадках є пізнавальний інтерес.

Позитивну мотивацію майстра в/н до інноваційної діяльності засвідчує задоволення таких його особистісних і професійних потреб, як створення і застосування нового, підвищення педагого-виробничої майстерності, подолання професійних труднощів. Тому використання інноваційних технологій багато хто з майстрів в/н вважає єдиним важливим мотивом особистісного і професійного самоствердження.

До ідеї про необхідність інновацій багато майстрів в/н приходять через невдоволеність власною професійною діяльністю у межах традиційного педагоговиробничого процесу. Тільки випробувавши себе в різних моделях навчання, виробничої практики й виховання, можна обрати адекватні особистості і професійній спрямованості методи, прийоми, способи роботи.

Отже, показниками мотиваційного компонента готовності до інноваційної педагоговиробничої діяльності є пізнавальний інтерес до інноваційних педагого-виробничих технологій та особистісно-значущий смисл їх застосування є результатом пізнавальної діяльності. Його характеристики: обсяг знань (ширина, глибина, системність) майстра в/н про суть і специфіку інноваційних педагого-виробничих технологій; їх види та ознаки; комплекс умінь і навичок із застосування інноваційних педагого-виробничих технологій у структурі власної професійної діяльності; стиль мислення, сформованість умінь і навичок майстра в/н.

Відокремлюють такі професійні уміння майстра в/н, які засвідчують свідоме оволодіння інноваційною діяльністю:

– гностичні (уміння здобувати, поповнювати і розширювати свої знання, вивчати особливості здобувачів освіти і себе);

- проектувальні (здатність планувати навчально-виробничий процес відповідно до цілей навчання та виробничої практики, психологічних закономірностей, оптимальних видів, методів, прийомів професійної діяльності; уміння планувати роботу);
- конструктивний (уміння обрати оптимальні прийоми і способи навчання, виробничої практики, форми роботи, відбирати і дозувати навчально-виробничий матеріал, оптимально керувати процесом навчання та виробничої практики);
- організаційні (здатність організувати свою діяльність і діяльність здобувачів освіти відповідно до цілей навчально-виробничо-виховного процесу);
- комунікативні (уміння використовувати різні механізми формування міжособистісних взаємин учасників педагогічного та виробничого процесу, застосувати техніку акторської та професійної майстерності, попереджувати і долати конфлікти, створювати комунікативну мережу знань).

Показниками сформованості когнітивного компонента є:

- методологічні знання (вміння сприймати дійсність із позицій системного підходу, сформованість загальнонаукових категорій);
- загальнотеоретичні, практичні й методичні знання (знання принципів і методів педагоговиробничого дослідження, володіння конкретними дослідницькими вміннями);
- уміння успішно застосовувати інноваційні педагого-виробничі технології (гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні);
- позитивний педагого-виробничий досвід.

Реалізація когнітивного компонента для майстра в/н означає для нього необхідність професійно самовизначитись, тобто усвідомити норми, модель своєї професії і відповідно оцінити свої можливості.

Креативний компонент проявляється у нестандартному розв'язанні педагоговиробничих завдань, в імпровізації, експромті. Ознаками креативності є:

- здатність до створення нового;
- нетрадиційний підхід до організації навчально-виробничо-виховного процесу;

- вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми;
- взаємодіяти з здобувачами освіти, колегами, батьками здобувачів;
- уміння розвивати креативність здобувачів освіти, що втілювалося б у їх поведінці.

Формування креативності у здобувачів освіти залежить від таких професійних умінь та установок майстра в/н як визнання цінності творчого мислення та права на помилку; розвиток чутливості здобувачів освіти до стимулів оточення; вільне маніпулювання об'єктами та ідеями ; уміння розвивати конструкційну критику; уміння всебічно розкрити особливість виробничого процесу; заохочення самоповаги та самооцінки; нейтралізація почуття страху перед оцінкою тощо.

Креативність майстра в/н розвивається на основі наслідування досвіду, концепції, ідеї, окремого прийому, форми, методу з поступовим зменшенням питомої ваги наслідувального і зростанням питомої ваги творчого, практичного компонента педагого-виробничої діяльності.

Рефлексивне мислення є важливою умовою вдосконалення власної діяльності. Здатність людини рефлексивно ставитися до себе і до своєї діяльності є результатом освоєння нею соціальних відносин між людьми. На основі взаємодії з іншими людьми, прагнучи зрозуміти думки і дії іншого, людина виявляє здатність рефлексивно поставитися до себе.

Рефлексивне мислення характеризує пізнання й аналіз майстра в/н явищ власної, діяльності та практики. Реалізується цей компонент через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого.

Таким чином, пошук, освоєння і застосування відомих педагого-виробничих інновацій, аналіз отриманих результатів і власного індивідуального стилю роботи можуть сприяти створенню майстром в/н нових інноваційних освітньо-виробничих технологій.

Показником рефлексивного компонента в структурі готовності до інноваційної педагого-виробничої діяльності є сформованість рефлексивної

позиції (характер оцінки майстром в/н себе як суб`єкта інноваційної діяльності)

Отже, ми розглянули мотиваційний, когнітивний, креативний і рефлексивний компоненти, які представляють структуру готовності майстра в/н до інноваційної діяльності.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. К.: Академвидав, 2004. 352 с.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЙ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Машковська Ірина Олександрівна, лікар-викладач, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, КЗ КОР «БЦ медичний фаховий коледж»

Розглядаючи структуру змісту освіти в широкому його розумінні, або зміст тієї чи тієї навчальної дисципліни зокрема, акцентуємо увагу на її головних структурних компонентах:

- обсяг знань, які потрібно засвоїти,
- уміння швидко користуватись набутими знаннями на практиці,
- досвід пошуково-творчої діяльності – як серед тих, хто навчає, так і серед тих, хто навчається.

Якість знань має забезпечуватися у процесі аудиторної і самостійної роботи студентів з широким використанням методів активізації навчання. Тому надзвичайно актуально і важливо відповідно до вимог сьогодення освіти створювати сучасні навчальні матеріали.

Зокрема, доволі часто в процесі викладання виникає потреба у представленні чого-небудь нового: ідей, лекцій, демонстрації алгоритмів практичних навичок, проєктів, продукції, товару тощо. Захід, на якому відбувається таке представлення, отримав назву презентація (англ. presentation –

представлення). Поняття презентація у нас може мати два тлумачення – як виступ та як комп’ютерний продукт



Серед комп’ютерних презентацій розрізняють декілька їх видів і, відповідно, класифікацій в залежності від мети виступу, від екрану, з якого буде читатися презентація, де буде проводитися виступ доповідача, чи передбачається друк презентаційних матеріалів, тощо. Одна з таких можливих класифікацій (в залежності від мети виступу доповідача) наведена нижче.



Слід зазначити, що в доступній викладачу сучасній педагогічній літературі, на жаль, немає чітко розроблених критеріїв створення презентацій. Іноді поширюється помилкове уявлення педагогів про дидактичні особливості цього виду діяльності. Неправильне уявлення про навчальні можливості

презентацій тиражуються, і часто за великою кількістю мультимедійних ефектів вчителі не бачать численних змістових помилок таких презентацій і не можуть правильно та адекватно спланувати свою роботу зі створення і використання презентацій в навчальній діяльності. Позатим, кожен з видів презентацій потребує окремої специфіки, своїх особливостей побудови.

Незважаючи на те, що дизайн – це творчий процес і, як більшість інших творчих процесів, сильно залежить від індивідуальності автора, його таланту, усе ж таки він базується на ряді принципів, дотримання яких дає змогу створювати якісні продукти.

Разом з тим, для створення хорошої презентації не потрібно бути дизайнером, варто лише дотримуватися певних правил та рекомендацій, а саме – законів композиції, колористики та ергономіки:





На думку Дейла Карнегі ефективне представлення презентації досягається за рахунок виконання чотирьох загальноприйнятих етапів – **чотирьох «П»:**

- планування – підготовка – практика – презентація -

Під час роботи над створенням презентацій фахівці радять керуватися наступними рекомендаціями щодо наповнення та оформлення презентації:



До кожного конкретного випадку будуть свої поради. Кожен викладач вже має своє уявлення, в чому йому може допомогти презентація.

Додаткові вимоги до змісту презентації (за Д. Льюїсом)

- Кожен слайд має відображати одну думку;
- Текст має складатися з коротких слів та простих речень;
- Рядок має містити 6–8 слів;
- Всього на слайді має бути 6–8 рядків;
- Загальна кількість слів не повинна перевищувати 50;
- Дієслова мають бути в одній часовій формі;
- Заголовки мають привертати увагу аудиторії та узагальнювати основні засади слайда;
- У заголовках мають бути і великі, і малі літери (не тільки великі);
- Слайди мають бути не надто яскравими – зайві прикраси лише створюють бар'єр на шляху ефективної передачі інформації;
- Кількість блоків інформації під час відображення статистичних даних на одному слайді має бути не більше чотирьох;
- Підпис до ілюстрації розміщується під нею, а не над нею;
- Всі слайди презентації мають бути витримані в одному стилі.

Висновки

Звіт, нова ідея, план навчальної діяльності будуть сприйняті зацікавленими особами в повній мірі, якщо вони представлені наочно. Не треба забувати, що вся інформація сприймається через зір, а презентація, крім того, ще має і цікаве оформлення.

Створення і використання електронних презентацій може запропонувати всім викладачам наступне:

- викладачі можуть самі швидко навчитися та використовувати їх у своїй практичній діяльності;
- в кожную презентацію можна швидко внести зміни;
- після закінчення презентаційного заняття є можливість і надалі широко

використовувати шаблони та рисунки, представлені в презентаціях;

- презентації або фрагменти презентацій можна роздруковувати та використовувати як роздатковий матеріал, що сприяє активізації навчальної та пізнавальної діяльності учнів.

Не слід забувати про можливість демонструвати презентації для великих аудиторій, що внесе елемент зацікавленості в будь-яку лекцію, нараду чи семінар.

Список використаних джерел

1. Дементієвська Н.П., Морзе Н.В. Як можна комп'ютерні технології використати для розвитку учнів та вчителів // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання / За ред. С.Д.Максименка, М.Л.Смульсон. – К.: Міленіум, 2005. -Т. 8, вип. 1. – 238 с.
2. Дементієвська Н. П. , Морзе Н. В. Комп'ютерні технології для розвитку учнів та вчителів // Інформаційні технології і засоби навчання: Зб. наук. праць / За ред. В.Ю. Бикова, Ю.О. Жука / Інститут засобів навчання АПН України. –К.: Атіка, 2005. – 272 с.
3. Матеріали науково-практичної конференції “Фундаменталізація професійної підготовки як один із пріоритетів напрямів розвитку вищої освіти”,КВНЗ КОР «Білоцерківський медичний коледж», 18.12.2012
4. Удосконалення змісту навчальних дисциплін в контексті методики їх викладання. –
URL:https://docs.google.com/document/d/1cEcYsO7ukTBWiQhWsurfU5_O64rL8gKF/edit
5. Створюємо презентації правильно. – URL: <https://pedcollege.kiev.ua/2009-11-13-19-03-22/564-2011-10-07-13-32-03.html>
6. Фат'янова М.С. – Методика створення електронних презентацій. – URL: <https://vseosvita.ua/library/metodika-stvorennja-elektronnih-prezentacij-243605.html>
7. Інформаційна картка "Поради Дейла Карнегі щодо підготовки презентацій".
URL: <https://vseosvita.ua/library/informacijna-kartka-poradi-dejla-karnegi-sodo->

pidgotovki-prezentacij-160262.html

8. Городецкий В. Створення мультимедійних презентацій до кваліфікаційної роботи. Методичні вказівки, Івано-Франківськ, 2015 URL: <http://194.44.152.155/elib/local/2970.pdf>
9. Информационные и коммуникационные технологии в подготовке преподавателей.(русское издание). Институт новых технологий по поручению Отдела высшего образования ЮНЕСКО. Division of Higher Education, ЮНЕСКО, 2005.

MOTIVATION OF PROFESSIONAL ACTIVITY

Mieshkova Karina, Getter for higher education Dnipropetrovsk state University of Internal Affairs

It is impossible to talk about the motivation of professional activity without touching on the theoretical part of this section. There are two approaches to the study of theories of motivation for professional activity. The first approach is to study the substantive side of the theory of motivation. Such theories are based on the study of human needs, which is the main motive for their implementation, and hence law enforcement. Proponents of this approach include American psychologists Abraham Maslow, Frederick Herzberg and David McClelland. Consider these theories in more detail.

A. Maslow's theory of motivation. The first of the analyzed theories is called Maslow's hierarchy of needs. Its essence is to study human needs. This is an earlier theory. Her supporters, including Abraham Maslow, believed that the subject of psychology is behavior, not human consciousness. At the heart of the same behavior are human needs, which can be divided into five groups:

- Physiological needs necessary for human survival: food, drinking water, rest, etc
- Security needs and a sense of confidence in the future – protection from physical and other dangers from the outside world and that physiological needs will be met in the

future,

- Social needs – the need for a social environment. In communication with people, the feeling of "elbow" and support;

- The need for respect, recognition of the surrounding forests and the pursuit of personal achievement,

- The need for self-expression, ie. the need for one's own growth and potential.

The first two groups of needs are primary, and the three are secondary. According to Maslow's theory, all these needs can be placed in a strict hierarchical sequence as a pyramid, under the sheets of which are the primary needs, and the top is the secondary.

The meaning of such a hierarchical construction is that a person's priority needs are low levels and this affects his motivation. In other words, it is more crucial for a person to meet the needs of initially low levels, and then, at least, the satisfaction of these needs becomes a stimulus and the needs of higher levels.

A. Maslow's theory of motivation. The first of the analyzed theories is called Maslow's hierarchy of needs. Its essence is to study human needs. This is an earlier theory. Her supporters, including Abraham Maslow, believed that the subject of psychology is behavior, not human consciousness. At the heart of the same behavior are human needs, which can be divided into five groups:

- Physiological needs necessary for human survival: food, drinking water, rest, etc
.;

- Security needs and a sense of confidence in the future – protection from physical and other dangers from the outside world and that physiological needs will be met in the future,

- Social needs – the need for a social environment. In communication with people, the feeling of "elbow" and support;

- The need for respect, recognition of the surrounding forests and the pursuit of personal achievement,

- The need for self-expression, ie. the need for one's own growth and potential.

The first two groups of needs are primary, and the three are secondary. According to Maslow's theory, all these needs can be placed in a strict hierarchical sequence as a

pyramid, under the sheets of which are the primary needs, and the top is the secondary. The meaning of such a hierarchical construction is that a person's priority needs are low levels and this affects his motivation. In other words, it is more crucial for a person to meet the needs of initially low levels, and then, at least, the satisfaction of these needs becomes a stimulus and the needs of higher levels.

Frederick Herzberg's theory of motivation. This theory emerged due to the withdrawal of growth by the need to determine the influence of tangible and intangible factors on human motivation. Frederick Herzberg created a two-factor model that describes job satisfaction. The first group of factors (hygienic factors: company and administration policy, working conditions, earnings, interpersonal relationships, the degree of direct control over work) are related to self-expression, internal needs, or the environment in which the work itself. The second group of motivational factors (success, promotion, recognition and approval of the result, a high level of responsibility, the possibility of creative and business growth) are related to the nature and essence of the work itself. The head here must remember the need to summarize the content of the work. F. Herzberg's hygienic factors obviously correspond to physiological needs, security needs and a sense of confidence in the future.

The discrepancy in the considered theories is as follows: according to A. Maslow, after motivation the worker necessarily begins or becomes, according to F. Herzberg, the worker will begin or become only when he decides that motivation is inadequate. Thus, meaningful theories of motivation are based on the study of needs and identifying factors that determine human behavior. The second approach to motivation is based on procedural theories. This refers to the distribution of efforts of employees and the choice of certain behaviors to achieve specific goals. Such theories include the theory of expectations, or the model of motivation according to W. Vroom, the theory of justice and the theory or model of Porter – Lawler. W. Vroom's theory of expectations. According to the theory of expectations, not only the need is a necessary prerequisite for motivating a person to achieve the goal, but also the chosen type of behavior. Procedural theories of expectation establish that the behavior of employees is determined by the behavior of:

- A manager who, under certain conditions, stimulates the work of the employee;
- An employee who is confident that under certain conditions he will be remunerated;
- Law enforcement officers and the head, assume that for a certain improvement in the quality of work he will be given a certain reward;
- An employee who compares the amount of remuneration with the amount he needs to meet a certain need. This means that the theory of expectations emphasizes the need to outweigh the quality of work and the confidence that this will always be stated by the manager, which allows him to really meet his needs. From the theory of expectations, it can be concluded that the employee must have such needs that can be largely met as a result of perceived rewards. And the manager must give such incentives that can potentially meet the expected needs of the employee. For example, in a number of commercial structures, remuneration is allocated as certain goods, clearly knowing what the employee needs.

According to this theory of fairness, the effectiveness of motivation is assessed by the employee for a certain group of factors, and systematically, taking into account the evaluation of rewards issued to other employees, work in a similar system environment. The employee evaluates the amount of the incentive against the incentives of other employees. At the same time, he takes into account the conditions in which he and his staff work. For example, one takes care of the new equipment, and the other – on the old, one had one quality blanks, the other – another. Or, for example, the manager does not provide the employee with work that corresponds to his qualifications. Or there was no access to the information needed to do the job, and so on. Motivation – a process on a person to motivate him to specific, actions in the form of awakening in him certain motives. Motivation – the core of human management. The effectiveness of management in the evidence is determined by how successfully the motivation itself.

Depending on what goals are pursued, what tasks it solves, there are basic types of motivation. Thus, in the form of external influences on a person, specific motives that motivate a person to certain actions are seen in the action, which leads to the

desired result. It is important to know exactly what motives can motivate a person to the desired action, as well as how to cause these motives. This type of motivation is like a bargain: "I give you what you need, and you give me what I need." If both sides do not have common positions, there is no place for the motivation process.

Reference

1. State concept [Electronic resource] – Access mode: <https://osvita.ua/vnz/reports/law/9803/>
2. Ukrainian War of Independence [Electronic resource] – Access mode: https://uk.wikipedia.org/wiki/радянсько-українська_війна
3. Tynchenko J. The first Ukrainian-Bolshevik war (December 1917 – March 1918). Kyiv, Lviv, 1996. [Electronic resource] – Access mode: https://chtyvo.org.ua/authors/Tynchenko_Yaroslav/Persha_Ukrainsko-Bilshovytska_viina/

ГОТОВНІСТЬ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ

Мидловец Світлана Олександрівна, *Білоцерківський механіко-енергетичний фаховий коледж*

Найважливішим завданням реформування освіти в Україні є підготовка освіченої, творчої особистості, готової забезпечувати потреби суспільства у професійній діяльності як на національному, так і на міжнародному рівні. Цьому сприяє упровадження компетентнісного підходу у сучасну вищу освіту і формування професійної компетентності майбутніх фахівців як показника якості отриманої освіти [3].

Однією з головних умов формування майбутнього фахівця, вітчизняні науковці розглядають розробку й використання сучасних педагогічних технологій, а їх упровадження – виконанням одного з найважливіших завдань сучасної освіти –

управління процесом навчання [2].

На сучасному етапі докорінних змін у суспільстві спостерігається відхід від шаблонних освітніх орієнтирів, тобто поступово відбувається перехід від традиційних до інноваційних технологій професійного навчання й виховання майбутніх висококваліфікованих робітників. Головною метою сучасної освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України.

Розробка, застосування інноваційних технологій є однією з найбільш актуальних проблем сьогодення в системі освіти, оскільки тісно пов'язана із формуванням у учнів мотивації до навчання, яка впливає на якість засвоєних ними знань та розвиток умінь та навичок, їх життєву компетентність. Зміст навчально-виховної роботи, інноваційної діяльності полягає в тому, що методика викладання та знання педагога та майстра виробничого навчання, які передають не тільки майстерність, а й свою культуру і світогляд учням, становить систему професійної роботи.

Готовність до інноваційної діяльності майстра виробничого навчання є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Успішність інноваційної діяльності передбачає, що майстер усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Серед чинників, що актуалізували нагальність оновлення наявних та розробки новітніх педагогічних технологій, виокремимо такі:

1. Національно-економічні потреби держави в підготовці молоді до життя в нових ринкових умовах. Це зумовлює виховання в учнів певних якостей, набуття певних навичок:

- самостійно та критично мислити;
- гнучко адаптуватися у мінливих життєвих ситуаціях;
- вміння формулювати проблеми та знаходити шляхи їх раціонального вирішення;

- здатність генерувати нові ідеї, творчо мислити;
- вміння застосовувати набуті знання у повсякденному житті;
- гендерної освіченості та гендерної свідомості; гендерної культури;
- комунікабельності, контактності, вміння працювати у колективі, різних соціальних групах; запобігання (уникнення) конфліктів;
- вміння грамотно працювати з інформацією, одержаною з різних джерел: інтернету, літературних та архівних, періодичних видань, телебачення та ін. (збирати факти, аналізувати їх, висувати гіпотези, робити узагальнення, зіставлення з альтернативними варіантами розв'язання, встановлювати статистичні закономірності, формулювати аргументовані висновки та використовувати їх для вирішення нових проблем); вироблення навичок саморегуляції почуттів і депресивних станів.

2. Нагальна потреба змінити систему насильства, необхідно створити умови для розвитку особистісного потенціалу учнів, збереження фізичного та психічного здоров'я вихованців.

3. Потреба у розробці інноваційних технологій навчання та виховання, у т.ч. інтерактивних (ігрових, тренінгових тощо).

5. Необхідність запровадження до варіативної складової змісту освіти педагогічних закладів інноваційних курсів, спецкурсів [3, с.13].

Розглянемо показники, які визначають готовність майстра виробничого навчання до інноваційної діяльності:

1. Усвідомлення ним потреби запровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці.

2. Інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи.

3. Зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, налаштованість на експериментальну діяльність.

4. Готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності.

5. Володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та розроблення нових.

Касьянова О.М. на основі вивчення й аналізу досліджень з проблем педагогічної діяльності, визначають такі параметри інноваційної діяльності вчителя: готовність майстра виробничого навчання до здійснення інноваційної діяльності; інноваційна діяльність; результативність інноваційної діяльності; здатність до самоорганізації; здатність до самоаналізу, рефлексії; здатність відмовитися від стереотипів педагогічного мислення; прагнення до творчих досягнень; критичність мислення, здатність до оціночних суджень; володіння методами педагогічного дослідження; здатність акумулювати та використовувати досвід творчої діяльності інших педагогів; здатність до співпраці та взаємодопомоги; створення авторської ідеї навчання та виховання; розробка змісту планів і програм; методик, технологій; апробація інновацій; розповсюдження освітньої інновації; виявлення інноваційної ініціативи.

Розглянемо форми залучення майстрів виробничого навчання до інноваційної діяльності: організація постійно діючого наукового семінару з найактуальніших проблем, над якими працюють педагоги навчального закладу; стажування педагогів при науково-дослідних інститутах і вищих навчальних закладах; педагогічні ради, «круглі столи», дискусії; ділові, евристичні ігри з генерування нових педагогічних ідей; творча діяльність педагогів у методичних об'єднаннях; участь у науково-практичних конференціях; узагальнення власного досвіду і досвіду своїх колег; заняття на спеціальних курсах підвищення кваліфікації; самостійна дослідницька, творча робота над темою, проблемою; участь у колективній експериментально-дослідницькій роботі у межах спільної проблеми, над якою працюють педагоги навчального закладу

Отже, метою інноваційної діяльності освітніх закладів є досягнення очікуваного кінцевого результату, мета – це усвідомлення моделі бажаного творчого пошуку; осмислення етапів та термінів досягнення очікуваного результату; раціональний добір засобів її досягнення.

Необхідно зауважити, що семінари-практикуми, самоосвіта і курси підвищення

кваліфікації є умовою впровадження нових технологій майстрів виробничого навчання.

Список використаних джерел

1. Богатирьова Р.В. Основні завдання вищої медичної освіти у процесі реформування системи охорони здоров'я України. Медична освіта. 2013. №2. С.5.
2. Загринчук М.С., Марцинюк В.П., Мисула І.Р. Підготовка фахівців у вищих навчальних закладах України в сучасних умовах на основі компетентнісного підходу. Медична освіта. 2013. №1. С.11-17.
3. Луговий В.І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. Педагогіка і психологія. 2009. №2(63). С.13-25.
4. Педагогічні технології: теорія та практика : навч.-метод. посібник. За ред. проф. М.В. Гриньової. Полтава : АСМІ, 2006. 230 с.

ГОТОВНІСТЬ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ВАЖЛИВА ПРОФЕСІЙНА ЯКІСТЬ ПЕДАГОГА

Микуліна Світлана Миколаївна, спеціаліст вищої категорії, заступник директора з навчальної роботи ордена «Знак Пошани» вищого професійного училища №75

Однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – це особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і

рефлексії. Готовність до інноваційної діяльності є передумовою ефективною діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні.

Педагогічні інновації, як і будь-які інші нововведення, породжують проблеми, пов'язані з необхідністю поєднання інноваційних програм з державними програмами виховання і навчання, співіснування різних педагогічних концепцій. Вони потребують принципово нових методичних розробок, нової якості педагогічного новаторства. На заваді цим нововведенням стають невідповідність нових типів освітніх закладів вимогам батьків, які здебільшого орієнтуються на традиційні стандарти навчання і виховання.

Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Однак включення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії.

Вона є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності. Багато проблем, що постають перед педагогами, які працюють в інноваційному режимі, пов'язані і з низькою інноваційною компетентністю.

Інноваційна компетентність педагога – система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми.

Компонентами інноваційної компетентності педагога є поінформованість

про інноваційні педагогічні технології, належне володіння їх змістом і методикою, висока культура використання інновацій у навчально-виховній роботі, особиста переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій.

Готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію педагога. За структурою це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один із важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Джерела готовності до інноваційної діяльності сягають проблематики особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення педагога.

В інноваційних освітніх перетвореннях особливо високими є вимоги до рівня теоретичних знань і практичної підготовки викладача. Він повинен уміти спрямовувати освітній процес на особистість здобувача, вибудовувати свою професійну діяльність так, щоб кожен здобувач мав необмежені можливості для самостійного і високоефективного розвитку. А це у принципово інших вимірах визначає проблематику і зміст професійної та особистісної підготовки педагога, актуалізує необхідність створення педагогічних систем, зорієнтованих на інноваційну діяльність, і відповідно на пошук нових підходів до підготовки майбутнього педагога.

Йдеться про те, що під час навчання він має набути:

- розвинуту творчу уяву;
- стійку систему знань, що розкривають суть, структуру і види інноваційної педагогічної діяльності; уміння цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї з використанням інтелектуальних інструментів і механізмів самореалізації;
- психолого-педагогічні знання про освоєння і впровадження інноваційних процесів у систему освіти;
- спеціальні психолого-педагогічні методи, прийоми і засоби, використання яких

дає змогу активно включатися в інноваційну педагогічну діяльність.

Педагогу інноваційного спрямування під час освітнього процесу необхідно вміти реалізовувати:

- педагогічний гуманізм (довіра до учнів, повага до їх особистості, гідності, впевненість у своїх здібностях і можливостях);
- емпатійне розуміння здобувачів (прагнення і вміння відчувати іншого як себе, розуміти внутрішній світ, сприймати їх позиції);
- співробітництво (поступове перетворення здобувачів на співтворців педагогічного процесу);
- діалогізм (уміння слухати здобувача, цікавитися її думкою, розвивати міжособистісний діалог на основі рівності, взаємного розуміння і співтворчості);
- особистісна позиція (творче самовираження, за якого педагог постає перед здобувачами не як позбавлений індивідуальності функціонер, а як особистість, котра має свою думку, відкрита у вираженні своїх почуттів, емоцій).

У сучасних умовах інноваційна діяльність педагога має відповідати основним принципам:

- ***Принцип інтеграції освіти.***

Передбачає посилену увагу до особистості кожного здобувача як вищої соціальної цінності суспільства, орієнтацію на формування громадянина з високими інтелектуальними, моральними, фізичними якостями.

- ***Принцип диференціації та індивідуалізації освіти.***

Налаштовує на забезпечення умов для повноцінного вияву і розвитку здібностей кожного здобувача.

- ***Принцип демократизації освіти.***

Дотримання його зобов'язує до створення передумов для розвитку активності, ініціативи, творчості учнів і викладачів, зацікавленої їх взаємодії, широкої участі громадськості в управлінні освітою.

Реалізація цих принципів вимагає переходу від нормативної до інноваційної, творчої діяльності, що передбачає зміну характеру освітньої системи, змісту, методів, форм, технологій навчання й виховання. Метою освіти

за таких умов є вільний розвиток індивідуальних здібностей, мотивів, особистісних цінностей різнобічної, творчої особистості.

Готовність педагога до інноваційної діяльності визначають за такими показниками:

- 1) усвідомлення потреби запровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці;
- 2) інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи;
- 3) зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, налаштування на експериментальну діяльність;
- 4) готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності;
- 5) володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та розроблення нових.

Ці показники виявляють себе не ізольовано, а в різноманітних поєднаннях і взаємозв'язках. Зокрема, потреба у нововведеннях активізує інтерес до найсвіжіших знань у конкретній галузі, а успішність власної педагогічної інноваційної діяльності допомагає долати труднощі, шукати нові способи діяльності, відстоювати новаторські підходи у взаємодії з тими, хто їх не сприймає.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності формується не сама по собі, не у віртуальних розмірковуваннях, а під час педагогічної практики, акумулюючи все накопичене на попередньому етапі, сягаючи завдяки цьому значно вищого рівня. Це означає, що кожен попередній рівень такої готовності є передумовою формування нових.

Список використаних джерел

1. Ващенко Л. Інноваційні процеси в системі загальної середньої освіти особливості управління//Освіта і управління. – 2003. – т. 6. – №3. – С. 97–104.
2. Галіціна Л. Інноваційна діяльність ЗНЗ / Упоряд. Л.Галіціна.–К.: Вид.дім

- "Шкільний світ": Вид. Л.Галіціна, 2005. – 128 с.– (Б-ка "Шкіл.світу").
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник – К., Академвидав, 2004 – 352 с.
 4. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании – М., Образование, 2008 – 526с.
 5. Фіцула М.М. Педагогіка Навч. посібник – К., Академвидав, 2005 – 560с.

TEACHER`S READINESS FOR INNOVATION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Nesdashna T.M., 4th year higher education applicant of the Institute of Law and Innovative Education, Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs

Nikitina Iryna Petrivna, scientific advisor, Senior Lecturer, the Institute of Law and Innovative Education, Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs

The essence of the concept of "innovation" reflects not only the peculiarities of the process of renewal, the introduction of new elements into the traditional system of educational practice, but also organically includes a description of the individual style of the teacher-innovator. Innovative activity involves a higher degree of pedagogical creativity, pedagogical invention of new in pedagogical practice, aimed at forming a creative personality, takes into account socio-economic and political changes in society and manifests itself in the whole, defining goals, objectives and content and technologies of innovative learning.

A teacher of innovative orientation is a person who is able to take responsibility, take into account the situation of social change in time and is the most promising social type of teacher. As a teacher-researcher, he is aimed at scientifically sound organization of the educational process with prognostic orientation, has adequate value orientations,

flexible professional thinking, developed professional self-awareness, willingness to accept new information, high level of self-actualization, has the art of reflection.

Creativity of the teacher-innovator is shown in:

- effective use of already created experience in new conditions, improvement of abilities in accordance with new tasks;
- flexibility in non-standard situations;
- accurate improvisation both on the basis of accurate knowledge and competent calculation;
- ability to justify both pre-prepared and intuitive decisions, the ability to see the near, medium and long term;
- capability of creative work, etc.

Theoretical understanding of the essence of innovation allows us to conclude that its implementation requires not only knowledge of pedagogical innovation, but also the potential readiness of the specialist for this activity.

In psychological and pedagogical sources, "readiness" is defined as the active state of the individual, the attitude to a certain behavior, the mobilization of forces to perform the task.

The readiness of the individual to work is manifested primarily in its ability to organize, perform and regulate their activities. In addition, readiness for activity is determined by many factors, the most important of which are the system of methods and goals, the availability of professional knowledge and skills, direct involvement of the individual in activities that most actively form needs, interests and motives for acquiring significant and skills.

The element-by-element composition of readiness for professional activity includes:

- motivational component as a set of motives adequate to the goals and objectives of pedagogical activities;
- cognitive component related to the cognitive sphere of man. It is a set of knowledge necessary for productive pedagogical activities;

- operational component – a set of skills and abilities of practical problem solving in the process of pedagogical activity;
- personal component, i.e., a set of personal qualities important for the performance of professional activities.

The readiness of the teacher for innovative activity is a complex integrative new formation of the personality, the essence of which consists of the interaction of motivational-orientational, content-operational and evaluative-reflective components.

The functions of these components provide:

- creative orientation of the teacher;
- teacher's innovative awareness;
- his/her technological armament in the field of pedagogical problems;
- operational self-correction and assessment of levels of readiness for innovation in themselves and others.

The effectiveness of the teacher's readiness to innovate is determined by the following indicators:

- orientation of pedagogical workers on an innovative approach to teaching and education;
- orientation of methodical structures on maintenance of an individual trajectory of preparation of the teacher-innovator;
- development on this basis of non-traditional forms and methods of methodical work;
- growth of pedagogical skills of teachers, educators and heads of educational institutions.

Studying the work of teachers, employees of the regional methodological service should pay attention to the following characteristics of pedagogical activities in terms of innovation:

- the attitude of teachers to innovation and the degree of their awareness of the problems of the teacher-innovator;
- features of the motivational sphere of teachers who participate in innovative

activities;

- system of teachers' ideas about the formation of goals of their own activities;
- the level of self-assessment of theoretical knowledge and professional readiness of teachers for innovative pedagogical activities;
- teacher's ability to evaluate the effectiveness of tested and implemented pedagogical innovations, etc.

There are five categories of teachers in relation to innovation (according to Rogers):

- innovators – teachers who are always the first to accept everything new, boldly implement and disseminate it;
- teachers who are the first to carry out a practical (experimental) test of the values of innovation in each school;
- moderate, who follow the rules of the "golden mean" and do not accept the new until it is implemented by most colleagues;
- teachers who doubt more than believe in the new, are more focused on old technologies than new ones, and perceive the new only with a general positive public opinion;
- the last category consists of teachers who have a very strong connection with the traditional, old approach to teaching and education, they are conservative and reject everything new.

Research shows that the main difficulties associated with the assimilation of pedagogical innovations include undeveloped mechanism for the implementation of pedagogical innovation in a particular educational institution, lack of necessary educational and methodological support, insufficient awareness of teachers on the problems of organizing and conducting innovative activities, lack of certified criteria for evaluating the effectiveness of this work, heavy workload of teachers in teaching and other activities, limited resources and others.

Thus, the formation of the readiness of teachers for innovation is understood as a process of purposeful development in the context of postgraduate education of all

parties and personality qualities that make up the readiness for this activity.

References

1. Law of Ukraine "On Education".
2. Law of Ukraine "On Innovation".
3. National doctrine of education development in Ukraine // Education of Ukraine. – From April 23, 2002 – P. 4-6.
4. Regulations "On the procedure for carrying out innovative educational activities".
5. Regulations "On the experimental secondary school".

ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Нещерет Світлана Андріївна, викладач першої категорії КЗ «Ніжинський фаховий коледж культури і мистецтв імені Марії Заньковоцецької» Чернігівської обласної ради

На сьогодні пандемія коронавірусу змусила студентів та учнів навчатися та отримувати необхідні знання віддалено від навчальних закладів. Вчителі ж у свою чергу вимушені шукати дистанційні форми навчання з використанням комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, які б забезпечували ефективну дистанційну взаємодію педагогів та здобувачів освіти. В ситуації, що склалася, провідну роль в забезпеченні якості навчального процесу відіграють інтернет технології та цифрова компетентність вчителя.

Нові виклики сьогодення мотивують вчителя до набуття, розвитку та удосконалення нових навичок і вмінь в сфері комп'ютерних технологій, поглиблення та розширення професійної компетентності.

Важливою умовою формування та подальшого розвитку професійної компетентності вчителя в системі неперервної освіти є саме інформаційно-

цифрова компетентність. Це поняття досить різнобічне та включає в себе як володіння сучасними інтернет технологіями так і знання основ кібербезпеки, здатність до логічного, критичного мислення, інформаційну грамотність, тощо. Для кращого розуміння змісту інформаційно-цифрової компетентності необхідно дати визначення поняттю «компетентність» та диференціювати поняття «компетентність» та «компетенція».

Отже, компетентність у перекладі з латинської *competentia* означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід. Компетентність також визначається як набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці [5].

Компетенція – вміння використати знання, навички, досвід в конкретно даних умовах, досягнувши при цьому максимально позитивного результату [4]. Таким чином, «компетентність – це володіння певною компетенцією, а компетенція – це наявність у суб’єкта сукупності взаємопов’язаних особистісних якостей, а саме знань, умінь та навичок» [3].

Отже, інформаційно-цифрова компетентність – сукупність знань і розуміння, умінь і навичок, а також особистісних ставлень і ціннісних орієнтацій людини в галузі ІКТ та здатність автономно й відповідально демонструвати їх для практичної, професійної діяльності та навчання впродовж життя [2].

На думку науковців, інформаційно-цифрова компетентність викладача у системі неперервної освіти формується шляхом проходження таких етапів як: базовий, технологічний та професійний [6].

На першому етапі вчитель розвиває та удосконалює загальні навички володіння комп’ютером, на другому вчиться застосовувати ці знання на практиці, на третьому вчитель вже є учасником єдиного інформаційного освітнього середовища. Для успішного проходження зазначених етапів формування інформаційно-цифрової компетентності викладач повинен як здобувати та удосконалювати навички комп’ютерної грамотності, так і формувати вміння критичного аналізу інформаційного інтернет простору,

грамотності комп'ютерної комунікації.

Так як в період всесвітньої пандемії заклади освіти вимушені надавати освітні послуги дистанційно, то дана компетентність є не лише складовою професійної компетентності та необхідною умовою неперервної освіти, але й запорукою ефективної взаємодії викладача і студента.

Отже, інформаційно-цифрова компетентність педагога є невід'ємною складовою його професійної компетентності, а в сьогоденні реаліях ще й важливою вимогою для забезпечення якості навчального процесу.

Список використаних джерел

1. Генсерук Г. Цифрова компетентність як одна із професійно значущих компетентностей майбутніх учителів. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2019. Вип. 6. С. 8-16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu_2019_6_4.

2. Гриценчук О. О. Інформаційно-комунікаційна компетентність учнів як аспект моніторингу (досвід міжнародних порівняльних досліджень OECD ТА IEA) URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/19596074.pdf>

3. Ключові компетентності для навчання впродовж життя 2018. Цифрова компетентність. 2018. URL: dystosvita.blogspot.com/2018/01/2018.html?m=1

4. Компетенція. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Компетенція>.

5. Компетентність. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Компетентність>

6. Папернова Т. В. Формування ІКТ-компетентності педагога в системі неперервної освіти. – URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/pedagogy-psychology-and-sociology-311/interactive-learning-technologies-and-innovations-in-education-311/7417-formuvannya-ktkmpetentnost-teacher>

PREPARATION FOR INNOVATIVE ACTIVITY AS AN IMPORTANT STAGE OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Nikishina N.V., 4th year higher education applicant of the Institute of Law and Innovative Education, Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs

Nikitina I. P., scientific advisor, Senior Lecturer, the Institute of Law and Innovative Education, Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs

Scientific sphere in our days is required to adapt to modern conditions. Our progressive society sets higher requirements for people, and this, in turn, leads to the reconstruction of the learning process. Every educator must become the main center for providing quality and relevant education and adopt the leading ideas of innovative teaching.

The success of innovation requires that the teacher understands the practical importance of various innovations in the education system not only at the professional, but also at the personal level.

The essence of the teacher's professional development process lies in the replenishment of individual educational deficiencies that arise in the process of his/her professional development. This process includes enrichment with knowledge and skills, formation of professional competence necessary for successful implementation of innovative activity by training and implementation of individual educational programs. The analysis of different approaches to the training of teachers to innovative activities in professional development allows us to make the following conclusions:

- there are changes in the requirements for the teacher: from a professional performing complex functions, from a one-subject teacher to a research teacher, therefore it is necessary to provide objective and subjective conditions for the actualization of the individual potential of professional development;
- previously, the private knowledge of teachers in the field of teaching their subject, in the field of pedagogy and psychology, as well as professional skill were significant characteristics of a teacher. But today, a systemic worldview, innovative thinking and

- professional creative work are relevant;
- for readiness for innovative activities in the process of professional development, it is inalienable to create conditions for the formation of research and communication competencies, reflexive skills;
 - today requires a revision of the strategy for preparing a teacher for innovative activities, provided for by the current social situation, the practice of modern education, changing values in society as a whole [1].

At the current stage of modernization of education in our country the main directions of state policy are focused on the goals of improving the quality of education as a basis for the life of people and society in general. The country is moving towards a postindustrial world in which the triad of education – science – innovation rules. Our knowledge is the result of our work; the more teachers work and strive for self-education, the better for them, the more they know. Knowledge is perceived as an economic resource of the state, a factor of production. Modernization of the national education system is constantly taking place, as a result of which it is approaching international standards [2].

High achievements of the teacher in professional activity essentially develop his personality. By engaging in innovative activities, developing innovative activity, creating something significant, new, valuable, the teacher himself grows, because "the creative, valiant works of people are the most important source of their growth. On the other hand, the simpler, single activity, which is carried out by the teacher, the smaller the field of expression of his activity, the less appears to be developed his personality. That is why a person who performs simple operations all his life that do not require the exercise of his mental faculties, in fact, intentionally destroys his personality.

Список викристаних джерел

1. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Інформаційно-методичний збірник /Упорядник Г.О. Сиротенко. – Полтава: ПОІППО, 2006. – 124 с.
2. Сиротенко Г.О. Інновації як основа змін освітньої практики. Інформаційно-методичний збірник: /Упорядник Г.О. Сиротенко, Полтава, ПОІППО, 2005.-

160с.

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Педько Ольга Петрівна, старший викладач кафедри педагогіки, психології та менеджменту освіти Комунального навчального закладу Київської обласної ради «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів»

Актуальність дослідження. Сучасні соціально-економічні, культурно-освітні процеси розвитку країни та світу визначають потребу в особистості з високорозвинутим продуктивним мисленням, соціально адаптованої, здатної не лише прийняти усталені традиції, соціальні настанови, а й здійснювати соціально значущу діяльність у різних сферах життя.

Актуальні тенденції розвитку дошкільної та початкової освіти в умовах реформування загальної середньої освіти на засадах Концепції Нової української школи мають багато спільного.

Грунтовні перетворення в освітньому просторі України зумовлюють активний пошук нових форм співпраці з дитиною, відмову педагогів від консерватизму й заорганізованості. Зміна пріоритетів з навчання на розвиток дитини, з накопичення нею запасу знань на вміння їх застосовувати в конкретних життєвих ситуаціях, забезпечення саморозвитку в умовах підготовленого середовища зумовлює впровадження в освітній процес дошкільних закладів діяльнісного підходу.

Мета дослідження – проаналізувати теоретичні підходи щодо впровадження діяльнісного підходу в освітній процес дошкільного закладу.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Теоретичному обґрунтуванню проблеми діяльнісного підходу присвячено наукові дослідження вчених, які здійснювалися в різних аспектах, зокрема: філософському (М. Гегель, І. Кант, М. Каган, В. Лекторський, І. Фіхте, І. Фролов, Г. Юдін та ін.), психологічному (М. Басов, І. Бех, Д. Гальперін, В. Давидов, Г. Костюк, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн, А. Реан),

педагогічному (Г. Атанов, І. Бех, Н. Гузій, Л. Зайцева, І. Зимня, Г. Іванюк, В. Лозова, Т. Севустьяненко, Б. Сусь, М. Шут та ін.). Це є свідченням складності та багатогранності самої категорії «діяльнісний підхід», яка потребує комплексного вивчення.

Аналіз історико-педагогічних джерел свідчить, що в педагогіці, як і в філософії та психології поняття «діяльнісний підхід» з'явилося значно пізніше, ніж його сутнісна характеристика. Уже в XVII ст. Я. Коменський зазначав, що дитина привчається до діяльності через діяльність.

У середині XIX ст. Ф. Фребель наголошував, що можливості людини розвиваються у процесі її діяльності й тому педагогічний процес має базуватися на «дії, праці, мисленні», а вся система освіти – на діяльності дітей під керівництвом педагога. Розуміння Ф. Фребелем значення діяльності для формування особистості привело його до висновку: різні види діяльності (гра, навчання, праця) мають особливе значення для виховання дітей дошкільного віку. Гру Ф. Фребель вважав найвищою сходинкою дитячого розвитку [2].

Наведені вище ідеї отримали розвиток у працях К. Ушинського. Заслуговує на увагу практичний доробок щодо розвитку ідей діяльнісного підходу у працях вітчизняних науковців з питань дошкільного виховання, а саме: О. Дорошенко, Т. Лубенця, Н. Лубенець, К. Маєвської С. Русової, К. Толмачевської, Я.Чепіги, В. Чередніченко, Е. Яновської та ін. Ними здійснено значні пошуки педагогічних ідей, практичних рекомендацій щодо формування особистості дитини дошкільного віку в діяльності. Їх ідеї не втратили своєї значущості для сучасної науки та практики [3].

Основоположний принцип діяльнісного підходу – це принцип єдності свідомості та діяльності, який сформульований С. Рубінштейном ще у 30-ті роки XX ст. Загально визнану тезу «особистість у діяльності набуває і вияву, і формування», вважають стислим викладом його концепції. Розглядаючи діяльність і свідомість як органічне ціле, що створюють нерозривну єдність, учений називав діяльністю предметну, практичну діяльність. На думку науковця, діяльність визначається своїм об'єктом враховуючи її внутрішні закономірності, зовнішні причини діють враховуючи внутрішні умови. Системою внутрішніх умов виступає особистість з її

складною багаторівневою структурою [4].

Діяльнісний підхід визнано одним із провідних методологічних підходів педагогічної науки. Будь-який педагогічний напрям пов'язаний з організацією педагогічної діяльності, здійснюваної відповідно до таких методологічних принципів: розвитку предметності, історизму, активності тощо.

Діяльнісний підхід передбачає, насамперед, організацію діяльності, її характеристику (специфіку розміщення, умови), побудову логічної структури діяльності (об'єкт, предмет, форми, засоби, методи, результат діяльності), структуру діяльності (стадії, етапи) та методику чи технологію виконання діяльності.

Освітній процес у закладі дошкільної освіти регулюється відповідно до норм і положень Закону України «Про дошкільну освіту», Базового компонента дошкільної освіти, чинних програм та інших нормативно-правових актів.

Зміст та організація освітнього процесу у сфері дошкільної освіти визначаються принципами науковості, систематичності, активності, природовідповідності, які вимагають від педагога такої організації освітнього процесу, за якої максимально активізується діяльність дитини в пізнанні навколишнього світу, реалізації її творчих задумів та мрій.

Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти – державного стандарту дошкільної, удосконалення змісту дошкільної освіти передбачає:

- впровадження принципу педагогіки партнерства, що ґрунтується на співпраці усіх учасників освітнього процесу (дітей, педагогів, батьків);
- забезпечення рівного доступу всіх дітей до дошкільних закладів;
- втілення особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, соціокультурного та інтегрованого підходів;
- реалізацію самостійної творчої діяльності дитини в освітньому процесі з урахуванням вікових особливостей психофізичного розвитку дітей;
- визнання ігрової діяльності як провідної та принципу навчання через гру як наскрізного у взаємодії з дитиною [1].

Діяльнісний підхід до організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти є наріжним для прояву дитячої активності. Він передбачає пріоритет набуття

особистого досвіду дитини та процесу його формування у всіх видах діяльності, які реалізуються в дошкільному віці: руховій, ігровій, комунікативній, мовленнєвій, здоров'язбережувальній, мистецько-творчій, пізнавально-дослідницькій, господарчо-побутовій.

Діяльнісний підхід спрямовує організацію освітнього процесу на отримання його результатів – відповідних компетенцій.

Ключові компетенції під час здобуття дошкільної освіти формуються за різними освітніми напрямками, спрямованими на розвиток особистості дитини. Освітні напрями визначають зміст роботи закладу дошкільної освіти через організацію педагогами базових видів діяльності, які збагачують досвід дитини та реалізуються як особистісне надбання дитини, результат її розвитку за підтримки батьків.

Організуючи освітній процес із дошкільниками, слід зважати на те, що соціальна ситуація їхнього розвитку зазнала історичних змін. Тому необхідна гуманізація взаємин дорослих і дітей, яка поліпшить організацію різних видів дитячої діяльності й форм спілкування.

У закладі дошкільної освіти важливо створити належні умови, які б дали змогу:

- задовольнити потреби, властиві дошкільному дитинству;
- застосувати дітям на практиці засвоєні знання, моральні норми, способи діяльності в доступних, цікавих для них справах та спілкуванні;
- використовувати сенситивні періоди дошкільного дитинства, щоб закладати основи й перспективи розвитку особистості;
- готувати дітей до навчання у школі, подальшого життя, творчої трудової діяльності [2].

Надважливою є професійна готовність педагогів до супроводу (фасилітації) провідного виду діяльності дітей дошкільного віку – гри. Це виявляється в їх активній орієнтації в нових професійних ситуаціях, пов'язаних із ігровою взаємодією з дітьми; усвідомленості значення власної діяльності, власного ігрового досвіду; ініціативності, самостійному цілепокладанні, плануванні та передбаченні ігрової діяльності; прагненні до саморегуляції професійної діяльності загалом та супроводу дитячої гри; залученості в ігрову діяльність, інтенсивності зусиль, що докладаються;

постійному прагненні до саморозвитку, виходу за власні межі; рефлексивній позиції, умінні усвідомлювати власні помилки, аналізувати власний професійний та ігровий досвід.

Висновки. Впровадження діяльнісного підходу в освітній процес дошкільного закладу є надважливим. Це сприятиме розвитку якості дошкільної освіти в цілому на основі всебічного розвитку кожної дитини, зокрема її життєвих компетентностей, необхідних для навчання й творчості впродовж усього життя; та становленню педагога-фасилітатора, який відійде від педагогіки копіювання, шаблонування, практики однієї правильної відповіді та нав'язування свого бачення дитині.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovo%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Бех І.Д. Як сформувати особистісну зрілість дошкільника. *Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу.* URL: <https://evykhovatel.mcfp.ua/871877>
3. Іванюк Г. І., Січкара А. Д. Діяльнісний підхід до навчання і виховання дітей дошкільного віку в історико-педагогічному контексті ХХ століття *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2015, № 2 (46). С. 119-129. URL: <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/1432>
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком., 1998. 688 с.
5. Фребель Ф. Будемо жити для своїх дітей / Ф. Фребель. М.: Изд. дом «Карапуз», 2001. 288 с.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗП(ПТ)О В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Перетяцько Олена Вікторівна, старший майстер ДПТНЗ «Дніпровський центр професійної освіти»

Сьогодні здобувачі освіти прагнуть володіти новітніми технологіями в

обраній професії, вільно орієнтуватися в інформаційному просторі за допомогою комп'ютерної техніки, управляти автоматизованими системами виробництва, вміти проектувати й конструювати власні методики роботи на виробництві. Ці та інші компетенції може сформувати професійно компетентний майстер виробничого навчання, роль якого в закладі професійної (професійно-технічної) освіти за останні роки значно змінилася. Він все більше стає організатором навчального та виробничого процесу, керівником пізнавальної і виробничої діяльності здобувачів освіти, сприяє розвитку їх активності та самостійності в набутті знань, умінь і навичок. Професійна компетентність, яка проявляється у методичній, педагогічній, виховній діяльності майстрів виробничого навчання та спрямована на обслуговування практики навчання, тобто на розроблення й удосконалення методики виробничого навчання.

Професійна компетентність майстрів виробничого навчання визначається як здатність ефективно організовувати навчально-виробничий процес, що ґрунтується на системі розвинених психолого-педагогічних, фахових, методичних знань і вмінь, а також досвіді їх використання в процесі професійно-педагогічної діяльності у ЗП(ПТ)О.

Аналізуючи теоретичні джерела з проблеми формування та розвитку професійної компетентності педагога, ґрунтуючись на принципах компетентнісного та суб'єктно-діяльнісного підходів, структуру професійної компетентності майстрів виробничого навчання ми представляємо як сукупність наступних компонентів: ціннісно-мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, технологічного, рефлексивного і професійно важливих якостей.

Модель розвитку професійної компетентності майстрів виробничого навчання представлена як інтегрована система цілісного процесу підвищення методичного рівня, яка включає шляхи досягнення поставленої мети на основі застосування різних форм і методів організації підвищення кваліфікації у міжкурсовий період, оцінювання та корекції цієї діяльності. Вона є організаційним механізмом координації індивідуальної траєкторії успішного розвитку професійної компетентності майстрів виробничого навчання.

Індивідуальна траєкторія успішного розвитку майстрів виробничого навчання, що розуміється як результат реалізації їх особистісного потенціалу через доцільний вибір ними змісту, форм, методів, технологій, прийомів освіти на основі узгодження індивідуальних цілей, потреб, мотивів, інтересів та цілей, вимог навчального закладу. Модель базується на змістовій структурі психолого-педагогічної та методичної компетентності майстрів виробничого навчання та містить чотири складові: цільову (розкриває теоретичні цілі розвитку професійної компетентності), змістову (передбачає відбір змісту та розроблення структури методичної компетентності), технологічну (передбачає здійснення розвитку психолого-педагогічної та методичної компетентності) та результативну (передбачає проведення відповідних кореляційних заходів на рефлексивній основі та спрямування розвитку професійної компетентності на бажаний результат).

Мета розвитку професійної компетентності майстрів виробничого навчання, що здійснюється з урахуванням системного, суб'єктно-діяльнісного, андрагогічного, компетентнісного підходів, полягає у створенні системи заходів щодо підвищення рівнів психолого-педагогічної та методичної компетентності майстрів і спрямована на реалізацію індивідуальної траєкторії успішного професійного розвитку педагогічних працівників. Зміст завдання визначається у постійному і системному розвитку окресленого виду компетентності майстрів шляхом інституційних форм навчання та самоосвіти; умови розвитку психолого-педагогічної та методичної компетентності майстрів виробничого навчання, активізації їх розвитку та саморозвитку, забезпеченні науково-методичного супроводу цього процесу та створенні дієвого інноваційного середовища.

Змістова складова моделі включає відбір змісту психолого-педагогічної та методичної діяльності майстрів, який наповнює змістову структуру їх професійної компетентності, яка утворює методичну культуру педагогічних працівниківЗП(ПТ)О. Отже, на основі аналізу аспектів професійної діяльності майстрів виробничого навчання ми визначили зміст професійної компетентності

майстрів: інтереси, потреби, мотиви, цінності та мотивація методичної діяльності; професійний інтелект, система психолого-педагогічних, власне методичних та професійних спеціалізованих знань з певної виробничої галузі; уміння і досвід методичної діяльності; технологічний інтелект і техніко-технологічні вміння і здатності за профілем підготовки кваліфікованих робітників; уміння свідомо контролювати результати своєї діяльності та рівень власного розвитку, особистісних досягнень. Технологічна складова передбачає забезпечення педагогічних умов розвитку професійної компетентності майстрів виробничого навчання в системі післядипломної освіти, яка включає інституційні форми підвищення кваліфікації у міжкурсовий період (науково-методична робота навчально- методичного центру ПТО, методична роботаЗП(ПТ)О) та самоосвітню діяльність майстрів. Результативна складова моделі містить сукупність методик, методів, способів діагностики рівня розвиненості професійної компетентності майстрів виробничого навчання і передбачає оцінювання, корекцію та аналіз результатів системи розвитку професійної компетентності майстрів в єдності структурних компонентів даного виду компетентності; включає критерії, що відповідають структурі професійної компетентності (мотиваційно-ціннісний – мотиваційний критерій; когнітивний – інтелектуальний критерій; діяльнісний – діяльнісний критерій; технологічний – технологічний критерій; рефлексивний – рефлексивний критерій) з відповідними показниками, які характеризують три рівні розвитку професійної компетентності майстрів: високий (творчий), середній (репродуктивно-творчий), низький (інтуїтивно-репродуктивний).

Упровадження моделі розвитку професійної компетентності майстрів виробничого навчання дає можливість визначати ефективні форми методичної діяльності, координувати їх взаємодію в міжкурсовий період підвищенні кваліфікації майстрів виробничого навчання. Модель забезпечує цілеспрямований педагогічний вплив на особистість майстра, що здійснюється на основі науково обґрунтованої й чіткої координації його професійної діяльності. Отже, використовуючи модель розвитку професійної

компетентності, професійно-педагогічна діяльність майстрів виробничого навчання стає більш результативнішою; майстер виробничого навчання спроможний визначити власний потенціал, підвищити методичну культуру, сформувати власну індивідуальну траєкторію свого успішного розвитку.

Отже, використовуючи модель розвитку професійної компетентності, педагогічна діяльність майстрів виробничого навчання стає більш результативнішою; майстер виробничого навчання спроможний визначити власний потенціал, підвищити методичну культури, сформувати власну індивідуальну траєкторію свого успішного розвитку.

Не заперечним є твердження, що педагог повинен учитися впродовж життя. Специфіка освітянської роботи полягає у тому, що йому необхідно виходити до здобувачів освіти із знаннями, думками і переконаннями, які відповідають потребам часу і суспільства. Щоб сформувати суспільство, яке навчається, потрібно створити умови для педагога, в яких він зможе оволодіти найсучаснішими методологічними, теоретичними і методичними знаннями, випрацює суспільні орієнтири.

Ефективний розвиток професійної компетентності майстра виробничого навчання залежить від створення комплексу наступних педагогічних умов: активізації позиції майстра виробничого навчання у розвитку та саморозвитку професійної компетентності; забезпечення індивідуальної траєкторії успішного розвитку психолого-педагогічної та методичної компетентності майстра; дієвості науково-методичного супроводу розвитку професійної компетентності майстрів виробничого навчання у різних її формах; створення дієвого інноваційного середовища. Дослідження багатьох науковців доводять, що високий рівень професійної, в тому числі методичної, майстерності досягається педагогом, якщо у нього виникає і здатна реалізуватися потреба у професійному саморозвитку, самовдосконаленні, якщо він виявляє мотиваційно-ціннісне ставлення до методичної діяльності, має здатність до вольової саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю.

Специфіка методичної діяльності зумовлюється її завданнями та об'єктом.

Завдання майстра виробничого навчання полягає у ефективному навчанні учнів професії та забезпеченні всебічного розвитку їх здібностей. Для успішного виконання такого завдання сучасний майстер повинен бути творчим, мобільним, цілеспрямованим, високо компетентним фахівцем у своїй галузі та ерудитом у інших галузях знань. Зважаючи на це, виникає потреба говорити про професійну активність майстра виробничого навчання. Професійна активність розуміється як цілісна система підвищення науково-теоретичного і загальнокультурного рівня, психолого-педагогічної підготовки і професійної майстерності педагогів, формування у них готовності до самоосвіти, саморозвитку.

Для активізації професійної діяльності майстра з метою самовдосконалення і підвищення рівня психолого-педагогічної та методичної компетентності важливе значення має успішність цієї діяльності та відчуття особистісного успіху. Успішність діяльності майстра зумовлюють не лише докладені ним зусилля, в ній концентруються зусилля всіх учасників навчально-виробничого процесу; вона залежить від сукупності об'єктивних та суб'єктивних обставин. Тут особливу роль відіграє мотиваційний аспект до активізації професійної діяльності, який визначається відповідною спрямованістю, наявністю мети в цій діяльності, професійними установками майстра.

Це комплекс так званих внутрішніх і зовнішніх мотивів, таких як: внутрішні – мотив призначення професійної діяльності, який виникає і розвивається як форма і ступінь професійної спрямованості, прийняття кінцевих результатів навчання; мотив до здійснення професійної діяльності, який виражається потребами педагога, що склалися раніше, і активізувалися в процесі безпосередньої методичної діяльності; мотив професійного спілкування, який відображається у прагненні педагога затвердитися в професійній групі колег, прагненні до важко досягнутої, але привабливої цілі; мотив прояву особистості в професійної діяльності, який виражає особливості самоусвідомлення педагога в умовах безпосередньої діяльності і мотив самоактуалізації означає, що педагог має потребу до саморозвитку, самовдосконалення, до реалізації свого особистісного потенціалу; зовнішні – морально-матеріальне заохочення або

стимулювання.

Отже, забезпечення умов активізації розвитку та саморозвитку майстрів виробничого навчання до професійної діяльності з врахуванням мотиваційної складової цього процесу буде сприятиме розвитку професійної компетентності вказаної категорії педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів.

Проектування професійного розвитку за індивідуальною траєкторією вимагає особливої методики і технології. Вирішувати цю задачу в сучасній дидактиці пропонується двома способами: індивідуально і диференційовано підходити до кожного майстра виробничого навчання, диференціюючи досліджуваний ним методичний матеріал за ступенем складності, спрямованості чи іншими параметрами; надання можливості самому майстру виробничого навчання вибудувати власну освітню траєкторію розвитку успішного педагога. Оскільки в основі другого способу лежить ідея самореалізації особистості кожного педагога, то завданням закладу освіти, в якому працює майстер, є забезпечення індивідуальної зони творчого розвитку майстра, створення умов для забезпечення реалізації його індивідуальної траєкторії за його вибором та підтримкою фахівців і керівництва.

Реалізуючи індивідуальну траєкторію успішного розвитку, майстер може найбільш повно реалізувати свою педагогічну творчість до відбору змісту, методики і технології навчання, більш повно враховувати і реалізовувати у своїй діяльності компетентнісний підхід, відслідковувати результати власного неперервного розвитку, підвищення методичного рівня, тим самим впливати на якість навчально-виробничого процесу. Тому одним із основних завдань методичної служби ЗП(ПТ)О – це забезпечення умов для реалізації індивідуальної траєкторії успішного розвитку майстрів виробничого навчання. У такому сенсі науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності майстрів виробничого навчання – це комплекс взаємопов'язаних цілеспрямованих дій, заходів, які спрямовані на надання всебічної допомоги майстру виробничого навчання у вирішенні методичних утруднень і сприяють

розвитку його методичної компетентності та самовизначенню протягом його педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи: Монографія / За заг. ред. Ф.Г. Ващука. Ужгород: ЗакДУ . – (Серія «Євроінтеграція: український вимір»; Вип. 16), 2011. 560 с.
2. Національна рамка кваліфікації: додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011р. № 1341 //Офіційний вісник України. 2011. № 101. Ст. 3700
3. Педагог професійної школи: методичний посібник / авторський колектив: Л.В.Нестерова, П.Г.Лузан, В.М.Манько, Т.М.Герлянд та інші. К.: Педагогічна думка, 2012. 200 с.
4. Сидоренко В.В. Інноваційні напрями науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. *Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садком*. Київ : РА «Освіта України». 2016. № 7-8(48). С. 22-29.
5. Соломатін А. Організація уроку в умовах модернізації освіти /А.Соломатін // Відкритий урок. 2006. №10. С. 3-16.
6. Шевчук С.С. Інноваційна діяльність педагога професійної школи: Навчально-методичний посібник /С.С.Шевчук. Біла Церква: БІНПО, 2015, 164с.
7. Шевчук С.С. Інноваційний урок у професійній школі: навчально-методичний посібник /С.С.Шевчук. Біла Церква: БІНПО, 2015. 110с

МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ПІДГОТОВЦІ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

Перетяцько Марія Юріївна, магістрантка Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПНУ

Сучасне суспільство потребує спеціалістів високого рівня, всебічно підготовлених, з високорозвиненими дослідницькими вміннями. На сьогоднішній день, коли наука розвивається швидко, знання, набуті традиційним способом, є малоцінними, оскільки вони швидко втрачають актуальність. Головним є не стільки заучення величезного масиву інформації, для використання його протягом всього життя, скільки вміння працювати з цим масивом, вибирати з нього необхідні знання, уміти їх групувати й узагальнювати, формувати на його основі щось нове. Тому дуже швидкими темпами здійснюється розвиток та використання інтерактивних технологій у навчальному процесі, що надало відповідний поштовх до їх використання, адже традиційні технології та засоби навчання не відповідають сучасним вимогам стрімкому розвитку науково-технічного прогресу.

Інтерактивні технології набули широкого застосування у формуванні професійних умінь учнів ЗП(ПТ)О Використання інтерактивних технологій у навчальному процесі зумовлено з одного боку, необхідністю підготувати учня до його майбутнього робочого місця, а з іншого – необхідністю більш ефективної передачі знань, що має на меті підвищення рівня якості компетентності та компетенції майбутнього працівника. Інтерактивні технології навчання стимулюють пізнавальну діяльність і самостійність учнів. Ця модель бачить спілкування в системі учень-вчитель, наявність творчих (часто домашніх) завдань як обов'язкових. Інтерактивна модель своєю метою ставить організацію комфортних умов навчання, за умови яких всі учні активно взаємодіють між собою. Інтерактивна творчість вчителя й учня безмежна. Важливо тільки вміло направляти її для досягнення поставлених навчальних

цілей.

Використання інтерактивних технологій в навчальному процесі сприятиме не лише вдосконаленню процесу фахової освіти учнів але й кращому засвоєнню теоретичного програмового матеріалу. Інформаційна діяльність повинна мати не лише прикладний характер (бути умовою успішної навчальної та наукової роботи), а й мати дидактичне значення – розвивати певні особистісні якості, вимагати специфічних знань, умінь, навичок і компетентностей.

Сутність інтерактивного навчання у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і умінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу.

Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою. Під час інтерактивного навчання учні вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення. Під час інтерактивного навчання учень стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, він відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку (це особливо важливо для старшокласників). Це забезпечує внутрішню мотивацію навчання, що сприяє його ефективності, зростає цікавість до процесу навчання. Інтерактивні методи навчання є частиною особистісно-зорієнтованого навчання, оскільки сприяють соціалізації особистості, усвідомлення себе як частини колективу, своєї ролі і потенціалу.

В закладах освіти педагоги використовують наступні інтерактивні методи:

1. *Робота в парах.* Учні працюють в парах, виконуючи завдання. Парна робота вимагає обміну думками і дозволяє швидко виконати вправи, які в звичайних умовах є часомісткими або неможливими (обговорити подію, інформацію, вивести підсумок уроку, події тощо, взяти інтерв'ю один в одного, проанкетувати партнера). Після цього один з партнерів доповідає перед класом про результати.
2. *Робота в трійках.* По суті, це ускладнена робота в парах. Найкраще в трійках проводити обговорення, обмін думками, підведення підсумків чи навпаки, виділення несхожих думок).
3. *Змінювані трійки.* Цей метод трохи складніший: всі трійки групи отримують одне й те ж завдання, а після обговорення один член трійки йде в наступну, один в попередню і ознайомлює членів новостворених трійок з набутком своєї.
4. $2+2=4$. Дві пари окремо працюють над вправою протягом певного часу (2-3 хвилини), обов'язково доходять до спільного рішення, потім об'єднуються і діляться набутим. Як і в парах, необхідним є консенсус. Після цього можна або об'єднати четвірки у вісімки, або перейти до групового обговорення.
5. *Карусель.* Учні розсаджуються в два кола – внутрішнє і зовнішнє. Внутрішнє коло нерухоме, зовнішнє рухається. Можливі два варіанти використання методу – для дискусії (відбуваються «попарні суперечки» кожного з кожним, причому кожен учасник внутрішнього кола має власні докази), чи для обміну інформацією (учні із зовнішнього кола, рухаючись, збирають дані).
6. *Робота в малих групах.* Найсуттєвішим тут є розподіл ролей: «спікер» – керівник групи (слідкує за регламентом під час обговорення, зачитує завдання, визначає доповідача, заохочує групу до роботи), «секретар» (веде записи результатів роботи, допомагає при підведенні підсумків та їх виголошенні), «посередник» (стежить за часом, заохочує групу до роботи), «доповідач» (чітко висловлює думку групи, доповідає про результати роботи групи).

Можливим є виділення експертної групи з сильніших учнів. Вони працюють самостійно, а при оголошенні результатів рецензують та доповнюють інформацію.

7. *Акваріум.* У цьому методі одна мікрогрупа працює окремо, в центрі класу, після обговорення викладає результат, а решта груп слухає, не втручаючись. Після цього групи зовнішнього кола обговорюють виступ групи і власні здобутки.

Фронтальні методи:

1. *Велике коло.* Учні сидять по колу і по черзі за бажанням висловлюються з приводу певного питання. Обговорення триває, поки є бажачі висловитися. Вчитель може взяти слово після обговорення.

2. *Мікрофон.* Це різновид великого кола. Учні швидко по черзі висловлюються з приводу проблеми, передаючи один одному уявний «мікрофон».

3. *Незакінчені речення.* Дещо ускладнений варіант великого кола: відповідь учня – це продовження незакінченого речення типу «можна зробити такий висновок...», «я зрозумів, що...».

4. *Мозковий штурм:* учні по черзі висловлюють абсолютно всі думки з приводу проблеми. Висловлене не критикується і не обговорюється до закінчення висловлювань.

5. *Аналіз дилеми (проблеми).* Учні в колі обговорюють певну дилему (простіше) чи проблему (складніше, бо поліваріантно). Кожен каже варіанти, що складаються внаслідок вибору.

6. *Мозаїка.* Це метод, що поєднує і групову, і фронтальну роботу. Малі групи працюють над різними завданнями, після чого переформовуються так, щоб у кожній новоствореній групі були експерти з кожного аспекту проблеми.

Головна задача викладача у системі ЗП(ПТ)О– прищепити учням інтерес, любов до робітничої професії, дати змогу зрозуміти, що обрана спеціальність сучасна та конкурентоспроможна на ринку праці. Здійснити цю задачу можна тільки за умов використання на уроках сучасних методів навчання. А саме –

інтерактивних методів, які направлені на підтримку особистості учня, можливості його самореалізації на уроках, активності і розвитку творчих здібностей. Інтерактивні методи навчання найповніше відповідають особистісно-орієнтованому підходу до освітньої діяльності й тому найбільше сприяють формуванню в учнів необхідних умінь і навичок, творчому розвитку і самореалізації. Використання інтерактивних методів навчання на уроках професійнотеоретичної підготовки – це дієвий спосіб навчання тому, що він передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації.

Список використаних джерел

1. Богданова І. М. Педагогічна інноватика : навч. посібник / І. М. Богданова. – Одеса : ТЕС, 2000. – 148 с.
2. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 240 с.
3. Варзацька Л. О., Кратосюк Л.М. Інтерактивні технології в системі особистісно зорієнтованої освіти. – Бібліотечка «Диво слова». – 2006. – №4. – 125 с.
4. Вахрушева, Т. Ю. Інтерактивні технології навчання як засіб активізації навчальнопізнавальної діяльності [Текст] / Т.Ю. Вахрушева // Нові технології навчання. – К., 2007. – Вип. 47. – С. 64 – 69.
5. Войцещук Л. Є. Інтерактивне навчання – сучасне навчання. // Вісник Запорізького національного університету. – Випуск 3, 2011.

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ТА ДОРΟΣЛИХ

Пономарьова Тетяна Юріївна, викладач професійно-теоретичної підготовки Державного навчального закладу «Житомирське вище професійне технологічне училище»

Нагальним питанням сьогодення України є побудова конкурентоспроможної економіки. Професійно – технічна освіта, що глибоко

інтегрована зі сферою виробництва та сферою послуг, відіграє важливу роль у забезпеченні економіки кваліфікованими робочими кадрами. Адже підготовка висококваліфікованих, соціально адаптованих фахівців є запорукою задоволення вимог економічних структур у робочій силі та побудові інтенсивного виробництва, досягнення економічного зростання.

В реаліях сьогодення існують докорінні перетворення в сфері професійно – технічної освіти, якісно удосконалюються зміст і методи навчання. Істотного поширення набуває інформатизація та комп'ютеризація процесів професійно – технічного навчання. Також поширюються міжнародні зв'язки в галузі освіти. Тому дослідження зарубіжного досвіду професійної освіти стає вкрай необхідним.

Співпраця з Європейським фондом освіти (ЄФО), з питань удосконалення вітчизняної системи професійної освіти спрямована на активізацію обміну інформацією та практичним досвідом. У цьому форматі проводиться ряд досліджень і аналізується політика уряду у галузі професійно – технічної освіти. Метою співпраці є інтеграція національної системи професійно – технічної освіти до європейських стандартів.

Відомо, що на ринку праці України спостерігається дисбаланс таких факторів як попиту, потреби й пропозиції робочої сили. Проблемним питанням нашої держави є низька ціна робочої сили, що обмежує можливості відтворення й продуктивного розвитку трудових ресурсів. Нині вітчизняна система професійної освіти орієнтується на ринок праці. Але низький рівень заробітної плати сприяє відтоку молодих висококваліфікованих кадрів за кордон. Вже не секрет, що навчання у професійно – технічних закладах освіти не є престижним. Практика профорієнтації у школах свідчить, що учнівська молодь, тобто школярі, демонструють високий рівень обізнаності зі сферою професійної освіти, але сприймають її як неможливість отримання в подальшому вищої освіти. На нашу думку ця обставина істотно знижує привабливість професійно-технічної освіти.

Аналізуючи ситуацію у більшості країн – членів ЄС можна констатувати,

що професійна освіта має позитивний імідж. Більшість населення вважає, що професійна освіта як альтернатива повній середній освіті має переваги. Випускники професійно – технічних закладів мають більші можливості отримати роботу і затребувані на ринку праці, адже мають навички та компетенції, що повністю відповідають вимогам роботодавців. Саме державна політика країн – членів ЄС у сфері професійної освіти сприяє усвідомленню важливої ролі професійної освіти. Жителі країн-членів ЄС відзначають провідну роль сфери професійної освіти для розвитку суспільства, посилення економіки, скорочення рівня безробіття. Проте, в країнах ЄС як і в Україні прослідковується сприйняття професійної освіти як такої, що є прийнятною для здобувачів освіти з низькими навчальними досягненнями. Випускники закладів професійної освіти мають вищий рівень професійних умінь, що пов'язані з виконанням функціональних обов'язків на підприємствах, ніж випускники середніх шкіл. Але випускники середніх шкіл мають вищий рівень розвиненості ключових компетентностей, таких, як здатність розмовляти іноземними мовами та культурна обізнаність, а також мають більші перспективи щодо вступу до вищих навчальних закладів. Натомість, креативність та підприємницька ініціатива більш розвинені у випускників закладів професійної освіти.

Громадяни країн-членів ЄС вважають, що здобуття професійної освіти є запорукою швидкого працевлаштування. Ці результати визначають вектор політики ЄС щодо розвитку сфери професійної освіти і навчання у напрямі зростання її привабливості, створення інфраструктури для постійного інформування про можливості та кар'єрного консультування протягом професійної діяльності, зростання іміджу сфери професійної освіти як привабливої альтернативи повній середній та вищій освіті [2, с. 24-25].

На наш погляд цікавим є досвід професійної освіти і навчання країн – членів ЄС, які застосовують дуальну модель професійної освіти і навчання. Доцільно відмітити, що вітчизняна система професійної освіти також впроваджує дану систему. За своїми характеристиками дану систему можна назвати ринковою системою з підтримкою держави.

Дуальна форма здобуття освіти – це спосіб здобуття освіти, що передбачає поєднання навчання здобувачів освіти у закладах освіти та на виробництві. Теоретичний матеріал опановується в закладі з педагогом, а практичне навчання проходить на виробництві, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації. В основі дуальної форми лежить не тільки закріплення теорії на практиці, а навчання в умовах виробництва. У класичному вигляді така модель існує в Німеччині, Австрії та Швейцарії. У світовій освіті такі моделі називаються також «кооперативними системами підготовки» (cooperative training systems). Елементи дуальної освіти можна знайти в більшості національних систем професійної освіти і навчання [2, с. 69].

У таких країнах як Бельгія, Нідерланди та Франція також широко застосовують дуальну систему професійної освіти, проте система освіти кожної країни відрізняється за організаційними ознаками та підходами до реалізації навчальних програм. Процес навчання у цих країнах триває від 1 до 3,5 років, що притаманне і системі вітчизняного навчання. Роботодавці зацікавлені саме випускниками, що навчалися за дуальною формою освіти, тому, що вона передбачає не лише навчання професії але й виховання відповідної професійної поведінки. У Франції професійне навчання на основі дуальної системи створено для людей, які вступають або вже є частиною активної робочої сили для допомоги їм в адаптації до нових технологічних досягнень або нових умов діяльності. Також система передбачає навчання не тільки учнівської молоді але й дорослих для удосконалення рівня їхньої професійної кваліфікації. Значна роль дуальної освіти полягає у перекваліфікації або підвищенні кваліфікації дорослого населення. Саме завдяки дуальній системі доросле населення отримує змогу професійно і соціально зростати. Система фінансування професійної освіти Франції змішана, з одного боку центральний уряд виділяє окремі бюджети для навчання осіб, які шукають роботу, для навчання з метою підвищення кваліфікації або перекваліфікації дорослих та для навчання окремих груп населення (люди з особливим потребами, іммігранти, неписьменні). Держава покриває всі або частину навчальних витрат, а також здійснює оплату праці

стажерів. З другого боку – усі підприємства країни працюють разом для розвитку безперервного професійного навчання шляхом щорічної участі у фінансуванні навчання та контролю умінь. Середній внесок для фірм становить до 3% загального річного фонду заробітної плати.

Німецька модель професійної освіти функціонує в тісному взаємозв'язку системи професійного навчання з підприємствами, організаціями та установами. В основу освітніх програм покладено вимоги, що пред'являються до потенційного співробітника на робочому місці. Дуальна освіта в Німеччині є державною програмою, що має бюджетне фінансування на паритетних засадах з підприємствами. Дві третини навчання в професійній школі припадає на навчання безпосередньо на підприємстві, одна третини часу – це підвищення загальноосвітнього рівня учнів. При отриманні професійної освіти відвідування такої профшколи є обов'язковим. Практичні навички отримуються безпосередньо на підприємстві.

Також у Німеччині для молодих людей, що мають закінчену середню освіту, є додатковий шлях дуального навчання – «професійні Академії». Професійні Академії фінансуються спільно державою та приватним підприємством. Академія відповідає за теоретичну, а підприємство – за практичну підготовку здобувача освіти. У професійній Академії викладаються в основному технічні дисципліни, економічні предмети, а також соціальні курси. Звичайну професійну кваліфікацію здобувачі освіти отримують через 2 роки, а додатковий диплом професійної Академії – через 3 роки навчання. Випускники Академії не мають проблем із працевлаштуванням та швидко досягають успіхів у професійній кар'єрі [1, с. 35].

Проблемами функціонування професійної освіти в Україні та в країнах ЄС є безліч чинників – економічних, соціальних, демографічних та ін. Але найбільшою проблемою, на нашу думку є скорочення попиту на кваліфікованих робітників, та зменшення ціни робочої сили. До можливостей, що сприятимуть удосконаленню моделей професійної підготовки та підвищенню престижу професійної освіти в Україні та у зарубіжних країнах слід віднести наступні

чинники: державну підтримку професійної освіти; підвищення попиту на кваліфіковану робочу силу; зростання попиту та соціального замовлення на безперервну професійну освіту; уніфікацію освітніх стандартів підготовки кваліфікованих робітників; забезпечення доступності професійної освіти шляхом використання інформаційних комп'ютерних технологій.

Для розвитку професійної освіти в Україні доцільно використовувати досвід іноземних країн, щодо стимулювання підприємств, котрі реалізують програми з учнівства та є соціальними партнерами навчальних закладів з боку держави, а саме надавати їм фінансові дотації.

Список використаних джерел

1. Педагогічні основи формування змісту підготовки кваліфікованих робітників за інтегрованими професіями: посібник / С. Г. Кравець, Ю. І. Кравець, Н. П. Дерев'янка, О. Г. Оліферчук. – К.: ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014. – 152 с. URL:https://lib.iitta.gov.ua/8282/1/posibnik_prdagogichni_osnovi.pdf (дата звернення: 15.12. 2021).

2. Сучасні моделі професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу: порівняльний досвід: монографія / В. Радкевич, Л. Пуховська, О. Бородієнко, О. Радкевич, Н. Базелюк, Н. Корчинська, С. Леу, В. Артемчук ; за заг. ред. В. Радкевич. Київ: ІНТОН НАПН України, 2018. 223 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/711545/1/МОНОГРАФІЯ_Сучасні%20моделі.pdf

«ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ СПЕЦДИСЦИПЛІН З МЕТОЮ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ЗГІДНО СУЧАСНИХ ВИМОГ ПІДПРИЄМСТВ ЗАМОВНИКІВ КАДРІВ»

Прилуцька Надія Петрівна, викладач вищої категорії, старший викладач ДПТНЗ «Першотравенський гірничий ліцей»

Одним із стратегічних завдань реформування освіти в Україні згідно з державною національною програмою “Освіта” є формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я. Вирішення цього

завдання передбачає психолого-педагогічне обґрунтування змісту і методів навчально-виховного процесу, спрямованого саме на розвиток особистості учнів.

Конкурентоспроможність будь-якої держави на світовому ринку та якість життя її населення напряму залежить від рівня професійної підготовки кадрів. Дуальність як методологічна характеристика професійної освіти передбачає узгоджену взаємодію освітньої та виробничої сфери з підготовки кваліфікованих кадрів певного профілю в рамках організаційно-відмінних форм навчання.

Основне завдання впровадження елементів дуальної форми навчання – усунути основні недоліки традиційних форм і методів навчання майбутніх кваліфікованих робітників, подолати розрив між теорією і практикою, освітою й виробництвом, та підвищити якість підготовки кваліфікованих кадрів із урахуванням вимог роботодавців у рамках нових організаційно-відмінних форм навчання.

Дуальна форма здобуття освіти у закладах професійно-технічної освіти передбачає здобуття освіти шляхом поєднання навчання осіб у закладах освіти з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації на основі договору.

Педагоги і психологи все помітніше усвідомлюють гостру потребу у створенні та реалізації особистісного підходу до учнів як одного з принципів організації навчально-виховної роботи, що обґрунтовується сучасною психологією і педагогікою. Такий підхід має сприяти більш цілеспрямованому, гармонійному розвитку особистості як громадянина і творчого-професійно діючого працівника.

Існує тільки один спосіб реалізувати особистісний підхід у навчанні – робити навчання сферою самоствердження особистості.

Будь-які педагогічні успіхи зумовлені актуалізацією власних сил особистості вчителя та учня.

Особистісно орієнтоване навчання – це таке навчання центром якого є особистість учня, його самобутність, самоцінність: об'єктивний досвід кожного спочатку розкивається, а потім узгоджується зі змістом освіти (І.С. Якиманська).

Моделі особистісно орієнтованої педагогіки: соціально-педагогічну, предметно-дидактичну та психологічну.

Соціально-педагогічна модель виховує з попередньо заданими якостями. Освітні інститути суспільства створюють структуру такої особистості. Завданням начального закладу є наближення кожного учня до її параметрів (носій масової культури).

Предметно-дидактична модель особистісно орієнтованої педагогіки пов'язана з предметною диференціацією, яка забезпечує індивідуальний підхід у навчанні.

Технологія предметної диференціації будується на урахуванні складності та обсягу навчального матеріалу (завдання пониженої та підвищеної складності).

Технологію предметної диференціації використовуємо на уроках професійно теоретичної підготовки .

На уроках даємо учням диференційовані завдання. Пишемо диференційовані контрольні роботи, виконуємо ККЗ ,це дає можливість учням розуміти предмет, по мірі своїх можливостей.

Технологія предметної диференціації забезпечується факультативними курсами, поглибленими програмами. Це технологія не торкається духовної сфери – національних та світоглядних відмінностей, які в значній мірі визначають зміст суб'єктивного досвіду учня.

Психологічна модель особистісно орієнтованої педагогіки спочатку зводилась до визнання відмінностей в пізнавальних здібностях учнів, які в реальному освітньому процесі проявляються в здібності до навчання (індивідуальна здібність до засвоєння знань). При цьому метою освітнього процесу є корекція здібності до навчання як пізнавальної здібності.

Вихідні положення особистісно-орієнтованої системи навчання:
пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності учня як активного носія суб'єктного досвіду, що склався задовго до впливу спеціально організованого навчання в ПТНЗ;

- при конструюванні та реалізації освітнього процесу потрібна

особлива робота вчителя для виявлення суб'єктивного досвіду учня;

- взаємодія двох видів досвіду учня повинна відбуватись не по лінії витіснення індивідуального, наповнення його суспільним досвідом, а шляхом їх постійного узгодження, використання всього того, що накопичене учнем у його власній життєдіяльності;
- розвиток учня як особистості (його соціалізація) відбувається не тільки шляхом оволодіння ним нормативною діяльністю, а й через постійне збагачення. Перетворення суб'єктивного досвіду як важливого джерела власного розвитку.

Метою особистісного орієнтованого навчання є процес психолого-педагогічної допомоги учню в ставленні його суб'єктивності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні. Особистісно орієнтований підхід поєднує виховання та освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку учня, підготовка його до життєтворчості.

Як головні, можна виділити такі завдання:

- розвинути індивідуальні пізнавальні здібності кожного учня;
- максимально виявити, ініціювати, використати індивідуальний досвід учня;
- допомогти особистості пізнати себе, самовизначитись та самореалізуватись, а не формувати попередньо задані здібності;
- сформувати в особистості культуру життєдіяльності, яка дає можливість продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначити лінії життя.

Формування культури життєдіяльності особистості є **найвищою метою** особистісно орієнтованого навчання та технологій.

Технологізація особистісно орієнтованого освітнього процесу передбачає спеціальне конструювання навчального тексту дидактичного матеріалу, методичних рекомендацій для його використання, типів навчального діалогу, форм контролю за особистіним розвитком учня в ході навчально-пізнавальної

діяльності.

Головні вимоги до особистісно орієнтованих технологій

- навчальний матеріал повинен забезпечувати виявлення змісту суб'єктивного досвіду учня, включаючи досвід його попереднього навчання;
- виклад знань у підручнику (вчителем) повинне бути направленим не тільки на розширення їх обсягу, структурування, інтегрування, узагальненні предметного змісту;
- у процесі навчання необхідне постійне узгодження суб'єктивного досвіду учнів з науковим змістом здобутих знань;
- активне стимулювання учня до самоцінної освітньої діяльності, зміст і форми якості повинні забезпечувати учневі можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження в ході оволодіння знаннями;
- контролювання та організація навчального матеріалу, який дає змогу учневі вибирати його зміст, вид та форму при виконанні завдань, розв'язуванні задач;
- виявлення та оцінка способів навчальної роботи, якими користується учень самостійно, стійко, продуктивно;
- необхідно забезпечувати контроль та оцінку не тільки результату, а й головним чином процесу учіння (формувальне оцінювання);
- освітній процес повинен забезпечувати побудову, реалізацію, оцінку вміння, як суб'єктивної діяльності.

Працюючи над нашою методичною темою, ми застосовуємо різні методи.

Застосовуємо проектний метод. Учні працюють в малих групах. Розвиваються навички роботи в колективі.

Одним із методів, який враховує індивідуальні особливості учнів, є застосування соціальних мереж, наприклад Instagram.

Добре зарекомендував себе тестовий метод контролю знань. При цьому враховуються індивідуальні особливості, а саме часто учні не в змозі відповідати усно, бо не хочуть, щоб їх вважали вискочками, соромляться відповідати, навіть знаючи відповідь.

Коли учні працюють в малих групах, або в парах, це допомагає їм засвоїти матеріал та разом легше долати труднощі.

Список використаних джерел

1. Уруський В.І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: Методичний посібник. Тернопіль: ТОКІППО, 2005. 96 с.
2. Соломатин А.М., Гам В.И. Теория и практика педагогического проектирования. Омск, 2001. 113 с.
3. Коберник О. Проективна педагогіка і національна школа // Шлях освіти. 2000. №1. С. 7-13.
4. Цільові проекти гімназії „Еконад” // Відкритий урок. 2002. №3-4. С. 73-80.
5. <https://osnova.com.ua/>
6. Шпалінський, В. В. Мотивація в управлінській діяльності / В. Шпалінський, Т. Кожухова. Х. : 2002. 130 с.

МОДЕРНІЗАЦІЯ T-SHAPED SKILLS СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Рудич Оксана Олександрівна, доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Зміни у сучасному світі приходять з шаленою швидкістю. Освіта не встигає за змінами. Не встигає за тим, як необхідні колись знання та вміння, вже неактуальні.

Пріоритетом стає швидке адаптування, один або кілька навиків, де ви відчуваєте себе як магістр або широкий спектр скілів, якими ви не володієте як

експерт, але добре в них розбираєтесь і застосовуєте. Усе це про T-shape модель.

T-Shaped People – це фахівці, які гармонійно поєднують широкий кругозір із поглибленою експертністю в одній із областей, на якій вони спеціалізуються. Такий склад робить їх унікальними та корисними лідерами у сучасному світі [1].

T-shaped спеціаліст – це людина, яка є експертом як мінімум в одній галузі, але при цьому розуміється на багатьох інших і може вільно підтримувати спілкування з іншими фахівцями на базовому рівні.

T-shaped спеціаліст протиставляється I-фахівцеві (експерту тільки в одній області) і дженералісту – людині, яка знає про все потроху, але в жодну область не заглиблюється.

Є просто круті експерти у своїй ніші, їх називають I-shaped фахівцями: навички «лежать» тільки по вертикальній осі, тому схоже на букву I. Є дженералісти, у яких «зайнята» лише горизонтальна вісь: такі люди вміють все потроху і не заглиблюються у щось одне. А у T-фахівця тільки в одній області є глибокі знання/навички, а в інших суміжних – поверхневі. Тому й буква відповідна (рис. 1).

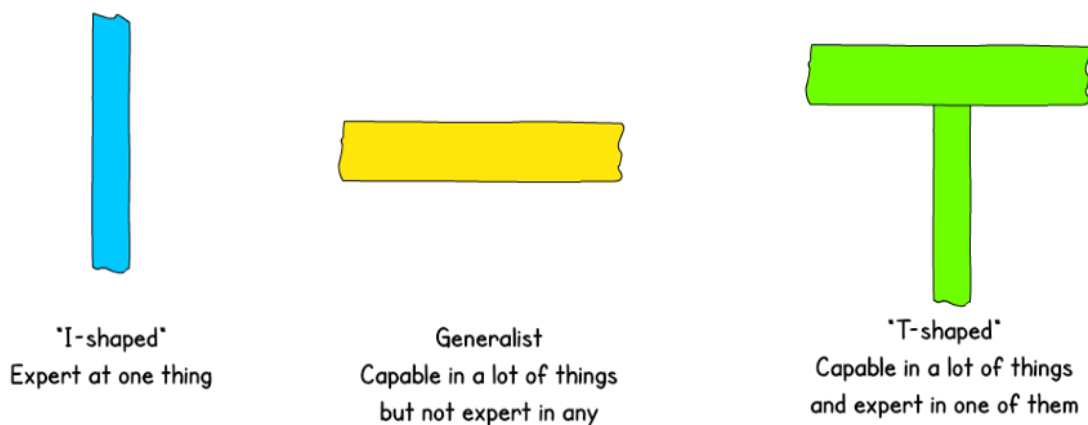


Рис. 1. Візуалізація I-shaped та T-shaped

Вертикальна лінія T показує глибину знань та експертності в основній галузі. Горизонтальна показує ті області, де спеціаліст теж має знання та невеликий досвід.

Його дефініція приблизно така – горизонтальна частина букви «Т» це ваші крос-дисциплінарні знання та досвід, тобто те, що допоможе вам бути корисним

незалежно від того, в якій компанії ви працюєте. Це ваші ключові вміння. Вертикаль букви «Т» – це компетенції, в яких ви найсильніші, які ви можете викладати іншим, де ви експерт [2].

Спеціалісти T-Shaped мають широкий горизонтальний кругозір і мають вузькоспеціалізовану та потужну компетенцію в одній з областей. Крім того, вони здатні генерувати нові ідеї на стику, синтезувати креативні рішення, швидко навчатися всьому новому, а також адаптуватися до умов, що змінюються.

Будь-яка людина швидко «вигорить», якщо виконуватиме обов'язки відразу кількох фахівців, працюватиме по дванадцять годин на день замість восьми, та ще й без вихідних. До того ж не варто забувати, що у T-shaped глибокі знання лише в одній області. Тобто за потреби він може підмінити інших фахівців, але не зробить роботу так само круто, як вони.

У команд, що складаються з T-shaped спеціалістів, є й інші переваги. Наприклад, усередині команди T-shaped фахівці взаємодіють ефективніше, ніж люди з вузькою спеціалізацією. Коли кожна людина в команді розуміє, як її робота вплине на роботу в інших відділах, вона намагається зробити все можливе для того, щоб команда швидше дійшла результату (випустила продукт для клієнта). Робота дженералістів (фахівців широкого профілю) у продуктових командах так само неефективна, як і робота I-shaped спеціалістів. Люди, які розбираються у всіх сферах лише поверхово, часто не мають впливу в команді, і їм важко приймати те, що хтось розуміється на чомусь краще за них. Тому в командах часто виникає непорозуміння, і робота йде неефективно [3].

Кожен t-shape фахівець має два вектори розвитку:

Перший – вертикальний. Це професійні компетенції працівника у його сфері.

Другий – горизонтальний. Це знання та навички спеціаліста в інших професійних галузях. Чим більша глибина і ширина знань працівника, тим вища його цінність.

Перш ніж починати модернізувати T-shaped педагогу потрібно визначити,

ЩО саме і ЯКИЙ у нього рівень зараз. Є досить проста шкала оцінки рівня власної компетенції [4]. Виглядає вона наступним чином:

1. Нуль. Я нічого не знаю. Ви знаєте хіба назву навику, який волієте мати. Ви його не практикували та не вивчали
2. Один. Ви новачок. Ви почали вивчати, але не знаєте як застосовувати
3. Два. Ви прокачений новачок. Ви вже можете зробити кілька речей самостійно, але ще потребуєте багато підказок та менторства
4. Три. Ви вже обізнані. Ви вже далеко попереду вступних матеріалів і починаєте розуміти, де ще та як застосовувати нові речі, які освоїли
5. Чотири. Ви вже досвідчені. Ви можете робити ті речі, про які інші навіть не думали. Ви не ідеальний, але дуже крутий
6. П'ять. Ви експерт. Ви використовуєте інтуїцію. Збоку ваша робота може виглядати як магія

Потрібно конкретизувати основні вектори руху, поставте собі кілька простих запитань:

- Де я хочу вдосконалюватися?
- Де мені зручно?
- Що я хочу додати?
- Куди я хочу піти глибше?

Це дасть розуміння куди далі рухатись і в яких комбінаціях навиків.

Тому якщо ви добре знаєтеся на багатьох різних сферах, то виберіть одну і розвивайтеся в ній, продовжуючи на базовому рівні цікавитися рештою. Якщо ви, навпаки, вузькопрофільний фахівець, яких у нашій країні більшість, то постарайтеся більше спілкуватися з колегами з інших сфер, відвідувати конференції, читати різнопланові статті, та, звісно, розвивайте soft-skills, щоби з вами було простіше взаємодіяти.

Список використаних джерел

1. Birchall, Amy. (2012). "T-shaped People: The New Employees of the Digital Age." Management Today. N.p. Web. 27 Sept. 2014.

2. Brown, Tim. (2010). "T-Shaped Stars: The Backbone of IDEO's Collaborative Culture." Chief Executive 21 Jan.
3. CEO Forum. "Creating T-Shaped Professionals."(2015).
4. Karjalainen, T.M. Koria, M. Salimäki. (2009). "Educating T-shaped Design, Business and Engineering Professionals. Proceedings of the 19th CIRP Design Conference- Competitive Design, Cranfield University, March 30-31, page 555, Helsinki, Finland.

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗП(ПТ)О

Рябенська Олена Степанівна , майстер виробничого навчання ДПТНЗ Дніпровський центр професійної освіти

Розв'язання проблемних питань професійного навчання потребує удосконалення процесу творчого розвитку майбутніх кваліфікованих робітників, які тісно пов'язані із формуванням світоглядної сфери особистості. Витоки креативного мислення пов'язуються з естетичною інформацією та естетичною мотивацією особистості. Саме креативне мислення розглядається як родове по відношенню до художньо-конструктивного та креативного мислення.

І якщо вважати, що творчість людини – це "завжди щось нове, відкриття нового, такого, котре було неможливим раніше, це певний приріст, новий здобуток людської культури", то слід вважати феномен художнього мислення важливим чинником прогресивного поступу людства [5]. Ми вважаємо одним з основних напрямків підготовки майбутніх закрійників – розвиток креативного мислення . Креативне мислення, як різновид людського мислення, досліджується представниками багатьох наук з різних позицій: як вид мислення людини, стиль людського мислення тощо.

Гносеологія розглядає художнє мислення в інформаційному аспекті – як джерело знань у залежності від конкретної сфери людського досвіду, а саме

мистецької практики, комунікаційного процесу, ролі естетичного компонента в розумовому акті самої особистості Психологія трактує його як індивідуальний процес, обумовлений специфікою психічного життя людини та її життєвими запитами, при яких цінністю виступає естетична детермінанта. Культурологія вивчає художнє мислення як чинник творення артефактів на естетичних засадах та художньої культури людства загалом чи окремої локальної культури. Естетика – пов’язує передусім з індивідуальним мислительним процесом, який властивий митцеві як людині особливої професії, або ж існування художнього мислення вважається обумовленим наявністю особистості, залученої до художньої творчості як специфічного виду людської діяльності, спрямованої на самореалізацію.

Ми пропонуємо розглядати феномен креативного, художнього мислення явищем, пов’язаним не тільки з мистецькою практикою, а й з практиками створення вишуканого одягу, якому притаманний естетично-художній компонент. Креативне мислення, на нашу думку, виступає важливим чинником плідності й результативності підготовки майбутніх кваліфікованих закрійників. Креативне мислення забезпечує здійснення творчого процесу на всіх його етапах і створення. Воно обумовлює розвиток, бо є творчістю думки, вираженням творчих ідей. Функціональна роль особистості у творчому процесі полягає у здатності мислити не так як інші, без встановлених рамок, відчуваючи широту простору. Саме у цьому й міститься виражальна сила будь-якого визначного художнього твору, не виключаючи при цьому важливості впливу емоційно-почуттєвої сфери.

Тому ми вважаємо, що будь-який навчально-виховний процес має включати в себе можливості формування у особистості творчого складу художньо-конструктивного мислення шляхом художньої творчості, що є необхідним у будь-якому професійному формуванні. Художньо-конструктивне мислення не протиставляється логічному, а є його ж розвитком. Так, саме на уроках технології обравши варіативний модуль «Декоративне оздоблення одягу» певною мірою розвиває творчий склад мислення і є шляхом виховання; не стільки предмет, якому потрібно навчати, скільки метод навчання будь-якому і всім

предметам [1].

Зважаючи на характеристики професійної діяльності майбутніх кваліфікованих робітників – спеціалісти даних професій мають мати схильність до творчої діяльності, інтерес до нового, здатність до не стандартного мислення, художній смак, зазначимо, що формування та розвиток художньо-конструктивного мислення є основою майбутньої ефективної професійної діяльності. Створення комфортного в усіх відношеннях костюма, де враховуються функціональні, ергономічні, естетичні і емоційні складові зумовило необхідність дослідження принципів структуроутворення емоційно-інформативного художнього образу, його складових і взаємозв'язку між ним.

Майстерність майбутніх фахівців, як синтез теоретичних знань і високорозвинених практичних умінь проявляється через творчість і втілюється в ній. Творчість – це вміння творити на основі власної уяви. А уява – це здібність свідомості переробляти, перетворювати матеріал сприйняття, вражень, створюючи на їх основі реальні образи. Таким чином, уява – це передумова створюваної колекції одягу. Вміння бачити і спостерігати – основа виникнення образів і джерел натхнення майбутніх кравців, закрійників.

На першому етапі формування художнього образу костюма відбувається синтез уявлення про призначення виробу, тобто функції, викликані попитом та пропозиціями через замовлення, з концепцією, тобто ідеєю – емоцією – змістом, що його уявляє майбутній фахівець як реалізацію задуму. На даному етапі художній образ костюма можна визначати як “образ-задум”.

Композиційний пошук в художньому проектуванні направлений на надання формі властивостей, які забезпечують отримання споживачем корисних ефектів. Гармонізуючи форму костюма, майбутній фахівець тим самим збагачує його зміст і цінність. Композиція є одночасно категорією змісту (так як виявляє задум) й категорією форми (так як гармонізує форму). Форма і зміст органічно зливаються в костюмі як в кінцевому результаті діяльності .

Другий етап – проектування. Тут безпосередньо проектує образ одягу, а опосередковано – образ людини. Цей процес підвладний стилю (епохи, в дизайні, авторському), напрямку в дизайні одягу (прет-а-порте, від-кутюр, авангардна

мода) та модним тенденціям, які характеризують окремо взятий період часу. Ескізне проектування складається із розробки ідеї проекту в сукупності із знаходженням образного рішення, з підбором матеріалів, тканини та доповнень. Виконання творчого ескізу покликано не тільки виразити основну думку автора, але і докладно розповісти про неї, про її втілення в конкретному матеріалі, в тому як одяг, що проектується виглядає на фігурі людини.

Творчий ескіз представляє собою детальний рисунок, в якому майбутній фахівець, вирішує характер і пластику всіх формоутворюючих ліній – силуетних, конструктивних, декоративних. Намічається конструкція форми, загальне кольорове рішення, функціональна направленість моделі, а також необхідні аксесуари, що доповнюють образ одягу: головні убори, шарфи, взуття, сумки та інші доповнення, які включили в загальну композицію костюма [5]. На цьому етапі іде інтенсивна робота, коли задум перевіряється уточнюється, доводиться на папері.

Ідея форми костюма посилюється графікою, прийоми графічного зображення нашоухують художника на пошук більш виразного матеріального втілення. Засобами вираження кравець, закрійник в зображенні костюма повинен дати чітку інформацію про призначення, конструкції, об'ємно-просторовій структурі форми, матеріалах.

В модографіці – графіці модного костюма – значно гостріше, ніж в інших видах образотворчого мистецтва, виражаються естетичні вимоги конкретної моди, конкретного часу. Етап втілення представляє собою або ексклюзивне виробництво (від-кутюр, арт-дизайн), тобто “знакові” дизайнерські речі, або масове виробництво (прет-а-порте). Вони, в свою чергу, впливають на визначення тиражу, на вибір матеріалів, технологічних та технічних засобів у виготовленні одягу.

Результат даного етапу – візуалізація художнього образу, костюм як гармонійний синтез образу речі та образу носія.

Останній з етапів – споживання. Тут розкривається специфіка суспільного функціонування художнього образу, яка відбувається через низку взаємопов'язаних явищ, серед яких: реклама, дефіле тощо. Високі ідеї тоді

доходять до глядача, коли вони передані в пластично досконалій формі, коли знайдена гармонія думки та мови, що виражає цю думку [4]. Підсумовуючи вищевказане, Л. Сафіна стверджує – художній образ костюма формується поетапно, поступово ускладнюючись та набуваючи тих ознак, які дозволяють говорити про його естетичну (художню) якість. Кравець, закрійник бачить далі дійсності, фарбує дійсність своїми почуттями.

Асоціативне або образне сприйняття дозволяє кравцю, закрійнику запозичувати форми у різних об'єктів: явище природи, тваринний і рослинний світ, події в суспільстві, об'єкти предметного світу, образотворче мистецтво, архітектура, музика, художня Список використаних джерел, театр, цирк, кінематограф тощо. Під впливом навколишньої дійсності в кравця, закрійника виникає деяка ідея, що конкретно або узагальнено втілюється в художній образ [6].

Таким чином, створення моделі одягу слід розуміти як результат складного процесу інтерпретації художнього образу, що відтворює індивідуальність творчого мислення, уяви та естетичної культури модельєра, відображає його суб'єктивне світосприйняття, яке вирізняється особливою емоційною насиченістю. Результатом даного процесу є модель костюму як чітко структурована, логічно-художня система образу, проектування якої відбувається за одним із напрямків у дизайні одягу і стилем; яка відображає модні тенденції та індивідуальність творця і забезпечує соціальні, технічні, технологічні, ергономічні, економічні, комунікативні та інші вимоги на засадах естетичного.

Володіючи образним змістом, створюючи за допомогою виразності своєї форми емоційний настрій, одяг (костюм) насамперед повинен відповідати своїй утилітарній функції і середовищу, в якому функціонуватиме. Виразне художнє вирішення костюма може бути наділене різним емоційним змістом: психологічним, інтимним, офіційно-діловим, урочистим, сексуальним, соціальним і тим самим впливати на саму людину і його поведінкову роль. Саме у цьому і полягає особливість формування художнього образу в костюмі. Кравець, закрійник створює не лише середовище, в якому існує людина, «створює» не лише оболонку людини, а його самого. Костюм – це «концепція»,

яку людина носить на собі.

Про образ костюма можна говорити лише паралельно з його художньою виразністю. Можливість образного вирішення одягу пов'язана з самою природою художньої творчості, суть якої полягає в тому, що вона є художньо-образним віддзеркаленням і освоєнням дійсності. Об'єкт дизайну, в даному випадку – костюм, повинен поєднувати функціональність і красу, крім того нести в собі якийсь емоційний зміст. Костюм, який наділив кравець, дизайнер виразним змістом, передає цей зміст і порушує емоції оточуючих, створює настрій (радощі, смуту, урочистості і т. п.). Емоційну реакцію може порушити зорова зовнішність речей: форма, силует, співвідношення об'ємів, ліній, фактура матеріалів, колір, декор тощо. Ці засоби традиційно використовуються модельєрами при створенні костюма і його образу.

Таким чином інтегруючий образний зміст костюма можна розглядати як структурування його окремих образних якостей, таких, наприклад, як інформаційно-емоційні, культурологічні, композиційні та функціональні.

Ми вважаємо, що будь-який навчально-виховний процес підготовки майбутніх фахівців має включати в себе можливості формування у особистості творчого складу художньо-конструктивного мислення шляхом художньої творчості, що є необхідним у професійному формуванні. Художньо-конструктивне мислення не протиставляється логічному, а є його ж розвитком. Так, саме декоративне оздоблення одягу (запропоновані завдання) певною мірою розвиває творчий склад мислення і є шляхом розвитку та естетичного виховання.

Список використаних джерел:

1. Білецька В. Українські сорочки, їх типи, еволюція і орнаментация // Матеріали до етнології та антропології. Львів, 1929. Т. 21–22, ч. 1.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1983. – 144 с.
3. Бойко В. М. Українські народні традиції в сучасному одязі. Київ, 1970.
4. Босий О.Г. Священне ремесло Мокоші. Наукове видання – Вінниця; ФОП Рогальська Ш.О., 2011-212 с.
5. Бровко М.М., Шутов О.Г. Активність мистецтва і проблема взаємодії

художнього та соціального прогресу // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності: Зб. наук. праць. – К.: КДЛУ, 1997. – С. 3-1.

6. Шевченко І.І. Колір як естетичний феномен: Автореф. дис. к.ф.н.: 09.00.04 /І.І.Шевченко; КНУ ім. Т.Г.Шевченка. – К., 2000. – 17.

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ І ПРОВЕДЕННЯ МАЙСТЕР-КЛАСІВ ПРИ ПІДГОТОВЦІ КВАЛІФІКОВАНИХ ПЕРУКАРІВ.

Силаєва Марина Миколаївна, майстер виробничого навчання ДПТНЗ «Дніпровський центр професійної освіти»

Якісна підготовка кваліфікованих робітників потребує творчого підходу викладачів та майстрів виробничого навчання закладів професійної (професійно-технічної) освіти до вибору змісту, форм, методів та засобів навчання, максимального використання досягнень сучасної педагогічної науки, нових педагогічних і виробничих технологій. Які мають бути орієнтованими не лише на передачу готових знань, а й відображати ідеї розуміння та визнання чужої точки зору, повагу до особистості, організації співпраці та самовираження в діяльності, в творчості, тобто на формування комплексу особистісних якостей здобувачів освіти. Оновлення змісту підготовки в закладах професійної (професійно-технічної) освіти становить основу стратегічних завдань, визначених Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»). Це зумовлює необхідність реалізації Концепції професійної освіти, Законів України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», Національної доктрини розвитку освіти в Україні, тощо. Сучасний етап розвитку професійної освіти пов'язаний з необхідністю розв'язання проблеми підвищення інтелектуального рівня пізнавального і творчого потенціалу здобувачів освіти. Пошук засобів для розвитку пізнавальних і творчих здібностей, підвищення ефективності навчання є проблемою загальною для багатьох країн. Нині розроблено велику кількість технологій навчання, що спонукає до теоретичного узагальнення, аналізу, класифікації та вибору оптимальних. Процес

використання традиційних і впровадження нових (інноваційних) технологій навчання протікає стихійно.

У процедурі їхнього відбору і реалізації у навчальному процесі мають місце суперечності між: новими цілями освіти і старими способами представлення і засвоєння знань; зростаючими об'ємами інформації, яку необхідно передати учням і обмеженою кількістю навчального часу; гострою необхідністю педагогічних інновацій в навчальному процесі і недостатньою розробленістю методології використання нових педагогічних технологій в освіті. Наявність цих суперечностей обумовлює необхідність вивчення ефективності використання інноваційних методик. Однією з ефективних форм розповсюдження власного педагогічного досвіду є майстер-клас. Дане поняття широко використовується в багатьох сферах діяльності людини, в тому числі й в освіті. Найчастіше в педагогічному співтоваристві під майстер-класом розуміють відкрите заняття, захід, презентацію досягнень педагога.

У педагогічній літературі існує кілька десятків визначень поняття «майстер-клас». У першу чергу, *майстер-клас* – це відкрита педагогічна система, що дозволяє демонструвати нові можливості педагогіки розвитку і свободи, що показує способи подолання консерватизму і рутини.

Майстер-клас – це особливий жанр узагальнення та поширення педагогічного досвіду, що представляє собою фундаментально розроблений оригінальний метод або авторську методику, що спирається на свої принципи і має певну структуру. З цієї точки зору майстер-клас відрізняється від інших форм трансляції досвіду тим, що в процесі його проведення йде безпосереднє обговорення запропонованого методичного продукту і пошук творчого вирішення педагогічної проблеми як з боку учасників майстер-класу, так і з боку Майстра (під Майстром ми маємо на увазі педагога, який проводить майстер-клас).

Майстер-клас – це головний засіб передачі концептуальної нової ідеї своєї (авторської) педагогічної системи. Майстер-клас – це ефективна форма передачі знань і умінь, обміну досвідом навчання і виховання, центральною ланкою якої є демонстрація оригінальних методів освоєння певного змісту за активної ролі

всіх учасників заняття. Майстер-клас – це особлива форма навчального заняття, яка заснована на «Практичних» діях показу і демонстрації творчого вирішення певного пізнавального та проблемного педагогічного завдання.

Майстер-клас – це форма заняття, в якій сконцентровані такі характеристики: виклик традиційній педагогіці, особистість вчителя з новим мисленням, не повідомлення знань, а спосіб самостійної їх побудови за допомогою всіх учасників заняття, плюралізм думок та ін..

Отже, узагальнюючи представлені вище визначення, ми можемо виділити найважливіші особливості майстер-класу, а саме:

новий підхід до філософії навчання, ламає усталені стереотипи;

метод самостійної роботи в малих групах, що дозволяє провести обмін думками;

створення умов для включення всіх в активну діяльність;

постановка проблемного завдання і рішення його через програвання різних ситуацій;

прийоми, що розкривають творчий потенціал як Майстра, так і учасників майстер-класу;

форми, методи, технології роботи повинні пропонуватися, а не нав'язуватися учасникам;

подання можливості кожному учаснику поставитися до пропонованого методичного матеріалу;

процес пізнання набагато важливіше, цінніше, ніж самі знання;

форма взаємодії – співпраця, співтворчість, спільний пошук.

Слід звернути увагу при підготовці майстер-класу на те, що в технології проведення майстер-класу головне – не повідомити і освоїти інформацію, а передати способи діяльності, будь то прийом, метод, методика, чи технологія. Передати продуктивні способи роботи – одна з найважливіших завдань для Майстра. Позитивним результатом майстер-класу можна вважати результат, що виражається в оволодінні учасниками новими творчими способами вирішення педагогічної проблеми, у формуванні мотивації до самонавчання, самовдосконалення, саморозвитку. Це досить технологічно складний процес, тому зупинимося на вимогах до його організації та проведення.

Майстер-клас як локальна технологія трансляції педагогічного досвіду, повинен демонструвати конкретний методичний прийом або метод, методику викладання, технологію навчання і виховання. Він повинен складатися із завдань, які направляють діяльності учасників для вирішення поставленої педагогічної проблеми, але всередині кожного завдання учасники абсолютно вільні: їм необхідно здійснити вибір шляху дослідження, вибір засобів для досягнення мети, вибір темпу роботи.

Майстер-клас повинен завжди починатися з актуалізації знань кожного за пропонованою проблемою, що дозволить розширити свої уявлення знаннями інших учасників. У технології проведення майстер-класу ми пропонуємо використовувати певний алгоритм пошуку рішення педагогічної проблеми. Алгоритм – це формалізація технологічного процесу в вигляді послідовності деяких кроків, блоків діяльності, які залежать від змісту педагогічної проблеми, але мають і загально педагогічну частину, яка визначається загальними способами діяльності. У ході обміну думками учасників майстер-класу можуть виникнути думки як на підтримку висловлених ідей, так і в їх спростування. Тим самим відбувається уточнення і коректування формулювання проблеми майстер-класу. Шлях прийняття будь-якого рішення – робота з запропонованими матеріалами: текстом, літературою, документами, фарбами, звуками, природним матеріалом, моделями, схемами і т.д. Цей етап можна назвати «деконструкцією»: відбувається перетворення матеріалу в «хаос», змішання явищ, слів, подій, вичленення необхідної інформації. Потім відбудеться «реконструкція» – створення свого тексту, малюнка, моделі, схеми, закону, світу. Отже, панель, слово Майстра, яке актуалізує діяльність учасників за визначенням, шляхи вирішення педагогічної проблеми, робота з матеріалами – все це дає можливість підготуватися до подання результатів роботи.

Наступним кроком має бути їх обговорення, а потім коригування власного рішення поставленої педагогічного завдання з варіантами, запропонованими колегами.

Майстер-клас – це оригінальний спосіб організації діяльності педагогів у складі малої групи (7-15 учасників) за участю Майстра, ініціюючого пошуковий,

творчий, самостійний характер діяльності учасників.

Майстер в процесі майстер-класу повинен прагнути реалізувати всі ці потреби, але пріоритет віддається розвитку потреби саморозвитку. Якщо подібного інтересу немає, Майстру необхідно спрямувати дії на створення мотиву, на позначення мети і на те, щоб учасники самі відкрили, що ця мета для них досяжна. Усвідомлення можливості вирішення проблеми – необхідний засіб для стимулювання інтересу. Проводячи майстер-клас, Майстер ніколи не прагне просто передати знання.

Він намагається задіяти учасників у процес, зробити їх активними, розбудити в них те, що приховано навіть для них самих, зрозуміти і усунути те, що йому заважає в саморозвитку. Всі завдання Майстра і його дії спрямовані на те, щоб підключити уяву учасників, створити таку атмосферу, щоб вони проявили себе як творці. Це м'яке, демократичне, непомітне керівництво діяльністю. Майстер створює атмосферу відкритості, доброзичливості, співтворчості у спілкуванні. Майстер працює разом з усіма, майстер дорівнює учаснику майстер-класу в пошуку знань і способів діяльності. Майстер виключає офіційне оцінювання роботи учасників майстер-класу, але через соціалізацію, афішування робіт дає можливість для самооцінки педагога, його самокорекції.

Авторські технології, які презентуються на майстер-клас, не володіють властивістю фотографічної відтворюваності; однак кожна з них несе ідейний заряд, володіє безліччю відтворюваних деталей, прийомів, елементів учительської майстерності.

Ця особистісно-процесуальна, афективна інфраструктура авторської технології дуже важко фіксується на папері, але вона передається шляхом прикладу, наслідування через: мову і голос (тон, сила, виразність, дикція, інтонація, техніка мови); міміку, жест, управління емоціями, читання емоційного стану на обличчі; пантоміміку (постава, вміння стояти, сидіти, спостерігати за поведінкою учасників); вміння зосередитися на предметі розмови, володіння мнемотехнікою, аутогенним тренуванням, відсутність скутості; мистецтво спілкування: психологічна вибірковість, здатність до педагогічної уваги, емпатія; педагогічна імпровізація: вміння працювати за планом «в голові» ,

залучати особистий досвід, керувати незапланованими ситуаціями; психологічна пильність, вміння обчислювати «геніїв» і підтримувати «відстаючих»; комунікативну культуру, вміння вести діалог, дискусію, відчуття часу.

Критерії якості підготовки та проведення майстер-класу:

Для визначення ефективності підготовки і проведення майстер-класу ми пропонуємо використовувати такі критерії.

1. Презентативність. Виразність інноваційної ідеї, рівень її представленості, культура презентації ідеї, популярність ідеї в педагогіці, методиці та практиці освіти.

2. Ексклюзивність. Яскраво виражена індивідуальність (масштаб і рівень реалізації ідей). Вибір, повнота та оригінальність рішення інноваційних ідей. Прогресивність. Актуальність і науковість змісту і прийомів навчання, наявність нових ідей, що виходять за рамки стандарту та відповідних тенденціям сучасної освіти та методиці навчання предмета, здатність не тільки до методичного, але і до наукового узагальнення досвіду.

3. Мотивованість. Наявність прийомів і умов мотивації, включення кожного в активну творчу діяльність зі створення нового продукту діяльності на занятті.

4. Оптимальність. Достатність використовуваних засобів на занятті, їх поєднання, зв'язок з метою і результатом (проміжним і кінцевим). Ефективність. Результативність, отримана для кожного учасника майстер-класу. Який ефект розвитку? Що це дає конкретно учасникам? Уміння адекватно проаналізувати результати своєї діяльності.

5. Технологічність. Чіткий алгоритм заняття (фази, етапи, процедури), наявність оригінальних прийомів актуалізації, проблематизації («розриву»), прийомів пошуку і відкриття, подиву, осяяння, рефлексії (самоаналізу, самокорекції).

6. Артистичність. Піднесений стиль, педагогічна харизма, здатність до імпровізації, ступінь впливу на аудиторію, ступінь готовності до поширення і популяризації свого досвіду.

7. Загальна культура. Ерудиція, нестандартність мислення, стиль спілкування, культура інтерпретації свого досвіду. Використання даних

методичних рекомендацій дозволить, на наш погляд, забезпечити якісну підготовку та ефективне проведення майстер-класів в рамках поширення педагогічного досвіду працівників обласної освітньої системи.

Отже, якісні зміни в підготовці кваліфікованих робітників зумовлюють необхідність інноваційного розвитку освітнього процесу ЗП(ПТ)О , основним принципом якого є принцип системності, що передбачає врахування розмірності всього комплексу змін освітнього процесу.

Головними складовими процесу формування професійної компетентності фахівців є навчальне середовище закладу професійної освіти, організація освітнього процесу, відбір і структурування змісту освіти, засоби організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, орієнтовані на кінцевий результат. А організація теоретичного і виробничого навчання на основі принципу предметної діяльності є дидактичною основою, що забезпечує формування професійної компетентності майбутнього робітника, важливих якостей особистості спеціаліста. Ми вважаємо що майстер – клас є ефективною формою проведення занять при підготовці майбутніх кваліфікованих перукарів.

Список використаних джерел

1. Коваленко О.Е. Методика професійного навчання: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів інженерно-педагогічних спеціальностей. – Харків: ВПП «Контраст», 2008. 488 с.
2. Кулішов В.С. Застосування квест-технології у професійно-теоретичній підготовці учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти: навчально-методичний посібник. Біла Церква: БІНПО УМО НАПН України, 2018. 81 с. 20
3. Кулішов В.С. Впровадження проектних технологій при підготовці фахівців сфери торгівлі: методичні рекомендації. Біла Церква: БІНПО УМО НАПН України, 2016. 85 с.
4. Майорова І.Г. Впровадження інтерактивного навчання у професійну підготовку фахівців. Донецьк: ІПО ІПП УМО, 2012. 42 с.

МОТИВАЦІЯ ПЕДАГОГІВ ДО САМОРОЗВИТКУ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ЗМЕНШЕННЯ ПРОЯВІВ ПРОКРАСТИНАЦІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ПІДВИЩЕННЯ ВЛАСНОЇ ПРОДУКТИВНОСТІ

Фархшатова Ольга Василівна, к.е.н., доцентка кафедри психології, педагогіки та менеджменту ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Як знайти баланс та ресурси для постійного професійного розвитку? Раніше чи пізніше кожна людина приходиться до усвідомлення про необхідність самоорганізації та важливість організації свого життя. Це означає точно знати, куди і з якою метою рухатися. Це означає мати лад в думках, справах, речах. Не секрет, що життя успішних і енергійних людей яскравіше, більш насичено і повніше, ніж у ледачих і невдачливих. Але дуже часто постає питання: як побороти прокрастинацію, як змусити оточуючих повірити в тебе? Де знайти в собі ресурси встати з дивана і нарешті щось зробити?

У житті кожної людини трапляються моменти, коли ментальна втома досягає критичної позначки. Це викликає бажання відпочити від роботи, почитати статті в соціальних мережах або зіграти в онлайн-гру. Нічого критичного в короточасному відпочинку немає, це навіть корисно, але все змінюється, якщо подібна діяльність замінює самореалізацію і заважає виконанню поточної роботи та досягненню цілей. Прокрастинація – це пастка, в котру потрапляють багато людей.

Сам термін «прокрастинація» з'явився в 1977 році з подачі вченого П. Рінгенбаха. Прокрастинація простими словами – це постійне відкладання справ «на потім». Прокрастинація (лат. *procrastinatio* «затримка, відкладання») – це психологічний термін, що позначає схильність до постійного відкладання справ, що приводить до життєвих проблем і болючим психологічним ефектів [1]. Причому це стосується не тільки незначних справ, але навіть важливих і термінових. Прокрастинація виявляється в тому, що людина, усвідомлюючи необхідність виконання конкретних важливих справ (наприклад, своїх посадових обов'язків), нехтує цією необхідністю і відволікає свою увагу на побутові дрібниці або розваги.

При цьому слід розуміти, що прокрастинація і лінь – це дві різні речі. У разі ліню людина не хоче нічого робити і не турбується з цього приводу, а в стані прокрастинації вона усвідомлює важливість і терміновість роботи, але не робить її, знаходячи ті чи інші самовиправдання [2].

Від відпочинку прокрастинація відрізняється тим, що у спокійному стані людина поповнює запаси енергії, а при прокрастинації – тільки втрачає. В тій чи іншій мірі це стан знайомий більшості людей. Більш того, до певного рівня воно вважається нормальним.

Прокрастинація стає реальною проблемою тоді, коли вона перетворюється в звичайний стан, в якому людина проводить більшу частину часу.

Така людина відкладає все важливе «на потім», а коли виявляється, що всі терміни вже минули, вона або просто відмовляється від запланованого, або намагається зробити все відкладене «ривком», за короткий проміжок часу.

В результаті справи не виконуються або виконуються неякісно, з запізненням і не в повному обсязі, що призводить до відповідних негативних ефектів у вигляді неприємностей на роботі, втрачених можливостей, невдоволення оточуючих через невиконання зобов'язань і тому подібного.

Наслідками прокрастинації може бути стрес, почуття провини, втрата продуктивності. Комбінація цих почуттів і перевитрати сил (спочатку – на другорядні справи і боротьбу з наростаючою тривогою, потім – на роботу в авральному темпі) може спровокувати подальшу прокрастинація [4].

Кожна людина хоча б раз в своєму житті відмовлялася від швидких дій, або відкладала їх, особливо, коли такі дії треба було робити під примусом або під тиском обставин чи навіть коли були сумніви в потрібності і корисності задуманого.

Але при прокрастинації людина зволікає навіть тоді, коли на 100% впевнена в необхідності дій. І у людини немає ніяких сумнівів в тому, що це потрібно, корисно, необхідно і задумане мало бути зроблено «ще вчора». Але він свідомо відкладає намічену справу, незважаючи на те що це спричинить за собою певні проблеми і ускладнення. При цьому він може виконувати малі і незначні справи, яким надає велике значення, ніж дійсно важливіше.

За даними вчених стійка прокрастинація притаманна для 15-25 % людей. Причому, керуючись результатами досліджень вченого Ільїна Е.П. за останні 30 років рівень прокрастинації у населення підвищився. Згідно з наявними даними, прокрастинація є одним з істотних факторів, що породжують труднощі в навчанні. Від 46 до 95% учнів середніх і вищих навчальних закладів вважають себе прокрастинаторами. Часто її плутають з лінощами, але це не тотожні поняття [5].

Лінощі – це небажання обтяжувати себе будь-якою роботою, традиційно вважається недоліком, але це не так. Насправді, лінощі часто виступають як захисний механізм, мозок ніби відмовляється діяти, якщо не бачить мети і досяжного результату на горизонті. Вони можуть бути тотальними – людина не хоче і не робить взагалі нічого. Подолати лінощі не так складно, як уникнути прокрастинації. Тут буде достатньо простої самоорганізації та планування.

Відкладання. Співробітник може активно виконувати велику кількість дій: переглядати новини, відповідати на повідомлення дрібних клієнтів, перебирати папери на робочому столі і взагалі створювати робочий вигляд. Все це лише для того, щоб знайти собі виправдання пізніше, коли виявиться, що серйозні задачі не виконані. Звичайне планування тут безсило, оскільки людина і так знає свої цілі, розуміє їх важливість, але все одно уникає їх реалізації. Лінь та прокрастинація – це найголовніші вороги продуктивності у XXI ст [6].

Серед причин, які можуть викликати прояви прокрастинації у людини, можуть бути два види: внутрішні (на які людина свідомо може впливати), зовнішні (які не лежать в полі впливу людини).

Так основні причини прокрастинації: відсутність ясності щодо термінів, ресурсів і стартової точки; бажання відчутти адреналін від того, що робиш все в останню хвилину; відчуття «непідйомною» завдання; відсутність ініціативи, щоб почати щось робити; страх успіху або невдачі і того, які це принесе наслідки; відсутність особистої мотивації; занепокоєння і страхи перед майбутнім; внутрішній протест, бунт, тобто небажання виконувати ту чи іншу роботу, то чи інше завдання; звичайна втома; ненависна робота, нудна і неприємна справа,

якою треба займатись; невміння людини розставляти пріоритети, невміння організувати себе і свій час.

Якщо дослідити свій стиль прокрастинації – ті причини, які спонукають людину відкладати важливе – то можна зробити корисні висновки. Виокремлюють п'ять поширених типів прокрастинаторів: перфекціоніст, «шахрай», невмотивований, перевантажений та щасливчик.

Враховуючи той факт, що всі люди різні за своїми характерними рисами та вподобаннями, слід розуміти, що єдиної методики позбавлення від прокрастинації, яка б ідеально підходила для усіх – не може бути.

Однак існує чимало способів, що дозволяють в більшій чи меншій мірі знизити рівень прокрастинації, впорядкувати робочі процеси, розподілити зусилля, категоризувати справи за ступенем пріоритетності і таким чином, підвищити реальну віддачу від праці, що покращить професійну продуктивність, збільшить задоволеність від життя і позбавить від стресів.

До них відноситься: визнання того, що така проблема у людини в наявності і вона заважає; вчитися робити перші кроки; розподіл справ; «поїдання слона по шматочках»; «метод помідорів»; заохочення; позитивне мислення; планування справ. не зволікати: просити по допомогу; виключати відволікаючі фактори; зв'язувати себе зобов'язанням.

Отже, якщо людина відчуває стрес, на неї звалилася лавина справ, з якими їй важко впоратися, якщо у людини з'явилося відчуття, що вона весь час чимось займається, а результати не тішать, якщо людина частково зайнята, але відчуває почуття незадоволеності, тобто якщо людина бентежиться з цього приводу і відчуває дискомфорт, то треба замислитись над тим, які є доступні методи та способи для покращення своєї професійної продуктивності. Людині, яка страждає від проявів прокрастинації важливо знайти для себе кращий спосіб перестати відкладати справи на потім; зрозуміти, які стимули (нагорода або зобов'язання) оптимальні для неї і допомагають взятися за роботу і при цьому поміркувати, як впоратися з найбільш часто відволікаючими факторами.

Список використаних джерел

1. Kreidun N.P., Nevoienna O.A., Polivanova O.Ie., Yavorovska L.M., Yanovska S.H. Osoblyvosti osobystosti studentiv, skhylnykh do lini ta prokrastynatsii / N.P. Kreidun, O.A. Nevoienna, O.Ie. Polivanova, L.M. Yavorovska, S.H. Yanovska. – Kh. : KhNU imeni V.N. Karazina, 2018. – 228 s.
2. Pankova A.Iu. Akademichna pokrastynatsiia u studentiv / A.Iu. Pankova // Maibutnie psykholohii : materyaly mizhnarodnoi konf. – Kharkiv : KhNEU, 2017. – S. 123-131.
3. De Raad B. Only three factors of personality description are fully replicable across languages: A comparison of 14 trait taxonomies / B. De Raad, D.P.H. Barelids, E. Levert, F. Ostendorf, B. Mlacic, L. Di Blas, M. Hrebickova, Z. Szirmak, P. Szarota, M. Perugini, A.T. Church & M.S. Katigbak // Journal of Personality and Social Psychology. – 2016. – № 98. – P. 160-173.
4. Ferrari J.R. Procrastination and task avoidance / J.R. Ferrari, J.L. Johnson & W.G. McCown. – New York: Plenum Press, 2018. – 273 p.
5. Schouwenburg H.C. Trait procrastination and the big-five factors of personality / H.C. Schouwenburg, C.H. Lay // Personality and Individual Differences. – 2018. –V. 18. – P. 481-490.
6. Specter M.H. Time orientations of procrastinators: Focusing on the past, present, or future? / M.H. Specter, J.R. Ferrari // Journal of Soc. Behav. and Personality. – 2017. – Vol. 15. – № 5. – P. 197-202.

ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ДЛЯ ДОСЯГНЕННЯ ВИСОКОГО РІВНЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Ситніков Ярослав Олександрович, директор ДПТНЗ «Яготинський центр професійно-технічної освіти»

Глобалізаційні, інтеграційні та модернізаційні процеси, що активно проходять у сучасному світі, вимагають від викладачів високого рівня професійно-педагогічної компетентності. Лише, оволодівши цією компетентністю на достатньому рівні, педагог зможе якісно впливати на освітній процес і підготовку конкурентоспроможних і компетентних фахівців. Однією із

найважливіших умов для досягнення належного рівня професійної компетентності є розвиток мотиваційної сфери викладача, а саме мотивації до власного неперервного професійного розвитку, який і детермінує успішну професійну діяльність. Саме тому, вивчення умов та способів мотивації педагогів до самоосвіти і саморозвитку є актуальним у сьогоднішніх освітніх реаліях.

Проблемі мотивації присвятили свої праці багато зарубіжних та вітчизняних психологів, соціологів, філософів. Серед найвідоміших слід виділити А. Шопенгауера, А. Маслоу, К. Альбуханову-Славську, Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та ін.

Серед сучасних українських дослідників, які активно займаються проблемами мотивації педагогічних працівників до саморозвитку та самоосвіти можна виділити праці О. Музики, Н. Сиско, В. Вакуленко, І. Сидоренко, В. Фрицюк, Р. Попелюшко, Ж. Севастьянової, Н. Морзе, О. Борзенко, Т. Приходько, Л. Сущенко, Т. Лутаєвої, Л. Кайдалової, О. Керекеші, В. Піддячого, Г. Ентентєєва, М. Нечепоренко та багатьох інших.

Для того, щоб визначити ефективні умови мотивації викладачів до саморозвитку та самовдосконалення, слід розібратися з такими ключовими поняттями як «мотивація», «професійний саморозвиток» та «професійне самовдосконалення».

Мотивація – це причини і фактори (сукупність мотивів), що ініціюють, спрямовують і підтримують поведінку в даній ситуації [2, с. 261]. Мотиви – це спонукальні причини дій і вчинків. В основі мотивів лежать потреби. Потреба – це необхідність у чомусь, що вимагає задоволення [5, с. 109]. Коротко схарактеризувати процес формування мотивації можна так: в особи виникає потреба (нестача чогось), яка переростає у спонукання (мотив або стимул), що передбачає визначення цілі (усвідомлене визначення наряду дій по задоволенню потреби) [3, с. 104].

Професійне самовдосконалення – свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетенції і розвитку професійно

значущих якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності і власної програми розвитку. Професійне самовдосконалення відбувається у двох взаємопов'язаних формах – самоосвіта і самовиховання. [10, с. 41].

Т. Шестакова визначає такі ознаки професійного самовдосконалення, що відрізняють його від інших форм самоактивності педагога: аутоспрямованість (об'єкт і суб'єкт процесу вдосконалення збігаються); самостійність (завжди передбачає власну активність педагога); самодетермінованість (ініціатива завжди походить від самого педагога); усвідомленість (це процес не стихійний, а усвідомлений і вольовий); позитивна модальність (забезпечує досягнення позитивного результату, прогресу); творчий характер (передбачає пошук непередбачених засобів і шляхів); інтегративність (поєднує, «цементує», спрямовує всі форми активності педагога) [6, с. 547 – 548].

Професійний саморозвиток викладача – це процес системного, цілеспрямованого впливу викладача на себе, через самовиховання та самоосвіту, з метою формування та вдосконалення професійних параметрів [5, с. 108].

Саморозвиток характеризується такими рисами:

- має в основі творчу суть;
- інтенсифікує процеси «самозвеличання»;
- активізує самовплив і взаємодію особистості самої з собою; – відрізняється мотивованістю.

Професійний саморозвиток здійснюється поетапно:

1. Здійснення самопізнання (самоспостереження, самодіагностика, самоаналіз). Необхідною умовою для самопізнання є наявність певного рівня самосвідомості.

2. Формування самооцінки та прийняття рішень про необхідність професійного самовдосконалення.

3. Постановка мети професійного саморозвитку та розробка індивідуальної програми самоорганізації.

4. Практична реалізація професійного саморозвитку: самовиховання відповідних рис, саморегуляція, самоаналіз, самоконтроль та самокорекція [1, с. 41 – 42].

Різниця між професійним саморозвитком і професійним самовдосконаленням полягає у тому, що останнє – це процес позитивних перетворень, які відбуваються на певному рівні досягнутої професійної компетентності, тобто самовдосконалення спирається на уже досягнутий рівень, в той час як професійний саморозвиток охоплює розмаїття процесів, починаючи з первинного рівня [11, с. 108].

У контексті теорії С. Рубінштейна всі мотиви професійного саморозвитку педагога можна звести до чотирьох основних: 1) інтерес до змісту професійного саморозвитку; 2) інтерес до видів діяльності, які передбачає професійний саморозвиток; 3) інтерес, пов'язаний із можливістю реалізувати власні схильності під час професійного саморозвитку; 4) інтерес до педагогічної професії, викликаний необхідністю професійної діяльності [4, с. 42].

У зарубіжній психологічній літературі прийнято виділяти два види мотивації: екстринсивну (зумовлену зовнішніми умовами й обставинами) та інтринсивну (внутрішню, пов'язану з особистісними диспозиціями: потребами, установками, інтересами, потягами, бажаннями) [3, с. 104; 9, с. 157].

До зовнішніх мотивів професійного саморозвитку можуть належати: 1) премії за успіхи у навчальній чи науковій діяльності; 2) безкоштовні стажування у спеціалізованих установах для набуття досвіду та опанування фахом; 3) знижки на оздоровлення; 4) різноманітні подарунки за заслуги (книжки, журнали, медалі, грамоти тощо); 5) прагнення уникнути критики з боку керівника чи колег; 6) прагнення уникнути можливих покарань чи неприємностей; 7) інтереси: а) дострокова здача сесії із затратою мінімальних зусиль; б) отримання премій за значні досягнення; в) уникнення відпрацювань за пропуски тощо.

До внутрішніх мотивів професійного саморозвитку педагога можуть належати: 1) усвідомлення соціальної значущості професії педагога; 2) потреби у: а) визнанні іншими своєї особистості та професійної компетентності; б) самоствердженні своєї особистості, демонстрації її цінності, значущості, прагнення до реалізації свого «Я»; в) змаганнях із іншими колегами з метою загартування психіки та перевірки рівня власної підготовки, вдосконалення

комунікативних умінь; г) самовираженні своїх думок, настрою та переконань з метою розкриття свого «Я»; г) самореалізації своїх здібностей, можливостей, прагнень тощо; д) самостійності щодо досягнення власних цілей, реалізації власних планів без допомоги та тотального контролю інших; е) у владі; є) відкритому спілкуванні, енергійному ритмі життя, прагненні відстоювати свої інтереси (незважаючи на можливість виникнення конфлікту), бути у центрі уваги, проявити свої ораторські якості, підвищувати свій статус; ж) сором за свою некомпетентність; 4) страх втратити повагу інших; 5) професійні ідеали; 6) професійні схильності; 7) професійні цінності; 8) професійна відповідальність; 9) професійні переконання; 10) задоволення від самого процесу й результату роботи [5, с. 109 – 110; 11, с. 111 – 112; 7, с. 105-106].

Ефективними шляхами формування стійкої мотивації до професійного саморозвитку викладачів є:

- на державному рівні: підняття соціального престижу педагогічної праці; впровадження для випускників педагогічних закладів вищої освіти інтернатури, яка дозволить «приміряти» професію педагога в реальних умовах; підвищення рівня заробітної плати педагогічним працівникам; суттєве підвищення рівня оплати праці педагогам, які пройшли сертифікацію; моральне та матеріальне заохочення педагогів-наставників, які забезпечують проходження стажування молодих педагогів.
- на місцевому рівні, рівні закладу освіти: ознайомлення педагога з інноваційними освітніми технологіями; надання можливості пройти стажування на сучасному підприємстві, організації, установі або закладі, на якому використовуються сучасне обладнання та технології для практичного опанування ними [8, с. 180].

Способи стимулювання мотивації до професійно-особистісного саморозвитку ілюструє рис. 1.

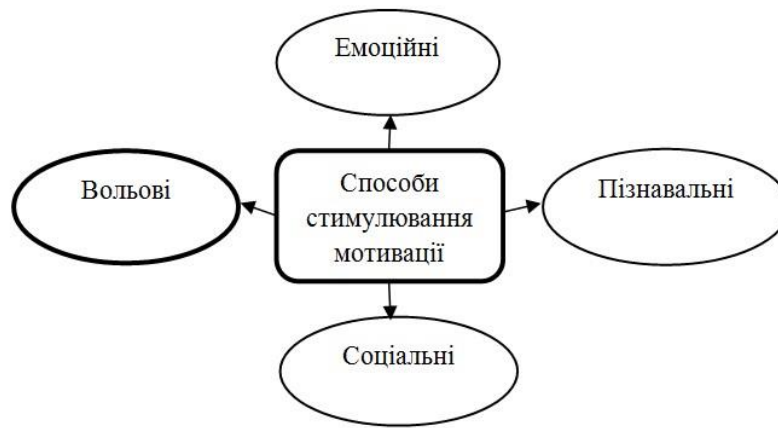


Рис. 1. Способи стимулювання мотивації до професійно-особистісного саморозвитку

До емоційних способів стимулювання готовності до професійно-особистісного саморозвитку, відноситься створення позитивного емоційного фону, моделювання ситуації успіху, задоволення бажання бути значущою особистістю.

До пізнавальних способів стимулювання мотивації належить застосування у роботі педагога таких методів, як метод проєктів, методи проблемного навчання (дискусії, «круглі столи», моделювання ситуацій, навчальні та рольові ігри, метод кейсів, й ін.), методи самостійної і групової роботи (опрацювання фахової літератури, онлайн-робота з інтерактивними програмами, веб-квест, метод «Портфоліо» тощо).

Дієвими методами соціального способу стимулювання мотивації до професійноособистісного саморозвитку є приклад інших педагогів, знайомство з передовим педагогічним досвідом і здобутками педагогів-новаторів.

Вольовими способами стимулювання мотиваційної установки до професійноособистісного саморозвитку є усвідомлення цілей навчання, надання можливості вибору завдань і форм контролю, стимулююче і критеріальне оцінювання, рефлексія і проєктування майбутньої діяльності [3, с. 106 – 107].

Отже, необхідною умовою досягнення високого рівня професійно-педагогічної компетентності педагога є наявність в нього сталої позитивної

мотивації до професійного саморозвитку та професійного самовдосконалення. Мотивація професійного саморозвитку може бути внутрішньою та зовнішньою. Серед способів стимулювання мотивації викладача до професійного зростання можна виділити емоційні, пізнавальні, соціальні та вольові способи. Використовуючи дані способи та інтегруючи їх, можна досягти високого та якісного результату у саморозвитку та самовдосконаленні особистості як молодого, так і досвідченого педагога.

Список використаних джерел

1. Ільчук В. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін у вищих аграрних навчальних закладах: дис. канд. пед. наук. Вінниця, 2016. – 254 с.
2. Немов Р. С. Психологія: словарь-справочник: в 2 ч. Москва, 2003. Ч.1. 304 с.
3. Нечипоренко М. Мотивація як ключовий фактор формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка, 2017. № 2. С. 102 – 109.
4. Піддячий В. М. Мотивація до здійснення професійного саморозвитку майбутнього вчителя. // Освіта та педагогічна наука, 2014. № 2. С. 41 – 47.
5. Піддячий В. М. Обґрунтування моделі професійного саморозвитку майбутнього вчителя. // Педагогічний процес: теорія і практика: збірник наукових праць, 2014. Вип. 1. С. 108 – 114.
6. Петриченко Л. О. Шляхи професійного самовдосконалення викладачів вищого навчального закладу. // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 2013. Вип. 28. С. 546 – 551.
7. Сиско Н. Діагностика мотивації професійної діяльності викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти. // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету, 2019. Вип. 2. С.

102 – 110.

8. Сиско Н. Мотивація як важливий чинник неперервного професійного розвитку викладача закладу професійної освіти. // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна, 2018. Вип. 24. С. 177 – 180.

9. Севастьянова Ж. В. Професійна мотивація викладача вищого навчального закладу як психологічна проблема. // Правничий вісник Університету «Крок», 2011. Вип. 10. С. 153 – 159.

10. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи. Київ, 2006. 351 с.

11. Фрицюк В. А. Формування мотивації професійного саморозвитку майбутніх педагогів у творчому освітньому середовищі ВНЗ. // Вісник Вінницького політехнічного інституту, 2016. № 6. С. 107 – 114.

САМООСВІТА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Сібенліст Галина Михайлівна, майстер виробничого навчання, ДПТНЗ «Дніпровський центр професійної освіти»

Неперервна освіта – це сукупність засобів, способів і форм здобуття, поглиблення й розширення загальної освіти, професійної компетентності, культури, виховання, громадянської і моральної зрілості. В літературі вживається ще поняття «освіта протягом усього життя» (англ. *lifelong education*), «продовжена освіта» (англ. *continuing education*).

Для кожної людини неперервна освіта є процесом формування й задоволення її пізнавальних запитів та духовних потреб, розвитку задатків та здібностей у мережі державно-суспільних закладів освіти і шляхом самоосвіти.

В Україні питанню неперервної освіти викладачів приділяється велика увага. Стратегія і тактика реалізації концепції неперервної освіти окреслена в таких нормативноправових документах, як: Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття),

Національна доктрина розвитку освіти, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021р., Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. визначає пріоритетні напрями розвитку освіти, серед яких є підвищення кваліфікації педагогічних працівників [1].

Сучасні вимоги на перше місце ставлять систематичну самостійну роботу викладача з розвитку професійної компетентності, поглиблення теоретичних знань та практичних навиків. Справжній вчитель, впродовж своєї професійної діяльності завжди займається самоосвітою. Потреба до самоосвіти є гарантом його професійного становлення. За словами К. Д. Ушинського «Учитель живе до тих пір, поки він вчиться, як тільки він перестає вчитися, в ньому помирає вчитель» [5, с. 112].

Перехід від традиційної до особистісно-орієнтованої освітянської парадигми вимагає удосконалення кваліфікації викладача, становлення його не тільки як професіонала, що орієнтується в освітніх інноваціях, володіє різними технологіям викладання навчальних дисциплін, але й творчої особистості, здатної до самореалізації та самостійного інноваційного пошуку.

Підвищення кваліфікації педагогічних повинно мати випереджальний характер відповідно до потреб реформування системи освіти, викликів сучасного суспільного розвитку. З огляду на це, професійний розвиток педагогічних працівників має бути неперервним.

Обов'язковою умовою професійної компетентності викладачів завжди було періодичне підвищення кваліфікації. Але це не мотивувало викладачів на постійне засвоєння нових знань, на розвиток свого творчого потенціалу.

Сьогодні порядок атестації викладачів є таким, що безперервна самоосвітня діяльність є одним з необхідних чинників кар'єрного зростання. Новим «Порядком про підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» визначено, що підвищення кваліфікації повинно бути щорічним і основними видами підвищення кваліфікації є не тільки навчання за програмою підвищення кваліфікації та стажування, але і участь у

семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо [2, п. 6].
Результати самоосвіти можуть бути зараховані як підвищення кваліфікації.

Визнання результатів самоосвіти як підвищення кваліфікації стає стійкою мотивацією професійного самовдосконалення викладача. Це повертає викладача від виконавчої функції до самостійного творчого розвитку.

Результат самоосвіти може мати різні форми представлення.

Традиційні форми: доповідь; комплект дидактичного матеріалу з дисципліни; збірники практичних, підсумкових робіт; розробка комплексу роздавального матеріалу; розробка тематичних виховних заходів тощо.

Інноваційні форми: проект; розробка електронних занять, посібників; розробка пакету тестового матеріалу в електронних оболонках; створення особистої методичної чи предметної web-сторінки; створення електронної бібліотеки згідно програм тощо.

Науково-методичні форми: методичний посібник; навчальний посібник; стаття до фахового видання; науково-методична розробка; методичний чи діагностичний кейс; створення термінологічного словника; творчий звіт тощо.

Велика кількість авторів методичних посібників, розробників підручників, задачників та інших навчальних матеріалів є викладачами-фахівцями високої кваліфікації, знавцями своєї справи.

Інформатизація суспільства істотно змінила підходи до самоосвіти. Розвиток професійної компетенції педагогів, задоволення запитів особистості в розвитку сьогодні неминуче веде до використання інформаційно-комунікаційних технологій. Інформаційні технології зробили практично загальнодоступним колосальний обсяг інформації в самих різних напрямках людської діяльності.

За останні роки, викладачі одержали можливість:

- використовувати нові методи й способи аналізу і обробки даних;
- використовувати для свого професійного росту й самоосвіти інформаційні ресурси комп'ютерних мереж;
- використовувати завдяки інтернет-ресурсам у своїй викладацькій діяльності більш широкий спектр розроблених навчально-методичних матеріалів;

– розробляти й використовувати комп’ютерні навчальні й контролюючі програми; – підвищувати свою кваліфікацію через дистанційне навчання (онлайн-навчання).

Для роботи, отримання сучасної інформації, для підготовки інноваційних методів роботи викладачами використовуються освітні інтернет-ресурси. Як окремий потужний інструмент для взаємодії використовуються соціальні мережі. На сьогоднішній день завдяки різноманітному контенту вони стали «миттєвим» засобом спілкування, який можна використовувати з метою самоосвіти.

Інформаційна культура, як частини педагогічної культури, стає важливою складовою якості самоосвіти викладача і пов’язана не тільки з системою спеціальних знань (за обсягом та якістю); але й його здатністю вести пошук, накопичувати та використовувати необхідну інформацію, що дозволяє вчасно реагувати на зміни в професійному середовищі і підтримувати високий фаховий рівень. Інформаційна культура викладача, вміння орієнтуватися в сучасних засобах комунікації, користуватися інформаційними ресурсами дають величезні можливості для саморозвитку та самовдосконалення.

Для продуктивної самоосвіти викладача необхідна наявність наступних умов:

- реалізація у процесі самоосвіти потреби особистості у власному розвитку;
- визначення викладачем сильних та слабких сторін;
- здатність до самопізнання та самоаналізу, відкритість до змін;
- здатністю до рефлексії (діяльності особистості, що спрямована на усвідомлення власних дій, почуттів, аналіз цієї діяльності та формулювання висновків);
- готовність викладача до творчості;
- визначення зв'язку особистісного професійного розвитку і саморозвитку;
- розробка програми професійного саморозвитку, самоосвіти, яка спрямована на дослідницьку, пошукову, творчу діяльності.

Сприяти самоосвіті викладача – основна функція методичної служби закладу освіти. Вона реалізується через проведення семінарів, тренінгів,

інструктивно-методичних нарад, педагогічних читань, конференцій, педагогічних дискусій тощо. Це дає можливість викладачу зорієнтуватися в інформаційному потоці, збагачує понятійний апарат, розвиває педагогічне мислення, спонукає до аналізу та осмисленню педагогічного досвіду. Теоретичне навчання є основою формування нових знань педагогом та дає можливість викладачу спрогнозувати власні подальші дії.

Організації самоосвіти викладача може бути представлена у вигляді наступних п'яти етапів:

установчий – передбачає налаштування на самостійну роботу; вибір мети роботи, виходячи з науково-методичної мети (проблеми) закладу освіти; формулювання особистої індивідуальної теми, осмислення послідовності своїх дій;

навчальний – викладач ознайомлюється з психолого-педагогічною та методичною літературою з обраної проблеми освіти;

практичний – під час якого відбувається накопичення педагогічних фактів, їх добір та аналіз, перевірка нових методів роботи, здійснення експериментів;

узагальнюючий – теоретичне осмислення, аналіз та узагальнення накопичених педагогічних фактів. На даному етапі доцільно відвідування відкритих уроків з обраної проблеми, участь у конференціях, семінарах та інші колективні форми роботи; *підсумковий* – на якому викладач має підбити підсумки своєї самостійної роботи, узагальнити спостереження, оформити результати. Головним тут є опис здійсненої роботи та встановлених фактів, їх аналіз, теоретичне обґрунтування результатів, формулювання загальних висновків та визначення перспектив у роботі.

Для створення стійкої мотивації викладача до самоосвітньої діяльності заклади освіти використовують різні засоби управлінського впливу, які складають систему чинників, завдяки яким викладач саморозвивається. Але відмінною ознакою самоосвіти педагога, результатом його роботи виступає насамперед розвиток студентів. Тільки розвиток студентів стає підтвердженням особистісного самовдосконалення й професійного зростання викладача.

Список використаних джерел

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013 URL: <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html>.
2. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/800-2019-%D0%BF>.
Голозубова О. В. Самоосвіта педагога як умова особистісного та професійного розвитку/
3. О. В. Голозубова, Є. П. Матенко. // Наукові записки кафедри педагогіки. – 2018. № 42. С. 65-71.
4. Жорова І. Я. Самоосвіта педагога як умова підвищення його професійної компетентності: методичні рекомендації. / І. Я. Жорова, Т. О. Кузьмич, Л. М. Назаренко. Херсон, 2012. 48 с.
5. Ушинський К. Д. Твори : у 6 т. / К. Д. Ушинський. Т. 1. Київ: Радянська школа, 1990. 449 с.

ІННОВАЦІЙНИЙ УРОК У ПРОФЕСІЙНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Сілевко Тетяна Андріївна, майстер виробничого навчання Дніпропетровського центру професійної освіти

В умовах глобалізації світової економіки, постіндустріального, інформаційного етапу розвитку цивілізації, впровадження інформаційних технологій в усіх країнах Європи проводяться різні за змістом реформи національних систем освіти. Освіта і наука сьогодні стають пріоритетними факторами розвитку соціально-економічного, духовного та політичного життя будь-якої країни. Сьогодні визначальним фактором багатства країни є знання. В цих умовах особливого значення набуває проблема інновацій у сфері знань.

Система навчання має бути гнучкою, інноваційною, продуктивною, здатною

формувати потрібні вміння та відповідати потребам ринку праці[2, с.15]

У нашому професійному житті міцно затвердилось поняття «інновації». Інновацію варто розглядати як реалізоване нововведення в освіті – у змісті, методах, прийомах і формах навчальної діяльності та виховання особистості (методиках, технологіях), у змісті та формах організації управління освітньою системою, а також в організаційній структурі закладів освіти, у засобах навчання і виховання та у підходах до соціальних послуг в освіті, що суттєво підвищує якість, ефективність та результативність навчально-виховного процесу.

Так, інноваційний урок – це динамічна, варіативна модель організації навчання учнів на певний період часу. В його основі можуть бути: елементи позакласної роботи, лабораторних і практичних робіт, екскурсій, форм факультативних занять; навчання учнів через художні образи; розкриття здатностей учнів через активні методи творчої діяльності (за допомогою елементів театру, музики, кіно, образотворчого мистецтва); науково-дослідна діяльність, що передбачає активне застосування методологічних знань в процесі навчання, що розкриває особливості розумової роботи учнів; застосування психологічних знань, які відображають специфіку особистості учнів, характер відносин в колективі та інше. Педагог прагне до прогресу, хоче змінити свою діяльність на краще – саме цей процес є інновацією[1, с.25]

Винахідлива діяльність педагога на інноваційному уроці розкривається в різноманітних, незвичайних завданнях, неординарних діях, конструктивних пропозиціях, цікавих вправах, конструюванні ходу уроку, створення навчальних ситуацій, дидактичному матеріалі, підборі наукових фактів, організації творчої роботи учнів.

Виділяють наступні види інноваційних уроків: уроки самостійної діяльності; дослідницькі; на основі груповій технології; проблемні; диференційованого навчання; на основі проектної діяльності; уроки-тренінги та ін. При проведенні уроків самостійної діяльності варто демонструвати довіру; не заважати при виконанні завдання, поки учень сам не попросить допомоги; не критикувати за помилки; співбесіду вести у вигляді уточнення деталей; визначати конкретний обсяг роботи для того, щоб учень міг розрахувати свої

сили; встановити тимчасові рамки для виконання роботи; створити умови для здійснення самооцінки учнем, результату власної діяльності; визначати критерії виконання самостійної роботи; розробити форми контролю самостійної діяльності, критерії оцінки результату діяльності вчителем. Нововведення, або інновації характерні для будь-якої професійної діяльності людини і тому, природно, стають предметом вивчення, аналізу та впровадження.

Інновації самі по собі не виникають, вони є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих педагогічних працівників і цілих колективів. Цей процес не може бути стихійним, він потребує управління. [1, с.32]

Новація – це саме засіб (новий метод, методика, технологія, програма і т.п.), а інновація – це процес освоєння цього засобу. Інновація – це цілеспрямована зміна, яка вносить в середовище нові стабільні елементи, що викликають перехід з одного стану в інший. Нововведення при такому розгляді розуміється як результат інновації, а інноваційний процес розглядається як розвиток трьох основних етапів: генерування ідеї (в певному випадку – наукове відкриття), розробка ідеї в практичному аспекті і реалізація нововведення в практиці. У зв'язку з цим, інноваційний процес можна розглядати як процес доведення наукової ідеї до стадії практичного використання і реалізації пов'язаних з цим змін у соціально-педагогічному середовищі. Діяльність, що забезпечує перетворення ідей в нововведення і формуючу систему управління цим процесом, є інноваційною діяльністю.

Інновації у сфері освіти спрямовані на формування особистості, її здатності до науково-технічної та інноваційної діяльності, на оновлення змісту освітнього процесу.

Інноваційні методи викладання – це нові методи спілкування з учнями, позиція ділового співробітництва з ними і залучення їх до нинішніх проблем. Інноваційні методи – це методи, що дозволяють учням самоствердитися. А самоствердження – це шлях до правильного вибору своєї професії. У сучасному процесі навчання використовуються як традиційні, так і інноваційні методи навчання. Потрібно не тільки просувати вперед інноваційні методи, але й не

забувати про традиційні методи, які не менш дієві, а в інших випадках без них просто не обійтися.

А. Адамський стверджував: «Тільки наївний або людина, яка помиляється може думати, що інноваційна педагогіка є універсальною заміною традиційних методів навчання».

[4, с.13]

Потрібно, щоб традиційні та інноваційні методи навчання були в постійному взаємозв'язку і доповнювали один одного. Ці два поняття повинні існувати на одному рівні. Аналіз педагогічної діяльності викладача та майстра виробничого навчання показує, що педагогічні працівники при організації навчального процесу дотримуються двох основних напрямків розвитку підходів до навчання учнів:

- Модернізація традиційного навчання в ефективній організації засвоєння заданих зразків, досягнення чітко виділених еталонів.
- Інноваційний підхід до освітнього процесу, в якому метою навчання є розвиток у учнів можливостей освоювати новий досвід на основі цілеспрямованого формування творчого і критичного мислення, досвіду та інструментарію навчально-дослідницької діяльності, рольового та імітаційного моделювання.

Виробниче навчання передбачає практичну діяльність учнів на уроці, в ході якого 80% навчального часу приділяється практичній роботі з оволодіння учнями загально трудовими і технологічними вміннями та навичками. Саме в навчальних майстернях закладаються основи роботи з ручними інструментами і на обладнанні, прищеплюється інтерес і любов до самостійного виконання технологічних прийомів і операцій, учні привчаються до дисципліни, організованості, виховується потреба в якісному виконанні дорученої роботи.

На основі отриманих теоретичних знань студенти освоюють рух, прийоми і способи виконання технологічних операцій. В результаті навчання учні на уроках виробничого навчання виробляють матеріальний продукт – виготовлений виріб (з деревини, металу, тканини, харчових продуктів та інших матеріалів). Його виготовлення, як правило, пред'являє до учнів абсолютно нові

вимоги. Учня недостатньо просто запам'ятати або завчити зміст теоретичного матеріалу, вони повинні його зрозуміти, переробити і відтворити на виконанні практичного завдання.

Отже, основа уроків виробничого навчання – не сліпе запам'ятовування інформації, а вміння переробити її та застосувати на практиці. Методика проведення уроку виробничого навчання відрізняється від уроків загальноосвітньої підготовки. Основними характерними підходами до уроку є:

- об'єднання теоретичного та практичного навчання;
- наявність подвійної мети; • засвоєння знань та їх практичне застосування, формування технологічних прийомів і операцій;
- тісний взаємозв'язок теоретичної та практичної частини уроку;
- злиття процесу засвоєння знань і процесів формування первинних умінь і навичок, їхня взаємодія; • матеріально-технічна та методична забезпеченість одночасного засвоєння знань та вмінь. [3, с. 65]

При розгляді структури уроку слід зазначити не відокремлені, окремі його частини, а структурні елементи, які групуються з характерної діяльності педагога та учнів.

Для ефективності цього процесу слід виконувати ряд вимог: поєднувати різні форми і методи навчання з урахуванням дидактичних принципів і психологічних вимог до організації навчальної діяльності; використовувати модульність побудови системи і її адаптивність до конкретних умов навчання і контингенту учнів; обов'язково реалізовувати різні типи зв'язків між формами навчання (по суті дана вимога виступає як механізм реалізації модульної побудови навчання); забезпечувати наростаючу складність змісту навчання і від початку до кінця цілісного освітнього процесу. Реалізація цих вимог дає можливість проектувати цілісний навчальний процес, в якому враховуються такі чинники, як специфіка навчальних дисциплін, особливості та можливості кожного учасника освітнього процесу педагога, учня, а також тривалість і матеріально-технічні умови навчання. Крім того, застосування цієї технології дає можливість здійснювати науково-обґрунтований пошук форм і методів навчання, конструювати їх системи, коректувати як зміст, так і цілі навчання

(вимоги кваліфікаційної характеристики).

Список використаних джерел

1. Загвязинский В. І. Інноваційні процеси в освіті і педагогічна наука / В. І. Загвязинский // Інноваційні процеси в освіті: Збірник наукових праць. – Тюмень, 1990.
2. Орлова А.І. Відродження освіти або його реформа./ А.І. Орлова// Викладання історії в школі. – 2006 –№ 1.
3. Тюнников Ю.С. Аналіз інноваційної діяльності загальноосвітнього закладу: сценарій, підхід / Ю.С. Тюнников // Стандарти і моніторинг в освіті. – 2004.

САМООСВІТА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕД ВИЩОЇ ОСВІТИ

Скриник Людмила Семенівна, викладач спецдисциплін вищої категорії Кропивницького коледжу харчування та торгівлі (м. Кропивницький)

Основною метою діяльності викладача коледжу – є формування у студентів таких особистих і професійних якостей та здібностей, які допоможуть їм стати успішними у професійному житті. Від рівня професійності викладача, його здатності до особистого і професійного зростання залежить якість освіти майбутнього фахівця, його підготовленості до життя в умовах змінного середовища.

Сучасному викладачеві, щоб бути успішним у своїй професії, необхідно мати гнучке і нестандартне мислення, швидко адаптуватися до змін. Це можливо за умови високого рівня професійної компетентності, наявності розвинених професійних здібностей, здатності до творчого використання нової інформації, психологічної стійкості.

Професійне становлення та розвиток викладача триває протягом всього його життя. Той багаж знань, вмінь та навичок, що отримав викладач, повинен постійно поповнюватись і удосконалюватись протягом всієї професійної

діяльності, бо тільки за таких умов можна успішно здійснювати свою професійну діяльність. Високий рівень мотивації, здатність до самоосвіти, прагнення до професійного самовдосконалення та кар'єрного зростання дає можливість бути конкурентоспроможним в сучасному світі.

Самоосвіта викладача є видом педагогічної діяльності з метою досягнення бажаної професійної майстерності, професійно важливих якостей. Вона є основною формою підвищення педагогічної компетентності. Проте, часто самоосвітою педагоги займаються епізодично, здебільше безсистемно, педагогічним працівникам не вистачає вільного часу. Водночас педагогічні працівники констатують, що відбулися позитивні зміни у професійній компетентності завдяки самоосвіті [1].

Будь-яка професійна діяльність, щоб бути ефективною, потребує мотивації. Не є виключенням і самоосвітня діяльність викладача. Це може бути як соціальна, так і особисто-орієнтована мотивація: отримання визнання, самоствердження, створення іміджу, усвідомлення особистої відповідальності; пізнавальний інтерес, прагнення до самовдосконалення, самореалізації, професійне зростання, підвищення рівня усіх видів компетентностей, оволодіння сучасними педагогічними технологіями і методиками та інше. Домінуючу роль грає пізнавальний інтерес до окремої теми. Пізнавальний інтерес є ефективним мотивом самоосвіти в силу своїх позитивних побуджувальних засобів. Він викликає особливий емоційний стан, прагнення до активного пошуку [2].

Для успішної реалізації професійних амбіцій у викладача, як і кожного фахівця, виникає потреба у плануванні самоосвітньої діяльності, тобто створення освітньої траєкторії для поповнення, удосконалення психолого-педагогічних і методичних знань, вмінь і навичок для подальшого використання у своїй практичній діяльності.

Планування повинно починатися із чіткого визначення рівня професійної компетентності викладача, його психологічної підготовленості. Для молодих викладачів є доцільним надання методичного супроводу в плануванні самоосвітньої діяльності. При цьому слід враховувати індивідуальні особливості молодого педагога, його готовність до пізнавальної діяльності. При плануванні

самоосвітньої діяльності необхідно комплексно підійти до вибору форм і методів самоосвіти, орієнтуватися на самостійність і активність викладача та визначення форм перевірки результативності роботи. Важливе місце в плануванні займає самоконтроль та самокорекція самоосвітньої діяльності.

В самоосвітній діяльності педагогічних працівників постійне професійного вдосконалення здійснюється в системах формальної, неформальної та інформальної освіти [3]. Формальна освіта здобувається на курсах підвищення кваліфікації в Кіровоградському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти ім. В. Сухомлинського, Міжгалузовому інституті підвищення кваліфікації та перепідготовки спеціалістів Полтавського університету економіки і торгівлі, Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» Національної Академії педагогічних наук України. Неформальна освіта є додатковою, альтернативною формою до формальної освіти, яка передбачає самоорганізоване здобуття особистістю визначених компетентностей впродовж життя. Інформальна освіта розглядається як неорганізований, не завжди усвідомлений та цілеспрямований процес, що триває протягом усього життя людини, тобто здобуття необхідних знань, умінь, навичок у формі життєвого досвіду [3].

Самоосвіта може здійснюється індивідуально або колективно. Самостійно підвищувати свою кваліфікацію можна за допомогою опрацювання фахових видань, наукової, методичної літератури, участі в дистанційних курсах, інтернет-семінарах, педагогічних форумах, інтернет-конференціях, вебінарах, форумах, вивчення передового досвіду та ін. Окрім цього, треба зауважити, що викладачі фахових дисциплін можуть підвищувати свої професійні вміння та навички через стажування на робочих місцях в діючих підприємствах, участь у конкурсах, майстер-класах, практичному опануванні нових технологій у виробництві продукції, використанні сучасного устаткування. Для здійснення індивідуальної самостійної діяльності є можливість використання онлайн платформ з безкоштовними онлайн курсами для самоосвіти: Освітній Хаб, Prometheus, Портал Дія. Цифрова грамотність та інші [4, 5]. Колективна – реалізується через активну участь у різноманітних методичних заходах: участь у педагогічній і

методичній раді, методичних семінарах, тренінгах, педагогічні читаннях, науково-практичні конференціях, круглих столах, майстер-класах, відвідування відкритих занять викладачів, виховних заходів, на яких здійснюється обмін досвідом між викладачами з різних аспектів педагогіки, психології, впровадження нових технологій навчання, їх ефективності використання.

Самоосвіта, як процес пізнання, передбачає одержання нових знань, практичних навичок для реалізації в своїй професійній діяльності.

При плануванні самоосвітньої діяльності необхідно враховувати фактор вільного часу. Він потрібен для систематичного опрацювання педагогічної, методичної і професійної літератури, огляду в Інтернеті цікавої інформації з питань педагогіки, психології та фаху, вивчення технологій, живого спілкування з колегами, хобі та інше. Не враховуючи фактор вільного часу, ми побачимо зниження професійної активності, психологічне дистанціювання від роботи і в кінцевому результаті професійне вигорання.

Тільки систематичний, послідовний, різнобічний розвиток особистості викладача дасть можливість реалізувати його потенціал, творчі можливості, сформувані психолого-педагогічні компетенції. Викладач, що змотивований на самоосвіту і саморозвиток, буде професіоналом, що відповідає вимогам і запитам суспільства.

Список використаних джерел

1. Стойчик Т. Самоосвіта педагога як чинник забезпечення якості професійної освіти. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/pislya_dyplom_osvina/1_2016/%D0%A1%D0%A2%D0%9E%D0%99%D0%A7%D0%98%D0%9A.pdf
2. Самоосвіта сучасного педагога. URL: http://tiachiv-enc.edukit.uz.ua/metodichna_robota/skarbnichka_kerivnika_gurtka/samoosvita_pedagoga/ (дата звернення 05.12.2021)
3. Гарбузова В.М. Самоосвіта як чинник професійного розвитку педагогічних працівників закладів професійної освіти // Всеукраїнська науково-практична конференція «Психолого-педагогічний супровід професійного розвитку педагогічних працівників у системі неперервної освіти» (Запоріжжя, 10-12

листопада 2020 р.) URL: <https://drive.google.com/file/d/16hvUyq2TqCGH-anqhhkBZCYko18rcG/view>

4. Перелік онлайн платформ з безкоштовними онлайн курсами для самоосвіти у 2021 році. URL: <https://dasu.gov.ua/ua/plugins/userPages/2087>

5. Українські платформи та ресурси для самоосвіти вчителів. URL: <https://edpro.ua/blog/ukrajinski-platformy-ta-resursy-dlja-samoosvity-vchyteliv>

МОТИВАЦІЯ ПЕДАГОГІВ ДО САМОРОЗВИТКУ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ДЛЯ ДОСЯГНЕННЯ ВИСОКОГО РІВНЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Спірічева Олена Вікторівна, викладач ДПТНЗ Дніпровський центр професійної освіти

Глобалізаційні, інтеграційні та модернізаційні процеси, що активно проходять у сучасному світі, вимагають від викладачів високого рівня психолого-педагогічної компетентності. Лише, оволодівши цією компетентністю на достатньому рівні, педагог зможе якісно впливати на освітній процес і підготовку конкурентоспроможних і компетентних фахівців. Однією із найважливіших умов для досягнення належного рівня психолого-педагогічної компетентності є розвиток мотиваційної сфери викладача, а саме мотивації до власного неперервного професійного розвитку, який і детермінує успішну професійну діяльність. Саме тому, вивчення умов та способів мотивації педагогів до самоосвіти і саморозвитку є актуальним у сьогоденних освітніх реаліях.

Проблемі мотивації присвятили свої праці багато зарубіжних та вітчизняних психологів, соціологів, філософів. Серед найвідоміших слід виділити А. Шопенгауера, А. Маслоу, К. Альбуханову-Славську, Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтьєва. Серед сучасних українських дослідників, які активно займаються проблемами мотивації педагогічних працівників до саморозвитку та самоосвіти можна виділити праці О. Музики, Н. Сиско, В. Вакуленко, І.

Сидоренко, В. Фрицюк, Р. Попелюшко, Ж. Севастьянової, Н. Морзе, О. Борзенко, Т. Приходько, Л. Сущенко, Т. Лутаєвої, Л. Кайдалової, О. Керекеші, В. Піддячого, Г. Ентентеєва, М. Нечепоренко та багатьох інших.

Для того, щоб визначити ефективні умови мотивації викладачів до саморозвитку та самовдосконалення, слід розібратися з такими ключовими поняттями як «мотивація», «професійний саморозвиток» та «професійне самовдосконалення». Мотивація – це причини і фактори (сукупність мотивів), що ініціюють, спрямовують і підтримують поведінку в даній ситуації [2, с. 261]. Мотиви – це спонукальні причини дій і вчинків. В основі мотивів лежать потреби. Потреба – це необхідність у чомусь, що вимагає задоволення [5, с. 109]. Коротко схарактеризувати процес формування мотивації можна так: що передбачає визначення цілі (усвідомлене визначення на пряму дій по задоволенню потреби) [3, с. 104].

Професійне самовдосконалення – свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетенції і розвитку професійно значущих якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності і власної програми розвитку. Професійне самовдосконалення відбувається у двох взаємопов'язаних формах – самоосвіта і самовиховання. [10, с. 41].

Т. Шестакова визначає такі ознаки професійного самовдосконалення, що відрізняють його від інших форм самоактивності педагога: аутоспрямованість (об'єкт і суб'єкт процесу вдосконалення збігаються); самостійність (завжди передбачає власну активність педагога); самодетермінованість (ініціатива завжди походить від самого педагога); усвідомленість (це процес не стихійний, а усвідомлений і вольовий); позитивна модальність (забезпечує досягнення позитивного результату, прогресу); творчий характер (передбачає пошук непередбачених засобів і шляхів); інтегративність (поєднує, «цементує», спрямовує всі форми активності педагога) [6, с. 547 – 548].

Професійний саморозвиток викладача – це процес системного, цілеспрямованого впливу викладача на себе, через самовиховання та самоосвіту, з метою формування та вдосконалення професійних параметрів [5, с. 108]. Саморозвиток характеризується такими рисами:

- має в основі творчу суть;
- інтенсифікує процеси «самозвеличання»;
- активізує самовплив і взаємодію особистості самої з собою;
- відрізняється мотивованістю.

Професійний саморозвиток здійснюється поетапно:

1. Здійснення самопізнання (самопостереження, самодіагностика, самоаналіз). Необхідною умовою для самопізнання є наявність певного рівня самосвідомості.
2. Формування самооцінки та прийняття рішень про необхідність професійного самовдосконалення.
3. Постановка мети професійного саморозвитку та розробка індивідуальної програми самоорганізації.
4. Практична реалізація професійного саморозвитку: самовиховання в відповідних рис, саморегуляція, самоаналіз, самоконтроль та самокорекція [1, с. 41 – 42].

Різниця між професійним саморозвитком і професійним самовдосконаленням полягає у тому, що останнє – це процес позитивних перетворень, які відбуваються на певному рівні досягнутої професійної компетентності, тобто самовдосконалення спирається на уже досягнутий рівень, в той час як професійний саморозвиток охоплює розмаїття процесів, починаючи з первинного рівня [11, с. 108].

У контексті теорії С. Рубінштейна всі мотиви професійного саморозвитку педагога можна звести до чотирьох основних: 1) інтерес до змісту професійного саморозвитку; 2) інтерес до видів діяльності, які передбачає професійний саморозвиток; 3) інтерес, пов'язаний із можливістю реалізувати власні схильності під час професійного саморозвитку; 4) інтерес до педагогічної професії, викликаний необхідністю професійної діяльності [4, с. 42].

У зарубіжній психологічній літературі прийнято виділяти два види мотивації: екстринсивну (зумовлену зовнішніми умовами й обставинами) та інтринсивну (внутрішню, пов'язану з особистісними диспозиціями: потребами, установками, інтересами, потягами, бажаннями) [3, с. 104; 9, с. 157].

До зовнішніх мотивів професійного саморозвитку можуть належати:

- 1) премії за успіхи у навчальній чи науковій діяльності;
- 2) безкоштовні стажування у спеціалізованих установах для набуття досвіду та опанування фахом;
- 3) знижки на оздоровлення;
- 4) різноманітні подарунки за заслуги (книжки, журнали, медалі, грамоти тощо);
- 5) прагнення уникнути критики з боку керівника чи колег;
- 6) прагнення уникнути можливих покарань чи неприємностей;

До внутрішніх мотивів професійного саморозвитку педагога можуть належати:

- 1) усвідомлення соціальної значущості професії педагога;
- 2) потреби у визнанні іншими своєї особистості та професійної компетентності;
- 3) самоствердженні своєї особистості,
- 4) демонстрації її цінності, значущості, прагнення до реалізації свого «Я»;
- 5) змагання із іншими колегами з метою загартування психіки та перевірки рівня власної підготовки, вдосконалення комунікативних умінь;
- 6) самовираженні своїх думок, настрою та переконань з метою розкриття свого «Я»;
- 7) самореалізації своїх здібностей, можливостей, прагнень тощо;
- 8) самостійності щодо досягнення власних цілей, реалізації власних планів без допомоги та тотального контролю інших;

Ефективними шляхами формування стійкої мотивації до професійного саморозвитку викладачів є:

– на державному рівні: підняття соціального престижу педагогічної праці; впровадження для випускників педагогічних закладів вищої освіти інтернатури, яка дозволить «приміряти» професію педагога в реальних умовах; підвищення рівня заробітної плати педагогічним працівникам; суттєве підвищення рівня оплати праці педагогам, які пройшли сертифікацію; моральне та матеріальне заохочення педагогів-наставників, які забезпечують проходження стажування молодих педагогів.

– на місцевому рівні, рівні закладу освіти: ознайомлення педагога з інноваційними освітніми технологіями; надання можливості пройти стажування на сучасному підприємстві, організації, установі або закладі, на якому

використовуються сучасне обладнання та технології для практичного опанування ними [8, с. 180].

До емоційних способів стимулювання готовності до професійно-особистісного саморозвитку, відноситься створення позитивного емоційного фону, моделювання ситуації успіху, задоволення бажання бути значущою особистістю. До пізнавальних способів стимулювання мотивації належить застосування у роботі педагога таких методів, як метод проектів, методи проблемного навчання (дискусії, «круглісамостійної і групової роботи (опрацювання фахової літератури, онлайн-робота з інтерактивними програмами, веб-квест, метод «Портфоліо» тощо).

Дієвими методами соціального способу стимулювання мотивації до професійно-особистісного саморозвитку є приклад інших педагогів, знайомство з передовим педагогічним досвідом і здобутками педагогів-новаторів.

Вольовими способами стимулювання мотиваційної установки до професійно-особистісного саморозвитку є усвідомлення цілей навчання, надання можливості вибору завдань і форм контролю, стимулююче і критеріальне оцінювання, рефлексія і проектування майбутньої діяльності [3, с. 106 – 107].

Отже, необхідною умовою досягнення високого рівня професійно-педагогічної компетентності педагога є наявність в нього сталої позитивної мотивації до професійного саморозвитку та професійного самовдосконалення. Мотивація професійного саморозвитку може бути внутрішньою та зовнішньою. Серед способів стимулювання мотивації викладача до професійного зростання можна виділити емоційні, пізнавальні, соціальні та вольові способи. Використовуючи дані способи та інтегруючи їх, можна досягти високого та якісного результату у саморозвитку та самовдосконаленні особистості як молодого, так і досвідченого педагога.

Список використаних джерел

1. Ільчук В. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін у вищих аграрних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2016. – 254 с.
2. Немов Р. С. Психологія: словарь-справочник: в 2 ч. Москва, 2003. – Ч.1. – 304

с.

3. Нечипоренко М. Мотивація як ключовий фактор формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка, 2017. – № 2. – С. 102 – 109.
4. Піддячий В. М. Мотивація до здійснення професійного саморозвитку майбутнього вчителя. // Освіта та педагогічна наука, 2014. – № 2. – С. 41 – 47.
5. Піддячий В. М. Обґрунтування моделі професійного саморозвитку майбутнього вчителя. // Педагогічний процес: теорія і практика: збірник наукових праць, 2014. – Вип. 1. – С. 108 – 114.
6. Петриченко Л. О. Шляхи професійного самовдосконалення викладачів вищого навчального закладу. // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 2013. – Вип. 28. – С. 546 – 551.
7. Сиско Н. Діагностика мотивації професійної діяльності викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти. // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету, 2019. – Вип. 2. – С. 102 – 110.
8. Сиско Н. Мотивація як важливий чинник неперервного професійного розвитку викладача закладу професійної освіти. // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна, 2018. – Вип. 24. – С. 177 – 180
9. Севастьянова Ж. В. Професійна мотивація викладача вищого навчального закладу як психологічна проблема. // Правничий вісник Університету «Крок», 2011. – Вип. 10. – С. 153 – 159.
10. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи. Київ, 2006. – 351 с.
11. Фрицюк В. А. Формування мотивації професійного саморозвитку майбутніх педагогів у творчому освітньому середовищі ВНЗ. // Вісник Вінницького політехнічного інституту, 2016. – № 6. – С. 107 – 114

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ В КОНТЕКСТІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Соколовська Оксана Володимирівна, викладач математики Регіонального центру професійної освіти ім. О.С. Єгорова

Соколовський Віктор Анатолійович, старший викладач кафедри туризму та авіаційних перевезень Льотної академії НАУ

Щоголєва Інна Валентинівна, к.п.н, доцент кафедри туризму та авіаційних перевезень Льотної академії НАУ

Суспільний прогрес та глобалізаційні процеси в усіх сферах людської діяльності зумовлюють необхідність модернізації системи підготовки фахівців для різних галузей економіки в напрямку неперервного оновлення знань, вдосконалення вмінь та оволодіння новими компетентностями. За даними Національного інституту стратегічних досліджень, нині щорічно оновлюється близько 5 % теоретичних і 20 % професійних знань [2]. В умовах повсюдної діджиталізації та швидкої деактуалізації інформації, традиційні форми підготовки фахівців не задовольняють потреби суспільства. Однією з найбільш істотних проблем становлення системи неперервної освіти є подолання стереотипу ставлення до неформальної освіти як мало важливої й несуттєвої. Сучасна освіта у класичному її вигляді й консервативному стані не в змозі задовольнити потреб як держави, так і окремої особистості [6, с.41]. Традиційна система формальної освіти акцентує свою увагу на загальнотеоретичній (гуманітарний, природничо-науковий та суспільний цикли) та фаховій (професійно-галузевій) підготовці. В свою чергу, готовність фахівця до глобальних економічних змін здатна забезпечити лише чітко сформована система безперервної освіти протягом життя.

У сучасній літературі можна зустріти такі стійкі сполучення: «освіта дорослих» (adult education); «продовжена освіта» (continuing education); «подальша освіта» (further education); «відновлювана освіта» (recurrent education) як освіта впродовж всього життя шляхом чергування навчання з іншими видами діяльності, головним чином з роботою; «перманентна освіта» (permanent education); «освіта протягом життя» (lifelong education); «навчання протягом життя» (lifelong learning) [1; 2; 5; 9]. Незважаючи на досить різноманітну

термінологію, всі визначення поєднує концепція незавершеності освіти дорослої людини протягом життя.

Європейська концепція розглядає формальну, неформальну та інформальну освіту як парадигму освіти протягом усього життя, ніж освіту через усе життя [8, с.109]. Кращі надбання європейського досвіду безперервної освіти наразі об'єднано в Програму Європейської Комісії «Навчання протягом усього життя» (LLP – Lifelong Learning Programme), в рамках якої 2 з 4 складових – Leonardo та Grundtvig спрямовані на професійне навчання та навчання дорослих [10].

Безперервна освіта є вимогою постіндустріального суспільства, адже кожен сектор економіки потребує постійного опанування новітніми технологіями та, відповідно, й оновлення знань і вмінь. Перехід до постіндустріального суспільства передбачає суттєві зміни структури зайнятості населення, зокрема в бік зростання частки сфери послуг. Особливі вимоги суспільство висуває до якості підготовки фахівців сфери обслуговування, діяльність яких пов'язана з наданням послуг і створенням продуктів, що задовольняють матеріальні, естетичні та духовні потреби людини [7, с.41]. Прискорене зростання сфери послуг та постійна диференціація потреб споживачів цих послуг визначає необхідність дбати не лише про накопичення фахівцями теоретичних знань, але й про формування системи мотивації для безперервного поповнення цих знань упродовж життя. Варто зазначити, що метою неперервної освіти дорослих у системі формальної, неформальної та інформальної освіти є ще й цілісний розвиток особистості протягом життя, підвищення її професійної і соціальної адаптації в суспільстві; розвиток її здібностей і можливостей [4, с.57].

Звісно, ці зміни передбачають активізацію освоєння співробітниками новітніх технологій, але цього недостатньо, адже дедалі більше виникає потреба у набутті соціальних навичок (soft skills), зокрема, вмінні спілкуватися у команді, співробітництві та взаємодії. Такі глобальні зміни в сучасному світі зумовлюють й інший підхід до підготовки конкурентоспроможних фахівців у сфері обслуговування. Необхідність зазначених змін підтверджено прогнозами,

задекларованими на Світовому економічному форумі у Давосі в 2020 р., згідно яких до 2022 року близько 42% основних навичок потребуватимуть змін, а до 2030 року потрібно здійснити перепідготовку понад 1 мільярда чоловік, оскільки робочі місця будуть видозмінюватись завдяки технологіям четвертої промислової революції [11].

Сформована тенденція змушує роботодавців активно інвестувати кошти на підвищення власного кадрового потенціалу. Наразі, частка європейських підприємств, що забезпечили навчання своїм працівникам, складає від 21 % у Греції до 86 % у Норвегії та 60 % в середньому по ЄС [2].

Очевидно, що підготовка сучасного конкурентоспроможного фахівця для динамічно мінливого сектору економіки вимагає швидкого пристосування до організаційно-технологічних змін сфери обслуговування та економічних реалій ринкової економіки. В цьому контексті, В. Майковська відзначає особливу роль підприємницької компетентності майбутнього фахівця сфери обслуговування як інтегративної [3 ,с.6].

Таким, чином, розвиток безперервної освіти дозволяє створювати умови для формування гнучких освітніх траєкторій і вирівнювання доступу до якісної освіти на всіх рівнях освітньої системи, забезпечує набір освітніх послуг, що відповідають динамічному розвитку потреб особистості, суспільства, економіки тощо [2].

Становлення системи неперервної освіти в Україні залишається досить нагальною проблемою, яка поступово вирішується шляхом впровадження науково-методичного інструментарію закордонних та національних освітніх інституцій, врахування практичного досвіду стейкхолдерів у сфері послуг та ін.

Список використаних джерел

1. Аніщенко О. В. Концепція розвитку неформальної освіти дорослих в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2019. Вип. 1 (15). С. 20-39. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(15\).2019.20-39](https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.20-39)
2. Карпенко М. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика. Аналітична записка. URL: <http://old2.niss.gov.ua/articles/252/>
3. Майковська В. І. Теорія і практика формування підприємницької

компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування у закладах вищої освіти: дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Сумський держ. пед. універ. Суми, 2021. 757 с. URL:

https://sspu.edu.ua/images/2021/docs/dis/doktorska_maykovska_final_2f716.pdf

4. Ніколенко Л. Науково-методичний супровід формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих. *Післядипломна освіта в Україні*. 2016. №1. С.57-59.

5. Ничкало Н. Г. Наукове забезпечення розвитку освіти дорослих в Україні: Наукова доповідь на загальних зборах НАПН України 20 листопада 2020 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2020. Вип. 2. С. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-1-1>.

6. Пантюк Т. І., Пантюк М. П. Неформальна освіта як складова освіти впродовж життя: сутність, значення, перспективи. *Інноватика у вихованні*. 2018. Вип. 8. С. 40-49. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2018_8_6

7. Шевчук С. С. Професійна підготовка фахівців сфери обслуговування на засадах компетентнісного підходу. *Імідж сучасного педагога*. 2018. Вип. 5 (182). С. 41–45. DOI: <https://doi.org/10.33272/2522-9729-2018-5>.

8. Яблоков С. Інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти в навчанні англійської мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 1. С. 106-123. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2018_1_13

9. Laal M. Lifelong Learning: What does it Mean? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011. Volume 28, P. 470-474.

10. Lifelong Learning Programme. URL: <https://www.europatrainingltd.com/LLP/index.cfm/Introduction/39>

11. World Economic Forum Annual Meeting. 2020. URL: <https://www.weforum.org/events/world-economic-forum-annual-meeting-2020>

РОЗВИТОК ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Струк Жанна Олександрівна, викладач спецдисциплін Відокремленого структурного підрозділу «Любешівський технічний фаховий коледж Луцького національного технічного університету»

Інноваційна діяльність педагогічних працівників стає на сьогоднішній день основним напрямом реалізації нововведень в освіті і одним із суттєвих напрямів переходу до моделі інноваційного розвитку України в цілому.

Сучасний етап змін системи освіти характеризується посиленням уваги до особистості, спрямування зусиль педагогів на розвиток творчого потенціалу учнів та студентів.

Реалізація нових векторів розвитку освіти потребує використання нових педагогічних технологій, творчого пошуку інноваційних чи вдосконалених концепцій, принципів, підходів до освіти, суттєвих змін у змісті, формах і методах навчання, виховання, управління педагогічним процесом в навчальних закладах країни в цілому.

На думку дослідників, нове у педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувалися або не використовувалися, але й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивне начало, що дозволяє у змінених умовах і ситуаціях достатньо ефективно вирішувати завдання виховання та освіти. [1, с. 68]

Отже, інноваційна діяльність – це створення нового, що змінює звичний погляд на певне явище, перебудовує суспільно-педагогічні відносини в освітній діяльності.

Одним із головних аспектів педагогічної інноватики є новизна педагогічного засобу. Новизна – це один із основних критеріїв оцінювання певних педагогічних досліджень, основний результат творчого процесу, властивість і самостійна цінність нововведення. Крім новизни, новація повинна володіти інноваційним потенціалом – здатністю забезпечувати корисний результат протягом тривалого часу від свого використання. Важливо враховувати важливий принцип: якщо нововведення не забезпечує корисний

ефект, воно є псевдонововведенням [2].

Для забезпечення позитивного результату нововведення повинно:

1. Виступати засобом вирішення актуальної для певного навчального закладу проблеми.

2. Формуватися у конкретних умовах і орієнтуватися на вирішення чітко окреслених педагогічних задач.

3. Проходити попередньо експериментальну перевірку, яка супроводжується не лише контролем зі сторони педагогів, але й обов'язково контролем з боку інших працівників закладу.

4. Бути технологічно забезпеченим і орієнтованим на прояв індивідуальних якостей, професійних умінь і навичок педагогічних працівників.

Викладач інноваційної орієнтації – це особистість, здатна брати на себе певну відповідальність, вчасно враховувати ситуацію соціальних змін і є найбільш перспективним соціальним типом педагога.

Готовність особистості до діяльності виявляється перш за все в її здатності до організації, виконання і регулювання своєї діяльності. крім того, готовність до діяльності зумовлюється багатьма факторами, найважливішим з яких є система методів і цілей, наявність професійних знань і вмінь, безпосереднє включення особистості в діяльність, у процесі якої найбільш активно формується потреби, інтереси і мотиви здобуття суттєвих, значущих, найбільш сучасних знань і вмінь. [3]

Отже, суть процесу формування готовності педагогів до інноваційної діяльності слід трактувати як зміну станів у розвитку готовності від нижчого до максимально можливого рівня в конкретних умовах.

Таким чином, операційна готовність педагога до інноваційної діяльності проявляється через уміння визначати найбільш ефективні прийоми і способи впровадження інновацій, майстерне володіння впроваджуваними технологіями, методиками тощо.

Враховуючи вище викладене, можемо дійти висновку, що готовність педагога до інноваційної діяльності – це завжди цілісний стан особистості педагогічного працівника, який виражає її культуру, певні ціннісні орієнтації і

морально-психологічну готовність до цієї діяльності.

Список використаних джерел

1. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті / Л. М. Ващенко. – К., 2005. – 380 с.
2. Боднар О. Інноваційні технології у форматі контрольної-оцінювальної діяльності / О. Боднар // Сучасна школа України. – 2010. – №2. – С. 3-8.
3. Готовність вчителя до інноваційної діяльності як педагогічна проблема [Електронний ресурс] // Студопедія. – Режим доступу: https://studopedia.com.ua/1_398757_gotovnist-vchitelya-do-innovatsiynoi-diyalnosti-yak-pedagogichna-problema.html

ГОТОВНІСТЬ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ОСОБЛИВИЙ ВИД ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА

Сушко Вікторія Миколаївна, майстер виробничого навчання ДПТНЗ «Дніпровський центр професійної освіти»

Готовність до інноваційної діяльності педагога є показником його здатності нетрадиційно вирішувати освітні проблеми. У даній науковій роботі розглянуто поняття «інновація», розкриває його зміст і сутність, доводить необхідність творчого розвитку сучасного вчителя шляхом упровадження інноваційних технологій у освітній процес.

Модернізація сучасної освіти в Україні в контексті європейських вимог орієнтується на пошуки підходів до розв'язання нових освітньо-виховних завдань, активне впровадження в теорію та практику педагогічних нововведень. В інноваційних освітніх перетвореннях особливо високими є вимоги до рівня теоретичних знань і практичної підготовки вчителя. Готовність педагога до розроблення, апробації та впровадження в навчально-виховний процес педагогічних інновацій постає як необхідний компонент його професійної готовності.

Проблеми інноватики розглядають Л. Даниленко, Л. Карамушка, І. Корнілова, Ю. М'якотін, В. Сергієвський та ін. Проблему впровадження педагогічних інновацій в навчально-виховний процес школи вивчають Л. Березівська, П. Шепет, Р. Чуйко та ін.

Творче зростання вчителя в умовах інноваційної діяльності, підвищення його фахового рівня, професійної компетенції відображено у працях І. Аркіна, Л. Вовк, А. Гільбуха, В. Загвязинського, І. Зязюна, М. Кларіна, Л. Коростильової, І. Ладенко, М. Поташніка, А. Пригожина, О. Савченко, І. Семенова, Н. Юсуфбекової та інших дослідників.

Готовність педагога до інноваційної діяльності останніми роками досліджують З. Абасов, В. Уруський, О. Біляковська, Т. Демиденко, І. Дичківська, Н. Клокар, О. Коберник, К. Макагон, Т. Перекр'ястова, В. Сластьонін та ін.

Упровадження педагогічних інновацій супроводжують певні проблеми в діяльності педагога, наприклад, невідповідність інноваційних та державних програмам виховання і навчання, необхідність узгодження різних педагогічних концепцій, нових методичних розробок.

Актуальною залишається проблеми адаптації нововведення до конкретних умов праці педагога, розробки необхідного навчально-методичного забезпечення та механізму реалізації педагогічної інновації в конкретному навчальному закладі.

Недостатньою є поінформованість вчителів з проблем організації і проведення інноваційної діяльності.

Крім того, процес підготовки педагога в системі безперервної освіти містить суперечності між репродуктивним характером навчання педагогів і необхідністю продуктивної педагогічної діяльності, між труднощами засвоєння вчителем способів інноваційної діяльності та необхідністю професійно-педагогічної взаємодії з метою вирішення завдань, пов'язаних із упровадженням нових технологій навчання й виховання тощо.

Загальний інтерес до проблематики підготовки педагога до інноваційної діяльності залишається підвищеним, однак, зарано говорити про визначення найбільш ефективного способу організації процесу такої підготовки.

Недостатньо дослідженими залишаються такі аспекти проблеми, як сутність, структура та компоненти готовності педагога до інноваційної діяльності, процес підготовки педагогів до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти. Тому метою даної статті визначено висвітлення особливостей готовності педагога до інноваційної діяльності та її формування.

Існує кілька точок зору на сутність інноваційної діяльності. По-перше, її визначають як створення нового (оригінальних прийомів, цілісних педагогічних концепцій), що змінює звичний погляд на явище, перебудовує суспільно-педагогічні відносини.

По-друге, її характеризують як найвищий ступінь педагогічної творчості, педагогічне винахідництво нового в педагогічній практиці, що спрямоване на формування творчої особистості, враховує соціально-економічні та політичні зміни в суспільстві й проявляється в цілепокладанні, визначенні мети, завдань, а також змісту і технологій інноваційного навчання. Третя точка зору висвітлює означений термін як діяльність з розробки, пошуку, освоєння й використання новведень, їх здійснення [7].

Якщо говорять про інноваційну діяльність в системі освіти, то її сутнісною характеристикою є вдосконалення чи оновлення освітньої практики шляхом створення, розповсюдження та освоєння нових ефективних способів і засобів досягнення встановлених цілей освіти.

У «Положенні про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» визначено сутність терміну «інноваційна освітня діяльність», в який вкладено наступний зміст: «розробка, розповсюдження та застосування освітніх інновацій». При цьому освітніми інноваціями вважаються «вперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності».

Т. Перекростова розуміє інноваційну діяльність як цілеспрямовану педагогічну діяльність, засновану на усвідомленні (рефлексії) свого власного практичного педагогічного досвіду з допомогою порівняння, вивчення, зміни й розвитку навчально-виховного процесу з метою досягнення найбільш високих результатів, отримання нового знання, якісно іншої педагогічної практики.

Готовність до такої діяльності є компонентом професійної готовності педагога [4].

Професійна готовність в сучасних наукових дослідженнях розуміється як закономірний результат спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання. Її визначають як психічний, активно-дієвий стан особистості, складну якість, систему інтегрованих властивостей, що регулює професійну діяльність, забезпечує її ефективність [1, с. 53]. Однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності.

О. Бартків вважає, що «готовність до інноваційної педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії» [1, с.53]. Вона є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності.

Ми виходимо з теоретичної позиції К. Макагон, яка під готовністю до інноваційної діяльності розуміє інтегральну якість особистості, яка характеризується наявністю та певним рівнем сформованості мотиваційно-орієнтаційного, змістовно-операційного і оціннорефлексивного компонентів у їх єдності, що проявляється в прагненні до інноваційної діяльності та в підготовленості до її здійснення на професійному рівні [3].

Як зазначає В. Урусський, існує операційна готовність педагога до інноваційної діяльності, яка проявляється через уміння визначати найбільш ефективні прийоми й способи впровадження інновацій, майстерне володіння впроваджуваними технологіями, методиками тощо [7].

В. Сластьонін визначає *критерії готовності педагога до інноваційної діяльності*:

- усвідомлення необхідності в інноваційній діяльності, готовності до творчої діяльності з нововведень у навчальному закладі;
- упевненість в тому, що нововведення призведе до позитивних

результатів;

- узгодженість особистих цілей з інноваційною діяльністю;
- готовність до подолання творчих невдач;
- рівень технологічної готовності до виконання інноваційної діяльності, позитивна оцінка власного попереднього досвіду в світлі інноваційної діяльності;
- здатність до професійної рефлексії [4].

I. Дичківська наголошує, що структуру готовності до інноваційної педагогічної діяльності розглядають як сукупність мотиваційного, когнітивного, креативного, рефлексивного компонентів, які взаємообумовлені та пов'язані між собою [2].

Мотиваційний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності, на думку I. Дичківської, виражає усвідомлене ставлення педагога до інноваційних технологій та їх ролі у розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти. Показниками мотиваційного компонента готовності до інноваційної педагогічної діяльності є пізнавальний інтерес до інноваційних педагогічних технологій та особистісно-значущий смисл їх застосування [2].

Когнітивний компонент об'єднує сукупність знань педагога про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, їх види та ознаки, а також комплекс умінь і навичок із застосування інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності, пов'язаний із готовністю до дослідницької діяльності.

Його характеризують обсяг знань (ширина, глибина, системність), стиль мислення, сформованість умінь і навичок педагога.

Креативний компонент реалізується в оригінальному розв'язанні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті; виявляється через відкритість щодо педагогічних інновацій; гнучкість, критичність мислення; творчу уяву. Його важливість породжена творчим характером інноваційної діяльності.

Рефлексивний компонент характеризує пізнання й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності. Реалізується цей компонент через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й

оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого.

Існують інші уявлення про структуру готовності педагога до інноваційної діяльності, наприклад, модель К. Макагон, яка містить мотиваційно-орієнтаційний, змістовноопераційний і оцінно-рефлексивний компоненти [3].

Мотиваційно-орієнтаційний компонент виступає основою для структурування основних властивостей і якостей особистості педагога як професіонала; виконує регулятивну й орієнтовну функцію в процесі підготовки педагога до інноваційної діяльності.

Функціями мотиваційно-орієнтаційного компонента готовності до інноваційної діяльності є:

- 1) пробудження у вчителів особистісно значимого ставлення до об'єкта і предмета його діяльності;
- 2) вироблення навичок аналізу та прагнення до активного вирішення нестандартних педагогічних ситуацій, інтересу до планування та освоєння інновацій; 3) формування настрою і постійної орієнтації на інноваційну діяльність.

Функції змістовно-операційного компонента:

- 1) формування готовності педагога до продуктивної педагогічної творчості (креативності), що містить у собі: вміння творчо переосмислювати нововведення, відповідно до умов конкретного закладу освіти; адаптувати впроваджувані концепції і методики; прагнення до оволодіння новими інформаційними й професійними методами й засобами;
- 2) отримання та збагачення інформації про сутність і структуру пошукової діяльності;
- 3) реалізація умінь оперувати даною інформацією в різних сферах інноваційної діяльності.

Структурна модель підготовки педагога до інноваційної діяльності, розроблена К. Макагон, має *три етапи*: діагностично-коригуючий; навчальний; аналітикорезультативний.

Розробленими є *показники ефективності* формування готовності педагога до інноваційної діяльності, наприклад, В. Уруський пропонує такі:

- 1) спрямованість педагогічних працівників на інноваційний підхід до навчання і виховання;
- 2) орієнтація методичних структур на забезпечення індивідуальної траєкторії підготовки педагога-новатора;
- 3) вироблення на цій основі нетрадиційних форм і методів методичної роботи;
- 4) зростання педагогічної майстерності вчителів, вихователів і керівників закладів освіти [7, с.16].

О. Бартків підкреслює, що «готовність до інноваційної діяльності обумовлюється організацією оптимального інноваційного середовища та спрямованістю педагогічної діяльності на інноваційність.

Поняттям «інновація» позначають нововведення, новизну, зміну, введення чогось нового. Стосовно педагогічного процесу інновація означає введення нового в цілі, зміст, форми і методи навчання та виховання; в організацію спільної діяльності вчителя і учня. Інновації самі по собі не виникають, вони є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих учителів і цілих колективів.

Основу інноваційних процесів в освіті складають дві важливі проблеми педагогіки – проблема вивчення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду та проблема впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику. Головною рушійною силою інноваційної діяльності є вчитель, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним під час впровадження і поширення нововведень.

Педагог-новатор є носієм конкретних нововведень, їх творцем, модифікатором. Він має широкі можливості і необмежене поле діяльності, оскільки на практиці переконається в ефективності наявних методик навчання і може коригувати їх, проводити докладну структурування досліджень навчально-виховного процесу, створювати нові методики. Основна умова такої діяльності – інноваційний потенціал педагога.

Інноваційний потенціал педагога – сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, яка виявляє готовність

вдосконалювати педагогічну діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність.

Педагогічні інновації потребують принципово нових методичних розробок, нової якості педагогічного новаторства. Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні.

Однак включення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності. Отже, у структурі професійно спрямованої особистості педагога готовність до інноваційної діяльності є показником його здатності нетрадиційно вирішувати актуальні для особистісноорієнтованої освіти проблеми.

Виділяють основні критерії готовності до інноваційної діяльності:

- усвідомлення необхідності інноваційної діяльності;
- готовність до творчої діяльності щодо нововведень у школі;
- впевненість у тому, що зусилля, спрямовані на нововведення, принесуть результат;
- узгодженість особистих цілей з інноваційною діяльністю;
- готовність до подолання творчих невдач;
- органічність інноваційної діяльності, фахової та особистісної культури;
- рівень технологічної готовності до інноваційної діяльності;
- позитивне сприйняття свого минулого досвіду і вплив інноваційної діяльності на фахову самостійність;
- здатність до фахової рефлексії.

Багато проблем, що постають перед педагогами, які працюють в інноваційному режимі, пов'язані з низькою інноваційною компетентністю.

Інноваційна компетентність педагога – система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми.

Компонентами інноваційної компетентності педагога є:

- поінформованість про інноваційні педагогічні технології;
- належне володіння їх змістом і методикою;
- висока культура використання інновацій у навчально-виховній роботі;
- особиста переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій.

Підготовлений до інноваційної професійної діяльності педагог має такі професійні й особистісні якості:

- усвідомлення змісту і цілей освітньої діяльності у контексті актуальних педагогічних проблем сучасної школи;
- осмислена, зріла педагогічна позиція;
- вміння по-новому формулювати освітні цілі з предмета;
- здатність вибудувувати цілісну освітню програму, яка враховувала б освітні стандарти, нові педагогічні орієнтири;
- співвіднесення сучасної реальності з вимогами особистісно-орієнтованої освіти;
- здатність бачити індивідуальні здібності дітей і навчати відповідно до їх особливостей;
- вміння продуктивно, нестандартно організувати навчання й виховання, володіння технологіями, формами і методами інноваційного навчання;
- здатність до особистісного творчого розвитку, рефлексивної діяльності, усвідомлення значущості, актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів.

Сприйняття нових ідей, інновацій у галузі педагогіки складний багатоетапний розумовий процес прийняття рішення, який має тривалий термін від першого знайомства людини з інновацією до її кінцевого сприйняття.

У ході цього процесу виділяють основні етапи сприйняття інновацій:

- етап ознайомлення з інновацією;
- етап появи зацікавленості;
- етап оцінки;

- етап апробації;
- етап кінцевого сприйняття, використання в повному обсязі.

Інноваційна педагогічна діяльність вчителя буде продуктивною тільки тоді, коли він повністю відмовиться від відомих штамів, стереотипів у навчанні, вихованні й розвитку особистості, діючих нормативів, створить нові цілі та принципи своєї діяльності. Інноваційний потенціал загальноосвітнього навчального закладу залежить від кількості педагогів, які з яскраво вираженим новаторським духом завжди першими охоче сприймають нове як позитивне. Вони вміють розв'язувати нестандартні завдання, часто самі створюють і розробляють педагогічні освітні інновації.

Список використаних джерел

1. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності / Бартків О. // Проблеми підготовки сучасного вчителя № 1, 2010. – С. 52-58.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / Дичківська І.М. – К.: Академвидав, 2004. – С. 247–295.
3. Перекрестова Т.С. Формирование у учителя готовности к инновационной педагогической деятельности / Перекрестова Т.С. // Интернет журнал СахГУ «Наука, образование, общество» [Режим доступа] : <http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=38>
4. Підласий І.П. Педагогічні інновації / Підласий І.П., Підласий А.І. // Рідна школа. – 1998. – № 12.
5. Слостенин В.А. Педагогика. Инновационная деятельность / Слостенин В.А., Подымова Л.С. М.: Магистр, 1997. 223 с.
6. Урусський В.І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: Методичний посібник / Урусський В.І. Тернопіль: ТОКІППО, 2005. 96 с.
7. Макогон К. Діагностика готовності педагогів до пошукової діяльності (пед.інновації) / Макогон К. // Рідна школа. 2002. №1. С.27-29.

ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Терещенко Н.О., викладачка Білоцерківський механіко-енергетичний фаховий коледж, Біла Церква, Київська область

Темпи технологічного переоснащення сучасного виробництва такі, що висувають нові вимоги до оновлення змісту професійно-практичної підготовки, запровадження інноваційних педагогічних та виробничих технологій, пошуку нових форм і методів організації навчального процесу. Це ще раз підтверджує необхідність випереджувальної освіти, орієнтованої на здобуття нових фундаментальних знань, вивчення процесів та новітніх технологій.

Основною метою підготовки кваліфікованих робітників є формування освіченої, гармонійної та розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення професійних знань і умінь, професійної мобільності та швидкої адаптації до вимог ринку праці постіндустріального суспільства.

У забезпеченні якісних результатів професійної підготовки кваліфікованих робітників особлива роль належить викладачу та майстру виробничого навчання, його професійним компетентностям, які поєднують професійні уміння робітника високої кваліфікації в певній галузі, технологічні знання з відповідного виробництва і майстерність педагогічної діяльності.

У сфері закладів освіти одним із шляхів реалізації поставлених вимог є створення відповідних організаційно-педагогічних умов, які включають новітні технології та інструменти для ефективного забезпечення сучасної освіти, взаємопов'язаності із стандартами освітніх програм, доступу до навчальних матеріалів, візуалізації, розширення можливостей для комунікації в освітньому процесі та мають реалізовуватися з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Сьогодні вимагає від викладачів теоретичної підготовки та майстрів виробничого навчання йти в ногу з розвитком новітніх технологій, використанням сучасного обладнання, яке все більше і більше надходить на підприємства різних галузей виробництва.

До основних завдань інноваційного розвитку освітнього процесу необхідно віднести [2]:

- моделювання та проектування інноваційної професійної діяльності майбутніх фахівців;
- створення єдиної інноваційної системи професійного навчання учнів, адаптованої до динаміки розвитку сучасного виробництва;
- розробку інноваційних технологій навчання та їх впровадження в освітній процес.

Інноваційна діяльність педагога, пов'язана з проектуванням і реалізацією інноваційних технологій, буде ефективною за умови наявності у нього системи прогностичних, проектувальних, конструктивних, організаційних, комунікативних, рефлексивних, аналітичних та інших умінь.

Зважаючи на те, що до інноваційної технології входить система умінь, що забезпечує проектування і реалізацію навчально-виховного процесу, педагог має оволодіти вміннями організації кожного етапу професійно-педагогічної діяльності на основі врахування низки чинників: пріоритетності цілей професійної освіти, специфіки змісту навчання, вікового і освітнього рівня учнів, фізичного стану, рівня навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення.

Найбільш популярними є такі педагогічні технології: інформаційно-розвивальні; діяльнісні; розвивальні; особистісно орієнтовані.

Основними принципами інноваційного розвитку освітнього процесу є: принцип системності інноваційного розвитку, що передбачає врахування розмірності всього комплексу змін освітнього процесу; принцип досягнутого результату, що відображає залежність наступних нововведень від рівня культурного засвоєння попередніх; принцип модульної побудови інноваційних структур освітнього процесу.

Педагоги, викладач та майстер виробничого навчання постійно повинні підвищувати свій фаховий рівень, володіти практичним досвідом, мислити над постійним самовдосконаленням і удосконаленням якості навчання, вмінням встановлювати правильні взаємостосунки з учнями, організовувати і спрямовувати їхню діяльність, уміння переконувати, використовувати інноваційні підходи, які спрямовані на розвиток творчої особистості:

особистісно орієнтований, компетентнісний, інтегративний.

Таким чином, однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності, особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гавриш І.В. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності (методологічний і теоретичний аспекти) : монографія. Харків : ХОНМІБО, 2005. 388 с.
2. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : Монографія. За ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 504 с.
3. Інтернет-ресурс. Куликова З.М. Процес формування прийомів і навиків творчого підходу до вивчення української літератури за кредитно-модульною системою організації навчального процесу. Режим доступу: http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Dtr_gn/2010_1-2

СУЧАСНЕ КОМПЛЕКСНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО- ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

Ткачук Софія Степанівна, заступник директора ДНЗ «Білгород-Дністровський професійний будівельний ліцей» Одеської області

Підготовка майбутніх кваліфікованих робітників високого рівня професійної компетентності спонукає до удосконалення виробничого навчання – невід’ємної складової цієї підготовки. Посилення вимог до професійно-практичної підготовки робітників усіх галузей зумовлено необхідністю її наближення до міжнародних стандартів якості, скороченням обсягів некваліфікованої та малокваліфікованої праці у багатьох галузях виробництва, постійним зростанням конкуренції на ринку праці.

Підвищення рівня вимог до обсягу базових знань кваліфікованих робітників зумовлює необхідність інтенсифікації процесу навчання. А це можливо лише за умови успішного вирішення проблеми науково – методичного забезпечення навчально-виховного процесу в початковому закладі. Правильно організоване науково – методичне забезпечення системи знань із кожної дисципліни дає змогу підвищити формаційну насиченість навчального матеріалу ,розширює можливості для самостійної пізнавальної діяльності учнів , активізує їхнє мислення ,дає змогу досягти інтегрального результату в педагогічній діяльності викладача.

Розробка комплексного методичного забезпечення у професійно-технічному навчальному закладі здійснюється на засадах системного аналізу змісту навчальних дисциплін. На основі прогнозування результатів підготовка фахівців розробляються навчальні плани й програми .

Сучасна діяльність майстрів виробничого навчання ПТНЗ дає нам змогу виділити інформаційну й аналітичну функції, які складають інформаційно - аналітичну компетентність. Інформаційна компетентність визначається як «якість дій працівника, що забезпечують ефективний пошук, структурування інформації, її адаптацію до особливостей педагогічного процесу і дидактичних вимог, формулювання навчальної проблеми різними інформаційнокомунікативними способами, кваліфіковану роботу з різними інформаційними ресурсами, професійними інструментами, готовими програмно-методичними комплексами, що дають змогу проектувати рішення педагогічних проблем і практичних завдань, використання автоматизованих робочих місць педагогічного та науково-педагогічного працівника в освітньому процесі; регулярну самостійну пізнавальну діяльність, готовність до ведення дистанційної освітньої діяльності, використання комп'ютерних і мультимедійних технологій, цифрових освітніх ресурсів в освітньому процесі, ведення документації навчального закладу на електронних носіях.

Комплексно-методичне забезпечення (КМЗ) навчального закладу професійної освіти – це розробка та створення оптимальної системи навчально-методичної документації і засобів навчання, необхідних для повного та якісного

навчання в навчальному закладі професійної освіти з певних професій.

КМЗ навчального закладу професійної освіти з певної професії поділяється на комплексно-методичне забезпечення з кожного навчального предмета (теми предмета), що означає: сукупність засобів, що дозволяють створити для кожної теми предмета необхідну навчально-методичну документацію, розроблені засоби навчання (наочність, роздатковий, інструкційно-технологічний матеріал, картки контролю та самоконтролю знань, умінь і навичок, засобів технічного навчання, творчі завдання тощо).

КМЗ професійно-практичної підготовки з певної професії покликане давати повну уяву про забезпеченість навчально-методичними засобами для підготовки певної кількості кваліфікованих робітників з даної професії при одночасному навчанні за визначеними навчальним планом і програмою, щоб не допускалося зайвого дублювання окремих навчальних засобів та літератури.

Основна функція КМЗ – керівництво процесом засвоєння учнями змісту навчального матеріалу. Поряд з основною виділяють додаткові:

- інформаційну;
- функцію закріплення й самоконтролю;
- самоосвіти;
- інтерактивну;
- координаційну;
- розвивально-виховну;
- оцінювальну.

Основу КМЗ професійно-практичної підготовки складають засоби навчання, що виконують *загальні дидактичні функції*, а саме:

- підвищення ступеня наочності з метою посилення доступності навчального матеріалу;
- задоволення і розвиток пізнавальних інтересів учнів;
- виконання ролі джерела інформації;
- виконання ролі засобів управління пізнавальною діяльністю учнів з боку педагогів.

Вихідним документом для розробки КМЗ є навчальна програма, що визначає зміст процесу навчання у відповідності з вимогами сучасного виробництва, науково-технічного процесу для підготовки кваліфікованих робітників певної галузі.

Сучасне навчання вимагає такої ситуації, коли учні потребують таких методів навчання, що розвивають навички пошуку «свіжої» ідеї. Необхідно відходити від «класичної» моделі формування знань, умінь і навичок і переходити до творчої. Учень повинен навчитися «вчитися». Тому у своїй педагогічній діяльності майстер виробничого навчання повинен активно застосовувати навчально-методичні комплекси, в яких використовуються різні прийоми та методи навчання.

У результаті широкого запровадження нових інформаційних технологій навчання, вдосконаленню комп'ютерів та їхнього програмного забезпечення відбувається корінна перебудова процесу навчання, яке стає якісно відмінним від традиційного. Нові інформаційні технології навчання вносять зміни не тільки в усі компоненти методичної системи навчання, але й збагачують зміст традиційних дидактичних принципів навчання. Потребують перегляду й уточнення їхнього традиційного змісту з позицій навчання в нових умовах.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій створює якісно нові можливості навчання і розвитку особистості. Традиційні наочні посібники замінюється презентаціями, відеофільмами, що демонструються через мультимедійний проектор, телевізор. Широко застосовуються електронні підручники.

Таким чином, правильно організоване комплексно-методичне забезпечення системи занять з професійно-практичної підготовки дозволяє підвищити інформаційну насиченість навчального матеріалу, забезпечує наочність, розширює можливості для самостійної пізнавальної діяльності учнів і активізує їхнє мислення, дозволяє досягнути інтегрального результату

Список використаних джерел

1. Заславська С.І. Методика розробки навчально-технічної документації:

методичні рекомендації / С.І. Заславська. – Біла Церква : БІНПО УМО, 2015. – 54 с.

2. Коваленко О.Е. Методика професійного навчання: Навч.посібник /О.Є.Коваленко, Н.О.Брюханова, Н.В.Корольова. – Харків: ВПП «Контраст», 2008.- 488с.
3. Методика професійного навчання: Методичний посібник /І.Є.Сілаєва, С.С.Шевчук, С.О.Заславська. – Донецьк: ІПО ІПП УМО, 2013.- 292 с педагогічної діяльності майстра виробничого навчання

ПРОФЕСІЙНО КОМПЕТЕНТНИЙ ПЕДАГОГ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ В УМОВАХ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ

*Цикало Ніна Василівна, заступник директора з навчально-виховної роботи
ордена «Знак Пошани» вищого професійного училища №75*

Освіта є соціальним інститутом, через який проходить кожна людина, набуваючи при цьому рис особистості, фахівця і громадянина. Завдяки діяльності педагогічних працівників реалізується державна політика у створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації, збереженні і примноженні культурної спадщини й формування людини майбутнього. Все це потребує вирішення проблеми підготовки вчителя, його професійного становлення і професійної компетентності. Саме компетентнісний підхід розглядається як один із важливих концептуальних принципів, який визначає сучасне оновлення змісту освіти.

Сьогодні у педагогічній науці дуже актуальне питання стосовно особистісних якостей викладача, як необхідної умови для розвитку креативного, яскравого і професійного здобувача освіти. Життя надає суспільний запит на виховання творчої особистості, здатної самостійно мислити, пропонувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення. Тому орієнтиром змісту освіти є першочерговий розвиток особистості самого педагога, а вже потім і здобувачів освіти. Саме зараз суспільство потребує високоякісних

фахівців в усіх галузях, зокрема, і в педагогіці, які б змогли виховати майбутніх здібних, високоякісних спеціалістів, що стали б конкурентно здатними в сучасних європейських умовах.

Професійна компетентність вчителя – це сукупність його особистісних якостей, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких в педагогічній діяльності дає оптимальний результат.

На перший план висуваються внутрішні фактори вчителя: особистісні якості, тобто структура особистісних здібностей та рис характеру, його загальна культура, управлінські та організаторські можливості, а вже потім – кваліфікаційна компетентність, яка передбачає знання, уміння, навички з отриманої спеціальності.

Професійна компетентність – це базова характеристика діяльності спеціаліста; вона включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти і має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення. Професійно-педагогічна компетентність вчителя є складною багаторівневою стійкою структурою його психічних рис, що формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для вчителя особистісних якостей. Ці зрушення встановлюють нові вимоги до трудової діяльності наших співгромадян: якості їх професійної підготовки й професійної компетенції, рівня соціально-професійної мобільності, конкурентноздатності на ринку праці та в різних сферах виробничої діяльності.

Цілий ряд досліджень, які були проведені в різні періоди і в різних країнах світу доводять, що педагогічно обдаровані вчителі здатні не тільки адекватно розуміти своїх учнів, але й цілеспрямовано впливати на них в процесі дидактичної комунікації. Отже, професійна педагогічність викладача повинна складатись з таких компонентів як:

- особистісні якості ;
- усвідомлення ролі педагога у формування громадянина ;
- безперервне підвищення загальної та професійної культури;

- пошукова діяльність педагога;
- володіння методами педагогічного дослідження;
- конструювання власного педагогічного досвіду;
- активна педагогічна діяльність спрямована на перетворення особистості здобувача освіти і педагога;
- результативність освітнього процесу.

Серед ряду необхідних якостей педагога, можна виділити дві основних групи: професійні і загальнолюдські особистісні якості. Професійні якості викладача – інтегрована якість його особистості, результат його творчої педагогічної діяльності, здатність продуктивно, грамотно вирішувати соціальні, професійні та особистісні завдання.

До професійних якостей можна віднести: педагогічні здібності, педагогічну майстерність, педагогічну культуру, прагнення до самовдосконалення та ін. Чим більше педагог працює над своїм професійним рівнем, цікавиться законодавчою базою, соціальними і політичними умовами життя не лише своєї країни, але й світу, тим він цікавіший своїм колегам і здобувачам освіти. Звісно більшість з перерахованих професійних якостей формується поступово з набуттям педагогічного досвіду, з бажанням самого викладача вдосконалюватись і розвиватись, з бажанням підвищувати свій професійний досвід. Саме такий викладач на власному прикладі на своїх заняттях може зацікавити здобувачів освіти і підтримати їх прагнення до знань.

Якщо педагогічні якості можна розвивати то більшість особистісних загальнолюдських якостей людина отримує від народження і протягом усього життя їх вдосконалює і це залежить від багатьох чинників таких як: виховання, освіта, оточення, прагнення до самовдосконалення. Для того, щоб бути сучасним педагогом потрібно, в першу чергу, любити дітей, вміти стійко переносити труднощі, бути сміливим і рішучим, розумним, допитливим, активним, не потрібно боятись визнавати власні помилки, адже завдяки спільній роботі народжуються нові ідеї і формується особистість здобувача освіти. Кожен викладач це також і психолог, який повинен розуміти молодь, надавати їм необхідну моральну підтримку і допомогу.

Крім того, на даному етапі, українському педагогу особливо потрібно мати почуття патріотизму і поваги до традицій і звичаїв власного народу. На своїх заняттях можна використовувати пошукову діяльність, цікавитись минулим українського народу, проводити тематичні олімпіади, брейн-ринги, години спілкування, уроки патріотизму, конференції з актуальних питань сучасності.

Цікавий викладач і тоді, коли він вміє використовувати новітні освітні технології, оскільки сучасна молодь ставить перед педагогом цілий ряд нових вимог: креативність, творчість, мобільність, висока професійність, усвідомлення свого громадянського обов'язку, а також співчуття і допомога тим, хто цього потребує.

Підводячи підсумок, можна з впевненістю стверджувати, що сучасний професійно компетентний педагог – це людина, яка повинна поєднувати в собі не лише професійні, але й високі загальнолюдські якості, саме таке поєднання дасть професійних, активних, креативних майбутніх фахівців України.

Любов до дитини – це, за словами В.Сухомлинського, «плоть і кров вихователя як сили, здатної впливати на духовний світ іншої людини. Педагог без любові до дитини – це все одно, що співак без голосу, музикант без слуху, живописець без відчуття кольору».

Список використаних джерел

1. АндрущенкоВ., Табачук І. Формування особистості вчителя в сучасних умовах // Політичний менеджмент. – 2012. – № 1 (10). – С. 58-59.
2. Гриценко, Л.І. Теорія і методика виховання: особистісно-соціальний підхід: навч. посібник студ. вищ. навч. закладів, що навчаються за пед. спец./Л.І. Гриценко. – М., 2008-237 с.
3. Серіков, В.В. Навчання як вид педагогічної діяльності: навч. посібник для студ. вищ. Учб. закладів, що навчаються за спец. «Педагогіка», «Педагогіка і психологія» / В.В. Серіков; під ред. В.А. Слостенина, І.А. Колесникової. – М., 2008. – 255 с.
4. <http://www.vtec.vn.ua/sites/default/files/page/files/>
5. <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233>
6. <http://eprints.zu.edu.ua/20471/1>

РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНОЇ ПОВЕДІНКИ ПЕДАГОГА

Чеботар Т.С. практичний психолог Олешківського професійного ліцею

На сучасному рівні розвитку цивілізації особливу роль відіграє інноваційний потенціал суспільства, що потребує людей, здатних системно й конструктивно мислити, швидко знаходити потрібну інформацію, приймати адекватні рішення, створювати принципово нові ідеї в різних галузях знань.

Сприйнятливість до нового, інноваційне мислення формуються у людини в ранньому віці. Професійна зорієнтованість на інноваційну діяльність зосереджується під час навчання у вузі. Цей період, коли майбутній педагог особливо чутливий до складних проблем освіти, складних педагогічних ситуацій, вважають сприятливим для розвитку мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічних інновацій. Як свідчить аналіз, для багатьох педагогів-практиків характерний низький рівень сформованості інноваційної поведінки, готовності до інноваційної діяльності, що значною мірою є результатом традиційного вузівського навчання.

Інноваційна поведінка педагога – сукупність зовнішніх виявів його особистості, в яких розкривається внутрішнє «Я» (світовідчуття, світогляд, особистісні особливості), спрямовані на зміну складових сучасної системи освіти.

Підготовка сучасного педагога, здатного впроваджувати ідеї особистісно-орієнтованої освіти, оригінально вирішувати актуальні навчально-виховні та соціокультурні проблеми, вимагає особливої організації його практичної та розумової діяльності. Готовність до інноваційної діяльності обумовлюється організацією оптимального інноваційного середовища та спрямованістю педагогічної діяльності на інноваційність.

При підготовці майбутніх педагогів до інноваційної діяльності взаємодія викладача зі студентами має відповідати таким принципам:

- неперервність і цілісність розвитку особистості, гармонізація педагогічної діяльності, інтеграція всіх її аспектів;
- особистісна зорієнтованість;
- професійно-практична спрямованість (варіативність змісту занять у зоні

актуальних ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів і запитів педагогічної практики);

- альтернативність, свобода вибору (спільне планування, диференційовані завдання тощо);
- усвідомленість професійно-особистісного розвитку під час педагогічної взаємодії (рефлексія, корекція власної діяльності);
- творче самовираження, співпраця та співтворчість.

Розвитку пізнавальної та професійної діяльності, творчого самовираження майбутніх педагогів сприяють спеціальні завдання, що спонукають до багатоваріантного розв'язання. Дуже важливу роль відіграє творча обстановка у процесі навчання, утвердження якої можливе за таких умов:

- відсутність внутрішніх перепон творчим виявам. Для налаштованості студентів до творчого пошуку необхідно допомогти їм у набутті впевненості у стосунках з однокурсниками, викладачами;
- організація активної роботи підсвідомості. Навіть коли проблема не перебуває у центрі уваги, підсвідомість людини може непомітно працювати над нею. Деякі ідеї можуть на мить виринути на поверхню, тому важливо своєчасно зафіксувати їх, щоб пізніше прояснити, впорядкувати і використати;
- утримування від оцінювання. Це сприяє розширенню потоку ідей, зосередженню над осмисленням проблеми;
- використання метафор і аналогій, відшукування нових асоціацій та зв'язків. Можливості творчого пошуку зростають за рахунок незвичайних зіставлень, порівнянь. Під час вузівського навчання робота з метафорами не тільки спонукає до образного мислення, а й стимулює спонтанне створення образів, цілеспрямоване їх осмислення;
- розвиток уяви, фантазії з відповідним контролюванням їх. Після творення обстановки внутрішньої свободи, періоду «дозрівання ідей» усі пропозиції обговорюються і критично переглядаються;
- розвиток сприйнятливості, підвищення чутливості, широти й насиченості сприйняття світу, що є основою розвитку професійної сенситивності (чутливості);

- допомога тим, хто навчається, знаходження сенсу у творчій діяльності.

Навчальний процес, який здійснюється за таких умов, передбачає вільне спілкування, обмін думками, ідеями, а найголовніше – особистісну включеність майбутніх педагогів у творчість.

Найефективнішими моделями навчання вважають організацію творчого пошуку на основі систематичного вирішення проблем, дискусії та дидактичної гри.

Найрельєфніше відтворюють ситуації творчого професійного пошуку дидактичні ігри. У їх структурі виділяють чотири етапи:

1. Орієнтація – представлення теми, що вивчається, характеристика імітації та ігрових правил, огляд загального ходу гри.

2. Підготовка до проведення – виклад сценарію, ігрових завдань, правил, ролей, процедур. Для проведення гри важливо детально опрацювати ігровий задум або сценарій, у яких мають бути відображені сюжетна схема, загальний план гри. Складаються вони з таких розділів, як опис ігрової обстановки, атрибутів гри; розроблення репертуару ігрових дій; характеристика організації гри; створення методичних вказівок для учасників гри.

3. Проведення гри – організація і фіксація ігрових дій, коригування неточностей тощо.

4. Обговорення гри – описовий огляд-характеристика «подій» гри та їх сприйняття учасниками.

Найсуттєвішим моментом ділової гри має бути збереження її своєрідності як ігрової діяльності у межах навчання, що створює можливості для максимального виявлення самостійності, ініціативи, активності і творчості.

Ділові ігри сприяють закріпленню теоретичних знань, формують управлінські вміння, розвивають творчий підхід до моделювання освітніх систем, підвищують ефективність інтелектуальної праці.

Ігрове моделювання розкриває простір для пошуку самостійного розв'язання професійного завдання, корекції цього процесу. Головними способами ігрового моделювання педагогічної діяльності є мікрвикладання, реалізація педагогічних ситуацій, соціально-психологічний тренінг, психодрама,

дидактичні спектаклі тощо. Ігрове моделювання охоплює й такі форми творчого пошуку, як мозковий штурм, дискусії, метод синектики (об'єднання різнорідних елементів).

Під час ігрового моделювання відбувається перехід навчальної діяльності у навчально-творчу, оскільки створені умови сприяють використанню потенційних можливостей студентів, їх творчих здібностей. Ігрове моделювання дає змогу уникнути педагогічних стереотипів, шаблонів, що особливо важливо у розвитку готовності до нововведень як складової інноваційної поведінки майбутніх педагогів.

Формуванню інноваційної поведінки педагога сприяє використання рефлексивно-інноваційних методів. Особливість їх полягає в принциповій інноваційній відкритості, творчому розумінні кожного педагогічного завдання. Рефлексивно-інноваційні методи допомагають актуалізувати, переосмислити попередній досвід, виявити нові відношення і проблеми навчально-виховного закладу майбутнього, налаштувати себе на зацікавлене конструктивне ставлення до новацій.

У реалізації інноваційної поведінки педагога важлива роль належить проблемно-рефлексивному полілогу (розмова багатьох). Цей метод забезпечує актуалізацію і розвиток творчих можливостей педагога до самостійного осмислення проблем інноваційної діяльності, прийняття інноваційних рішень. Реалізація його охоплює такі етапи:

- відшукування і з'ясування педагогічних проблем (кожний учасник, не наслідуючи попереднього, структурує проблеми);
- висунення ідей, спрямованих на розв'язання конкретних проблем;
- колективне обговорення ідей.

Цінність такого полілогу полягає в розвитку усіх, а не лише найпідготовленіших у формулюванні й вирішенні проблем педагогів. «Заборона» на повторення ідей забезпечує максимальне осмислення альтернативних рішень.

Метод позиційної дискусії ефективний під час формування банку даних про різні педагогічні інновації, забезпечення процесу їх критичного аналізу.

Інноваційне навчання переконує у значущості таких напрямів розвитку професійних якостей педагога, як емоційність мислення, формування нового типу спілкування та комунікативних здібностей, розвиток здатності до внутрішнього діалогу як основи самопізнання, проблематизації спілкування, лабільності (змінності) його способів, зміни ролей.

При формуванні інноваційної поведінки педагога важливо враховувати такі принципи:

1. Принцип рефлексії педагога на власний психолого-педагогічний досвід. Для цього необхідно освоїти способи аналізу і варіювання умов, факторів, які їх супроводжують, і результатів локальних і масштабних педагогічних ситуацій з інших (насамперед, психологічних) позицій. Гнучкий підхід до педагогічного досвіду педагога, кваліфікований аналіз і вибірково-оцінне ставлення до раніше засвоєних методів у поєднанні із засвоєнням нових психологічних знань забезпечують продуктивний синтез психолого-педагогічних знань, новий рівень професійної компетентності.

Рефлексія розкривається у використанні аналізу педагогічної діяльності та її результатів, що охоплює оцінювання професійного рівня, прогнозування професійної успішності, організацію самопізнання та самодіагностики, підтримання стійкого оперативного зворотного зв'язку (від вихованців, колег, адміністрації).

2. Принцип формування орієнтувально-пошукової позиції педагога щодо будь-яких аспектів свого і «чужого» (запозиченого) педагогічного досвіду. Сформованість такої позиції забезпечує обґрунтований підхід до оцінювання можливостей і особливостей реалізації конкретних способів педагогічної взаємодії, визначення умов і меж їх застосування.

3. Принцип формування цілісного підходу до аналізу проблемних педагогічних ситуацій. Особливість таких ситуацій в освітньому процесі полягає у наявності великої кількості учасників зі своїми ролями, способами взаємодії та інтересами. Тому спроби розв'язати проблемну ситуацію, спираючись лише на локальні ознаки, можуть бути невдалими.

4. Принцип формування уміння розв'язувати завдання колегіально з іншими

учасниками (вихованцями, колегами). Це забезпечує можливість зіставлення своїх поглядів з поглядами колег, батьків, пошуку оптимальних рішень не лише завдяки відстоюванню власних позицій, а й за допомогою аналізу інших пропозицій, спільного їх генерування.

Реалізація цих принципів забезпечує системність у підготовці педагога до інноваційної діяльності як у період вузівського навчання, так і на етапі післявузівської освіти та в процесі методичного удосконалення педагогічної майстерності.

МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Черненко Сергій Олексійович, директор ДНЗ «Білгород-Дністровський професійний будівельний ліцей»

Професійна діяльність педагога передбачає активну взаємодію з учнями, їх батьками, колегами та іншими людьми. Характер взаємодії, її спрямованість на утвердження гуманних відносин та позитивного морального клімату в колективі; спонукання свідомості особистості до досягнення результату, значення для неї процесу діяльності, співробітництва, виявлення пріоритетів (лідерство чи підпорядкування, соціальне схвалення чи самосхвалення в ситуації вибору певної цінності) становлять сенс взаємодії педагога і його діяльності загалом.

Ділова спрямованість педагога характеризується мотивацією досягнення результатів усім колективом. Викладач із такою спрямованістю, вибираючи завдання, прагне виконувати керівну роль, переконати в доцільності власних інноваційних ідей, докласти зусиль до співпраці з колективом, сприяти успіху колег, учнів. У нього переважає бажання та зацікавлення в опануванні нових знань, навичок, умінь і процесу діяльності. Суть морального змісту діяльності такого педагога розкривається у відповідальності, доброчесності, гуманізмі, зорієнтованості не стільки на пізнання речей, скільки на пізнання людської

сутності, творчого потенціалу. Учитель із діловою спрямованістю вміє керувати собою, чути і поважати інших, спонукати їх до доброчесності.

Моральна мотивація в навчальній діяльності вчителя може бути не лише стабільною, зростати, а й мати тенденцію до зниження і навіть її втрати. Якщо організація навчального процесу, моральний клімат у колективі не відповідають цілям і потребам викладача, мотивація починає знижуватися. Комфортна ситуація в колективі, налагодженість навчально-виховного процесу сприяють зростанню мотивації діяльності.

Ступінь мотивації і результат діяльності педагога значною мірою залежать від стимулювання його праці (матеріальне, психологічне, педагогічне, соціальне, моральне). Матеріальне стимулювання не обмежується тільки підвищенням заробітної плати, також практикують присвоєння звань учителям, категорій викладачам, майстрам виробничого навчання, преміювання, пільгове кредитування на спорудження житла тощо. Позитивних змін можна досягти за умов об'єктивного підходу до оцінювання праці педагога, оскільки суб'єктивний здатний знизити рівень мотивації діяльності суб'єкта. Психологічний аспект процесу стимулювання спричиняв зміни в мотивації людини. Учитель, який працює за покликанням, завжди відчуває потребу в позитивних результатах своєї праці, що зумовлює спрямування його мислення, почуттів, волі, усвідомлення мети, мотивів тощо. За сучасних матеріальних умов педагог залежить від задоволення потреб найнижчого рівня – фізіологічних і потреб у гарантуванні безпеки.

Рівень вищих потреб (соціального визнання, поваги, самовияву, реалізації потенційних можливостей) недоступний для нього. Це призводить до внутрішнього дискомфорту, переживань, страху перед майбутнім.

Мотивація викладача в сучасних умовах потребує пошуку позитивних психокорекційних впливів на нього (механізмів його психологічного захисту, отримання душевної рівноваги, цілісності). Основна функція "психологічного захисту" (З. Фройд) полягає в зниженні емоційної напруги внаслідок тривоги щодо здійснення соціально значущих цілей, які конфліктували з потягами.

В. Козаков зазначив, що нині вивчено приблизно десять видів

психологічного захисту, які умовно можна поділити на дві групи:

- 1) інформаційна (захист від зовнішньої інформації);
- 2) стабілізаційна (захист від внутрішньої інформації).

До інформаційної групи належать такі захисти: заперечення, придушення, раціоналізація та витіснення. Стабілізаційна група, у свою чергу, містить такі захисні механізми, як проєкція, ідентифікація, заміщення, сновидіння, сублимація та катарсис. Психологічно захистити особистість і стимулювати її до активної діяльності – значить зосередити увагу на її внутрішньому світі, виявити зацікавленість станом її почуттів, прагнень і мрій.

Психологічний аспект стимулювання професійної діяльності вчителя тісно взаємопов'язаний із педагогічним, оскільки мета використання стимулів полягає в спричиненні позитивних змін у поведінці та діяльності учня, що є педагогічною взаємодією. Нині освітні заклади стають центрами культури, співробітництва, спілкування, тому така взаємодія доцільна і перспективна лише на засадах гуманізації соціальних відносин.

Педагогічне стимулювання має спрямовуватись на такі чинники:

- якість і зміст процесу діяльності, основоположним елементом якої є творчість;
- подолання стереотипів у застосуванні традиційних форм, методів, засобів і впровадженні інноваційних технологій навчання;
- неперервність процесу професійного становлення і розвитку компетентності викладача;
- формування індивідуального стилю педагогічної діяльності;
- прогнозування позитивних результатів діяльності та їх критичне осмислення;
- впровадження сучасних форм контролю знань;
- оволодіння позитивним навчально-виховним досвідом та ін.

Соціальне стимулювання має створити оптимальні умови для продуктивної праці педагога за нового соціально-економічного становища. Динамічні зміни зовнішнього середовища (політика, право, демократія, економіка, наука, ринок тощо) зумовлюють невідповідність системи освіти сучасним суспільним запитам. Соціальні умови, у яких працює вчитель, не

завжди сприяють його творчій і самовідданій праці.

Педагогічне спілкування відбувається в різних ситуаціях та умовах. Труднощі в комунікації, як правило, виникають тоді, коли вчитель прагне примусити учнів вступити в контакт, незважаючи на їх емоційний стан, інтелектуальні особливості та бажання спілкуватися. Це «відштовхує» вихованців і сприймається ними як патерналізм, некоректність та нав'язливість.

Кожний акт спілкування впливає на наше життя загалом. Крім того, в ньому реалізуються такі функції, завдяки яким досягають мети:

- контактна: встановлення стану двосторонньої готовності приймати та передавати повідомлення і підтримувати взаємозв'язок до завершення акту;
- інформаційна: обмін повідомленнями (описами), запитаннями та відповідями;
- спонукальна: заохочення партнера або самого себе (стимулювання та автостимулювання) до виконання певних дій;
- координаційна: взаємне орієнтування та узгодження дій, коли йдеться про спільну діяльність;
- пізнавальна: адекватне сприйняття і розуміння сенсу повідомлення, а також взаєморозуміння (намірів, установок, переживань, станів партнерів);
- емотивна: неусвідомлений «обмін емоціями» або збудження в партнері певних емоцій;
- встановлення відносин: усвідомлення і фіксування свого місця в системі рольових, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв'язків;
- впливова: зміна стану, поведінки, ціннісно-мотиваційної сфери партнера (намірів, поглядів, думок, рішень, уявлень, потреб, рівня активності, смаків, норм поведінки, оцінювальних критеріїв тощо).

У реальному процесі спілкування може переважати одна функція або декілька. Це залежить від змісту, який партнери вкладають у конкретний акт спілкування.

Зіставлення існуючих класифікацій стилів педагогічного спілкування дає змогу виокремити інваріантні характеристики і диференціювати їх на:

- 1) діалогічний: активність, контактність і висока ефективність спілкування; педагогічний оптимізм, опора на позитивний потенціал

особистості студента і студентського колективу, поєднання доброзичливої вимогливості з довірою до молодої людини; впевнена відкритість, щирість і природність у спілкуванні; безкорислива чуйність і емоційне сприйняття студентів як партнерів по спілкуванню, прагнення до взаєморозуміння і співпраці; глибоке та адекватне сприйняття і розуміння поведінки індивіда, особистісної проблематики, урахування полімотивованості його вчинків; цілісний вплив на особистість вихованця та його ціннісно-смыслову спрямованість; висока імпровізованість у спілкуванні, готовність до новизни, орієнтація на діалог, дискусію, обговорення; прагнення до власного професійного та особистісного зростання; достатньо висока та адекватна самооцінка, розвинене почуття гумору;

2) альтруїстичний; повне підпорядкування себе завданням професійної діяльності, відданість роботі та студентам у поєднанні з недовірою до їхньої самостійності, заміна їхніх зусиль власною активністю, формування у вихованців залежності від себе; потреба в емоційній близькості, чуйність і навіть жертвність разом із байдужістю до того, як його розуміють студенти; відсутність прагнення до власного особистісного і професійного зростання; низький рівень рефлексії власної поведінки;

3) конформістський: поведінкове, депроблематизоване і безконфліктне спілкування з вихованцями без чітко визначених педагогічних і комунікативних цілей. Яке часто переходить у пасивне реагування на зміни ситуацій; відсутність прагнення до глибокого розуміння студентів, заміна його орієнтацією на некритичну «злагоду» (інколи – зменшення необхідної дистанції до мінімуму, панібратства), зовнішня формальна доброзичливість при внутрішній байдужості або підвищеному занепокоєнні; орієнтація на репродуктивну діяльність, прагнення відповідати Існуючим стандартам (бути не гіршим за інших); поступливість, невпевненість, недостатня вимогливість, відсутність ініціативи; лабільна або низька самооцінка;

4) пасивний: відчуженість, стриманість, підкреслена дистантність, орієнтація на поверхове рольове спілкування зі студентами; відсутність потреби в емоційному включенні в спілкування, замкнутість і байдужість до

вихованців, низька сензитивність щодо емоційно-психічних станів («емоційна глухота»); висока самооцінка в поєднанні з прихованою незадоволеністю спілкуванням;

5) маніпулятивний: егоцентрична спрямованість, висока потреба в досягненні успіху, підкреслена вимогливість, замасковане приховане самолюбство; високий рівень розвитку комунікативних умінь і вмиле їх використання для прихованого маніпулювання партнерами по спілкуванню; знання сильних і слабких сторін вихованців у поєднанні з власною закритістю, нещирістю; достатньо розвинена рефлексія власної поведінки, високі самооцінка і самоконтроль;

б) авторитарно-монологічний: прагнення до домінування, орієнтація на «виховання засобом примусу», домінування дисциплінарних методів і прийомів над організувальними; егоцентризм, нетерпимість до помилок, заперечень із боку студентів, відсутність педагогічного такту, агресивність; суб'єктивізм в оцінках, жорстка поляризація оцінок; ригідність, орієнтація на репродуктивну діяльність, стереотипізація педагогічних впливів; низька сензитивність і рефлексія власної поведінки, висока самооцінка;

7) конфліктний: неприйняття спілкування у своїй професійній діяльності, педагогічний песимізм, роздратовано-імпульсивне відштовхування вихованців, скарги на їхню ворожість та «невиправність», прагнення звести до мінімуму спілкування з ними і прояв агресивності за неможливості уникнення такого спілкування; емоційні зриви, інформативне перекладання відповідальності за невдачі в спілкуванні на студентів або на «об'єктивні» обставини; низькі самооцінка і самоконтроль.

Вищим рівнем організації педагогічного процесу і притаманного йому розвивального, виховувального і творчого потенціалу є діалогічний стиль спілкування з молоддю. Він забезпечує морально-психологічний контакт, який має виникати між учасниками педагогічного процесу і перетворювати їх на суб'єктів спілкування. Такий стиль сприяє подоланню різноманітних психологічних бар'єрів під час взаємодії викладача з вихованцями (вікових, соціально-психологічних, мотиваційних, пізнавальних, ціннісних тощо);

трансформує традиційну для молодих індивідів позицію підкорення, підпорядкування на позицію співпраці та перетворює їх на суб'єктів власної діяльності; створює продуктивні міжособистісні взаємини студентів із наставниками, у яких органічно поєднуються діловий і особистісний аспекти спілкування, виникає цілісна соціально-психологічна структура виховного процесу.

Педагог несе відповідальність за формування людського в людині. Йому слід творити культуру моральних відносин, спілкування, незважаючи на суспільні негаразди. У цьому вчитель повинен керуватись усвідомлення свого обов'язку перед суспільством, учнями, їх батьками, перед собою як людиною, яка добровільно обрала власний шлях і всі пов'язані з ним обов'язки.

За умов швидкого зростання інноваційних процесів, проникнення нововведень у практику шкіл дедалі гострішою постає необхідність у компетентних учителях, здатних на впровадження інноваційних процесів, на самотійну творчість.

Останнім часом за умов зміни завдань сучасної освіти виникає необхідність поновому розглянути специфіку мотиваційної сфери педагогічної діяльності. Зазначені зміни обумовлюють певні суперечності, які в свою чергу стають рушійними силами, а іноді – гальмами у стимулюванні вчителів до підвищення професійної компетентності.

Важливе значення у процесі зростання професійної компетентності являє собою здатність потреб з'являтися, розвиватися та змінюватися у процесі професійної діяльності. Дійсно, у педагогічній діяльності виникають певні труднощі, для подолання яких не вистачає знань і вмінь, або необхідно змінити умови праці. Ці протиріччя й породжують потреби, на основі яких укладається мотив.

Список використаних джерел

8. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності / Бартків О. // Проблеми підготовки сучасного вчителя № 1, 2010. – С. 52-58.

9. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / Дичківська І. К.: Академвидав, 2004. С. 247–295.
10. Перекрестова Т.С. Формирование у учителя готовности к инновационной педагогической деятельности / Перекрестова Т.С. // Интернет журнал СахГУ «Наука, образование, общество». URL: <http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=38>
11. Підласий І.П. Педагогічні інновації / Підласий І.П., Підласий А.І. // Рідна школа. 1998. № 12.
12. Слостенин В.А. Педагогика. Инновационная деятельность / Слостенин В., Подымова Л. М.: Магистр, 1997. 223 с.
13. Уруський В. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: Методичний посібник / Уруський В. Тернопіль: ТОКІППО, 2005. 96 с.
14. Макогон К. Діагностика готовності педагогів до пошукової діяльності (пед.інновації) / Макогон К. // Рідна школа. 2002. №1. С.27-29.

АКТУАЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Шевченко Лариса Павлівна, викладач спеціальних дисциплін Торецький професійний ліцей

Актуальність даної роботи полягає в адаптації педагогом обраних форм і методів проведення уроків до умов праці та в реалізації педагогічних інновацій у своєму навчальному закладі.

Я бачу сутність інноваційної діяльності у створенні нових оригінальних прийомів, що змінюють звичний погляд на явище, де є присутньою педагогічна творчість, винахідництво нового в педагогічній практиці, спрямоване на формування творчої особистості, яке проявляється у визначенні мети, завдань, а також змісту і технологій інноваційного навчання. Для цього потрібне володіння методами педагогічного дослідження, здатність використовувати досвід творчої

діяльності інших педагогів, вміння проводити пошукову роботу, використовувати й здійснювати нововведення.

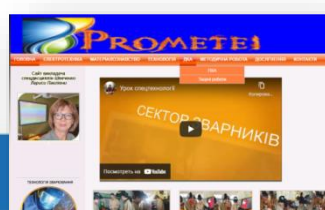
У результаті такої діяльності, яка відбувається на межі теорії та практики, я отримую практичні нововведення, які є моєю інноваційною діяльністю.

Хочу зупинитися на декількох формах і методах проведення уроків, які я використовую під час проведення уроків.

Урок-квест. «Резистори в колі постійного струму та їх з'єднання, закон Ома» <http://prometei.inf.ua/documents/elektrotexnika.pdf>

Квест-технологія – це ігрова технологія, яка має чітко поставлене дидактичне завдання, ігровий задум, обов'язково має керівника (наставника), чіткі правила та реалізується з метою підвищення в особистості знань та вмінь. Ідея квесту проста – команди, переміщуючись у реальному або віртуальному просторі, виконують різні завдання, об'єднані спільним сюжетом. Ця форма роботи поєднує у своїй структурі елементи мозкового штурму, тренінгу та гри. У цьому уроці я використала:

- метод складання пазлів за допомогою програми «Пазл» на комп'ютері, який сприяє розвитку образного мислення, просторової орієнтації. Застосовую на етапі актуалізації опорних знань, активізації пізнавальної діяльності учнів. Ресурс <https://www.jigsawplanet.com/>
- локації, за якими рухаються команди та виконують завдання, потім видається відмітка про виконання завдання згідно локації у вигляді фрагменту пазла
- сайт викладача, QR-коди. Вони є зручними та швидкими провідниками до навчальної інформації та забезпечують зворотній зв'язок. Сайт викладача стає в нагоді учням як при дистанційному, так і очному навчанні. <http://prometei.inf.ua/>
- відеозвіт уроку



Урок – подорож «Історія зварювання»

<https://www.youtube.com/watch?v=JP0HY32jX9A>

Цей урок має задовольняти вимоги, що висуваються:

- пересування у просторі
- повідомлення учням пізнавальної інформації у захоплюючій формі
- чітке формулювання завдань на кожній зупинці впродовж гри
- оформлення карти – схеми, на якій позначено маршрут учасників гри

Навчальна гра може тривати від декількох хвилин до цілого уроку і на будь-якому етапі навчального процесу і має в собі такі основні етапи: підготовчий, безпосереднє проведення гри та узагальнення, де надається аналіз діяльності. Такі уроки є засобом фізичного, розумового та морального виховання учнів.

Моя реалізація цієї форми уроку:

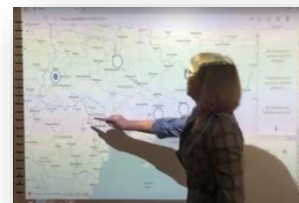
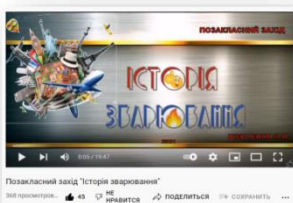
- інтерактивна презентація
- складання дорожньої карти заходу для візуалізації процесу
- навчаюче відео для подачі інформації у захоплюючій формі

<https://www.youtube.com/watch?v=JP0HY32jX9A>

- завдання, створені на платформі LearningApps.org

<https://www.youtube.com/watch?v=JP0HY32jX9A>

- фотозвіт
- Вікторина <https://learningapps.org/display?v=pou7qfm0v21>
- Робота з Google Maps





Брейн-ринг «Сяюче світло» <https://www.youtube.com/watch?v=Rzlt68m3gEU>

Цей урок передбачає перевірку знань учнів у нетрадиційній формі. Так, замість традиційного індивідуального опитування учні об'єднуються в групи та готують питання одне для одного. Форми і методи, використані в цьому уроці:

- відеозапитання
- складання пазлів
- робота з інтерактивною таблицею Менделєєва
<https://ptable.com/?lang=ru#Свойства>
- відеозвіт

Застосування відео в процесі освіти створює емоційне налаштування на сприйняття певної теми, мотивування до виконання завдань, актуалізацію опорних знань, повідомлення навчальної інформації, аналітичний огляд, провокування дискусій, спонукання учнів до аналізу, інформаційного пошуку, розв'язання проблемного питання. Це свідчить, що відео є не тільки одним із найпотужніших засобів візуалізації, але також ефективним інструментом для розв'язання навчальних завдань, однаково придатним для фронтальної, парної, групової, індивідуальної роботи.

Універсальність відео полягає й у тому, що воно може бути застосовано на будь-якому етапі уроку.



Проектна технологія. Проект «Виготовлення електродів для зварювання»

Основою методу проектів є його практична спрямованість на результат, який можна було б побачити, осмислити, застосувати в практичній діяльності.

Проект « Електроди для зварювання» включає в себе:

- самостійний пошук інформації в мережі Internet
- перетворення інформації в матеріалізований продукт
- презентація результату в програмі Microsoft Power Point

Учень групи Піманов Олексій презентував цю роботу на обласному конкурсі з предмета «Матеріалознавство» та зайняв III місце.



Урок-розслідування. «Дефекти зварних швів»

Урок передбачає збирання учнями конкретних фактів, що характеризують стан певної проблеми. Учні, які навчаються за професією «Електрогазозварник, контролер зварювальних робіт», розслідують причини утворення дефектів в зварних швах. Значущість цього уроку полягає в тому, що в учнів формуються навички самостійної роботи з технічною документацією, літературою, контрольно-вимірювальним інструментом, а також розвиваються мовленнєві здібності, вміння чітко викладати свої думки та аргументувати свої висновки. Після проведення розслідування проводимо перевірку засвоєних знань на зварювальному тренажері. <https://www.youtube.com/watch?v=-KPYj2g5fVM&t=1s>



Урок-конференція. «Виробництво та розподіл електричної енергії»

Джерела електричної енергії та їх економічне значення»

<https://www.youtube.com/watch?v=XG67sV4c6tI>

Урок-конференція, яка вимагає використання сукупності різних методичних прийомів і засобів навчання. При цьому учні є активними учасниками перебігу подій. Участь у подібних іграх передбачає активну розумову діяльність, а також активізацію наявних знань і самостійності учня.

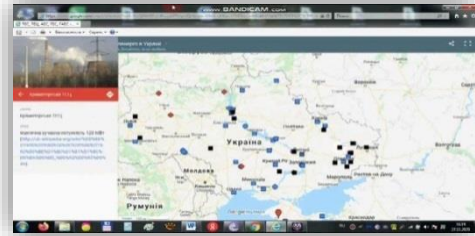
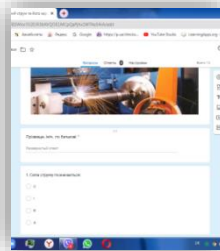
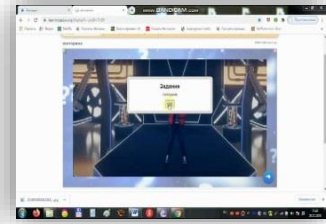
Методи і прийоми:

- розв'язання ребусів і кросвордів. Поліпшують пам'ять і мислення, сприяють розвитку мовних й інтелектуально-пізнавальних здібностей учнів
- вікторина <http://prometei.inf.ua/unteraktivnu-vpravu-1.htm>
- гра «Знайди пару». Здобувачі освіти виконують завдання на мультимедійній дошці. Посилання на сайт Лариси Шевченко, викладача спецтехнології: <http://prometei.inf.ua/unteraktivnu-vpravu-1.htm>
- завдання в Google Forms
<https://docs.google.com/forms/d/1pxVIEEWior352EJX3bXlrQOE1MCpQaPjhx1WTAe54rA/edit>

Доцільність виконання завдань у режимі on-line полягає у тому, що: відбувається поглиблення навчальної діяльності, формуються інформативні навички роботи з Google диском; розвиваються навички опосередкованої Інтернет-комунікації; посилюється відповідальність за виконання (відповідь бачить не лише викладач, але й одногрупники); перевірка завдання викладачем є прозорою.

- термінологічний диктант.
- інтерактивна енергетична карта України. Учні мають змогу отримати інформацію про територіальне розташування різних видів станцій України

<https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1XpUHYI597UcL3fLyH0dZMRM9bTY&ll=48.69190178779722%2C30.959953000000013&z=6>



Урок-віртуальна екскурсія «Шлях до майбутнього»

Урок передбачає, що його буде проведено віртуально з використанням відео та мультимедійної презентації, наприклад, проведуть віртуальну екскурсію на НКМЗ (Новокраматорський машинобудівний завод), на якому познайомляться з виробництвом металоконструкцій. НКМЗ характеризується високою мобільністю і унікальними технічними можливостями з виробництва продукції. Головна мета такого уроку – спостереження явищ, процесів, що супроводжуються поясненнями викладача або екскурсовода і посилюється сприйняття матеріалу, який в інших умовах подання є складним або навіть недоступним розумінню учнів.



Розглянувши умови формування інноваційної діяльності, можна зробити висновки, що така діяльність є актуальною та передбачає освоєння нових ефективних засобів і способів досягнення освітніх цілей.

У результаті такої діяльності викладач розвиває ціннісні орієнтації, усвідомлює методи і прийоми вирішення професійно-педагогічних проблем, осмислює результати педагогічних нововведень і виробляє критерії їх оцінки і самооцінки.

МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Шняк Оксана Зеновіївна, викладач вищої категорії ВСП Львівський фаховий коледж харчової та переробної промисловості НУХТ

Традиційна модель вищої освіти зазвичай охоплює студентів і викладачів, що зустрічаються на аудиторних заняттях у навчальному закладі, проте пандемія COVID-19 істотно вплинула на освітній процес в Україні. Зокрема, питання дистанційної освіти та впровадження новітніх і цифрових технологій набуло більшої актуальності.

В сучасних умовах педагогічний процес реалізується за допомогою використання навчальних онлайн платформ – Zoom, Google Hangouts, Google Meet, а також асинхронних навчальних платформ, із яких беззаперечним лідером є Google Classroom.

Цифрова грамотність та ІТ-компетентність стали викликом для багатьох викладачів, оскільки виникла необхідність освоєння нових цифрових компетентностей та пошук інноваційного підходу до змісту навчання.

Незважаючи на досить об'ємний перелік позитивних якостей дистанційної освіти, як і в будь-якій іншій формі навчання, в ній є недоліки, які призвели до необхідності до мотивації професійної діяльності самого викладача.

Одним з найважливіших компонентів педагогічної діяльності є її мотивація. У сучасних дослідженнях професійної мотивації викладача з позначені мотиви його професійної діяльності: можливість самореалізації, розумова праця, інтерес до предмета, що викладається. Серед них вже названо

провідний мотив, що лежить в основі особистісно професійного розвитку до рівня майстерності, а саме можливість самореалізації за допомогою професії [1, с. 17].

Мотивація (англ. «motivation») трудової діяльності персоналу – це процес спонукування людини або групи людей до досягнення цілей організації і включає в себе мотиви, інтереси, потреби, захоплення, мотиваційні установки або диспозиції, ідеали тощо. У широкому розумінні мотивація іноді визначається як детермінація поведінки взагалі [3].

Досить поширеним є визначення мотивації як рушійної сили поведінки, як прагнення людиною активної дії з метою задоволення своїх потреб [3]. Мотивацію визначають і як стан особи, що характеризує рівень активності і спрямованості дії людини в конкретній ситуації. При цьому мотив виступає як привід, причина, об'єктивна необхідність щось зробити, спонукання до певної дії.

Мотив педагогічної діяльності – це внутрішній рушій, що спонукає педагога до професійної діяльності. Мотивами можуть бути ідеали, професійні інтереси, переконання, соціальні установки та професійні цінності педагога [2].

Мотивація складається із зовнішніх та внутрішніх мотивів. Внутрішня мотивація пов'язана зі змістом педагогічної діяльності і ґрунтується на потребі у спілкуванні зі студентом. Зовнішня мотивація зумовлена чинниками, які не мають безпосереднього зв'язку з професійною діяльністю [1].

Основними факторами, які негативно впливають на професійну мотивацію викладача є: живучість стереотипів професійного мислення; низький престиж праці викладача; умови життя педагога залишають йому дуже мало часу для самоосвіти, що веде до зниження професіоналізму; відсутність стимулів (а стимули і мотиви знаходяться у тісному діалектичному взаємозв'язку); незнання того, яким себе хоче бачити викладач; відсутність чіткого уявлення самого педагога про очікувані результати своєї праці; відсутність належних умов праці та відповідного навчально-матеріального оснащення, оновлення дидактичного забезпечення для здійснення освітнього процесу; формальний підхід до самоосвітньої роботи щодо підвищення професійного рівня; відсутність у

колективі творчого клімату, взаємоповаги; авторитарний стиль керівництва; необ'єктивність в оцінюванні результатів праці; розчарування у зв'язку з відсутністю прогресу в роботі; відсутність науково-методичного супроводження, на всіх рівнях методичної роботи; не враховується мотивація педагога, його індивідуальних особливостей і можливостей [4].

Основними способами підвищення мотивації до розвитку професійної компетентності викладача є: економічні, інтелектуально-творчі, ресурсні та статусні [1].

Мотивація є рушійною силою людської діяльності для досягнення конкретної мети, а в освітній сфері – для забезпечення її якості. Саме мотивація має сильний вплив на поведінку та діяльність будь-якого індивідуума, у тому числі, й педагогічну діяльність.

Як бачимо, існує органічний взаємозв'язок між мотивацією і рівнем професійної компетентності педагогічних кадрів, від яких, в основному, і залежить створення якісної національної освіти [4].

Висновок. Отже, ефективність роботи навчального закладу залежить значною мірою від ступеня мотивації професійної викладача. Викладач закладу вищої освіти повинен постійно працювати над удосконаленням своєї професійної майстерності, від чого значно залежать результати його роботи. Однак, незважаючи на те, що саме інтерес до праці, можливість самореалізовуватися, професійно розвиватися – основні чинники, що мотивують викладача до праці в закладі освіти.

Список використаних джерел

1. Вакуленко В. Роль професійної мотивації в розвитку професіоналізму викладача вищої школи. Молодь і ринок. 2015. № 4. С. 16–19.
2. Дроздова. І. П. Навчальний посібник із курсу «Методика викладання, педагогіка та психологія вищої освіти». – Харків: ХНАМГ, 2008. – 142 с.
3. Колот А.М. Мотивація персоналу . Підручник. – К.: КНЕУ, 2002. – 337 с.
4. Вплив мотивації на розвиток професійної компетентності педагогічних кадрів. URL : https://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=173

РЕАЛІЗАЦІЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ: ОБМІН ДОСВІДОМ РОБОТИ

Щепун Ніна Миколаївна, майстер виробничого навчання з професії «Кухар. Кондитер», КЗ «Чернігівський центр професійно-технічної освіти» Чернігівської обласної ради

*«Якщо хочеш змінити світ навколо
– розпочни змінюватися сам».*

Освіта європейського рівня – для здобувачів освіти Чернігівського центру професійно-технічної освіти – це принцип, яким керується директор і колектив центру, домагаючись, щоб диплом випускника став престижним на ринку праці, щоб кожна молода людина, незалежно від матеріальних статків сім'ї, могла опанувати професію, яка забезпечить її високооплачуваною роботою та дасть можливість професійного і кар'єрного росту.

Сучасний розвиток суспільства висуває нові вимоги до педагога, потребує розвитку його духовного та лідерського потенціалу. Зараз зростає попит на креативну, нестандартно мислячу особистість, яка наділена силою волі, має лідерські якості, розвинений «емоційний інтелект» та готова вести колектив за собою. Саме особистісне і професійне становлення педагога-лідера забезпечить розвиток освіти як європейської соціальної інституції.

Серед багатьох педагогічних професій є одна особлива – майстер виробничого навчання. Адже майстер у закладі професійної освіти – це передусім педагог, професіонал своєї справи, основний організатор виробничого навчання учнів, їхній наставник.

А ще майстер виробничого навчання повинен бути лідером в першу чергу для своїх учнів. Лідерами не народжуються. Становлення лідера – це певний процес, під час якого в особисті формуються лідерська компетентність. Лідерська компетентність педагогічного працівника – це якість особистості педагога, формування якої потребує, з одного боку, певних зусиль з боку педагогічного

працівника, з іншого боку, створення умов, що будуть сприяти формуванню відповідної компетентності.

На думку українського психолога В. Татенка лідер «не лише веде і направляє своїх послідовників, але й прагне вести їх за собою, **а послідовники не лише йдуть за лідером, але й хочуть іти за ним**». **І це головне !!!**

Р.-Л. Дафт (Richard L. Daft) трактує лідерство як взаємовідносини між лідером і членами групи, які чинять вплив один на одного і спільно прагнуть реальних змін і досягнення результатів, що **відбивають загальну мету**.

А мета у нас одна перенесення акцентів зі знань та вмінь, як основних результатів навчання, на формування в учнів системи компетенцій та компетентностей. Сучасний випускник закладу професійної освіти має бути конкурентоспроможним на ринку праці, всебічно освіченим, здатним знайти вихід з будь-якої ситуації і прийняти відповідне рішення.

Для лідера-майстра виробничого навчання важливо вміти знаходити креативні рішення, привносити нові ідеї у власну професійну діяльність, проявляти творчий підхід і лідерську активність при прийнятті різних рішень.

Практика доводить, що сучасний майстер виробничого навчання повинен мати комунікативні навички, здатність до самооцінки, аналітичне мислення, вміння гнучко адаптуватися, брати на себе відповідальність, виявляти ініціативу, вміти приймати адекватні рішення.

Важливими якостями майстра виробничого навчання є вміння бачити перспективу, відчувати нове, оператись на кращий педагогічний і практичний досвід навчання і виховання, постійно підвищувати свою кваліфікацію та професійну майстерність.

Ніякі форми, інструкції і положення не зможуть так дієво вплинути на учнів, як особистий приклад майстра виробничого навчання.

На посаді майстра виробничого навчання по підготовці учнів з професії «Кухар. Кондитер», я працюю 27 роки. Маю 14 тарифний розряд та педагогічне звання «майстер виробничого навчання I категорії».

Основний принцип моєї роботи «Я знаю, як це зробити, і я навчу

Вас».

На уроках професійно-практичної підготовки впроваджую інтерактивні методи навчання, інноваційні виробничі та цифрові технології. Організую дослідницьку роботу учнів по вивченню технології приготування страв регіону та фірмових страв, оформлюю їх у вигляді проєктів, робочих зошитів та навчальних посібників для учнів.

З метою популяризації передового педагогічного досвіду проводжу майстер-класи та уніфікації прийомів роботи для майстрів виробничого навчання нашого закладу освіти і ЗПО області та з метою підвищення рівня професійної компетентності для здобувачів освіти.

Мої учні у різні роки ставали переможцями та лауреатами обласних та Всеукраїнських конкурсів фахової майстерності серед учнів ЗПО з професії «Кухар. Кондитер».

Але перед тим, як змотивувати учня на участь у конкурсі та підготувати, я собисто брала участь у Міжнародних фестивалях слов'янської кухні «Кулінарна скарбниця», нагороджена срібною медаллю, у міських конкурсах кондитерського та кулінарного мистецтва «Фантазії смаку», виборювавши призові місця .

Протягом багатьох років я разом зі своїми учнями проходили виробничу практику на сонячному узбережжі Чорного моря, на базах відпочинку, дитячих оздоровчих таборах «Салют» (м. Евпаторія), ресторанах «Надія», «Український шинок» (м. Алупка), кафе «Сова», «Філін» (м. Одеса) та інші.

Головний мій скарб на професійній ниві, це мої випускники, які в подальшому професійному житті досягли великих успіхів. Зокрема, гордістю центру є випускник Попков В'ячеслав, нині шеф-кухар ресторану «RIVERSIDE», член Міжнародної асоціації кухарів, Лариса Кириченко-управляюча кафе «Арома Кава», завідувача виробництвом ресторану «У Болдиної гори» Литвин Людмила та багато інших.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ЗМІШАНИХ ГРУПАХ ЗАКЛАДІВ П(ПТ)О(З ДОСВІДУ РОБОТИ)

Юрко Марина Іванівна, методист , професійно-технічне училище №6 м. Дніпро

Отримання дітьми з обмеженими можливостями професійної освіти є однією з основних і невід'ємних умов їх успішної соціалізації, забезпечення повноцінної участі в житті суспільства, ефективної самореалізації в різних видах професійної і соціальної діяльності. Тому виникає необхідність створення особливого навчального середовища, що являє собою єдність усіх учасників навчального процесу. Таку можливість дає організація психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу і розвитку дитини, метою якого є створення «у межах об'єктивно даного дитині середовища умов для максимального в даній ситуації особистісного розвитку і навчання» [1, 21]. Слід пам'ятати, що психолого-педагогічного супроводу потребують не тільки здобувачі освіти з особливими потребами, які «включаються» у загальноосвітнє середовище, а й усі учасники інклюзивного освітнього процесу. Саме такий підхід до проблеми інклюзивного навчання в ПТУ-6 м.Дніпра є, з огляду на практичний досвід з 1998 року, найоптимальнішим, оскільки спрямовує увагу фахівців на попередження конфліктних взаємин у системах «дитина – навчальний заклад», «дитина – вчитель», «дитина – однолітки», «дитина – її самооцінка» тощо.

Роботу у цьому напрямку потрібно починати з вивчення нормативно-правової бази. Це дасть можливість викладачам грамотно і згідно діючого законодавства :

– укладати

угоди про спільну працю з питань соціальної профорієнтаційної роботи серед вихованців спеціальних навчальних закладів;

- укладати угоди про спільну роботу з дітьми та особами, що мають обмежені можливості;
- укладати угоди з роботодавцями;
- проводити консультації з правових питань для здобувачів освіти та їх батьків;
- знати свої права та обов'язки.

Необхідна співпраця та обмін інформацією із спеціалізованими навчальними закладами та навчальними центрами. Спеціалізовані навчальні заклади надають інформацію про індивідуальні особливості психіки дитини, а саме:

- загальні психофізичні особливості, що властиві дітям з даними вадами;
- індивідуальні особливості пізнавальних процесів (пам'ять, логічне та абстрактне мислення, зв'язне мовлення, увага та ін.);
- темп діяльності;
- динаміку втомлюваності;
- особливості емоційної сфери.

В подальшому складаються плани навчально-виховної роботи на основі отриманої інформації та з урахуванням гендерних відмінностей, а саме у хлопців домінує якісний підхід до вивчення навчального матеріалу, вміння узагальнювати на раціональній основі, схильність до дискусій та діалогів. У дівчат переважає кількісний підхід до вивчення навчального матеріалу, схильність до алгоритму, виконання дій по шаблону, пристрась до монологу і розповідей.

Всі ці психологічні особливості дітей враховуються при організації викладання спецдисциплін у змішаних групах, яке має свої методичні та організаційні особливості, а саме:

- формуються підгрупи по 5-6 осіб, де 1-2 учні мають вади;
- наявність технічних засобів, що найбільш повно і зрозуміло донесуть інформацію (комп'ютерний сурдоперекладач, мультимедійна система, тощо);
- візуалізована подача навчального матеріалу (таблиці, графіки, малюнки, блок-схеми, діаграми);
- викладати матеріал потрібно стисло, але так щоб здобувачі освіти з середнім рівнем знань могли його засвоїти, а з достатнім та високим були здатні проявляти самостійність;
- різнорівневість завдань за складністю;
- періодичне повторення раніше вивчених простих прийомів та використання їх для вирішення більш об'ємних завдань;

- самостійна робота по закріпленню вивченого матеріалу;
- при складанні розкладу враховувати швидку втомлюваність здобувачів освіти з обмеженими можливостями;
- використовувати стимулюючі методики.

Оскільки здобувачі освіти з вадами слуху, легкою розумовою відсталістю як правило мають знижений загальнокультурний рівень, низьку пізнавальну активність, комплекс невпевненості, прагнення до усамітнення це вимагає спеціальних форм поєднання наочного і словесного навчання. Особливо це важливо при вивченні спецдисциплін і на уроках виробничого навчання. Актуальною проблемою стає вивчення технічної мови, креслярської символіки, адже вони з великим трудом розуміють абстрактні терміни. Основною причиною, що ускладнює здобувачам освіти з вадами слуху, легкою розумовою відсталістю освоєння креслярської, технічної документації є відсутність розроблених спеціальних методів навчання цієї категорії дітей. Тому на перших етапах технологічний процес доцільніше представляти у вигляді послідовно з'єднаних фотографій (малюнків).

При інклюзивному навчанні не доцільно використовувати пояснення матеріалу у формі лекцій, подавати матеріал у великому об'ємі в один прийом, стандартизувати навчання, проявляти надмірну вимогливість та суворість.

У процесі оволодіння професійними навичками за будівельними спеціальностями, з точки зору вимог до психіки здобувача освіти, можна виділити наступні етапи:

1. Освоєння креслень, вибір заготовки (приміщенням для ремонту), обмір об'єкту, вибір інструменту. Тут основне навантаження іде на увагу, пам'ять, просторові уявлення, творчу уяву, розуміння технічних пристроїв.
2. Підготовчі операції – очищення, ґрунтування . Тут основне навантаження і увага іде на найбільш просту моторику (установка заготовки, утримання щітки, валика, тримача електродів, та іншого робочого інструменту).
3. Етап безпосереднього виконання роботи за технічними завданнями, кресленнями. Тут необхідне вміння орієнтуватися в ситуації, оперативне мислення, поєднання розумових операцій і складних сенсомоторних дій,

доведення їх до автоматизму.

Сформовані таким чином навички дають можливість успішно оволодіти новими, більш узагальненими знаннями, навичками, уміннями.

Успішне професійно-технічне навчання здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, не можливе без створення комфортного та безпечного середовища. Це досягається їх залученням до всіх видів діяльності (навчальної та позакласної). При цьому у здобувачів освіти треба сформувати толерантне ставлення до однолітків як до рівних і водночас, як до людей, котрим іноді потрібна допомога й підтримка [1, с.70].

На даний момент інклюзивна освіта в системі ЗП(ПТ)О має такі недоліки:

- відсутність розроблених індивідуальних навчальних планів з спецдисциплін, дидактичних, методичних матеріалів;
- недостатнє забезпечення ЗП(ПТ)О засобами ІКТ;
- відсутність у більшій частини здобувачів освіти індивідуальних інформаційно-комунікативних засобів спілкування і навчання;
- недостатній рівень знань з психології, специфічних форм і методів навчання здобувачів освіти, що мають особливі потреби, у педпрацівників;
- катастрофічно не вистачає кваліфікованих психологів, тьюторів, сурдоперекладачів.

Але всі ці проблеми можна вирішити. Інклюзивна освіта дає можливість людям з особливими потребами вести самостійне життя, самореалізуватися через професію. Так Антон Азаров (мав вади слуху) закінчив ПТУ-6 м.Дніпра у 1999 році за фахом «Слюсар з ремонту автомобілів». На даний момент пройшов повну соціальну адаптацію, створив власну сім'ю, став власником СТО «Dinamis Mobilis» у м.Дніпрі, самостійно спілкується з клієнтами, партнерами, працівниками фірми. Здобувачі освіти групи №6 за фахом «Муляр» Кошкін Дмитро і Найдьонов Олексій, що мають вади слуху, приймали участь у зйомці репортажу про їх досягнення місцевим 27 каналом. На даний момент працюють за фахом у компанії «UDK GAZBETON» На X міжнародній виставці «Інноватика в сучасній освіті» робота «Інклюзивна освіта. Пошуки та знахідки», представлена ПТУ-6, була нагороджена срібною медаллю.

Список використаних джерел

1. Сергеева Л.М., Софій Н.З. Якісна професійно-технічна освіта – соціально вразливій молоді: Навчально-методичний посібник / За ред. Л. М. Сергеевої. К.: Арт Економі, 2012. 168 с.

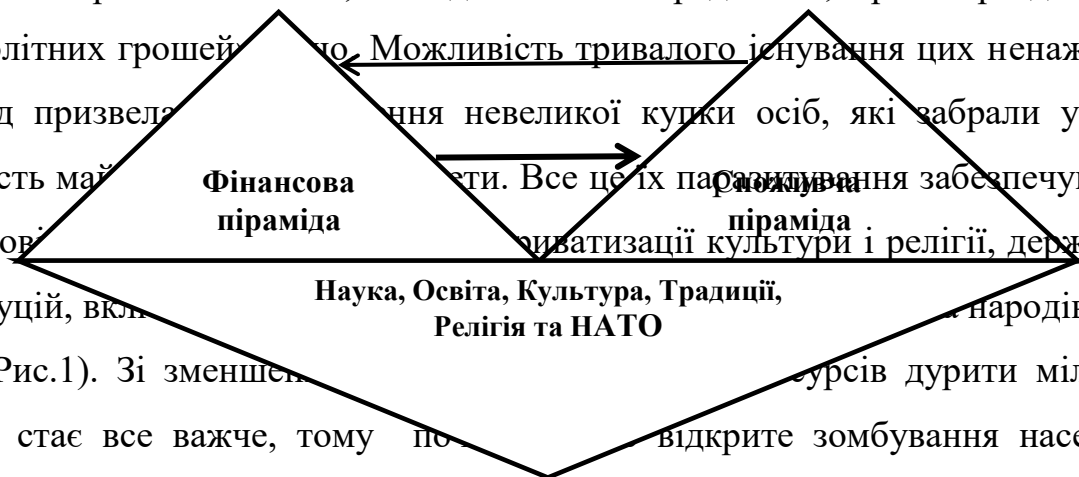
ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ЯК ЗАСІБ ПРОТИДІ ГЕНЕРАЦІЇ БІОРОБОТІВ

Яненко Лариса Петріна, старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування Національного університету харчових технологій, Київ, Україна

Сьогодні всі говорять про настання часів великих історичних змін для всього людства планети Земля. Кожна людина навіть інтуїтивно відчуває, що продовження так званого економічного зростання шляхом посилення капіталістичної тваринної боротьби за існування стало неможливим через закінчення базових природних ресурсів нашої тепер маленької планети. Легко бачити, що обмеження реальних можливостей захоплення нових ресурсів не тільки шляхом окупації нових територій, але й за допомогою хитрих казок від ТНК про настання епохи глобалізації, призвело до початку падіння світового ВВП ще з 2008 року. Все більше людей розуміють, що в Природі можливе лише необмежене інтелектуальне зростання, а економічне зростання завжди обмежене вичерпуванням наявних ресурсів. Саме тому вже 100 років тому наш геніальний співвітчизник Володимир Іванович Вернадський закликав людство починати розбудову принципово нового соціального ладу та планетарної організації – Ноосфери Землі, як планети креативного людського розуму і творчої праці [2, 3]. На жаль, далеко не всі можновладці на планеті це зрозуміли і почали таку роботу.

Так звані «хазяї грошей», що друкують і розподіляють долари, почали впровадження планів швидкого скорочення чисельності населення планети (див. виступи пана Шваба). Вони почали формування діамантових 50 мільйонів обраних та мільярда біороботів для їх обслуговування. Саме до таких висновків

приходять більшість тверезих людей, коли бачать нові реформи науки, освіти, медицини тощо. Також чітким доказом неможливості подальшого існування п'ятидесятилітнього панування на планеті примітивної тваринної схеми жорсткої експлуатації людства за допомогою двох сполучених світових пірамід – фінансової та споживчої, які сьогодні почали швидко руйнуватися. «Хазяї грошей» ще намагаються їх врятувати штучними вірусними пандеміями, всілякими криптовалютами, безвідсотковими кредитами, просто роздаванням «вертолітних грошей» тощо. Можливість тривалого існування цих ненажерних пірамід призвела до виникнення невеликої купки осіб, які забрали у свою власність майже всі ресурси планети. Все це їх паразитування забезпечувалося на основі приватизації культури і релігії, державних інституцій, включаючи науку, освіту, культуру, традиції, релігію та НАТО і народів тощо (див. Рис.1). Зі зменшенням ресурсів дурити мільярди людей стає все важче, тому по всьому світу відкрите зомбування населення планети для поступової генерації слухняних біороботів, що несвідомо будуть виконувати всі їхні забаганки. Мешканці великих мегаполісів стали все більше нагадувати диких білок, що все швидше біжать у життєвому колесі та нічого не бачать навкруги, навіть страшного факту скорочення тривалості їх життя.



Лихварські %

Друк \$

Рис.1. Проста схема економіки останнього етапу світового капіталізму

Навіть на першому етапі розбудови Ноосфери потрібно перевернути ці піраміди, щоб саме наука і культура базувалися на оптимізованому і гарантованому фінансовому забезпеченні і розумному споживанні населення.

При цьому головною задачею стає перезавантаження індивідуальної, соціальної та планетарної свідомості кожної людини, яку вже почали запрограмувати на самознищення: зменшується кількість родин, нівелюється поняття Батьківщини і взагалі поваги до батьків, легалізується гральний бізнес, повії, ЛГБТ, нові види куріння, веганство, колективний суїцид тощо. Якщо 50 років тому цей страшний перелік нелюдських проявів стосувався молоді, то тепер треба рятувати вже доросле населення, що заплуталося у павутині хитрих соціальних мереж та Голлівудської отрути щодо швидкого кінця світу. Через казки про принади індивідуальної свободи та райського демократичного суспільства, вже багато людей відірвали від нормального природного середовища, зтягнувши у віртуальний світ запрограмованої брехні ЗМІ [5].

Таким чином, щоб зупинити масову генерацію з нас біороботів, слід терміново перезавантажувати освіту і повертати людей до стану «*Homo sapiens*», здатних свідомо використовувати і контролювати штучний інтелект. Зокрема, вже сьогодні потрібно:

- застосовувати не тупі тести болонської освіти для визначення інтелектуального рівня людини, а дати можливість прояву креативного розуму учня при його відповідях щодо можливих шляхів вирішення нагальних проблем, хай навіть для цього буде потрібна участь штучного інтелекту;

- пояснювати учням на прикладах, що духовність людини визначається її здатністю до внутрішнього подолання в собі тваринної жаги до споживання. Для цього виховувати здатність постійної оптимізації свого споживання не тільки розміром гаманця, а в першу чергу формуванням дійсно розумних бажань;

- для подолання наслідків поточного інформаційного вибуху навчати учнів створювати та ефективно використовувати актуалізовані бази даних та знань, які мають відповідати саме національному менталітету та когнітивній лінгвістиці мови кожного народу [4];

- перетворити сучасний смартфон із засобу окупації його власника на засіб інформаційного визволення і розумної свободи кожного;

- освіта дорослих не повинна зводитися лише до десятилітнього вивчення

мови, а дозволити саме учням приймати участь у відповідних науково-дослідних проектах і впровадженні їх результатів згідно обраних ними спеціалізацій;

- саме через освіту дорослих протиставити планам тотального зменшення кількості населення планети процеси стрімкого інтелектуального зростання мешканців планети і спільного будівництва Ноосфери Землі;

- очевидним джерелом коштів для такої масової оновленої освіти та початку ноосферного будівництва є витрати на гонку озброєнь, наведення ладу у світовій фармакології, економія за рахунок зменшення відходів виробництва (лише у ЕС частка відходів в процесах харчування населення вже досягає 40%), на безглузді та/або шкідливі забаганки як то екстремальний туризм, жахливий спорт тощо;

- в основу навчальних програм освіти дорослих слід покласти досягнення інтегральної науки «Геобіономіки», що суттєво спростить і систематизує отримання системних знань населенням [1,3]...

Список використаних джерел

1. Ліщитович Л.І. Основи Геобіономіки (до статуту члена Природи). Т.1. Київ: Фітосоціоцентр. 2012. 184 с.

2. Таланчук П. М., Ліщитович Л. І. Можливості ноосферної освіти вже сьогодні. Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в ХХІ столітті: міжнародна колективна монографія / за заг. ред. проф. В. П. Бабича, проф. Л. С. Рибалко. Харків: Вид. ВННОТ, 2019. С. 193-199.

3. Ліщитович Л.І. Ноосфера: наукове видання. Київ: Видавництво Ліра-К, 2019. 308 с.

4. Яненко Л.П. Мовні проблеми розвитку інтегральної освіти. Сб. «Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті.». Варшава-Ужгород-Херсон: Просвіт, 2019. С.210-213.

5. Яненко Л.П. Лінгвістичні проблеми когнітивного дисонансу. Кол.монографія «Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи», том.3, Конін-Ужгород-Київ-Херсон: Просвіт, 2020. С.367-375.

СТАНОВЛЕННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Гладченко Наталія Олегівна, майстер виробничого навчання Білоцерківський механіко-енергетичний фаховий коледж

Стратегія європейського вибору України, динамічні зміни в суспільстві та модернізація системи освіти в 21 столітті обумовлюють прискорення системних реформ у галузі освіти, що ставлять викладачів неперервної освіти перед необхідністю оволодіння системно-інтегративними, професійними і загальнокультурними компетенціями. Однією з важливо означених компетенцій, що сприятиме ефективності освітнього процесу у ЗО, є здатність педагога конструктивно взаємодіяти в конфліктній ситуації навчального процесу стаючи, таким чином, особливо значущою в умовах конфліктогенного освітнього простору.

У зв'язку з цим актуалізується проблема підвищення кваліфікації педагогів і розвитку їхньої конфліктологічної компетенції.

Як свідчить аналіз наукових джерел, проблема формування конфліктологічної компетенції педагогів досліджується в психолого-педагогічній науці, зокрема А. Лукашенком (2006) обґрунтовано структуру та компоненти конфліктологічної компетенції педагога, визначено умови ефективності її формування, а саме:

- опора як на власний досвід особистості, так і на аналіз досвіду інших;
- організація співробітництва у процесі діалогових форм спілкування при цілеспрямованому педагогічному керівництві.

Частково предмет дослідження відображено у працях, присвячених таким питанням, як: теоретико-методологічні засади дослідження проблеми конфліктів у педагогіці (Іонова О. М., 2015) та загальні основи педагогічної конфліктології (Галузьяк В. М., Холковська І. Л., 2015); управління педагогічними конфліктами (Антонов Г.В., Іонова О. М., 2005); розкриття суті конфліктів у колективах, причин їх виникнення, шляхів запобігання й розв'язання (Анцупов А. Я., 2003;

Клименских М. В., Ершова І. А., 2015); конфліктологічна підготовка майбутніх учителів (Антонов Г. В., 2006) тощо.

Водночас питання розвитку конфліктологічної компетенції педагога в системі методичної роботи закладів освіти не отримали цілеспрямованого осмислення.

Виходячи з особливостей освітнього процесу у ЗО, що обумовлено насиченням в ньому особистісного і професійного спілкування різних груп (студенти та їх батьки, педагоги, адміністрація), відмінностями у віці, досвіді, поглядах, цінностях учасників освітніх відносин робить в освітньо-інформаційному середовищі, спілкування надзвичайно напруженим, відповідно, потрібно своєчасне попередження його деструктивних форм та компетентне вирішення виникаючих протиріч. Потреба в оволодінні навичками конструктивного врегулювання конфліктів актуальна для викладачів неперервної освіти ще й тому, що вони повинні навчити своїх студентів – майбутніх спеціалістів вирішувати конфлікти інших, які часто стають учасниками, свідками і навіть «заручниками» конфліктних відносин. Адже студенти, в порівнянні з викладачами, мають менше ресурсів для оптимального виходу з кризової або конфліктної ситуації, тому ініціатива у врегулюванні конфлікту і відповідальність за його перекид в конструктивне русло повинні належати, перш за все, педагогу.

На жаль, ми можемо констатувати, що існуючий набір методів ефективного розв'язання конфліктних ситуацій у сучасних викладачів вкрай обмежений і часто передбачає авторитарне втручання, що призводить до нестійких, короткострокових результатів, не знімаючи виниклого протиріччя. Професійна деформація, емоційне вигорання, особистісні властивості викладача неперервної освіти теж можуть стати бар'єрами для конструктивного спілкування в конфлікті. Нормативно-правове регулювання також не завжди приносить бажаний результат. Все це може сприяти ескалації напруженості, розростання зони конфлікту, який виходить за рамки установи, що знижує можливість його оптимального врегулювання.

Таким чином, в освітніх організаціях в даний час важливу роль відіграє конфліктологічна компетенція, її розвиток і виявлення проблеми, що в свою чергу, призводить до необхідності дослідження питань розвитку конфліктологічної компетенції педагогів неперервної освіти.

Педагогічна діяльність в системі неперервної освіти характеризується взаємодією великої кількості людей, які відносяться до різних вікових категорій і володіють різними уявленнями, поглядами, життєвим досвідом, що неминуче породжує конфліктні ситуації, для вирішення яких педагогу необхідно володіти конфліктологічною компетентністю.

Конфліктологічна компетентність полягає в регулюванні процесів професійної взаємодії (спілкування, взаємна діяльність, взаємини), в перетворенні конфліктогенних параметрів професійного середовища. Конфліктологічна компетентність тісно пов'язана з інформаційними, комунікативними, психологічними, акмеологічними та спеціальними видами професійної культури. Її конструктивна функція полягає в гармонізації взаємовідносин суб'єктів професійної діяльності, узгодженні їх взаємних дій, забезпеченні ефективної професійної діяльності, перетворенні конфліктогенного педагогічного середовища з метою попередження подальших конфліктів.

Умовами, які забезпечують суб'єктні відносини в процесі професійної діяльності педагога є:

- підтримання сприятливого емоційно-психологічного клімату в педагогічному колективі;
- реалізація співпраці в освітньому процесі;
- ставлення до професійної діяльності як до джерела свого професійно-особистісного зростання.

Слід зауважити, що оволодіння знаннями в області конфліктологічної культури тісно пов'язане з розвитком особистісно-професійних якостей, які дозволяють застосовувати з необхідною ефективністю дані знання і вміння для

управління конфліктом. Очевидно, що даний факт передбачає розвиток психологічної готовності людини до повноцінної і позитивної взаємодії зі світом природи, світом людей, світом культури, з власним внутрішнім світом. Тобто, як пише О. Климентьєва, людина в процесі накопичення життєвого досвіду постійно підвищує рівень індивідуальної психологічної культури, яка виступає базисом для становлення і розвитку конфліктологічної компетентності особистості.

Типологія конфліктів в освітніх організаціях різноманітна і представлена наступними видами конфліктів: між учнями; учні, студенти– педагог; учні– адміністрація; між педагогами; педагог – батьки; педагог – адміністрація; між батьками; батьки – адміністрація.

В якості основних причин конфліктів в освітніх організаціях прийнято виділяти:

- боротьбу за лідерство (між учнями, педагогами, батьками);
- дискримінацію учнів, батьків педагогами, педагогів адміністрацією;
- успішність-неуспішність учнів/дорослих в навчальному закладі;
- матеріальні можливості учнів / педагогів;
- оцінка успішності учнів;
- педагогічний стаж, досвід, місце педагога в педагогічному колективі, значимість предметів, що викладаються;
- жорстка регламентація освітнього життя, форми контролю;
- структурно-функціональні проблеми освітнього закладу;
- неадекватний стиль управління;
- порушення моральних норм тощо.

Внутрішньо-особистісні конфліктні ситуації і конфлікти притаманні всім компонентам навчальної діяльності: потребові стани (мотиваційні конфлікти – «не буду виконувати, тому що мені це не знадобиться, не цікаво»), орієнтовні і виконавські дії (когнітивні конфлікти – «не знаю, як робити», «не розумію, що робити»), оціночні дії (конфлікти досягнень – «не знаю, чому низький бал, я все

відповів», «я знаю цей предмет краще, ніж мене оцінили»).

Здійснюючи підготовку педагогів, важливо усвідомлювати, що поведінка педагога в конфліктних ситуаціях залежить також від його особистісних особливостей. Цей висновок підтверджується, зокрема, результатами досліджень С. С. Філь [61] та інших фахівців. Зокрема, як пише О. М. Сергєєнко, необхідна цілеспрямована робота по формуванню у майбутніх вчителів доброзичливості, довіри, безумовного прийняття інших як основи для профілактики і конструктивного вирішення педагогічних конфліктів.

Отже, враховуючи вищевикладене можна сказати, що цілеспрямований розвиток конфліктологічної підготовки педагога здійснюється через організацію занять на розвиток культури, цінності смислової сфери особистості, рефлексії, розвиток емоційно-вольової сфери особистості, комунікативної культури, самоаналізу і навичок аналізу, вирішення і профілактики конфліктних ситуацій в освітньому процесі з різними його суб'єктами (батьками, учнями, колегами, адміністрацією).

Список використаних джерел

1. Анцупов А. Я. Словарь конфликтолога / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – СПб. : Питер, 2006. 528 с.
2. Афанасьєва Л. Праксеологічні виміри особистісного зростання майбутнього вчителя / Л. Афанасьєва, А. Орлов // Гармонізація культурноосвітнього простору вищої школи: соціально-педагогічні аспекти : матер. міжнар.наук.-практ. конф (12–13 червня, 2014, Мелітополь) / за заг. ред. Молодиченка В. В. – Мелітополь : Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – С. 42–44.
3. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири / Г.О. Балл // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К., 2000. – С. 134-157.
4. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія. – К. : Наук. світ, 2008. – 318 с.

5. Бондарчук, О. І. Психологічна компетентність фахівця: зміст та основні підходи / О. І. Бондарчук // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського : Зб. наук. праць. Серія «Психологічні науки» / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. –Т. 2. –Вип. 8. –Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського. – 2012. – С. 30-35.
6. Ващенко І. В. Конфліктологія та теорія переговорів : навч. посіб. / І. В. Ващенко, М. І. Кляп. – К. : Знання, 2013. – 407 с.

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД СТАНОВЛЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ МОЛОДІ.

Гладченко Олег Вікторович, майстер виробничого навчання Білоцерківський механіко-енергетичний фаховий коледж

Неформальне навчання як всесвітньо визнаний компонент неперервної освіти є новим для української педагогічної думки у контексті як власне змісту поняття, так і методології та практики її організації. Це детерміновано дією низки чинників, що утруднюють уживання поняття «неформальна освіта» у вітчизняних дослідженнях. Зокрема, оскільки термін має англійське походження, існують розбіжності в її визначенні, перекладі, співвіднесенні з іншими, більш усталеними термінами і поняттями. Крім того, в українській нормативно-правовій базі сфери освіти поняття не є регламентованим. Розрізнений досвід організації неформальної освіти не є системним, що не дозволяє формулювати його закономірності або тенденції. Це визначає актуальність наукових досліджень щодо сутності та змісту неформальної освіти, зокрема на основі компаративного аналізу досвіду країн, чиї здобутки щодо організації неформальної освіти характеризують її подальший розвиток.

Аналіз наукових публікацій свідчить про наявність праць компаративного характеру, спрямованих на порівняння освітніх форм і систем України з іншими країнами. Так, Н. Горук проведено дослідження проблеми неформальної освіти жінок у США. Визнаємо важливими результати аналізу стану неформальної освіти в країнах Східного Партнерства, представлені у колективному дослідженні за загальною редакцією Д. Карпівича і Г. Усатенко. У працях А.

Гончарук та О. Шапочкіної описано зміст організації неформальної освіти у країнах Європейського Союзу. Досвід неформальної освіти Швеції, який вважається соціокультурним феноменом, описано у дослідженні В. Давидової .

Теоретичною базою нашого аналізу також слугували праці, присвячені розвитку неперервної освіти та освіти дорослих як освітніх форм, що корелюють з неформальним навчанням .

Зазначені праці спрямовані на розкриття авторських дослідницьких завдань і не вичерпують усіх аспектів опису теорії та практики організації неформальної освіти за кордоном. Тому завданнями подальшого аналізу визначаємо: систематизувати наявний описаний зарубіжний досвід неформального навчання за кордоном; провести компаративний аналіз теоретичних засад організації неформальної освіти України та інших країн; визначити специфіку реалізації неформальної освіти за кордоном; спроектувати напрями та форми реалізації здобутків інших країн в українському освітньому просторі.

Загальний аналіз світового досвіду організації неформальної освіти дозволив Л. Б. Лук'яновій виділити чотири вектори її становлення: суспільнополітичний (Скандинавські країни, північна Європа – неформальна освіта як інструмент соціально-політичного розвитку), культурологічний (Європейський Союз – неформальна освіта як інструмент аксіологічного розвитку), політичнодіяльнісний (США – неформальна освіта як інструмент сталого розвитку) і економічний (пострадянські країни – неформальна освіта як інструмент економічного розвитку). Визначені напрями характеризують пріоритети суспільних перетворень та базові функції, що покладаються на неформальну освіту.

Проведений аналіз наукової літератури свідчить, що організація неформальної освіти є важливим соціально-політичним завданням діяльності більшості розвинених країн світу. Для полегшення узагальнення описаного досвіду, ми систематизували його за хронологічно-територіальним критерієм: від Скандинавських країн, в яких неформальна освіта розглядається як особливий соціокультурний феномен і чий досвід був покладений в основу

методології неформального навчання; країн Європейського Союзу, де, власне, поняття неформальної освіти набуло особливої актуальності та державного визнання; США та Канади як країн, що демонструють особливий концептуальний підхід до розуміння й організації неформальної освіти; до країн Східного Партнерства, де, наразі, становлення неформальної освіти лише розпочинається.

Скандинавські країни. Витоками концепції неформальної освіти дорослих вважають ідеї датського філософа М.Ф.С. Грундтвіга, ключовими з яких є освіта для життя, збалансований та рівноправний діалог учасників освіти, віра в мудрість і обдарованість кожної людини. Ці ідеї покладено в основу фолкеоплюсінга – концепції задоволення освітніх потреб для розвитку демократії.

Дослідниця системи освіти дорослих у скандинавських країнах О.І. Огієнко характеризує освіту Данії, Швеції та Норвегії як складні, нелінійні, відкриті, здатні до самоорганізації соціально-педагогічні системи, спрямовані на задоволення соціальних, професійних та особистісних освітніх потреб. Науковець виділила інваріантні компоненти їх функціонування – цільовий, структурний, організаційно-управлінський, технологічний і результативний та проаналізувала основні організаційні форми неформальної освіти (фолкеоплюсінг і професійно орієнтована освіта для ринку праці). Інституційну основу реалізації неформальної освіти утворює низка закладів і організацій (вищі народні школи, освітні асоціації, центри освіти дорослих, публічні бібліотеки), які пропонують навчальні курси та гуртки для адаптації і активізації населення. Основною характеристикою неформальної освіти скандинавських країн є орієнтованість на потреби населення – вона заснована на ініціативі територіальних громад і громадських об'єднань. Роль держави полягає у фінансуванні заходів неформальної освіти шляхом збереження заробітної плати її учасників, надання субсидій і пільг провайдерам неформальної освіти, повне фінансове забезпечення освіти соціально виключених категорій населення (малограмотних, безробітних, інвалідів, іммігрантів)

Аналогічні тенденції розкрито у дослідженні В.Д. Давидової щодо організації неформальної освіти у Швеції. Для визначення неформальної освіти застосовують термін «фолкбілднінг», який має більше ніж сторічну історію й реалізується громадськими рухами та організаціями, гуртками для дорослих, навчальними асоціаціями, народними вищими школами. За даними дослідниці, три чверті дорослого населення Швеції беруть участь у неформальній освіті, що фінансується державою, а також регіональними і місцевими органами влади. Найпоширенішою організаційною формою неформальної освіти у Швеції є навчальні гуртки – товариські середовища для спільного планового проведення занять з предмету або галузі знань. Навчання у гуртках здійснюється на засадах критично-креативного підходу до пізнання й із застосуванням методів: майстерня майбутнього, вулик, зміна складу груп, портфоліо, проєктів, брейнстормінгу, картотворення, рольових ігор .

Загалом, описаний досвід організації неформальної освіти свідчить про значущість принципів неформального навчання для суспільних перетворень. Концепція неформальної освіти Скандинавських країн покладена в основу теорії та практики її поширення й розвитку в Європі. Вона базується на децентралізованій діяльності навчальних гуртків для соціально виключених категорій населення, орієнтованій на потреби конкретних людей та розвивається залежно від ініціатив конкретних громад.

Країни Європейського Союзу. Базова стратегія неформальної освіти в цих країнах ґрунтується на Європейському путівнику із валідації неформальної та інформальної освіти, який спрямований на вирішення таких актуальних завдань: сприяння діалогу учасників неформальної освіти щодо забезпечення визнання результатів неформальної освіти; розробка систем неформальної освіти, результати яких можна трансформувати у формальну систему кваліфікації кадрів; нормативно-правове забезпечення змісту курсів неформальної освіти для визнання їх результатів; забезпечення взаємозв'язків між державними кваліфікаційними системами та процедурами визнання результатів неформальної освіти; вироблення етичних норм збереження персональних даних учасників неформальної освіти.

Відповідно до поставлених завдань, неформальне навчання реалізується через заплановані з точки зору цілей і часу навчання заходи та програми, спрямовані на розвиток професійних навичок, підвищення рівня грамотності дорослих і забезпечення базової освіти. Зокрема, актуальними вважаються такі форми неформального навчання як: тренінги підвищення кваліфікації, структуроване онлайн-навчання (у т.ч. відкриті освітні ресурси), курси й програми громадських об'єднань, організовані для їх членів, цільових груп або суспільства загалом.

О. Лазаренко виділяє вагомі акції із залучення дорослих до неперервної освіти, зазначені у Плані дій «Навчання для всіх» Європейського Союзу: 1) вирівнювання кваліфікації через модернізацію навчання; 2) надання додаткових можливостей особам, що не одержали належного освітнього рівня/кваліфікації; 3) зменшення кількості некваліфікованих осіб; 4) соціальна інтеграція мігрантів; 5) підвищення віку для кар'єрного зростання .

Загальні тенденції організації неформальної освіти дорослих у країнах Європейського Союзу описані в роботі Н.В. Махині: спадання рівня залученості до освіти з віком; наявність прямих кореляційних зв'язків між початковим освітнім рівнем людини та її участю в додатковій освіті; зменшення залучення людей до освіти із погіршенням соціальної ситуації в країні; нижчий рівень поширеності додаткової освіти у сільській місцевості та серед етнічних меншин

Сучасна ситуація розвитку неформальної освіти у країнах Європи характеризується відродженням традицій громадської освіти; перенесенням ідеї особистісного самовдосконалення у нові контексти, зокрема на робочі місця; підтримкою навчальної діяльності пенсіонерів.

А. Гончарук представлено приклади організації неформального навчання у Великобританії та Німеччині. У Великобританії, зокрема, діють центри освіти дорослих, відділення неперервної освіти при вищих навчальних закладах, громадські коледжі, короткострокові коледжі інтернатного типу, організації, що навчаються (підприємства, які організують навчання власних працівників), університети третього віку. У Німеччині діють народні університети, асоціації робітничої освіти; освітні послуги, також, надаються церквами і профспілками.

У роботі О.В. Шапочкіної описано цікавий факт, що розвиток неформальної освіти в Німеччині виник у результаті порівняння шкільної успішності різних країн світу (дослідження PISA), після чого у діяльність формальних закладів освіти було введено експериментальну модель Школи повного дня. Крім них, працюють центри вільного часу і молодіжні клуби. Дослідницею також виділено сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів у Німеччині: державна підтримка та громадянська ініціатива; взаємовплив і взаємодоповнення формальної та неформальної освіти у системі неперервної професійної освіти; варіативність методичного забезпечення реалізації завдань неформальної освіти. Уважаємо значущим факт, що у Великобританії існує посада Міністра з подальшої освіти, кваліфікацій і навчання впродовж житт.

У 60-х рр. ХХ ст. у Нідерландах започатковано відкриту роботу з молоддю як додаткову до молодіжних рухів і організацій; ця діяльність передбачає сертифікацію участі молоді у волонтерських програмах. У 90-х рр. ХХ ст. розпочато діяльність зі сприяння соціальному партнерству формальних і неформальних освітніх закладів. У роботі В.В. Стрижалковської описано чеський досвід підтримки обдарованих учнів громадськими організаціями, який важко віднести до неформальної освіти, оскільки він носить швидше економічний та комунікативний характер. Водночас, дослідницею відзначено низку потреб, спільних для сфери освіти значної кількості країн, як-от: легімітизація, фінансова підтримка держави, системність та комплексність.

Литовський досвід організації неформальної освіти характеризується реорганізацією шкіл для дорослих у Центри навчання дорослих, що використовують різні форми організації навчального процесу (уроки, консультації, стаціонарне та заочне навчання) та охоплюють різні категорії населення – особи, які працюють у різні зміни, які виховують дітей вдома, які визнані недієздатними та інші категорії.

У Польщі діє широка мережа університетів третього віку і шкіл для дорослих, інститутів неперервного навчання, центрів додаткового професійного навчання; відбувається підготовка майбутніх фахівців за спеціальністю «Андрагогіка та неперервна освіта». Пріоритетними напрямками організації

неформальної освіти дорослих у Польщі є освітні потреби регіональних ринків праці, особливих соціальних груп населення, професійних або територіальних громад, окремих осіб.

Отже, становлення неформальної освіти у країнах Європейського Союзу сьогодні характеризується широким політичним, державним та соціальним визнанням її значущості та впровадженням форм і методів її організації, залежно від потреб населення. Інститути неформальної освіти в Європі різняться залежно від соціально-політичної та економічної ситуації в країні; водночас, основними провайдерами освітніх послуг є державні установи та громадські об'єднання.

Канада та США. Досвід Канади та США фахівці з компаративної педагогіки описують як особливий, що детермінується децентралізованістю системи освіти та відсутністю втручання держави у діяльність навчальних закладів. У Канаді представлено класифікацію інституцій неперервної освіти, ключовою формою якої виступає неформальна освіта, залежно від сфери діяльності її учасників: мистецький напрям (живопис, акторська справа, кіномистецтво, тощо); соціально-педагогічний напрям з підтримки іммігрантів (державні та громадські організації, діяльність яких спрямована на соціальну адаптацію іммігрантів, у тому числі освітніми засобами); соціальнопедагогічний напрям з підтримки корінного населення (спеціалізовані агенції зі сприяння адаптації соціально-виключених категорій населення); лінгвістичний напрям (школи іноземних мов); напрям із забезпечення базової освіти (освітні організації, що забезпечують формування загальної грамотності); медичний напрям (організації терапевтичного і парамедичного спрямування); професійно-орієнтований напрям (фахові об'єднання професійного розвитку працівників певної галузі); андрагогічний напрям (шкільні ради та консорціуми, що пропонують програми освіти дорослих); дистанційний напрям (державні та приватні заклади, які забезпечують дистанційні освітні програми).

Основними провайдерми неформальної освіти у Канаді є приватні неприбуткові організації – громадські ради з навчання дорослих, які забезпечують курси з розвитку грамотності, засвоєння англійської мови, формування соціально значущих умінь працевлаштування, активної

громадянської позиції, розвитку кар'єри; крім того, функціонують волонтерські програми з розвитку грамотності через організацію репетиторських послуг.

На нашу думку, ключовою особливістю неформальної освіти у Канаді є її орієнтованість на вирішення нагальних соціальних потреб – забезпечення середньою освітою виключених категорій населення (у т.ч. мігрантів) для формування базової грамотності, функціональної грамотності, соціального розвитку.

Н.М. Горук у порівняльному дослідженні неформальної освіти США і України виокремлює два напрямки організації неформального навчання у Сполучених штатах: просвітницький (поширення знань, інформації, компетенцій) і реформістський (зміна соціальних явищ та поліпшення життєвого рівня населення). До основних суб'єктів неформальної освіти у США дослідницею віднесено навчальні заклади (школи, коледжі, університети), університетські продовження, громадські організації та об'єднання, релігійні організації, народні школи, жіночі організації, клуби за інтересами, місця професійної діяльності, кооперативні об'єднання, бібліотеки, музеї, громадські кухні. Формами організації навчання при цьому виступають навчальні програми і курси, тренінги, проекти, лекції, літні сесії, освітні семінари, засідання клубів, освітні конференції, музейні експозиції, читацькі гуртки, творчі майстерні, презентації. Цікавими, на нашу думку, є методи неформального навчання, як от: наративи, автобіографії, розповіді з особистого життя, есе, кейс-метод, рольові ігри і симуляції, письмові рефлексії, фотопрезентації, ведення щоденників, —польових записок| упродовж певної діяльності. Важливим вважаємо висновок Н. Терьохіної, що саме у США, де держава утримується від втручання у сферу освіти, відсутні кордони між формальною і неформальною формами освіти.

Особливим є досвід організації неформальної освіти молоді в університетах. Процес професійної підготовки магістрів ґрунтується на індивідуалізації навчання через неформальні вибіркові навчальні курси, що впроваджуються «асинхронно», тобто без врахування академічного року, нормативно встановленого терміну навчання, академічної групи, тощо – це дозволяє студентам спеціалізуватися у бажаній для них галузі або отримувати

поглиблену підготовку. Головними принципами професійної підготовки є гнучкість, варіативність і прагматичність (професіоналізація), що орієнтована на створення міждисциплінарних спеціальностей і, відповідно, курсів за вибором .

Варто зазначити, що дослідники освітньої системи США характеризують її як особливу внаслідок невтручання держави у процеси та результати навчання. Оскільки це є однією з характерологічних особливостей неформального навчання, то у системі освіти США складно диференціювати неформальну та формальну форми організації навчально-виховної діяльності. Водночас, хочемо відзначити високий рівень індивідуалізації навчання, врахування потреб та інтересів тих, хто навчається, використання інтерактивних педагогічних методів.

Країни Східного партнерства. Цікаві результати порівняння розвитку системи неформальної освіти різних країн були одержані учасниками Форуму громадянського суспільства Східного партнерства .А саме, учасники форуму зазначають, що етапи розвитку неформальної освіти у країнах Європейського Союзу визначаються потребами у валідації та атестації результатів неформальної освіти; натомість країни Східного Партнерства зорієнтовані на власне визначенні змісту, сутності й нормативно-правових засад організації неформальної освіти. А саме, у пострадянських країнах неформальна освіта передусім розглядається як додаткова, не сертифікована, й, відповідно, така, що не має потенціалу. Не існує навіть єдиної категорійно-поняттєвої бази неформальної освіти: у Білорусі вона розглядається як додаткова освіта; у Азербайджані та Вірменії як компонент професійної освіти; у Молдові існує розроблена, але не утверджена Концепція неформальної освіти; в Україні декларується освіта протягом життя, елементом якої виступає неформальна освіта, яка не має державного механізму реалізації. Автори пояснюють таку ситуацію відсутністю у пострадянських країнах культури довіри до діяльності громадських об'єднань, а також нестачею досвіду делегування повноважень з боку влади .

Важливим, з нашої точки зору, є висновок О. Паращук та Г. Усатенко, що неформальна освіта у пострадянських країнах виступає не стільки потребою

ринку праці, скільки потребою трансформації свідомості у напрямку демократизації освіти .

У Вірменії описано позитивний досвід створення Конкурсного фонду у сфері новаторства, що надає можливість ВНЗ отримувати гранти для реалізації інноваційної освітньої діяльності та проведення реформ. В. Калашян основними труднощами визначає відсутність єдиного державного підходу до визначення неформальної освіти, її «замаскованість» під терміни перманентної освіти, спеціальної освіти, додаткової освіти, освіти упродовж життя, тощо; програми професійної підготовки побудовані для забезпечення конкретних кваліфікацій і є єдино визнаними; неформальна освіта являє собою переважно короткотермінові курси .

У Азербайджані неформальний тип освіти законодавчо закріплено у статті 12 Закону про освіту як тип освіти, одержаний у результаті відвідування різноманітних курсів, клубів, індивідуальних занять, що не передбачають одержання державних документів про їх закінчення. Такий тип освіти розглядається у сферах професійно-технічної освіти, підвищення кваліфікації, обміну досвідом, освіти відповідно до захоплень й інтересів. Одночасно зазначається, що освіта є прерогативою держави, що й визначає її стандарти та систему управління. Тобто, на нашу думку, наявна суперечність між декларованістю неформальної освіти та намаганням держави її контролювати. Пріоритетним напрямком неформальної освіти, згідно проведеного аналізу витрат на її організацію, є технічна освіта та інформаційно-комунікативні технології .

Закон про професійну освіту Грузії визначає дві її форми – формальну та неформальну; закон також передбачає процедуру визнання результатів неформальної освіти шляхом атестації її учасників, спрямованої на перевірку знань і умінь учасників неформальної освіти та присвоєння/зміну їх кваліфікації. Однак, ще не знайдено механізмів реалізації цього положення на практиці. Пріоритетні напрямки, зазначені у державних документах – допомога переселенцям (внутрішньо переміщеним особам) і безробітнім; оволодіння грузинською й англійською мовами, розвиток професійно-технічної освіти.

Позитивним досвідом Грузії вважаємо введення міністерствами та органами місцевого самоуправління фінансування адресних програм неформальної освіти залежно від потреб фахівців і населення; крім того, у Грузії створено Громадські Центри Освіти, що реалізують, у т.ч., довгострокові програми й курси неформальної освіти.

У нормативно-правовій базі Молдови відсутнє поняття «неформальної освіти»; основна увага спрямована на позашкільну, додаткову, екстракуррікулумну освіту дітей і молоді, а також діяльність неурядових організацій з освіти у сфері прав людини .

Л.Б. Лук'яновою основною суперечністю становлення неперервної освіти в Україні визначено розбіжність між декларованою ціллю щодо інтеріоризації загальноєвропейських цінностей і створення єдиного освітнього простору та ставленням до освіти дорослих як до особистої справи кожної людини. Однією з причин визначеної суперечності є відсутність затребуваності додаткових форм освіти на рівні суспільства, держави, громад .

У Законі України «Про професійний розвиток працівників» (чинний з січня 2012 року) під неформальним професійним навчанням працівників розуміється процес набуття працівниками професійних знань, умінь і навичок, не регламентований місцем набуття, строком та формою навчання, що здійснюється за згодою працівників безпосередньо у роботодавця згідно з рішенням роботодавця за рахунок його коштів з урахуванням потреб власної господарської чи іншої діяльності. На нашу думку, таке визначення не є коректним, оскільки воно суперечить базовим принципам і характерологічним ознакам неформальної освіти. Одночасно, наявність визначення дозволило розробити державний механізм підтвердження кваліфікації за результатами неформального навчання для робітничих професій, що здійснюється центрами зайнятості .

На законодавчому рівні відсутнє підтвердження ролі та результатів неформальної освіти; Л.Б. Лук'яновою розроблено «Концептуальні положення освіти дорослих», які ґрунтуються на оцінці стану через аналіз потреб у навчанні дорослих громадян України, можливостей задоволення цих потреб, а також територіальної і вартісної доступності освітніх програм різних провайдерів, що

актуалізує потреби визнання додаткових форм освіти, можливості їх державної сертифікації; децентралізації управління системою освіти.

Як загальні тенденції становлення неформальної освіти у країнах Східного партнерства нами виділено: плутанину в поняттях, відсутність законодавства, підміну понять неформальної освіти з діяльністю державних інституцій – курсів підвищення кваліфікації, перепідготовки у центрах зайнятості, тощо; обмеження освітньої діяльності недержавних інституцій засобами їх контролю, невизнання результатів. Основний досвід організації неформальної освіти реалізується через призму діяльності міжнародних фондів і освітніх програм; реалізується неформальна освіта, передусім, за рахунок та зусиллями громадських організацій; спостерігається переважання короткотермінових освітніх курсів як відображення несистемності освітніх заходів; відсутність цілеспрямованої державної політики щодо розвитку неформальної освіти.

На нашу думку, варто не забувати про протиріччя: так, з одного боку, формальна система освіти супроводжується процесами інституціональної визначеності й узаконеності. Однак, з іншого боку, неформальна освіта, що протиставляється формальній у цілях, принципах і способах організації, у випадку її інституціоналізації перетворюється на формальну. Тобто відбувається циклічний процес переведення ефективних форм навчання і виховання з інноваційних у традиційні шляхом їх освоєння та впровадження. Відповідно, неформальна освіта у процесі розвитку і становлення виконує роль стихійного експериментального процесу, який забезпечує перехід ефективних практик у поле формального (узаконеного, поширеного, тощо). Водночас, формальна освіта спрямована на стабілізацію форми, тобто звуження діапазону вибору, стандартизацію; що й обмежує її результативність.

Становлення неформальної освіти за кордоном є залежним від економічної, політичної, соціальної ситуації у країні. Основними провайдерами неформальної освіти виступають громадські об'єднання, освітні заклади та професійні спілки. Країнам з розвиненою системою неформальної освіти притаманна розроблена нормативно-правова база та державні механізми її забезпечення. Країни, у яких неформальна освіта перебуває на етапі становлення,

характеризуються інтересом науковців щодо визначення сутності, змісту та потенціалу неформальної освіти, а також практиків щодо апробації досвіду неформального навчання як інноваційного.

Список використаних джерел

1. Горук Н. М. Проблеми неформальної освіти жінок у США / Наталія Михайлівна Горук . [Автореф. дис.канд. пед. наук : 13.00.01 загальна педагогіка та історія педагогіки]. Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2011. с.
2. Неформальное образование для региональных демократических трансформаций : [Исследование] / Под общ.ред. Д. Карпиевича и Г. Усатенко. К. : Фонд «Европа XXI», 2012. 176 с.
3. Гончарук А. Неформальна освіта дорослих у країнах ЄС / Альона Гончарук // Педагогічні науки. 2012. №54. С. 31-36.
4. Шапочкіна О. В. Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів у Німеччині / Ольга Володимирівна Шапочкіна. [Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 теорія і методика професійної освіти]. □ К. : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2012. 20 с.
5. Давидова В. Д. Неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції / Валентина Дмитрівна Давидова.[Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 загальна педагогіка та історія педагогіки]. К. : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2008. 20 с.
6. Барабаш О. Специфіка організації неперервної освіти у Канаді / Олена Барабаш // Порівняльна професійна педагогіка. 2012. №1. С. 40-45.
7. Лазаренко О. Філософія освіти дорослих в контексті практичної парадигми пожиттєвого навчання :європейський приклад для України / Олена Лазаренко // Філософія освіти. 2011. №1-2 (10). С. 255-265.
8. Махия Н. В. Особливості освіти дорослих у країнах Європейського Союзу / Н. В. Махия // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Modern problems of education and science». Будапешт, 26-27 січня 2013. [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://scaspee.com/6/post/2013/1/3.html>.
9. Михальчук О. О. Формування андрагогічної компетентності студентів педагогічних університетів Польщі /Олена Олександрівна Михальчук . [Дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.04 теорія і методика професійної освіти.Черкаси : Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2012. 269 с.
10. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина ХХ століття) /Огієнко Олена Іванівна : [Автореф. дис. ... д-ра наук: 13.00.01 загальна педагогіка та історія педагогіки. К.: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, 2009. 44 с.

11. Сігаєва Л. Міжнародне співробітництво у сфері освіти дорослих / Л. Сігаєва // Порівняльна професійна педагогіка. 2012. №1. С. 14-23.

12. Лук'янова Л. Б. Концептуальні засади формування законодавства у галузі освіти дорослих / Л. Б. Лук'янова// Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення в умовах соціально-економічної нестабільності : [матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (28 жовтня 2014 р., м. Київ) : у 2 ч.] Ч. 2 / уклад. : Л. М. Капченко, С. О. Тарасюк, Л. Г. Авдєєв та ін. К. : ПК ДСЗУ, 2014. 248 с. С. 52-59.

ТЕХНОЛОГІЇ СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТЬОГО ПРОСТОРУ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Христенко Ірина Миколаївна, методист Білоцерківський механіко-енергетичний фаховий коледж

Неперервна освіта – основа існування людства, все життя – це навчання, тому у навчання не може бути кінцевих точок. Базис сучасних уявлень про неперервну освіту був закладений вченим Яном Каменським. А поштовх у розвитку неперервної освіти відбувся після 1917 р., коли гостро стало питання про підготовку та перепідготовку великої кількості кадрів. Таким чином, неперервна освіта стала не тільки гаслом розвитку, трансформацій та позитивних змін у суспільстві, але й стимулом для впровадження інновацій задля розвитку освіти.

Сьогодення об'єктивно вимагає переведення освітнього процесу на технологічний рівень, активізації пошуку перспективних інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на розвиток і саморозвиток особистості.

Інноваційні процеси в сфері освіти вимагають створення інноваційного освітнього простору, спрямованого на реалізацію стратегічних цілей і завдань розвитку освіти згідно основних положень Болонської декларації. Тільки інноваційна за своєю сутністю освіта може виховати людину, яка живе за сучасними інноваційними законами глобалізації, є всебічно розвиненою, самостійною, самодостатньою особистістю. Удосконалення навчально-виховного процесу здійснюється в контексті таких глобальних освітніх

тенденцій:

- масовий характер освіти та її неперервність;
- значущість освіти для індивіда і суспільства;
- орієнтація на активне освоєння людиною способів пізнавальної діяльності;
- адаптація освітнього процесу до запитів і потреб особистості;
- орієнтація на демократизацію всіх освітянських структур;
- орієнтація навчання на інновації, особистість, забезпечення можливостей її саморозвитку та саморозкриття, загальні та фахові компетенції;
- людиноцентристське спрямування освіти та гуманістична спрямованість інноваційних процесів;
- організаційні, структурні та змістові нововведення в навчально-виховний процес підпорядковані принципу "освіта упродовж всього життя";
- освіта стає пріоритетною галуззю фінансування в розвинених країнах;
- впровадження кредитно-модульної системи навчання.

Саме тому процес навчання, виховання та розвитку всебічно розвиненої особистості сьогодні розглядають як єдиний педагогічний процес, який сучасна педагогічна наука називає педагогічною технологією формування особистості. Практика показує, що інноваційні технології загалом і, зокрема, в освіті створюються та запроваджуються найбільш ефективно в країнах, де фінансування науки й освіти відповідає вимогам часу. Країни, які відносяться до постіндустріальної спільноти, на розвиток і функціонування освітньо-наукової галузі виділяють понад 11% внутрішнього валового продукту (ВВП), в той же час в нерозвинених (бідних) країнах на цю галузь спроможні виділяти не більше 3% ВВП.

Введемо поняття, якими найбільш часто користуються, здійснюючи інноваційну освітню діяльність.

Технологія – це, в першу чергу, форма реалізації людського інтелекту, в якій відображаються вміння людини використовувати сукупність знань про методи і засоби проведення певного виробничого процесу, в результаті якого

відбувається якісна зміна того, що є суб'єктом технології. Технологія не допускає варіативності, її головне призначення – отримати гарантований результат.

Педагогічна технологія – своєрідна конкретизація методики, проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці; змістова техніка реалізації навчально-виховного процесу; закономірна педагогічна діяльність, яка реалізує науково-обґрунтований проект навчально-виховного процесу і має вищий рівень ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж традиційні методики навчання й виховання.

Інноваційна педагогічна технологія – цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес, від визначення його мети до очікуваних результатів.

Інноваційне навчання – це зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна та освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості.

Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення та прогнозування на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на активні та конструктивні дії в швидко змінних ситуаціях.

Ці тенденції свідчать, що головною функцією освіти є розвиток людини, її культури. Освіта має забезпечити кожному, хто навчається, широкі можливості для здобуття таких умов розвитку та підготовки до життя:

- знань про людину, природу і суспільство, що сприяють формуванню наукової картини світу як основи світогляду та орієнтації у виборі сфери майбутньої практичної діяльності;
- досвіду комунікативної, розумової, емоційної, фізичної, трудової діяльності, що сприяє формуванню основних інтелектуальних, трудових, організаційних і гігієнічних умінь та навичок, необхідних у повсякденному

житті для участі у суспільному виробництві, продовженні освіти та самоосвіти;

- досвіду творчої діяльності, що відкриває простір для розвитку індивідуальних здібностей особистості і забезпечує її підготовку до життя в умовах соціально-економічного та науково-технічного прогресу;
- досвіду суспільних і особистісних відносин, які готують молодь до активної участі в житті країни, створення сім'ї, планування особистого життя на основі ідеалів, моральних та естетичних цінностей сучасного суспільства.

Освіта є тим соціальним інструментом, через який передаються і реалізуються базові культурні цінності та цілі розвитку суспільства. Освіта виступає активним прискорювачем культурних змін і перетворень у суспільному житті і в окремій людині.

Таким чином, освіта є способом соціалізації особистості й забезпечення наступності поколінь, середовищем спілкування та залучення до світових цінностей, досягнень науки і техніки. Освіта прискорює процес розвитку і становлення людини як особистості, суб'єкта та індивідуальності, забезпечує формування духовності в людині та її світогляду, ціннісних орієнтацій і моральних принципів.

Тож інновації активно впливають на зміни контурів та інтенсифікацію темпів розвитку науково-освітнього простору, якого торкнулися процеси глобалізації, процеси еволюції і конвергенції, активно впливають на створення і впровадження інновацій та оцінки процесів практичного використання нововведень в різних областях людської діяльності, у тому числі й в освіті. Різко зросли темпи впровадження ІКТ, змінилася сама концепція створення і використання як ІКТ, так і інформаційних ресурсів. Еволюціонує й інноваційний процес, його зміст, методи, моделі, підходи до впровадження інновацій тощо. Знання стають головною рушійною силою розвитку інформаційного суспільства, тим самим, продукуючи нові вимоги до удосконалення процесів підготовки людства до життя в нових умовах. Інновації виникають тоді, коли неявні знання

стають явними. Фундаментальні дослідження в області інновацій на сучасному етапі значно відстають. Одним з головних питань, що стоять перед дослідниками в області освіти, є підтримка масової неперервної освіти для всіх в контексті використання ІКТ і розвитку науково-освітніх просторів.

Відповідно до міжнародних стандартів інновація визначається як «кінцевий результат інноваційної діяльності, що отримав втілення у вигляді: нових або вдосконалених продуктів чи послуг, упроваджених на ринках; нових або вдосконалених технологічних процесів; нових способів організації виробництва, використаних в практичній діяльності».

Як правило, інноваційні освітні простори створюються, розвиваються і функціонують для вирішення завдання створення інновацій, з метою її подальшого трансферу для масового використання. Відмітимо, що інновація як така може вже існувати. А метою інноваційної діяльності є всебічне дослідження її масового і безперервного використання в контексті заданої мети. Наприклад, існує системи Moodle. Виконується ряд робіт, необхідних для вирішення цілого ряду завдань, результатом яких є нова програмно-технічна і науково методична продукція, яка потім рекомендується для масового використання. В даному випадку вирішення проблеми масового використання стає інновацією, яка підвищує якість освіти в цілому. Для тиражування системотехнічних рішень і створення позитивного інноваційного середовища необхідно розробити єдиний принцип побудови і управління таким простором.

Отже, інновації є базисом для розвитку науково-освітнього простору для підтримки неперервної освіти. Розвиток їх обумовлений розвитком інформаційного суспільства, а якість механізмів удосконалення освіти – принципами інноваційності, визначеності та усвідомлення, які також народжуються у людини в процесі навчання та формують горизонти подальшого розвитку суспільства.

Список використаних джерел

1. Бачинська Є.М. Механізм формування інноваційного освітнього простору в регіоні / Є.М. Бачинська// Педагогіка і психологія. – №1 (54). – 2007. – С.79 – 88.
2. Кісіль М.В. Простір освіти з точки зору її основного суб'єкта //Вісник Черкаського університету . – 2006. – Серія «Педагогічні науки», Вип. 88. – С.138-141.
3. Манако А.Ф. ІКТ, інновації та підтримка масового безперервного навчання // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. №3. – 2012. – С. 20-30.
4. Манако А.Ф. Еволюція та конвергенція інформаційних технологій підтримки освіти та навчання //Information Technologies in Education for All. Proceedings of the 6-th International Conference ITEA-2011. Edited by Gritsenko V. ISBN 978-966-02-6202-7 К., Вид. «Академперіодика». – 2011. С. 20-36.
5. Кремень В. Трансформація особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації/ В. Кремень // Професійно-технічна освіта. – 2009. – № 1. – С. 3-6.
6. Кремень В.Г. Інноваційність в освіті як вимога часу / В. Кремень // Инновации в образовании. – Ялта, 2010. – С. 7-13.
7. Грабовська Т.І., Талапканич М.І., Химинець В.В. Інноваційний розвиток освіти: особливості, тенденції, перспективи / Т.Грабовська, М.Талапканич, В.Химинець. – Ужгород, 2006. – 232 с.
8. Химинець В.В. Інноваційно-гуманістичне спрямування сучасної освіти/ В.Химинець // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 4(69). – С. 15-24.

МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ОНОВЛЕНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

Віговська Олена Миколаївна, майстер виробничого навчання Білоцерківський механіко-енергетичний фаховий коледж

Система мотивації як одна з можливостей підвищення ефективності діяльності викликає зацікавленість як у вітчизняній, так і у зарубіжній психології.

Таким чином, мотивація – це сукупність особистісних та ситуативних факторів, які спонукають до активності (діяльності) людини. Тобто, успіх у діяльності у значною мірою залежить від мотивації (від прагнення самостверджуватися, досягати високих результатів). Чим вищий рівень мотивації, чим більше чинників (мотивів) спонукають людину до професійної діяльності, тим більше зусиль вона схильна докладати.

Американський психолог Карл-Ренсом Роджерс (1902-1987) найважливішим мотивом життя людини вважав *тенденцію* самоактуалізацію яка передбачає не лише самозбереження і саморозвиток, а й виявлення найкращих якостей. Удосконалюючи внутрішній потенціал, педагог реалізує його у своїх вихованцях, у цьому полягає сенс його буття. Тенденція самоактуалізації визначає активність життєвої позиції, підвищену напругу, постійний процес морального зростання. Викладачі, які перестають самовдосконалюватись у професійному і моральному планах, не здатні розвивати учнів. їх функція звужується до повідомлення формул і знань, доведення до відома дітей того, що їм слід вивчити. Вони лише формально виконують обов'язок, у них відсутнє справжнє педагогічне покликання. Такі педагоги часто є самовдоволеними особистостями, які вважають себе обізнаними у всьому, освіченими, розвиненими, що дає їм право зневажливо ставитися до учнів. Свої міркування вони презентують як єдиноправильні, бездоганні, не контролюють власних розмов, безтактно втручаються в чужі справи. Усе це свідчить про їх обмеженості, малоосвіченість, лінощі.

Професійна діяльність педагога передбачає активну взаємодію з учнями, їх батьками, колегами та іншими людьми. Характер взаємодії, її спрямованість на утвердження гуманних відносин та позитивного морального клімату в колективі; спонукання свідомості особистості до досягнення результату, значення для неї процесу діяльності, співробітництва, виявлення пріоритетів (лідерство чи підпорядкування, соціальне схвалення чи самосхвалення в ситуації вибору певної цінності) становлять сенс взаємодії педагога і його діяльності загалом.

Основним у гуманістичній взаємодії вчителя з іншими людьми є їх внутрішня культура, висока мотивація. Брак цих якостей у педагога може знівелювати спонукальну силу мотиву до морального вчинку та дегуманізувати взаємодію в системі "Я – інший", за якої Я вважає, що всі є лише джерелом його власного блага. Домінування Я полягає в розумінні особистістю, що її повинні любити інші, а не вона їх. Наявність цієї позиції в керівника свідчить про те, що він вдаватиметься до експлуатування та приниження підлеглих.

Мотивація викладача в сучасних умовах потребує пошуку позитивних психокорекційних впливів на нього (механізмів його психологічного захисту, отримання душевної рівноваги, цілісності). Основна функція "психологічного захисту" (З. Фройд) полягає в зниженні емоційної напруги внаслідок тривоги щодо здійснення соціально значущих цілей, які конфліктували з потягами. В. Козаков зазначив, що нині вивчено приблизно десять видів психологічного захисту, які умовно можна поділити на дві групи:

- 1) інформаційна (захист від зовнішньої інформації);
- 2) стабілізаційна (захист від внутрішньої інформації).

До інформаційної групи належать такі захисти: заперечення, придушення, раціоналізація та витіснення. Стабілізаційна група, у свою чергу, містить такі захисні механізми, як проєкція, ідентифікація, заміщення, сновидіння, сублимація та катарсис. Психологічно захистити особистість і стимулювати її до активної діяльності – значить зосередити увагу на її внутрішньому світі, виявити зацікавленість станом її почуттів, прагнень і мрій. * К.-Р. Роджерс назвав це "допоміжним контактом", що сприяє конкретній позитивній дії суб'єкта.

Також, вивченням педагогічної мотивації займалась Л. М. Захарова, яка теж виділила професійні мотиви викладачів:

- 1) матеріальні стимули;
- 2) спонукання, пов'язані з самоствердженням;
- 3) професійні мотиви;
- 4) мотиви особистісної самореалізації.

Перших два фактори ми одразу ж відносимо до несприятливих, адже ці мотиви ведуть до зниження ефективності професійної діяльності в цілому, а також завдають шкоди особистісному розвитку учнів.

Професійний мотив: в найбільш загальному вигляді виступає, як бажання вчити й виховувати дітей. Характерною для даного виду мотивацією є спрямованість інноваційної діяльності вчителя на учнів. До внесення нововведень в педагогічний процес їх спонукає: бажання домогтися кращого засвоєння знань і вмінь учнями; прагнення стимулювати дітей до більшої активності; бажання вивчити індивідуальні особливості учнів; прагнення розвинути творчі здібності дітей. На кожному уроці такий учитель шукає можливості для особистісно-орієнтованого навчання.

Мотиви особистісної самореалізації. Вчителі, які прагнуть до самоактуалізації, віддають перевагу творчим видам праці, які відкривають явні можливості для саморозвитку. Урок для такого педагога – це привід для реалізації себе як особистості й професіонала. Щоразу здійснюється вибір кращого варіанта методу, завжди реалізується з урахуванням інтересів дітей. Діяльність такого педагога відрізняється високим рівнем сприйнятливості нововведень, постійним пошуком себе в чомусь новому, потреба в створенні нового бачення різних форм педагогічної діяльності.

На результат педагогічної діяльності позитивно впливає система морального стимулювання. В. Сухомлинський уважав, що моральний стимул є основним серед інших, і наголошував, що обов'язково слід стимулювати вчительську працю. Критерієм оцінювання діяльності педагога має бути не стільки успішність учнів в оволодінні навчальним матеріалом, скільки всебічно

розвинена особистість, виховання якої свідчить про вміння педагога розкрити перед вихованцем усі сфери духовного розвитку, у яких він зможе проявитися і відчутти себе духовно багатим. Саме в цьому полягає моральний розвиток особистості.

Отже, ефективному педагогу необхідно бути зацікавленим і захопленим викладанням свого предмету, адже викладач має бути компетентним у питаннях стосовно своєї дисципліни, вільно відповідати на питання які виникають в учнів і шукати для них доступні шляхи вирішення у момент виникнення труднощів, також ефективний педагог не лише навчає дітей він їх виховує, намагається підтримувати позитивну мотивацію в учнів шляхом найрізноманітніших нововведень, ураховує їх індивідуальні особливості, розвиває їх творчі здібності та сприяє особистісному зростанню учнів.

Список використаних джерел

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов. М.: ПЕРСЭ, 2001. 511 с.
2. Вершловский С.Г. Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С.Г. Вершловский. М.: Сентябрь, 2002. 160 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб: Питер, 2000. 512 с.
4. Колот А. М. Мотивація персоналу: Підручник. / А. М. Колот К.: КНЕУ, 2002.
5. Маркова А.К. Педагогические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К. Маркова // Педагогика. 1995. N 6. С. 55 – 63.
6. Минков Е.Г. Мотивация: структура и функционирование / Е.Г. Минков. – Дубна: Феникс+, 2007. 416 с.
7. Москалец В.П. Основа мотивації художньо-естетичної діяльності // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. Івано-Франківськ: Плай. 1996. Ч. 1. 148 с. С. 38 – 48.
8. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посібник / В.А. Семиченко. К.: Вища школа, 2004. 335 с.

СИНОПСИС ГЕЙМІФІКАЦІЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Самодумська Олена Львівна, д.пед.н., доцент, професор кафедри освіти та управління навчальними закладами, Класичний приватний університет (Запоріжжя, Україна)

Сьогоднішня реальність щохвилини надає дорослій людині можливості оперувати значним потоком інформації – з екрану смартфона, ноутбука, комп'ютера чи інших пристроїв. Сучасне суспільство характеризує те, що більшість людей, які працюють, зайняті виробництвом, зберіганням, переробкою і реалізацією інформації, особливо вищої її форми – знань. Наукові відкриття, інтеграція різноманіття наукових дисциплін, щорічне оновлення теоретичних і професійних знань – це незначний відсоток того, чим характерне інформаційне суспільство.

Четверта промислова революція тільки розпочалася на початку нового тисячоліття. А блокчейн, штучний інтелект, хмарні технології, бази даних, віртуальна реальність – це ті новітні технології, які визначають повсякдення пересічного дорослого. «Темпи розвитку й поширення інновацій, – як стверджує К. Шваб у своїй праці «Четверта промислова революція», – виявляються безпрецедентно швидкими, зростання завдяки масштабам також викликає подив» [1]. Щоб бути конкурентоспроможною дорослій людині потрібно нон-стоп перебувати в освітньому процесі – мобільно й ефективно вчитися. А фахівцеві галузі освіти дорослих – організувати такий навчальний процес, який би забезпечував досягнення кращих для дорослих учнів результатів.

Одним із трендів розвитку освіти дорослих декілька останніх років поспіль називають гейміфікацію. Усе більшої значимості набувають дослідження її теорії і методики впровадження в практику освіти дорослих.

Метою статті є в стислій формі представити узагальнений опис категоріального апарату гейміфікації в освіті дорослих за допомогою синопсису.

Під синопсисом (допустимий варіант наголосу також – сінопсис) у цьому

контексті ми розуміємо (від д.-грецьк. σύνοψις, від грецьких слів: συν – с і ξπτω – дивлюся) виклад в одному загальному огляді, в стислій формі, без докладної аргументації і без детальних теоретичних міркувань, одного цілого предмета або однієї галузі знань [2]. Також ми скористалися художнім описом синопсису, за Л. Тепляковою [3], як візитної картки роману, яка повинна відображати цікавий сюжет і демонструвати володіння мистецтвом стисло викладати сутність твору. У статті вперше надано *синопсис гейміфікації* як короткий загальний опис основних її категорій, значимих для впровадження в освіту дорослих. Кожну наведену категорію підтверджено докладною аргументацією, складеною на підставі детальних теоретичних висновків, оприлюднених нами в інших наукових джерелах.

«Гейміфікація в освіті дорослих» є науковим терміном як мовний знак, що презентує поняття спеціальної, професійної галузі науки – педагогіки, її конкретної складової – андрагогіки. Цей термін становить суттєву складову наукових текстів і має особливості перекладу з огляду на його неоднозначність. Термін «гейміфікація» став терміном-неологізмом, хоча і має перекладний національний варіативний термін-відповідник – «ігрофікація». Оскільки з лексикологічної точки зору поняття «гейміфікація» входить до перекладеної термінології – з англійської «gamification» складається з гри (від англ. «game») і «fication» (від лат. «facio» – роблю) – частини складного слова іноземного походження, що позначає дію, здійснення, звершення тощо. Останнє на кшталт аутентифікації, диверсифікації, класифікації, сертифікації, уніфікації тощо. У переліку різноманітних джерел з тематики освіти дорослих часто зустрічаємо подвоєне застосування – «ігрофікація / гейміфікація». Отже, «ігрофікація» і «гейміфікація» є взаємозамінним найменуванням, словесним вираженням поняття, що має дефініції однакового змісту.

Розвитку явища сучасної концепції гейміфікації в освіті дорослих сприяли різноманітні події застосування гри в економічній теорії і практиці в історії людства з різних точок відліку. Існуючий насичений подієво-часовий ряд

показує труднощі щодо диференціації понять «гра» і «гейміфікація», що дало нам підстави запропонувати трактування гейміфікації в широкому і вузькому значеннях.

Гейміфікація у *широкому трактуванні* є процесом поширення гри та її складових на різні сфери освіти дорослих. Такий підхід дозволяє розглядати гру як метод навчання, форму навчальної діяльності, як засіб організації цілісного освітнього процесу дорослих під час оволодіння ними загальними і спеціальними компетентностями, які надають змогу досягати особистісних і професійних цілей. Як засіб організації процесу навчання дорослих гейміфікація виражається в спеціально сконструйованій на основі ігрових елементів, ігрового дизайну, ігрових механік оболонці цілеспрямованого освітнього процесу.

У *вузькому значенні* гейміфікація певною мірою протиставлена грі. Відрізняє її часткове застосування окремих елементів ігрового дизайну, відсутність геймплею, тобто чіткої взаємодії з гравцем, набору визначених правил і механік, відсутність грайливості заради забави чи розваги, підпорядкованість не ігровій меті. Таке розуміння гейміфікації, на нашу думку, більш сприятливе для її застосування у сферах маркетингу, бізнесу, виробництва. Метою застосування гейміфікації у вузькому сенсі може бути відпрацювання певних навичок, залучення до виконання рутинних справ, підвищення продуктивності праці тощо. Корисним впровадження гейміфікації на цьому рівні буде в тих областях, де важко дорослій людині впоратися одній, наприклад, задля систематичних занять спортом, дотримання дієти, підтримки корпоративної культури.

Вдале вбудовування гейміфікації в освіту дорослих має базуватися на освітній взаємодії і ключових принципах, які враховують такі *характеристики дорослих учнів*: автономними і самокерованими; володіють акумульованим життєвим досвідом; орієнтованими на досягнення визначених цілей і вирішення актуальних для них проблем; орієнтованими на релевантність; практичними, фокусуючись на тих аспектах навчального змісту, які найбільш корисні для них і мають зрозумілу цінність; вимагають обліку і врахування індивідуальних і

вікових відмінностей. Для повноцінного розуміння дорослих учасників гейміфікації правомірною вважаємо екстраполяцію актуального в ігровому світі *групування персонажів гравців* багатокористувацьких ігор, запропоноване Р. Бартлом: кар'єристи, вбивці, дослідники, комунікатори [4].

До представленого синопсису слід віднести також поняття ігрового мислення, на які вказують у своїй праці К. Вербах і Д. Хантер [5], *ігрові компоненти, ігрова механіка, ігрова динаміка*. Динаміка є найвищим рівнем, який включає обмеження, прогрес, емоції, історії, стосунки. Механіка являє собою порядок правил, які визначають результат взаємодії всередині системи, а динаміка – це реакція користувачів на сукупність цих механік. Ігрова механіка забезпечує дії. Вони включають очікування винагороди, змагання, конкуренцію, співпрацю, виклики, шанси, зворотний зв'язок, отримання ресурсів. Компоненти знаходяться на базовому рівні процесу гейміфікації і охоплюють конкретні приклади механіки і динаміки. До них належать: аватари, значки, колекції, розблокування вмісту, подарунки, таблиці лідерів, рівні, бали, віртуальні предмети тощо. Широко застосовуваною комбінацією ігрових компонентів є комбінація балів, значків і списків лідерів (скорочено від англ. points, badges and leaders – PBL).

Усе вищесказане має важливе значення і є підставою для відбору і проектування *сценаріїв* гейміфікації освітніх курсів для дорослих. Створення такого сценарію є першим кроком і основою для подальшого впровадження задуму гейміфікованого освітнього курсу. Для цього потрібно заздалегідь відібрати відповідний контент, визначити ігрову динаміку і проблематику, ігрові механіки, ігрові компоненти, а також ймовірні характери основних учасників. Гейміфікований сценарій сьогодні має також самостійну цінність, вимагає від андрагога креативності, певного режисерського хисту, художньо-естетичного бачення і технологічної обізнаності. У структуру такого сценарію викладачем можуть бути введені уривки із художніх чи професійних творів, спеціальні методи і засоби активізації учасників, сплановані оформлення та спеціальне обладнання.

Потрібно пам'ятати про те, що впровадження гейміфікації у широкому значенні із розробкою повноцінної гри з усіма її необхідними атрибутами потребує спеціальної підготовки фахівця в області гейм-дизайну. Тому самостійно викладачем до розробки сценарію може бути включено використання окремих ігрових компонентів чи механік на певних етапах – визначення мети й очікуваних результатів, опису цільової поведінки учасників як цільової аудиторії, їх мотивації і залученості, побудові інтерактивної взаємодії між ними, опрацювання основних циклів навчальної діяльності, розробки відповідного інструментарію й естетики тощо.

Висновки. Гейміфікація є одним із напрямів модернізації сучасної освіти дорослих в умовах її активної діджиталізації. Представлений нами синопсис, як узагальнений опис категоріального апарату гейміфікації в освіті дорослих, дозволяє визначити ключові позиції для актуалізації мотивації і залучення дорослих учнів до навчання. Подальші пошуки ми зосередимо на специфіці впровадження різноманіття ігрових механік в освітні курси для дорослих.

Список використаних джерел

1. Шваб К. Четвертая промышленная революция: перевод с английского. Москва : Изд-во «Э», 2017. 208 с.
2. Синопсис. Толкование. Словари и энциклопедии. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/279553> (дата звернення 11.12.2021).
3. Теплякова Л. Синопсис. Искусство короткой прозы. URL: https://avtoram.com/sinopsis_istoriya_korotkoi_prozy/ (дата звернення 11.12.2021).
4. Bartle R. Designing virtual worlds. New Riders, 2004. 741 p.
5. Werbach, K. Hunter, D. For the win: how game thinking can revolutionize your business. Philadelphia: Wharton Digital Press. 2012.