

ЗМІСТ

Гавич Оксана. Структура життєвої компетентності майбутніх викладачів ЗВО.....	3
Семанів Вікторія, Салига Н.М. Модель формування професійної мобільності майбутніх викладачів закладів вищої освіти.....	7
Юрченко Святослав. Формування екологічної компетенції учнів в системі шкільної географічної освіти.....	12
Бойда Андрій, Нагачевська З.І. Законодавчі основи управління освітнім процесом у сучасній українській школі.....	18
Валігунда Ольга. Формування пізнавальної активності молодших школярів як базовий орієнтир підготовки майбутніх педагогів до діяльності з її діагностичного супроводу	25
Бойчук Ірина. Проблема формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до самоосвіти в контексті психологічних теорій структури особистості	31
Дволятик Олег, Салига Н. М. Формування культури професійного здоров'я майбутніх викладачів ЗВО як наукова проблема	36
Корчига Євгенія, Карабінович Ольга. Зміст, етапи та критерії формування соціокультурної компетентності.....	41
Судук Наталія, Прокопів Л.М. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів	45
Павлюк Надія. Дидактична гра як засіб формування комунікативної компетенції майбутніх викладачів ЗВО	48
Князевич Марія. Формування іншомовної компетентності студентів педагогічних спеціальностей у ЗВО.....	53
Галярник Михайло, Прокопів Л.М. Проблеми дистанційної освіти у сучасній науці.....	55
Вербовський Василь, Ковальчук В.М. Організація самостійної роботи студентів засобами комп'ютерних технологій.....	60

Оксана Гавич

*(студентка другого освітнього рівня I курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)*

(Наук.керів. – к.пед.н, доцент Н.М.Салига)

Структура життєвої компетентності майбутніх викладачів ЗВО

Проблема підготовки життєво компетентного викладача закладу вищої освіти ЗВО значною мірою викликана вимогами ринку праці. Конкурентоспроможність сучасного молодого фахівця не обмежується високим рівнем професійної підготовки, так як роботодавці не в останню чергу звертають увагу на цілісність життєвих принципів і прагнень кандидатів, оцінюючи при співбесіді навички спілкування, роботи в команді, креативність і критичність мислення, прагнення до самовдосконалення й кар'єрного зростання.

Для нашого дослідження важливою є думка Л.Зубкової, яка вказує на деякі відмінності між поняттями «життєва компетентність особистості» та «життєва компетентність студента», що пояснюються особливостями студентського віку як періоду самовизначення у професії, соціалізації у суспільстві та початку реалізації власного життєвого проекту [2, с.214].

Студентський період життя людини припадає переважно на період пізньої юності або ранньої дорослості (18-25 років) та характеризується оволодінням усім різноманіттям соціальних ролей дорослої людини, отриманням права вибору, придбанням певної юридичної та економічної відповідальності, можливості включення в усі види соціальної активності, отриманням вищої освіти та освоєнням професії. За влучним зауваженням В.Манько, студентство є «центральним періодом становлення людини, особистості у цілому, прояву самих різноманітних інтересів!» [5, с.160].

Особливості розвитку особистості у період студентства розглянуті у роботах таких науковців як О.Бойко, Н.Бреславець, О.Демчук, П.Коханова, О.Пасека, О.Сергєєнкова, О.Столярчук та ін. У якості головних сфер життєдіяльності студентів науковці визначають професійне навчання, особистісне зростання і самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення, моральне, естетичне і фізичне самовдосконалення.

Важливою умовою успішного розвитку особистості у студентському віці З. Курлянд, Р. Хмелюк та А. Семенова вважають усвідомлення самим студентом неповторності своєї людської індивідуальності [4, с.38]. М. Савчин

та Л. Василенко стверджують, що основну задачу студентського віку складає самовизначення – соціальне, особистісне, професійне, духовно-практичне. Науковці відзначають, що у студентському віці «змінюються риси внутрішнього світу і самосвідомості, еволюціонують і перебудовуються психічні процеси і властивості особистості, трансформується емоційно-вольовий лад життя» [10, с.200].

Цієї ж точки зору дотримуються О. Столярчук, О. Коханова, О. Пасека, які до головних психічних новоутворень цього періоду відносять глибоку рефлексію; розвинене усвідомлення власної індивідуальності; націленість на свідоме планування власного життя, формування конкретних життєвих планів; поступове входження в різні сфери життя і діяльності; розвиток самосвідомості; активне формування світогляду [11, с.78].

Отже, на думку більшості науковців, період навчання молодого людини у вищій школі є надзвичайно важливим періодом формування його життєвої компетентності. У цей час закладаються основи подальшої соціалізації у самостійній професійній діяльності, коригуються життєві цілі, настанови на подальший самостійний життєвий шлях.

Аналіз наукових доробок вчених дає підстави стверджувати, що студентський вік є сенситивним періодом для самовизначення, життєдіяльності та поглиблення знань про зміст свого життя.

В аспекті нашого дослідження актуальною є ідея І.Єрмакова та Д. Пузікова, які переконані, що важливу роль у формуванні життєвої компетентності особистості має відігравати навчальний заклад, який забезпечує цілеспрямованість, системність і комплексність, наступність і послідовність реалізації цього процесу [3, с.78].

Підтримуємо позицію вчених стосовно того, що вища освіта є важливим джерелом формування життєвого і професійного досвіду. Але слід визнати, що сучасне студентство все частіше демонструє недостатню сформованість чіткої цілісної моделі власного життєвого шляху, малу розвиненість, або зовсім відсутність вмінь саморегуляції поведінки та організації власної діяльності у життєвому просторі.

Звернемося до визначення основних складових, що утворюють життєву компетентність саме майбутніх викладачів ЗВО. Розглядаючи поняття «життєва компетентність особистості» у філософському аспекті, Н.Пустовіт підкреслює, що її невід'ємною системо-утворюючою складовою є відповідальність особистості за свою долю, свої вчинки та дії [9, с.132].

У структурі життєвої компетентності дослідниця О.Демчук виділяє такі структурні компоненти: когнітивний (знання про життя, світ, життєвий досвід); емоційно-вольовий (інтерес до життя, ініціативність, готовність до

розв'язання життєвих ситуацій); поведінково-діяльнісний (соціальність, комунікативність, відповідальність, вміння та навички розв'язувати життєві ситуації, життєві стратегії); мотиваційний (особистісне зростання, саморозвиток, самоактуалізація, пізнання) та рефлексивно-оцінний (самооцінка, розвинена рефлексія) компоненти [1, с.10].

Життєву компетентність Л. Сохань розглядає як систему, в якій виділяє п'ять підсистем – блоків життєвих здібностей, що, в свою чергу, мають власні компоненти і підкомпоненти: життєтворчі знання (теоретичні – знання про світ, знання законів життя, знання про себе; практичні – життєва мудрість і норми поведінки); уміння і навички (теоретичні, практичні, про світ та себе, норми поведінки); життєтворчі здібності (аналітичні, прогностичні, поведінкові); життєвий досвід (індивідуальний: усвідомлений та неусвідомлений; досвід інших людей: для творчого використання, для простого наслідування); життєві досягнення (особисте щастя, соціальний статус, самореалізація). При цьому серцевину життєвої компетентності, на думку вченого, становить здатність особистості розробляти своє життя як проект, визначати цільові та сенсожиттєві параметри [12, с.248]. Усі складові життєвої компетентності, як підкреслює вчений, перебувають у постійному русі, якісно та кількісно змінюючись, свідчать про її удосконалення, збагачення, прогрес або ж руйнування, деградацію та регрес [12, с.323].

У якості складових життєвої компетентності В. Нечипоренко називає життєтворчі, життєздатні, соціальні, комунікативні, інформаційні, політичні, трудові, полікультурні компоненти, а також здатність навчатися впродовж усього життя [7, с.478].

На думку В.Нищети, життєва компетентність як інтегральне утворення складається з трьох груп компетентностей: відносно себе як особистості та суб'єкта життєдіяльності («Я-концепції», ціннісних орієнтацій, якостей емоційно-вольової сфери); відносно взаємодії з іншими людьми (комунікативної, полікультурної, конфліктної компетентностей); відносно діяльності в усіх її видах і формах (функціональної та мотиваційної компетентностей, проєктивної культури). Життєва компетентність включає здатність до творчого перетворення себе, емпатію, відповідальність, комунікабельність, здатність до співпраці, самостійність, критичне, стратегічне та прогностичне мислення, креативні якості [6, с.257].

У дослідженні О. Проценко складовими життєвої компетентності називаються мотиваційний, особистісний (моральні принципи та національні цінності), когнітивний та функціональний компонент, що у свою чергу складається з професійного (кар'єрне зростання, підприємницька компетенція) та соціального (соціальна, громадянська та родинно-побутова компетенції)

складників. Науковець вважає, що ці компоненти охоплюють необхідні для становлення життєво компетентної особистості властивості, знання й уміння, що забезпечують всебічний розвиток особистості, реалізацію майбутнього кваліфікованого фахівця в актуальних для нього сферах життєдіяльності [8, с.19].

Підсумовуючи погляди вчених щодо структури життєвої компетентності особистості, зазначимо, що життєва компетентність майбутніх викладачів ЗВО базується на життєтворчих знаннях і уміннях, життєвому досвіді і передбачає компетентне ставлення особистості до життя, життєву активність, потребу в життєвих досягненнях, самопізнанні, саморозумінні, самовдосконаленні, саморегуляції в соціальній, професійній, побутовій сферах діяльності; готовність до життєтворчості, успішного вирішення життєвих задач в усіх сферах життєдіяльності, продуктивного здійснення життя як індивідуального життєвого проекту, вміння організації свого життєвого часу, усвідомлене рішення міжособистісних суперечностей, здатність до рефлексії, усвідомленої і адекватної оцінки результатів своєї життєдіяльності; здатність до філософського, етичного осмислення свого життя, усвідомлене й відповідальне відношення особистості до стосунків у соціумі.

Актуальними у структурі життєвої компетентності майбутніх викладачів, на нашу думку, є також наполегливість і цілеспрямованість у саморозвитку та самовдосконаленні, у послідовній реалізації життєвого сценарію, здатність особистості розробляти своє життя як проект, визначати цільові та життєві параметри, наслідком чого повинна стати очікувана самореалізація.

Не менш вагомою нам представляється й гуманістична спрямованість ціннісних орієнтацій магістрантів, наявність в них моральних переконань у поєднанні з розвиненим почуттям реалій сьогодення та зваженим урахуванням власних інтересів.

Отже, спираючись на аналіз сучасних наукових праць з питань життєвої компетентності, ми пропонуємо розглядати цю категорію у єдності чотирьох основних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-поведінкового та регулятивного, сформованість яких забезпечує оволодіння особистістю мистецтвом жити, технологіями життєвого успіху, механізмами саморегуляції, самопізнання, самореалізації, самовдосконалення, вміннями визначати сенс життя, ставити мету, керувати власними емоційно-вольовими процесами, встановлювати контакти та спілкуватися (в сім'ї, на роботі, у суспільстві тощо), попереджувати життєві проблеми і ефективно розв'язувати життєві питання.

Список використаних джерел

1. Демчук О. О. Психологічні чинники формування життєвої компетентності майбутніх практичних психологів: *автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07.* Київ, 2013. 19 с.
2. Зубкова Л. М. Життєтворче середовище вищого навчального закладу як інструмент формування життєвої компетентності студентів. *Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка.* Педагогічні науки. Луганськ, 2016. Вип. 6 (303). С. 21-221.
3. Єрмаков І.Г., Пузіков Д. О. Життєвий проект особистості: від теорії до практики: *практико зорієнтований посібник.* Київ: Освіта України, 2007. 212с.
4. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності: *навч. посіб.* Одеса: Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського, 1995. 160 с.
5. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. Соціалізація особистості: *зб. наук. праць Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова.* Київ: Логос, 2000. Вип. 2. С. 153-161.
6. Нищета В. А. Життєва компетентність особистості: до питання створення функціональної моделі. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки* : зб. наук. пр. / ред.Т. І. Сущенко та ін. Запоріжжя, 2008. Вип. 51. С. 257-264.
7. Нечипоренко В. В. Організація моніторингу рівня сформованості життєвої компетентності учнів навчально-реабілітаційного центру. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць. 2013. Вип. 30 (83). С.475-483.
8. Проценко О. С. Формування життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі професійної підготовки: *автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04.* Харків, 2015. 21 с.
9. Пустовіт Н. А. Життєва компетентність. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук. України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 285.
10. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія. Київ: Академвидав, 2006. 280 с.
11. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасека О.В. Вікова психологія: *навч. посіб.* Київ: Центр учбової літератури, 2012.376 с.
12. Сохань Л. В., Злобіна О. Г., Шульга М. О. Психологія і педагогіка життєтворчості. Київ: Логос, 1996. 791 с.

Вікторія Семанів

*(студентка другого освітнього рівня I курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)*

Наталія Салига

(Наук.керів. – к.пед.н., доцент)

Модель формування професійної мобільності майбутніх викладачів закладів вищої освіти

Складність проблеми формування професійної мобільності майбутніх викладачів закладів вищої освіти (ЗВО) зумовлює об'єктивну потребу в розробленні моделі, яка є цілісною педагогічною системою. У процесі експериментального дослідження ми розробили та апробували модель формування професійної мобільності майбутніх викладачів ЗВО.

Модель (фр. *modele* – зразок) – уявна або матеріально-реалізована система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи

соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта [5, с.298].

Подібне визначення ми знайшли у словнику професійної освіти, де визначено модель як зразок, примірник чого-небудь; зменшене відтворення якоїсь споруди, механізму; тип, марка, зразок конструкції; схема для пояснення якогось явища або процесу [4, с.123].

У педагогіці модель є певною формою відображення дійсності, яка передбачає абстрагування та відображення досліджуваного об'єкту і дозволяє зобразити схематично висунуті припущення.

В.Олійник вважає, що у педагогіці моделювання сприяє отриманню нових знань, аналізу явища або процесу, які моделюються, дозволяє зробити певні висновки. Під моделлю вчений розуміє «систему об'єктів чи знаків, яка відображає основні (істотні) властивості системи-оригіналу і дозволяє отримати інформацію про можливі стани системи в майбутньому і шляхи їх здійснення» [3, с.34].

У наукових джерелах процес побудови моделі має назву моделювання. В. Маслов, доводить, що «моделювання є не тільки методом, а й підсистемою (самостійною стадією) управління, яка має специфічні функції та форми прояву. Взагалі, побудова педагогічної моделі відбувається за допомогою визначених цілей, закономірностей, принципів, визначення змісту, форм, методів, системи контролю та оцінки результату. Таким чином, все перелічене є характеристикою дидактичного процесу, процесу формування та розвитку компетентностей» [2, с.7].

Виходячи із сутності і структури феномена професійної мобільності, ми розробили модель формування професійної мобільності майбутніх викладачів ЗВО. При побудові моделі формування професійної мобільності майбутніх викладачів ЗВО ми виділили мету, на досягнення якої спрямована наша модель. Мета полягає у формуванні професійної мобільності майбутніх викладачів. При розробці моделі було покладено інтегративний, системний, діяльнісний, компетентнісний та особистісно-орієнтований підходи.

Формування професійно мобільного майбутнього викладача нами здійснюється з урахуванням інтегративного підходу, який маю свою специфіку, що полягає не лише в поєднанні різних дисциплін, а й у спрямованості на навчання майбутніх викладачів ЗВО; системного підходу, який дав змогу магістрантам засвоїти нові знання, уміння та навички, опираючись на попередній досвід; діяльнісного, що забезпечує формування відповідних компетентностей, притаманних професійно мобільному викладачу, які формуються, перш за все, у діяльності; компетентнісного, який сприяє формуванню вищого рівня компетентності майбутніх викладачів ЗВО;

контекстного, за допомогою якого актуалізуються можливості змісту навчальних предметів для забезпечення підготовки висококваліфікованого професійно мобільного викладача ЗВО; особистісно-орієнтований підхід полягав у допомозі кожному магістранту вдосконалювати свої індивідуальні здібності, розвиватися як особистість, з урахуванням наявного у нього досвіду. Виокремлено принципи, на яких базується формування професійної мобільності майбутніх викладачів ЗВО. Поняття «принцип» визначається як «основне вихідне положення якої-небудь наукової системи, теорії, ідеологічного напрямку» [1].

Формування професійно мобільного викладача ЗВО нами здійснюється з урахуванням таких принципів: принцип системності та послідовності, який полягає в тому, що формування професійної мобільності є цілісним процесом, оскільки розглядається нами у взаємозв'язку зовнішніх і внутрішніх факторів впливу; передбачає дотримання відповідності мети, змісту, форм, методів, засобів і оцінювання результатів навчання, в різних видах планування, написанні планів тощо.

Зазначений принцип передбачає формування у магістрантів навичок раціонального планування своєї навчальної діяльності; таку організацію освітнього процесу, за якого «все сьогоденне повинно повторювати вчорашнє і прокладати шлях завтрашньому» (Я.А.Коменський); принцип індивідуалізації, що передбачає врахування особливостей та можливостей кожного магістранта; принцип наочності передбачає використання наочності не тільки як засобу ілюстрування, а й для того, щоб майбутні викладачі навчилися самостійно працювати з джерелом інформації; принцип цілеспрямованості та мотивації (для успішної реалізації цього принципу викладачеві необхідно правильно формулювати цілі (освітні, виховні, розвивальні), будувати свою роботу так, щоб вони були зрозумілі та сприйняті магістрантами і досягнуті в процесі спільної діяльності. Мета навчання краще сприймається магістрантом за умови наявності в нього позитивних мотивів учіння; принцип інтеграції навчальних дисциплін (органічне поєднання відомостей інших навчальних предметів навколо однієї теми, що має великий вплив на ефективність сприйняття ними навчального матеріалу); принцип рефлексії для самопізнання (професійна мобільність потребує глибокої рефлексії для забезпечення самопізнання особистості, вона починається з пізнання самого себе, своїх можливостей та свого призначення). Він дає змогу майбутнім викладачам ЗВО усвідомити процес навчання, осмислити його результативність.

Змістовий блок включає організаційно-педагогічні умови, що були нами впроваджені у процесі формування професійної мобільності. Ми виділили певні організаційно-педагогічні умови: гуманізація освітнього процесу; створення

рефлексивного середовища; єдність і взаємозв'язок навчальної, позааудиторної, науково-дослідної та самостійної роботи; постійне наповнення змісту дисциплін.

Дотримання всіх необхідних організаційно-педагогічних умов у процесі формування професійної мобільності сприяє високій результативності освітнього процесу та якісній професійній підготовці. На нашу думку, саме комплексне використання цих умов надасть можливість досягти ефективного формування професійної мобільності майбутніх викладачів ЗВО.

Організаційний блок зорієнтований на формування професійної мобільності майбутніх викладачів ЗВО за допомогою форм, методів, засобів, які були розроблені та впроваджені нами в освітньому процесі, позааудиторній, науково-дослідній роботі та самостійній роботі.

Зміст навчання є одним з основних засобів формування професійної мобільності майбутніх викладачів ЗВО. З метою набуття ними теоретичних знань щодо професійної мобільності та формування практичних навичок ми наповнювали зміст навчальних дисциплін («Педагогіка вищої школи та педагогічна майстерність», «Історія вищої освіти», «Моделювання освітньої та професійної підготовки викладача») знаннями про професійну мобільність. Формуванню професійної мобільності майбутніх викладачів ЗВО сприяла їхня участь у дискусійному клубі «Професійно мобільний викладач: сьогодення та майбутнє», тренінгах «Актуалізація професійно-особистісного потенціалу майбутніх викладачів ЗВО», «Мобільність викладача – запорука його професійного успіху».

Щодо форм та методів навчання, то передбачено використання їх в процесі освітньої роботи, позааудиторної, науково-дослідної та самостійної роботи. Ми вважаємо, що процес формування професійної мобільності буде протікати успішно за умови використання таких засобів: розв'язання творчих завдань у процесі навчання, які спрямовані на набуття інтересу до науково-дослідної роботи, розуміння ролі формування професійної мобільності; творчі завдання дозволили якнайкраще змоделювати професійні ситуації, що дало можливість майбутнім фахівцям набути реального досвіду, який відповідає потребам роботодавця; кейс-метод, який наближає процес навчання магістрантів до реальної практичної діяльності, сприяє розвитку винахідливості, вмінню вирішувати проблеми, розвиває здібності проводити аналіз і діагностику проблем;

У позааудиторних заходах, які включають і самостійну роботу магістрантів та спрямовані на реалізацію творчих здібностей і використання професійних знань, ми використовували тренінги, які спрямовані на озброєння їх знаннями й на формування мотивації до майбутньої професійної діяльності.

У сучасних умовах без вміння самостійно здобувати знання, безперервно оновлювати їх та вирішувати нові завдання не може обійтися жодна людина. Тому ми проводили засідання дискусійного клубу «Професійно мобільний викладач: сьогоднішня та майбутня».

Формування професійно мобільної особистості потребує використання в позааудиторній діяльності індивідуальних форм роботи, які створюють належні умови для самостійного визначення майбутнім викладачем додаткових навчальних цілей, спонукають його до подальшої систематичної роботи в позааудиторний час. Під позааудиторними заходами ми розуміємо самостійну роботу магістрантів і виховні заходи, спрямовані на вдосконалення професійної мобільності (інтелектуальні вікторини, брейн-ринги, педагогічні кав'ярні). Під час самостійної діяльності магістрантам пропонувалися індивідуальні консультації. На підставі вищезазначеного, ми вважаємо, що позааудиторні заходи сприятимуть формуванню професійної мобільності майбутніх викладачів ЗВО.

Оцінний блок містить критерії, показники та рівні сформованості професійної мобільності. Результатом реалізації нашої моделі є сформованість професійної мобільності майбутніх викладачів ЗВО на низькому, середньому та високому рівнях.

В оцінюванні ефективності функціонування розробленої моделі вагомим є розроблення критеріїв і показників сформованості професійної мобільності майбутніх викладачів ЗВО. Для моделі формування професійної мобільності майбутніх викладачів нами виокремлено форми, методи та засоби.

Перспективи подальших досліджень є аналіз педагогічного інструментарію формування комунікативної компетентності майбутнього педагога в умовах фахової підготовки.

Список використаних джерел

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/> (дата звернення 10 березня 2019 р.).
2. Маслов В. І. Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці. *Післядипломна освіта в Україні*. 2008. № 1. С. 3-9.
3. Олійник В. В. Цільове управління навчальними закладами в ринкових умовах : навч. посіб. / Олійник В. В., Медведь В. В.; за ред. Г. А. Дмитренка. Київ : ЦППО, 2002. 120 с.
4. Професійна освіта: словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Вища шк., 2000. 380 с.
5. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ : Гол. ред. Укр. рад. енцикл., 1986. 800 с.

Святослав Юрченко

(аспірант I курсу,

спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,

педагогічний факультет)

(Наук.керів. – д. пед.н., професор І.В. Стражнікова)

Формування екологічної компетенції учнів в системі шкільної географічної освіти

Людина являється невід’ємним елементом природи, без неї вона не може існувати і жити, дихати, харчуватися, отримувати тепло, світло і житло. Саме тому відношення до природи має глибокий гуманістичний смисл, воно переростає в дбайливе ставлення до самої людини.

Є в цьому відношенні і політичний аспект, так як суспільство і його організація виробництва створює реальні можливості для комплексного вирішення завдань по захисту природи, навколишнього середовища людини.

Але можливості і реальність не завжди співпадають і багато тут залежить від суб’єктивного, людського фактору, від ідейних вподобань, впевненості і готовності людей конкретно і правильно вирішувати екологічні проблеми.

Формувати таку впевненість і готовність реалізувати її в житті необхідно вже з юних років, на шкільній парті і навіть раніше – в ігрових кімнатах і живих куточках дитячих садків. Адже дбайливе ставлення до природи починається із знайомства дітей з рослинним і тваринним світом.

Особливу радість приносить дітям догляд за маленькими тваринами. Захищаючи їх, вони переживають при цьому підвищене почуття доброго покровительства по відношенню до слабкого, безпорадного. Багато добрих хвилин приносять дітям спостереження за комахами, метеликами, кониками, жучками, мурашками та бережному відношенню до них.

Відомий педагог В.О.Сухомлинський в своїй «школі радості» прагнув так виводити дітей і навколишній світ, щоб вони відчували, усвідомлювали, розуміли чудесну красу природи. Поява перших листків на деревах, їх розвиток весною і яскраві кольори осені, чарівні хмари, спалахи блискавок, зливовий дощ і веселі струмочки, появу льоду на калюжах — все це повинні відчуті діти як прекрасне в природі, переживши відчуття здивування і радості. Відчуття прекрасного в природі возвеличує діяльність учнів по охороні навколишнього середовища. Із задоволенням і відчуттям корисності своєї діяльності школярі доглядають за деревами і квітами на клумбах, працюють на шкільній ділянці восени. Власна праця по догляду за рослинами і тваринами підвищує

результативність екологічного виховання дітей, сприяє перетворенню знань в екологічне переконання.

Проблеми охорони природи в умовах шкільного курсу географії слід розглядати ненав'язливо, поступово, адже головне завдання полягає в тому щоб викликати інтерес до природних об'єктів, виховати повагу до всього живого. Дієвим засобом формування екологічного світогляду в учнів буде залучення учнів до обстеження місцевих водойм, парків, скверів, до проведення Днів птахів, Днів лісу, Днів урожаю і інше. Так, наприклад, вчитель початкових класів всю свою роботу повинен узгодити з батьками, залучивши їх в роботу із школярами вдома по веденню щоденників природи, фенологічних спостережень та інше.

Оскільки географія в деякій мірі є суміжною наукою природничих дисциплін, так би мовити систематизуючою, в ній дається найбільше можливостей для пояснення і формування екологічних компетентностей, наприклад в процесі навчання можна подати учням приклад про створення гідроелектростанцій і при цьому застосування мір по охороні рибних багатств, приділити увагу використанню хімічних добрив для збереження родючості ґрунтового покриву і інше. Найбільш повно і безпосередньо екологічні питання розглядаються у позакласній роботі і у спеціальних екологічних об'єднаннях. Потрібно знайомити учнів і з тим, який вклад наша держава вносить в міжнародне співробітництво по охороні навколишнього середовища, по боротьбі із небезпечними захворюваннями людей, з широкомасштабними епідеміями грипу і інших хвороб, про міри освоєння Світового океану. Дуже важливо пропагувати необхідність заключення міжнародних домовленостей про заборону хімічної зброї тощо.

Підготовка школярів до охорони навколишнього середовища здійснюється із урахуванням їх вікових особливостей. Якщо в початковій школі проходить первинне ознайомлення з цією проблемою і учні в основному володіють відповідними знаннями і елементарними вміннями, то в середніх класах у них формуються більш глибокі переконання і спеціальні практичні вміння і навички догляду за тваринами, рослинами, а старшокласники самі залучаються до боротьби за охорону природи.

У процесі навчання учнів в шкільному курсі географії формування природоохоронних знань здійснюватиметься з урахуванням принципу міжпредметності та геоекологічного підходу для розуміння проблем взаємовідносин людини і природи. Останній полягає у розгляді процесів і результатів взаємодії природи, господарства та населення та тій чи іншій території, також засвоєння основ раціонального природокористування та охорони природи на основі геоекологічного підходу забезпечує вивчення між

предметних зв'язків природничих дисциплін, а саме географії та біології. Проте недостатньо вивчається принцип наступності знань, а тому екологічні знання про цілісність і зв'язки в природі залишаються окремим предметам природничого циклу таких як біологія, географія, фізика, хімія.

Щодо курсу «Рідний край» в 5-му класі, а саме в розділі «Взаємодія людини і природи», можливе проведення уроку міні-проектів, оскільки в курсі вивчається населений пункт в якому проживають учні, то доцільно буде розглянути найбільш гострі екологічні проблеми свого краю та шляхи подолання та покращення екологічного стану території або ж проведення просвітницької роботи серед населення по дбайливому ставленні до природи. Аналізуючи шкільну програму дисципліни «Географія» в 6 класі, основним чинником у формуванні природоохоронних знань учнів буде вивчення географічної оболонки як об'єкта географічної науки. Спочатку вивчаються окремі компоненти природи, а потім узагальнюються через встановлення взаємозв'язків між ними у визначенні природного комплексу, ландшафту. Такий підхід дає змогу засвоїти географічне розуміння природи як природного комплексу і відповідно утвердження ідей охорони природи, оскільки не доцільно охороняти окремий компонент природи, при цьому руйнуючи інші, з якими він тісно пов'язаний.

Запроваджуючи відповідні екологічні ідеї вивчаючи в 6 класі в темі «Літосфера» доцільно розглядати проблему надмірного використання корисних копалин, звертаючи увагу на глобальну проблему вичерпності ресурсів, впливу вулканізму на природні компоненти, а саме на зміну газового складу атмосфери і відповідно температури, зміну рельєфу території під впливом антропогенної діяльності людини.

Під час вивчення теми «Атмосфера» звернути увагу учнів на проблему глобального потепління та виділити окремо для вивчення питання «Забруднення атмосфери», «Вплив забруднення повітря на здоров'я людей» та інші.

У темі «Гідросфера» окрім загальних понять та складових водної оболонки звернути увагу учнів на втручання людини в екологічний простір вод, океанів та заходи по зменшенню шкідливого впливу людини на гідросферу. Зокрема в темі «Кругообіг води в природі» виділити увагу вивченню ступеню забруднення річок, озер, морів, океанів. Також доцільним в даній темі буде розкрити учням порушення кругообігу води в природі на прикладі вирубки лісів. В темі «Води суходолу» не розкритим є проблема впливу діяльності людини на зміну кількості і екологічного стану вод на прикладі своє місцевості.

У розділі «Природні комплекси» доречним буде при вивченні природних зон та комплексів Землі звернути увагу на впливі людини на них та значенні природних комплексів для життєдіяльності.

В 7-му класі, в курсі «Географія материків та океанів», при вивченні кожного материка та океану окрему увагу приділяти проблемам, охороні, подоланню екологічних проблем, впливу різних факторів на здоров'я населення, природоохоронних об'єктів та територій того чи іншого материка чи океану. Також доцільним є те, що в межах теми «Екологічні проблеми материків та океанів» дати можливість учням самостійно досліджувати будь-який регіон, його екологічні проблеми та шляхи їх розв'язання.

Для формування в учнів естетичного смаку, дбайливого ставлення до природи, цінувати багатство та красу рідного краю та країни, сприймати природу як об'єкт краси, на уроках географії слід використовувати своєрідний метод порівняння, а саме поєднувати науку із мистецтвом, тим самим викликати позитивні почуття в учнів. Так, наприклад, у 8 класі при вивченні теми «Ландшафти України» для формування позитивних емоцій в учнів потрібно створити ситуацію де б вони милувались красою пейзажів, це можна досягти шляхом показу творів образотворчого мистецтва, кіно, музики, зачитування літературних творів, але варто пам'ятати, що потрібно не підміняти географію мистецтвом, а оживляти, збагачувати її.

Спираючись на свій досвід, В. О. Сухомлинський писав: «Дуже важливо, щоб дивовижний світ природи, гри, краси, музики, фантазії, творчості, що оточував дітей до школи, не закрився би перед дитиною дверима класу, але, й нав'язати естетичне сприйняття природи неможливо, треба допомогти дітям якомога раніше відкрити цей світ дивовижної краси» [3, с. 137].

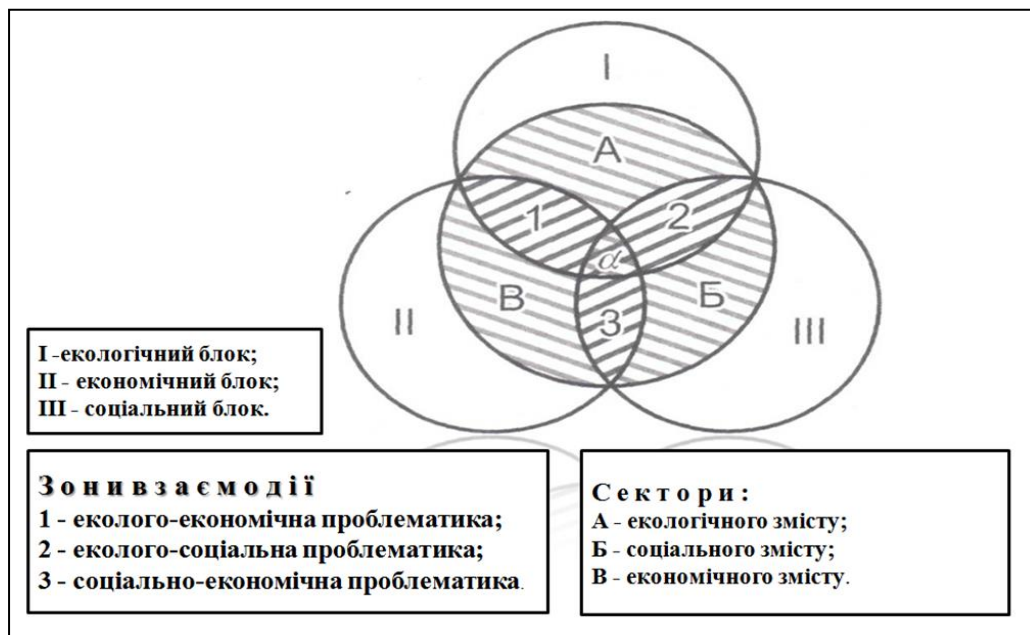
Письменник-географ Ю. К. Єфремов сформулював цю думку так: «Люблю і знаю. Знаю і люблю. І тим повніше люблю, чим глибше знаю» [6, с. 254].

При вивченні курсу «Економічна і соціальна географія» в 9-му класі недостатньо подається вивчення основних шляхів раціонального використання природних ресурсів, охороні і перетворенні навколишнього природного середовища.

Завершальним шкільним курсом географії є «Соціально-економічна географія світу». Тут учні на основі здобутих знань в попередніх курсах мають значний потенціал в розкритті екологічних проблем з позицій системності, цілісності, просторової диференціації та їх проявах в різних країнах за умови якщо в попередніх курсах в повному обсязі були розкриті спочатку основні тенденції екологічних проблем та шляхи їх вирішення, розкриття екологічних

проблем по материках та океанах і так далі, що в умовах теперішнього змісту шкільної географічної освіти не розкрито в повному обсязі.

З метою забезпечення принципу поліпотребнісної мотивації поведінки в учнів потрібно сформуванати екологічну компетентність (рис. 1), яка розкривається за алгоритмом, що передбачає: розкриття сутності проблеми, основних понять; вивчення причин виникнення проблеми; зв'язок проблеми з іншими екологічними проблемами, зокрема – наслідки для довкілля і здоров'я; економічні наслідки; правове забезпечення вирішення проблеми; промислові технології вирішення проблеми; вирішення проблеми на побутовому рівні,



можливості школярів у вирішенні проблеми (поради споживачам).

В. О. Сухомлинський зазначав, що, передаючи дітям великі матеріальні і духовні багатства, разом з ними треба передавати й благородне почуття любові до Батьківщини.

Рис. 1 Зміст екологічної компетентності учнів

Джерело: складено автором за матеріалами [5]

Батьківщина – це насамперед той куточок Землі, де вона народилась, живе. Показати дітям красу цього куточка, викликати в них гарячу любов до березового гаю, соснового бору, до полів і лук рідних місць — означає закласти основи патріотизму. Цьому сприятимуть екскурсії, спостереження за природою, оскільки виховання любові до Батьківщини у дитини треба починати з виховання любові до природи рідного краю.

Свідоме і бережливе ставлення до природи повинно формуватися з дитинства, у сім'ї, в школі і можливе воно лише за умови різкого піднесення екологічної культури і знань у даній галузі.

Екологічне навчання і виховання — це психолого-педагогічний процес, спрямований на формування у людини знань наукових основ природокористування, необхідних переконань і практичних навичок, певної орієнтації й активної життєвої позиції в галузі охорони природи, раціонального використання і відтворення природних ресурсів.

Екологічна освіта повинна бути безперервною і здійснюватися в дошкільний, шкільний та післяшкільний періоди.

У процесі роботи більшість учителів акцентує увагу на значенні природи у господарській діяльності людини і майже не розкриває її естетичні цінності. Проте для молодших школярів найдоступнішим є емоційно-естетичне сприйняття природного середовища. Завдання педагога – передбачити способи злиття емоційних почуттів у ставленні до природи з пізнавальними завданнями щодо її вивчення і практичними діями з охорони. Важливе значення має безпосереднє спілкування дітей з природою при проведенні спостережень, під час екскурсій, прогулянок, походів. Так, під час сезонних екскурсій у природу з другокласниками вчитель не лише допомагає дітям виділяти характерні ознаки кожної пори року, а й виховує любов до рідної природи, почуття прекрасного, формує навички грамотної поведінки в природі.

Екологічне виховання передбачає також вироблення навичок грамотної поведінки дітей у природі. Діти повинні засвоїти, що під час прогулянок, екскурсій, походів не можна голосно розмовляти, рвати квіти, ламати гілки дерев і кущів, руйнувати пташині гнізда, мурашники, забруднювати навколишнє середовище, підбирати малят звірів і пташенят.

Отже, екологічне виховання в школі є комплексним і проявляється у тому, що досягається внаслідок поєднання морального, трудового, естетичного виховання, що сприяє всебічному розвитку особистості [4, с. 38-39]. А

екологічно спрямована позакласна робота сприятиме формуванню мотивації та зацікавленості у навчанні, активізації дослідницької діяльності учнів та розвитку практичних вмінь і навичок школярів. Позакласна робота повинна бути практично представлена, пов'язана із життям, а її зміст – відповідати віковим особливостям школярів.

Список використаних джерел

1. Вороненко, Т. Екологічні знання як компонент екологічної освіти і виховання. *Рідна школа*. 2012. №3. С. 21-24.

2. Заверуха Н.М., Серебряков В.В., Скиба Ю.А. Екологічна освіта, виховання і культура. *Основи екології: навч. посібн.* Київ: Каравела, 2006. С. 354-363.

3. Ефремов Ю.К. Природа моей страны. Москва: Мысль, 1985. 350с., ил., карт.

4. Нарочна Л.К., Ковальчук Г. В, Гончарова К.Д. Методика викладання природознавства. Київ: Вища школа, 1990. 316 с

5. Пустовіт Н. А. Реалізація принципів формування екологічно доцільної поведінки школярів. *Збірник наукових праць: Наукові записки*. Випуск 88. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: РВВКДПУ ім. В. Винниченка, 2010. С.202-205.

6. Сухомлинський В.О. Проблема виховання всебічно розвинутої особистості. *Вибр. тв.:* В 5 т. Київ, 1976. Т. 1. С. 535.

Андрій Бойда

*(студент II курсу ОР «бакалавр»,
факультет історії політології і міжнародних відносин).*

З.І.Нагачевська

(Наук. керів. – д. пед.н., професор)

Законодавчі основи управління освітнім процесом у сучасній українській школі

Освіта як особливий соціальний інститут, її стан, тенденції та перспективи розглядаються в усьому світі як спосіб збереження і розвитку цивілізованості країни й формування визначеного суспільством і державою типу особистості. Якісна урегульованість суспільних відносин у цій сфері є головною ознакою моделі держави, яка за Конституцією України характеризується як правова [1, с. 61].

Право на освіту закріплене в основному Законі нашої країни – Конституції. Загальновідомими є положення статті 53: «Кожен має право на освіту» «Повна загальна середня освіта є обов'язковою. Держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах...» [4].

Деклароване в Конституції України право на освіту забезпечується різними законодавчими та нормативно-правовими актами. Серед них і новоприйнятий Закон України «Про освіту», який, окрім права на освіту, повинен забезпечити ще й інше право, теж проголошене конституційною статтею 23: «Кожна людина має право на вільний розвиток своєї особистості, якщо при цьому не порушуються права і свободи інших людей, та має обов'язки перед суспільством, в якому забезпечується вільний і всебічний розвиток її особистості» [4].

Розвиток дитини, людини як особистості, здобуття нею базових навичок, компетентностей, що сприятимуть постійному самовдосконаленню, самореалізації та здатності навчатись впродовж життя стає основним завданням освіти на сучасному етапі. На забезпечення всебічного розвитку особистості направлена загалом уся реформа освіти, яка вже закріплена численними змінами до законодавства.

Чому законодавство про освіту є важливим компонентом розвитку освіти, зокрема, та соціально-економічного, культурного й наукового життя країни загалом? Як зазначає у своїй праці «Законодавча база управління навчальними закладами» професор С. Ніколаєнко, одним із «універсальних показників якості життя, ефективності, якості того чи іншого суспільства, держави, прийнятих у

світі, є індекс людського розвитку (ІЛР), що об'єднує чотири складники: тривалість життя, рівень грамотності дорослого населення, валове охоплення всіма видами навчання, ВВП на душу населення» [6, с.16]

Отже, ставлення держави до освіти, що виражається в першу чергу у нормативно-правовій базі, фінансуванні та її ідеологічній спрямованості, визначає рівень розвитку суспільства. Основами творення законодавства про освіту, за С. Ніколаєнком, є: аналіз життя суспільства; аналіз чинного законодавства; вивчення міжнародного досвіду законотворчості у сфері освіти. Це покладає особливу відповідальність на тих, хто має відношення до створення законодавства про освіту [6, с.17,19].

Однак повернемося до передумов сучасної реформи освіти. Багато авторів, серед них практичні педагоги, науковці і навіть посадовці Міністерства освіти і науки донедавна зазначали, що система освіти і законодавство України в галузі освіти, побудоване на колишній радянській базі, не відповідає реаліям сьогодення, європейському курсу розвитку України. І якщо ґрунтовність базових знань ще витримувала критику, то система управління освітою, зокрема середньою школою, не просто застаріли та не ефективні, а й шкідливі для освітнього процесу. Саме тому управління шкільною освітою, поруч із фінансуванням, є однією з найбільш гострих проблем.

Аудит чинної системи органів управління освітою в Україні проведений в ході дослідження «Модернізація системи управління освітою в Україні: дорожня карта реформ», яке здійснили Громадська організація «Центр розвитку лідерства» у співпраці з Інститутом конкурентного суспільства та ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України за підтримки Освітньої програми Міжнародного фонду «Відродження», виявив такі «больові точки»: нормативно-правова зарегульованість освітньої сфери (понад 56% державних функцій у сфері освіти належить до сфери нормативно-правового регулювання, державні послуги становлять 26%, контроль-наглядова діяльність – 11%, а управління майном – 7%); наявність функціонального конфлікту в органах управління освітою різного рівня; орієнтація системи управління освітою на контроль-наглядову діяльність за рахунок надання державних послуг; перевантаженість органів управління освітою надлишковими функціями (19% таких функцій); наявність в органів управління освітою великої кількості функцій, що дублюються (21% функцій); перевантаженість органів управління освітою діяльністю, що не має функціонального навантаження; перевантаженість повсякденної діяльності органів управління освітою звітними «функціями» [5].

Нова модель системи управління освітою в Україні, запропонована експертами, дає можливість децентралізувати систему управління освітою,

ліквідувати дублювання функцій і розмитість повноважень на різних рівнях управління, підвищити якість надання освітніх послуг, посилити лідерський потенціал управлінців всіх рівнів, а також відкритість та прозорість освітньої «управлінської вертикалі».

На практиці втілення реформи освіти розпочалося із розробки нової законодавчої бази, маємо перший результат – прийняття закону «Про освіту». Далі відбувається зміна філософсько-методологічних підходів до освіти: перехід від знаннєвої парадигми (знання дають) до компетентісної (знання здобувають). Нова нормативно-правова база управління освітою спрямована на забезпечення свободи та прозорості освітньої діяльності на основі автономії навчально-виховних закладів; зміни структури управління, шляхом переходу до громадсько-державної моделі управління, що передбачає ліквідацію районних управлінь освіти, зміни функцій департаментів освіти на рівні областей; введення системи електронного управління та зміни у фінансуванні освіти не за принципом фінансування закладу освіти, а за принципом фінансування учня – «гроші йдуть за дитиною».

Критики освітньої реформи та песимісти стверджують, що децентралізація управління освітніми закладами, цільове фінансування учня призведе до хаосу, зниження освітнього рівня дітей та скорочення кількості закладів освіти.

Однак міжнародна практика засвідчує зворотнє. Звернемося до досвіду колишньої радянської республіки, а нині члена Євросоюзу – Естонії. Ця маленька країна провела дієву реформу системи освіти ще на початку 90-х років ХХ століття, одразу після розпаду СРСР, коли у країні не було ані адекватних підручників, ані грошей на освіту, ані розуміння того, як вчити дітей. Тоді уряд прийняв рішення: дати навчальним закладам більше свободи і максимально децентралізувати управління школами – всі повноваження щодо керування середньоосвітніми закладами переходили до місцевих громад. Освітняни почали активно їздити до Фінляндії та Швеції набиратись досвіду. А з часом школи почали конкурувати між собою за кожного учня. Це було пов'язано зі зміною принципів фінансування: якщо раніше гроші на школу виділялись незалежно від кількості учнів, то згодом фінансова субвенція почала вираховуватись з чіткою прив'язкою до наповнюваності класів. Аби мати змогу виплачувати гроші вчителям, школи мусили мати достатню кількість учнів, а вчителі – годин роботи. Причому процес відбувався на тлі демографічного спаду: зараз в Естонії на 40% менше учнів, ніж 15 років тому. У 1990-х роках уряд передав школи та дитячі садочки в управління муніципалітетів – сільських (їх тут називають волостями) і міських. Загалом їх в країні 213, зараз триває реформа щодо їх укрупнення.

На початку реформи було вирішено, що держава виділяє гроші на зарплату вчителів та підвищення їхньої кваліфікації, шкільні обіди, підручники та роботу дирекції – а все інше місцева влада мала оплачувати зі свого бюджету. Це означає, що за комунальні послуги, прибирання в школах, роботу соціальних працівників і психологів муніципалітети виплачують кошти зі своїх загальних (нецільових) доходів. При цьому муніципалітети отримували право повністю розпоряджатись грошима на освіту, закривати-будувати школи і дитячі садки. А самі школи – приймати рішення щодо навчальної програми і брати на роботу чи звільняти вчителів. Держава дає субвенцію на навчання школярів, яку будь-хто може легко вирахувати. Так, у 2016 році з розрахунку на одного учня вона становила:

- на зарплату вчителя – 1229 євро;
- на оплату роботи дирекції – 92 євро;
- на навчальні матеріали – 57 євро;
- на навчання та професійний розвиток учителів і дирекції – 12 євро;
- на шкільні обіди – 136,5 євро.

При цьому сума грошей на зарплати вчителям множитья на коефіцієнт від 1 (для великих міст) до 1,95 (для маленьких чи острівних міст і сіл). Цей коефіцієнт використовується у тому числі для того, аби базові школи були близько до дому учня. Таке розділення відповідальності закріплене законодавчо. Зрештою, муніципалітети витрачають на освіту 40 і більше відсотків коштів, скільки дає держава. Але водночас вони є власниками шкільної мережі і можуть повністю нею розпоряджатись. Як зазначив Джанар Холм, канцлер Міністерства освіти і науки Естонії: «Спершу здавалось, що свободи забагато. Але саме вона дозволила країні досягнути того рівня, який є зараз» [13].

Системою освіти Естонії школам надається надзвичайно широка автономія. Вони можуть навіть обирати собі: вчити дітей по чвертях чи триместрах – аби лише було 175 навчальних днів у році; ставити оцінки у другому-третьому класі чи ні та як саме викладати урок – за підручниками чи без них. Така децентралізація та автономія – одна з причин успіху системи освіти невеликої 1,3-мільйонної Естонії, чию територію можна зіставити з нашими Харківською чи Одеською областями [13].

Слід звернути увагу на ще один важливий аспект проблеми управління освітою – це процес децентралізації, що відбувається в Україні, та передача основних функцій управління на місцевому рівні органам місцевого самоврядування, які на даний час переживають процес об'єднання у територіальні громади, та пов'язані з цим майбутні адміністративно територіальні зміни. Відповідно до статті 62 Закону України «Про освіту» до

органів управління у сфері освіти віднесені й органи місцевого самоврядування (в Естонії муніципалітети). А отже, управління освітніми закладами здійснюватимуть саме місцеві ради. Скористаємося коментарями з приводу повноважень місцевих органів влади з управління закладами освіти Володимира Бахрушина, члена Національної команди експертів з реформування вищої освіти, головного експерта з питань освіти Реанімаційного пакету реформ, радника міністра освіти і науки України, члена робочої групи з розробки Закону «Про освіту», який зазначає, що законодавство не передбачає і не заважає місцевим органам створювати відділи, департаменти чи інші структурні підрозділи, що будуть опікуватися проблемами розвитку освіти у відповідних областях, районах, містах тощо. Але ці підрозділи не будуть мати повноважень втручатися в освітню, кадрову, організаційну роботу закладів освіти, крім, можливо, закладів позашкільної освіти. Для останніх частина 6 статті 10 Закону, що регулює повноваження місцевих органів, істотно не змінилася [2].

Новий Закон України «Про освіту» і реформа школи дають можливість закладам освіти здійснювати діяльність одночасно на різних рівнях освіти та за її різними видами, створювати для цього структурні підрозділи. Тобто теоретично може існувати заклад, що об'єднує дитсадок, початкову школу, гімназію, ліцей, університет, професійний коледж і музичну чи художню школи. Треба лише отримати відповідні ліцензії і пройти акредитацію.

Заклади освіти зможуть утворювати з іншими юридичними особами освітні, освітньо-наукові, наукові, освітньо-виробничі та інші об'єднання.

Всі заклади освіти – від закладів дошкільної освіти до університетів – отримають значно більше свободи. Досі (з 2014 року) автономію мали лише заклади вищої освіти.

Тепер же заклади освіти всіх форм власності будуть мати самоврядні колегіальні органи – наглядові (підкувальні) та педагогічні ради, батьківські ради, які прийматимуть найважливіші рішення. До складу наглядової (підкувальної) ради, якій засновник може делегувати свої повноваження, не можуть входити працівники цього закладу освіти і ті, хто в ньому навчається.

Крім того, директор школи чи закладу дошкільної освіти обиратиметься на 6 років конкурсною комісією у складі представників інших шкіл, місцевої влади, викладачів вищих педагогічних закладів освіти і громадськості. Для участі в конкурсі треба вільно володіти державною мовою і мати вищу освіту, але засновники мають право встановлювати й додаткові кваліфікаційні вимоги до кандидатів.

Також, директор отримує право самостійно братиме на роботу своїх заступників та інших педагогічних працівників. Освітній заклад може

оголосити конкурс на будь-яку вакансію, але головне, що призначення відбуватиметься без погодження з місцевою владою.

Водночас, директором можна бути не більше 12 років, обмеження терміну перебування однієї людини на посаді керівника пошириться з вишів на всі заклади освіти. Таким чином, «довічних директорів» шкіл більше не буде. Людина зможе обиратися на посаду директора не більше двох шестирічних термінів поспіль, а потім зможе працювати на іншій посаді в цій же школі або претендувати на директорство в іншій [9].

Заклади освіти і педагоги самостійно формуватимуть навчальні програми, які за поданням педагогічної ради затверджуватиме керівник закладу. Єдина вимога – їх відповідність державним стандартам освіти.

Учитель зможе вільно працювати за власною програмою і обирати форми донесення матеріалу до дітей. Водночас, міністерство розроблятиме типові програми для тих учителів, які не хочуть чи не можуть розробити власні. Закон скасовує процедуру атестації шкіл і право місцевих управлінь (департаментів) освіти на їх інспектування.

Із прийняттям нового Закону України «Про освіту» законодавець розпочав роботу з приведення у відповідність або усунення суперечностей, врегулювання багатьох правових норм [8]. Міністерству освіти і науки теж доведеться попрацювати над створенням нормативно-правової бази для закладів освіти всіх рівнів, зокрема, для забезпечення ефективного управління ними. Відповідно до плану заходів на 2017-2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» Міністерству освіти і науки спільно із Національною академією педагогічних наук та обласними держадміністраціями доручено «... Розвинути управлінський потенціал об'єднаних територіальних громад у сфері освіти шляхом:

- 1) підготовки навчально-методичних матеріалів та проведення серії семінарів для керівників виконавчих органів у сфері освіти рад об'єднаних територіальних громад;

- 2) формування бази даних найкращих практик з управління у сфері освіти рад об'єднаних територіальних громад.

...Забезпечити ефективне управління загальною середньою освітою, що сприятиме реальній автономії школи, шляхом:

- 1) розвитку інституційної спроможності закладів загальної середньої освіти розробляти і розвивати власні освітні програми відповідно до державного стандарту повної середньої освіти (академічна автономія);

2) надання можливості закладам загальної середньої освіти змінювати статус бюджетної установи на статус неприбуткової організації із збереженням податкових пільг і отримання фінансової автономії;

3) переходу до механізму призначення керівників школи за результатами відкритого конкурсу відповідно до вимог професійного стандарту педагогічної діяльності;

4) забезпечення функціонування механізму громадського нагляду за діяльністю закладу загальної середньої освіти (наглядова або піклувальна рада)» [10].

Згідно з цим же планом заходів до кінця 2018 року повинна бути завершена розробка оновленої Типової інструкції з діловодства для загальної середньої освіти та спрощення системи документообігу для зменшення бюрократичного навантаження на школу [10].

Створення законодавчих підстав і гарантій забезпечення діяльності органів самоврядування у закладах освіти визначено одним із основних змістових напрямів громадянської освіти, що забезпечуються органами державної влади й органами місцевого самоврядування, інститутами громадянського суспільства та закладами освіти різних форм власності [11].

До зазначеного варто також додати, що беручи до уваги досвід зарубіжних країн і політичний курс України на зміну самої концепції освіти, в тому числі й управління освітніми закладами, надання школам певної управлінської автономії, керувати освітнім процесом будуть самі громадяни, обираючи кращу школу, досконалішу освітню програму, професійного вчителя.

Таким чином, нове законодавчо-нормативне урегулювання освітнього процесу в закладах освіти усіх рівнів вимагає від нас, майбутніх педагогів, знати ці інновації та бути готовими до їх упровадження в самостійній педагогічній діяльності.

Список використаних джерел:

1. Андрусишин Б. Освітнє право як передумова успішної участі викладачів в управлінні навчальним закладом. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/9109/1/Educational%20law.pdf> .
2. Бахрушин В. Відповідаємо на запитання. Що можуть і не можуть робити місцеві органи управління освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nus.org.ua/questions/vidpovidayemo-na-zapytannya-volodymyr-bahrushyn-pro-te-shho-mozhut-i-ne-mozhut-robyty-mistsevi-upravlinnya-osvity/> .
3. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*, 2017, №38-3., Ст.380.
4. Конституція України. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*, 1996. №30. С.141
5. Модернізація системи управління освітою в Україні: дорожня карта реформ. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.irf.ua/knowledgebase/publications/modernizatsiya_sistemi_upravlinnya_osvitoyu_v_ukraini_dorozhnya_karta_reform/ .

6. Ніколаєнко С.М. Законодавча база управління навчальними закладами: навчальний посібник. – К. НУБіП України. 2015. – 225 с.
7. Новий рейтинг PISA. Шкільна освіта у Сінгапурі й Естонії краща, ніж у Фінляндії. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://life.pravda.com.ua/society/2016/12/16/221625/>.
8. Про затвердження орієнтовного плану законопроектних робіт на 2018 рік. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 17.10.2018 №754-р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/754-2018-p>.
9. Про затвердження Типового положення про конкурс на посаду керівника державного, комунального закладу загальної середньої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки від 28.03.2018 № 291.: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0454-18>.
10. Про затвердження плану заходів на 2017-2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». Розпорядження Кабінету міністрів України від 13.12.2016 №903-р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/903-2017-p>.
11. Про схвалення Концепції розвитку громадянської освіти в Україні. Розпорядження Кабінету міністрів України від 14.12.2016 №988-р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-p>.
12. Сазоненко Г.С. До європейських стандартів шкільної освіти. Освітня політика. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://education-ua.org/ua/articles/380-do-evropejskikh-standartiv-shkilnoji-osviti>.
13. Як це у них. Естонський досвід реформи середньої освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://life.pravda.com.ua/society/2016/06/13/213508/>.

Ольга Валігунда

*(студентка другого освітнього рівня I курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)*

(Наук. керів. – д. іст. н., професор Б. П. Савчук)

Формування пізнавальної активності молодших школярів як базовий орієнтир підготовки майбутніх педагогів до діяльності з її діагностичного супроводу

Передусім з'ясуємо суть і зміст понять, які позначають категорію учнів, що навчаються у початковій школі. В науково-методичній літературі воно позначаються поняттями: «учні початкової школи», «молодші школярі», «учні 1-4 класів», «учні молодшого шкільного віку» та ін. Авторитетна вчена М. Савченко зазначає, що учні молодшого шкільного віку це «діти віком від 6-7 до 10-11 років, які навчаються у 1-4 класах сучасної школи». За її думкою цей віковий період завершує етап дитинства і становить відносно цілісну у когнітивному і психоемоційному відношеннях групу дітей (учнів) [6, с. 165]. Як впливає з наукового доробку науковців, ці поняття можна і доцільно використовувати як синонімічні.

Основні орієнтири підготовки студентів-педагогів до діагностичного супроводу пізнавальної активності молодших школярів окреслюються у

базових освітніх документах. Зокрема, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) спрямовує на перебудову навчально-виховного процесу на засадах розвивальної і експериментальної педагогіки, що передбачає виявлення та розкриття потенціалу і здібностей кожної дитини з урахуванням її вікових і психологічних особливостей. Тому для якісного прориву в розвитку національної системи загальної середньої освіти необхідно забезпечити розробку методик раннього виявлення нахилів, здібностей і інтересів учнів засобами діагностики [4].

Психолого-педагогічні особливості розвитку дітей молодшого шкільного віку знайшли відображення у працях Ш. Амонашвілі, Г. Беленької, С. Коробко, О. Проскури, О. Савченко та ін. Проблеми формування пізнавальних інтересів як навчальної мотивації для їхньої активності висвітлювалися в студіях Є. Баранової, Н. Бібік, О. Дусавицького, Н. Морозової, Г. Щукіної та ін. Зокрема, вони вивчаються в контексті формування пізнавальної активності учнів молодших класів на основі застосування ігрових технологій (Л. Божович, Н. Кудикіна, О. Матюшкін та ін.), індивідуалізації і диференціації навчального процесу (Ю. Бабанський, В. Бондар та ін.), у ракурсі реалізації особистісно-орієнтованого підходу (В. Давидов, Т. Пушкарьова та ін.

Мета статті полягає у з'ясуванні суті, змісту, основних складових процесу формування пізнавальної активності молодших школярів як базового орієнтиру підготовки майбутніх педагогів до діяльності з її діагностичного супроводу.

Виходячи зі зарубіжного досвіду та потреб розвитку української національної школи, науковці [1; 5; 6 та ін.] визначили і розробили характеристики основних груп ключових компетентностей учнів початкової школи, які необхідно знати майбутньому вчителю для розуміння їхніх індивідуальних особливостей. Це: 1) навчальна – «уміння вчитися» (вияв послідовності і наполегливості у навчанні, вміння набувати нові знання та їх застосовувати за різних життєвих ситуацій); 2) загальнокультурні (знання особливостей національної і загальнолюдської культури, зокрема, в побутовій і культурно-дозвіллевій сферах); 3) соціальна (розуміння норм поведінки, навички конструктивного спілкуватися в різних середовищах, толерантність, продуктивна співпраця з однолітками, відповідальність за свої вчинки тощо); 4) громадянська (активна взаємодія у громадському житті, прояви солідарності й інтересу до розв'язання соціальних проблем, знання своїх прав і обов'язків); 5) знання, уміння, навички застосування інформаційно-комунікаційних технологій для пошуку інформації, орієнтації в інформаційному просторі, пошуку потрібної інформації тощо. Це є особистісною і соціальною цінністю,

які визначають результативність навчально-пізнавальної діяльності учнів молодшого шкільного віку.

Ці базові аспекти є головними орієнтирами з'ясування проблеми формування і розвитку пізнавальної активності молодших школярів, що, своєю чергою, визначають орієнтири підготовки студентів-педагогів до діагностичного супроводу цієї діяльності.

Психологічні особливості молодших школярів, їхня природна допитливість і прихильність до засвоєння нового, готовність сприймати все, що пропонує вчитель, створюють сприятливі умови для розвитку пізнавальної активності. З психологічної точки зору пізнавальна активність розглядається як мірило розумових зусиль, спрямованих на задоволення пізнавальних інтересів індивіда. Як педагогічне явище, пізнавальна активність є двобічним процесом: з одного боку, це форма самоорганізації і самореалізації учнів, з іншого – це результат цілеспрямованої дії педагога з організації їхньої пізнавальної діяльності.

Пізнавальна активність забезпечує інтелектуальний розвиток дитини, що передбачає не лише розв'язання завдань пізнавального характеру, а й формування умінь і навичок практичного застосування отриманих знань. Пізнавальна активність стимулює до самостійних дій: запитати, знайти нову інформацію, прочитати, щось зробити самому тощо. Тому активні школярі є більш самостійними у розв'язанні навчальних завдань та у життєвих ситуаціях загалом.

Успішність молодшого школяра у навчальній діяльності передусім залежить від рівня пізнавальної активності, яка є першорядною умовою формування потреби в знаннях, оволодінні вміннями самостійної інтелектуальної діяльності. Завдяки пізнавальної активності дитина вступає у відносини з оточуючим світом, що є умовою її соціалізації. При цьому слід зважати, що учні одного класу, як правило, мають різний рівень розвитку пізнавальної активності, який може буди відносно «вищим», «середнім», «нижчим». Але цей показник в усіх випадках є відносним, позаяк дитина з різним інтересом ставиться до окремих предметів і видів праці, які пропонує вчитель, до матеріалу, який вивчається тощо.

При цьому, учень молодшого шкільного віку із інтересом ставиться до всього нового, бо має потребу в нових знаннях, які, підкреслимо, є головним джерелом пізнавальної активності. Це потребує предметного розгляду важливих питань, що стосуються вироблення і розвитку пізнавальних мотивів і інтересів учнів початкової школи.

Основні пізнавальні мотиви молодших школярів, за думкою А. Кузьмінського, Л. Вовк, В. Омеляненко мають реалізуватися шляхом

отримання задоволення від процесу пізнання і його результатів, тому формування пізнавальних мотивів є провідним чинником їхньої успішності [2, с. 30].

Зазвичай, учні 1-4 класів із задоволенням навчаються, але на них постійно посилюється тиск через зростання обсягу змістового наповнення навчальних програм, які щороку ускладнюються. Їхні вимоги не завжди співвідносяться з віковими можливостями дітей, що призводить до зниження успішності, отже, і до згасання навчальної мотивації. Тому, щоб навчально-пізнавальна активність учня була адекватною розвивально-виховним програмам, вчителі мають створювати відповідні умови на основі використання інноваційних форм і методів організації навчання і виховання, опертя на індивідуальні можливості дитини. Основою для цього є здійснення системної діагностики фізичного і психічного стану учнів [3, с. 211].

Розвиток навчальної мотивації учнів 1-4 класів виявляється у такій закономірності: спочатку формується інтерес до зовнішньої складової навчання, нових форм спілкування; згодом з'являється і закріплюється мотив досягнення результату навчальної праці; потім виявляються інтереси до процесу учіння та способів здобуття знань.

Вчені-педагоги [1; 7 та ін.] визначили динаміку розвитку пізнавальної активності молодших школярів. Вона охоплює такі етапи: а) цікавість (реакція на появу нового, на зміну оточення і прагнення орієнтуватися в цьому оточенні); б) допитливість (інтерес до отримання нової інформації для задоволення пізнавальних потреб, прагнення проникнути за межі відомого); в) пізнавальний інтерес (охоплює інтелектуальний, емоційний, регулятивний, творчий компоненти). Ці остання компоненти потребують предметного аналізу.

Інтелектуальний компонент проявляється у пошуку нової інформації, творчому підході та готовності до розв'язання інтелектуальних завдань. Емоційний компонент виявляється в почуттях щирого подиву, очікуваннях нового, інтелектуальної втіхи. Вольовий компонент знаходить вияв у ініціативності пошуку, самостійності у здобутті знань. Регулятивний – пов'язаний з готовністю долати труднощі, планувати діяльність, з розвитком рефлексивних здібностей тощо. Творчий компонент стосується самостійного перенесення засвоєних способів діяльності у нову ситуацію та комбінуванні відомих способів діяльності в нові.

Ці компоненти тісно пов'язані, адже діти переходять від зацікавленості до допитливості, відтак до з'ясування причинно-наслідкових зв'язків, що визначають їхнє ставлення до нових знань і їхній вплив на особистісний розвиток. Зацікавленість у знаннях у цьому віці є основним стимулом пізнання невідомого, який зумовлюється новими зовнішніми умовами шкільного життя.

Набуваючи нових якостей зацікавленість переростає у допитливість, що характеризується прагненням вийти за межі побаченого, супроводжується емоційним задоволенням від процесу пізнання. Зацікавленість молодших школярів є природною реакцією, особливо якщо вона викликана чимось несподіваним. Допитливість учнів цього віку є ширшою стадією інтересу, що виявляється в бажанні глибше зрозуміти і самостійно дослідити нове явище. Ознаками допитливості є ініціативність, активна участь в обговоренні навчальних завдань, читання додаткової літератури, самостійні досліди тощо.

Наступний етапом розвитку пізнавальної активності є пізнавальний інтерес. Він вирізняється прагненнями до розумової діяльності, до проникнення у суть явищ, у самостійному пошуку виходу із проблемних ситуацій. Пізнавальний інтерес у віковому аспекті слід розглядати з урахуванням розуміння зв'язків між етапами дорослішання дитини. Специфіка пізнавальної активності учнів молодшого шкільного віку пов'язана з особистісним розвитком та мотивами навчальної діяльності, без якої їхня діяльність як суб'єктів навчання не має творчого характеру. Тому у педагогічній теорії пізнавальний інтерес розглядається як засіб активізації пізнавальної діяльності учня, що дозволяє зробити навчання цікавим, змушує активізувати його мислення, усвідомлено працювати над навчальними завданнями [1].

Основні показники, що характеризують рівень розвитку пізнавальної активності учнів вчені поділяють на три основні групи. Перша – це показники інтелектуальної активності у вигляді запитань учнів, їхнього звернення до вчителя, свідомого бажання брати участь у навчальному процесі, самостійного оперування набутими знаннями, прагнень поділитися новими знаннями, отриманими з різних джерел за межами школи тощо. Другу групу складають показники емоційних проявів, зокрема: радість, переживання, гнів, страх, смуток, натхнення, задоволення тощо. До третьої групи віднесено показники вольових і регулятивних проявів, виражених у характері пізнавальної діяльності учнів: зосередженість, увага, прагнення завершити розпочату справу, реакція на зовнішні подразники, вільний вибір діяльності тощо [7, с. 208].

Означені теоретичні положення розглядаємо як базові орієнтири діяльності вчителя початкової школи, що здійснює діагностичний супровід педагогічної активності учнів. При цьому вони мають реалізувати такі функції діагностичної діяльності: 1) мотиваційна (формування внутрішніх і зовнішніх мотивів діагностування школярів); 2) інформаційна (отримання якомога повної інформації про усіх учасників педагогічного процесу); 3) особистісно-орієнтована (передбачає вивчення учнів відповідно до індивідуального і особистісно орієнтованого підходу); 4) розвивальна (застосування діагностичних методик щодо виявлення в учнів психічно-пізнавальних

процесів, умінь і навичок застосовувати знання на практиці); 5) виховна (реалізується через виявлення таких рис і якостей особистості учня, як інтерес до знань, уміння працювати індивідуально і в групі, наявність навичок самоконтролю, самооцінки, свідомої активності); 6) контрольна (забезпечує виявлення рівня знань, умінь і навичок молодших школярів); 7) оцінювальна (передбачає якісну і кількісну оцінку діяльності адміністрації школи, вчителів-колег, учнів, батьків тощо); 8) прогностична (зобов'язує до встановлення прогнозу вірогідних сценаріїв розвитку учнів для планування навчального процесу і корекційних заходів для розвитку їхньої пізнавальної активності).

З'ясування проблеми формування пізнавальної активності молодших школярів як базового орієнтиру підготовки студентів-педагогів до її діагностичного супроводу дозволяє зробити такі висновки. Діагностичний супровід розвитку пізнавальної активності молодших школярів розглядаємо як сукупність комплексних дій і діагностичних методик, спрямованих на виявлення стану і рівнів розвитку їхніх пізнавальних інтересів та прогнозування результатів учіння і виховання. Готовність майбутніх учителів початкових класів до діагностичного супроводу розвитку пізнавальної активності молодших школярів визначаємо як результат підготовки, що характеризується сформованістю у них спеціальних діагностичних знань, умінь і навичок; вироблення здатності добирати, розробляти і застосовувати діагностичні методики та прогнозувати її подальший розвиток.

Висновок. Пізнавальні мотиви та інтереси є необхідною базовою основою для успішного розвитку пізнавальної активності молодших школярів. Тому важливо вчасно здійснювати діагностичний супровід їхнього розвитку для забезпечення успішного розвитку шкільного навчання. При її здійсненні слід виходити з того, що учні молодшого шкільного віку (від 6 до 10 років), які мають відповідний рівень фізіологічної, психологічної і соціальної зрілості та досягли відповідного розумового й емоційно-вольового рівнів.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : *монографія*. Київ: Либідь, 1998. 199 с.
2. Кузьмінський А. І., Вовк Л. П., Омеляненко В. Л. Педагогіка: завдання і ситуації. Практикум. Київ: Знання-Прес, 2003. 429 с.
3. Марусинець М. Умови формування пізнавальної активності дітей 5-6 років. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи. Зб. наук. пр. Київ, 2007. – Вип. 8. С. 209–212.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Затверджена указом Президента України від 25.06.13 р.: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
5. Пометун О. І., Комар О. А. Підготовка вчителів початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ. Умань : РВЦ «Софія», 2007. 66 с.
6. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : *підручник*. Київ: Грамота, 2013. 504 с.

7. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. Москва: Педагогика, 1988. 285 с.

Ірина Бойчук

*(студентка другого освітнього рівні I курсу,
спеціальність «Освітні педагогічні науки»,
педагогічний факультет)*

(Наук. керів. – д. іст. н., професор Б. П. Савчук)

Проблема формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до самоосвіти в контексті психологічних теорій структури особистості

Динамічний розвиток нових інформаційних і освітньо-педагогічних технологій, нарощування знань в усіх галузях науки, ускладнення і підвищення вимог до підготовки конкурентноспроможного фахівця, складні процеси реформування системи освіти України і її інтеграції у європейський культурний простір, чергові виклики, що стоять перед українських суспільством і кожною особою, зокрема, актуалізують проблему її самоосвіти. Особливої гостроти вона набуває у процесі підготовки і професійної діяльності вчителя, якому, за виразом К. Ушинського, «треба постійно витися самому», бо він «живе до тих пір, доки вчиться, як тільки він перестає вчитися, в ньому вмирає вчитель».

Впродовж розвитку суспільної і педагогічної думки та зусиллями сучасних вчених нагромадився значний обсяг наукової і навчальної літератури з проблеми самоосвіти. На цьому тлі зростає «поліфонія», суперечливість, контроверсійність наукового дискурсу навколо цього феномену, що зумовлює потребу його предметного аналізу.

Науковці приділили певну увагу проблемі готовності студентів до самоосвіти. Вона розглядається з таких основних позицій, як: пошук шляхів її формування (О. Малихіна, Г. Серикова, Н. Терещенко та ін.); визначення форм і засобів формування готовності до самоосвіти (А. Громцева, Н. Ковалевська та ін.); свідомо мотивація до самоосвітньої праці (Г. Зокіямов, Г. Коджаспірова); вироблення пізнавальних умінь і навичок до самонавчання (Г. Закіров, І. Редковець) та ін.

Мета статті полягає у розгляді проблеми формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до самоосвіти у контексті психологічних теорій структури особистості, які становлять важливе методологічне підґрунтя для її розв'язання

Самоосвітня діяльність майбутнього вчителя початкової школи – важлива складова процесу професійної підготовки у ЗВО, що передбачає набуття відповідних знань, умінь, навичок, особистісних якостей і компетентностей. Вона стимулює його пізнавальну активність, формування загальнокультурного

і професійного світобачення, розвиток необхідних професійних компетентностей і особистих якостей (навички роботи з джерелами, наполегливість, допитливість, самоорганізація, самоконтроль, самостійність) та формує готовність до професійної адаптації і набуття життєвого досвіду тощо.

Самоосвіта створює можливості для безперервної освіти і професійного вдосконалення впродовж життя. Враховуючи особливості роботи вчителя початкової школи, який має володіти ґрунтовними знаннями не лише з педагогіки, а й психології, фізіології, про новітні методиками викладання різних навчальних предметів, виховання дітей молодшого шкільного віку, можемо стверджувати, що без свідомої і системної самоосвіти його професійна компетентність як фахівця є неможливою [1; 2].

Головна особливість самоосвіти як компонента освітнього процесу полягає в тому, що її суб'єкт і об'єкт виступають в одній особі. Це зумовлює потребу оволодіння сукупністю спеціальних знань, умінь і навичок, які забезпечують її здійснення. Важливе підґрунтя для оволодіння ними створює передбачена в межах навчальних планів і програм самостійна робота студентів. Але цього недостатньо, щоб студент системно і свідомо здійснював самоосвіту під час навчання у ЗВО та після його закінчення [1; 2]. Також слід визнати, що чинні навчальні програми не спрямовані на спеціальну підготовку майбутніх фахівців до такої діяльності. Як наслідок, відповідні знання, вміння, навички, особистісні якості формуються у студентів фрагментарно, шляхом набуття власного досвіду, а не внаслідок цілеспрямованого педагогічного впливу.

Концептуально важливим для формування готовності до самоосвіти майбутніх фахівців є розуміння того, що вона належить до царини «особистісного людського простору», тож важко піддається зовнішньому впливові. Це зумовлює потребу таким чином побудувати навчальний процес у ЗВО, щоб забезпечити всі умови формування цієї професійно необхідної компетентності. Виходячи з цього, проблему формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвітньої діяльності необхідно через призму теорії і структури особистості та діяльності, яка одержала розробку у працях відомих учених-психологів.

Важливе місце серед них належить концепції структурного підходу до розуміння особистості людини К. Платонова. В ній особистість розглядається як динамічна система, що складається з низки компонентів, які взаємопов'язані, взаємодіють та постійно змінюються і розвиваються. У ній виокремлюються чотири підструктури особистості за критеріями: а) відношення (біологічного і соціального, вродженого і набутого, процесуального і змістовного); б) внутрішньої схожості рис особистості, що входять в кожен підструктуру; в) особистісно-психологічного розуміння особистості як «сукупності психічних

властивостей» і «досвіду людини». При цьому, кожна підструктура має свої особливі інструменти формування особистості (виховання, навчання, тренування, вправа). Між ними існує об'єктивна ієрархічна залежність [4].

Розглянемо цю концепцію в контексті формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до самоосвіти.

Перша, визначена К. Платонова підструктура, є підструктурою спрямованості і відносин особистості. Вона проявляється у вигляді моральних рис, які не мають вроджених задатків і формуються шляхом виховання. Тому ця підструктура є соціально обумовленою, на її формування впливає освіта, виховання, спілкування особистості. Вона включає бажання, інтереси, схильності, прагнення, ідеали, переконання, світогляд, інші форми прояву, в яких виявляються ставлення особистості. Таким чином, на спрямованість особистості майбутнього вчителя початкової школи до свідомої самоосвіти можна впливати цілеспрямовано через відповідно організований процес навчання у ЗВО. Це свідчить про можливість активізації процесу підготовки майбутнього вчителя до самоосвітньої діяльності.

Друга – це підструктура досвіду, яка включає знання, вміння, навички і звички, набуті у процесі навчання. Тут ідеться про те, що теоретичні і практичні заняття, педагогічна практика надають можливість майбутнім учителям початкової школи набувати власний досвід як професійної діяльності, так і самоосвіти. Тому властивості особистості цієї підструктури слід аналізувати на психолого-педагогічному рівні та у процесі їхнього формування. Ефективність і дієвість означених якостей та процесу їхнього формування буде залежати від спрямованості і характеру змісту професійної діяльності вчителя початкових класів.

Третя – це підструктура індивідуальних особливостей психічних процесів (функції пам'яті, мислення, сприйняття, волі, емоцій), які мають генетико-біологічну обумовленість. Це найбільш характерно для психічної пам'яті, яка розвивається на основі фізіологічної і генетичної пам'яті. Вплив освіти, навчання, виховання на розвиток цих функцій не можна ігнорувати, адже вони часто справляють основний вплив на їхній розвиток. Тому і тренуванню пам'яті, мислення, почуттів майбутніх учителів початкових класів у процесі їхнього навчання і самоосвіти у ЗВО слід приділяти особливу увагу.

На емоції і почуття також впливають біологічні фактори, але це не виключає впливу освіти й виховання, позаяк формування індивідуальних особливостей психічних процесів відбувається шляхом вправ. Через навчання і виховання можливо впливати на прагнення особистості до свідомої самоосвіти та формування відповідних вмінь і навичок її здійснення. Така діяльність має

здійснюватися з урахуванням індивідуальних психологічних особливостей кожного студента.

До четвертої підструктури, що стосується біопсихічних властивостей, входять статеві, вікові і типологічні властивості особистості, її темперамент. Їхнє формування здійснюється шляхом тренування. Ці властивості більшою мірою залежать від фізіологічних особливостей мозку, тож соціальні впливи їх субординують і компенсують. Активність цієї підструктури зумовлюється силою нервової системи, а освіта як соціальний чинник може забезпечувати її субординування, спрямування на самовдосконалення та компенсувати певні слабкі сторони. Важливо, що самоосвіта сама по собі може виявляти цей субординуючий вплив на розвиток біопсихічних властивостей особистості [4].

Ці підструктури особистості не функціонують ізольовано, у чистому вигляді, вони взаємопов'язані, взаємообумовлені і постійно взаємодіють між собою. Перша і друга підструктури є соціально обумовленими і відкритими до впливу освіти і самоосвіти індивіда, його досвіду діяльності та спілкування. А третя і четверта підструктури – генетично обумовлені, але не ізольовані від соціального впливу, який є субординуючим і спрямовуючим.

Для розуміння сутності, структури і функцій самоосвіти особливе значення має теорія діяльності, розроблена відомим радянським психологом О. Леонтьєвим [3]. Розглянемо її положення з точки зору підготовки майбутніх учителів початкової школи до цієї діяльності.

Запропонована О. Леонтьєвим схема структури діяльності (діяльність – дія – операція – психофізіологічні функції) та її співвідношення зі структурою мотивації (мотив – мета – умова) дає ключ до вивчення широкого кола психічних явищ (сприйняття, мислення, пам'ять, увага та ін.). Особливу увагу вчений приділив аналізу свідомості особистості, яку трактував як базову структуру в ієрархії мотиваційно-сміслових утворень [3, с. 12-19].

Діяльність О. Леонтьєв розглядав як зв'язок двох полюсів життя: суб'єкта і об'єкта. З позицій системно-діяльнісного підходу їхнього відношення опосередковуються процеси діяльності, в межах яких функціонує психіка людини. У діяльності мають місце лише постійні переходи: суб'єкт – змінений об'єкт – збагачений суб'єкт [3, с. 33-38]. Це положення дає розуміння того, що особистість людини розвивається (змінюється) у процесі діяльності, спілкування та саморозвитку, самовдосконалення.

Основними структурними компонентами діяльної моделі О. Леонтьєва є потреба – мотив – мета – умови та співвіднесені з ними діяльність, дії, операції. Розгляне кожну з них предметно.

Потреба як стан окремої особистості, соціальної групи або суспільства в цілому виражає «необхідність у чомусь», «залежність від чогось» (об'єктивних

умов життєдіяльності) та виступає рушійною силою їхньої активності. Виходячи з цього, О. Леонт'єв відрізняє біологічні потреби, властиві живим організмам, від соціальних потреб, що мають соціоісторичний характер. Потреби, з одного боку, зумовлюють діяльність людини, а з іншого – залежать від неї. Матеріальні свідчать про потребу людини у предметах матеріальної культури, а духовні – в предметах духовної культури (знання, продукти творчості). Особливим класом є потреби особистості, приміром, в самореалізації, самоствердженні, досягненні визнання і професійної досконалості тощо. Через задоволення потреби їхнє число зростає [3, с. 48-51].

Другий компонент – мотив розглядається О. Леонт'євим як динамічний процес фізіологічного і психологічного плану, що керує поведінкою людини, визначає її спрямованість, організованість, активність, стійкість. Поява мотиву означає перетворення об'єкта оточуючого та існуючого незалежно від людини світу, на предмет її діяльності. Він спонукає особи до діяльності, яка набуває вмотивованого характеру [3, с. 92-98].

Діяльність людини завжди має не лише мотив, а й ціль як ідеально передбачений її кінцевий продукт. Якщо мотив спонукає до діяльності, то мета надає їй спрямованості на результат. Отже, мотив – це критерій і орієнтир в потоці людської діяльності, а мета – це напрям дії [3, с. 95-99].

На відміну від мети, мотив усвідомлюється не завжди, тому особливого значення набуває мотивація, зокрема процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти. Мотивація – це і спонукання до дії, і динамічний процес психофізіологічного плану, який керує поведінкою людини, і її здатність діяльнісно задовольняти потреби. Діяльність складається з ланцюга дій, коли виконання однієї дії спонукає до іншої [3, с. 96-97]. Отже, дії щодо самоосвіти майбутнього вчителя початкової школи також опосередковані його знаннями, вміннями, навичками, які є необхідними для здійснення відповідних дій.

Виходячи зі сказаного, самоосвітню діяльність майбутнього вчителя початкових класів можна представити як єдність мети, мотивів, дій, операцій і результатів. Про цю сукупність окремих видів діяльності можна судити за їхніми мотивами, які підпорядковані цілям. Дії реалізуються шляхом операцій, які визначаються умовами досягнення цілей, що є опосередкованими знаннями, вміннями, навичками і досвідом певної особи.

Висновки. Отже, аналіз означених концепцій ученими окреслює самоосвіту студентів як різноаспектну проблему. Вона розглядається як: а) якість особистості, що проявляється у здатності самоорганізації пізнавальної діяльності; б) її потреба в оволодінні якісними знаннями, вміннями, способами дій; в) діяльність особистості, що вмотивована професійними установками; г)

умова набуття педагогічної майстерності тощо. Утім, самоосвіта як компонент компетентнісного розвитку майбутніх учителів початкової школи ще не увійшла в освітню систему вищої школи як значущий і обов'язковий чинник формування майбутнього фахівця.

Список використаних джерел

1. Бурлука О. В. Самоосвіта особистості як соціокультурне явище : автореф. дис. канд. філос. наук: спец. 17.00.01 «Теорія та історія культури». Харків, 2005. 16 с.
2. Каушан Т. Н. Педагогічні умови формування готовності до самоосвіти у студентів ВНЗ. Пед. науки: зб. наук. пр. Миколаїв, 2006. Вип. 2, т. 1. С. 150–156.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1975. 134 с.
4. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва: Изд-во Наука, 1986. 254 с

Олег Дволятик

*(студент другого освітнього рівня I курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)*

Наталія Салига

(Наук.керів. – к.пед.н., доцент)

Формування культури професійного здоров'я майбутніх викладачів ЗВО як наукова проблема

Особливості сучасного розвитку суспільства потребують підготовки викладачів нової генерації, здатних до реалізації свого потенціалу у майбутній педагогічній діяльності, протидії негативним професійним чинникам з найменшими втратами для здоров'я. Викладачі закладів вищої освіти (ЗВО) у професійному відношенні є представниками однієї з головних груп ризику, так як емоційне напруження, невизначена тривалість робочого часу, інтенсивність міжособистісних контактів і є тими чинниками, які негативно впливають на здоров'я викладача і часто є причиною психологічного виснаження, виникнення різних захворювань.

Тобто викладач ЗВО – це професія, в якій рівень сформованості культури професійного здоров'я викладача у значній мірі обумовлює успішність його професійної діяльності. Саме тому проблеми формування культури професійного здоров'я викладачів мають бути важливим аспектом діяльності закладів вищої освіти.

Актуальність даної проблеми підсилюється такими суперечностями: між суспільною необхідністю викладача, який володіє культурою здоров'я, і недостатньою розробленістю наукових основ і засобів її формування; високими вимогами до професійної діяльності викладачів і низькими показниками їх здоров'я.

Вчені вважають, що культура є універсальним явищем, яке пронизує всі сфери суспільного життя і види людської діяльності. Залежно від цього розрізняють політичну, економічну, духовну, правову, фізичну, педагогічну, професійну, валеологічну культуру. Так дослідник В.Мойсеюк вважає, що «поняття «культура» вживається для характеристики визначених історичних епох, конкретних суспільств та націй, специфічних сфер діяльності та життя. Культура охоплює: результати конкретної діяльності (знаряддя праці, твори мистецтва); засоби спілкування людей (мораль і право); характерні особливості свідомості; здібності людей, які реалізуються в їх діяльності (знання, вміння, навички). У конкретних сферах суспільного життя культура характеризує різні особливості свідомості, поведінки та діяльності людей» [7, с.334].

Узагальнення різних підходів до тлумачення поняття «культура» дало можливість вченим стверджувати, що «культура є способом і результатом людської діяльності; вона являє собою складне, багатофункціональне, соціальне явище і здійснює значний вплив на суспільне виробництво, відносини, формування особистості. Сутністю культури є гуманістична, загальнолюдська спрямованість на суспільні цінності, прийняті особистістю в процесі її соціалізації» [6, с.5].

Аналіз наукових праць вчених, які досліджують проблеми здоров'я, свідчать про те, що дана проблема є однією з найважливіших на сьогоднішній день. Важливе значення у формуванні здоров'я має поінформованість людини щодо згубної дії шкідливих звичок на організм людини (вживання алкоголю, наркотиків, тютюнопаління тощо), необхідності збереження навколишнього середовища.

У сучасній науковій літературі на сьогоднішній день немає чіткого визначення сутності та кількісної міри здоров'я, проте спрямованість учених у розв'язанні цих завдань, свідчить про їхню актуальність і суспільну значущість. А.Сахно розуміє під поняттям «здоров'я» «гармонійне поєднання біологічних та соціальних якостей, природжених і набутих, а хвороба є порушенням цієї гармонії і поєднання названих якостей» [10, с.174].

Учена В. Оржеховська, розглядає здоров'я людини в духовному, психологічному, фізичному, соціальному аспектах. На думку вченої, «духовний аспект здоров'я – це розуміння нами цілісності особистості, яка визначає сенс життя людини, її гармонійність, як індивідуума, так і у спілкуванні з оточуючими. Психологічний аспект здоров'я – це здатність особистості керувати собою за умов життєвих навантажень на основі взаєморозуміння й емоційного комфорту в суспільстві, а також особистого внутрішнього комфорту. Фізичний аспект здоров'я передбачає оптимальне, тобто без істотних відхилень, функціонування всіх систем організму людини.

Соціальний аспект здоров'я – це сформована громадська відповідальність за виконання соціальних ролей у суспільстві; позитивно спрямована комунікативність; доброзичливість у ставленні до людей, здатність до самоактуалізації у колективі, самовиховання» [8, с.3].

Цікавим, на наш погляд, є визначення здоров'я вченою О.Шукаткою, яка визначає його у таких аспектах як «соціально-біологічна основа життя всієї нації та як результат політики держави, що створює у своїх громадян духовну потребу ставитися до свого здоров'я як до основної цінності; як цілісний, гармонійний стан, що залежить від дотримання людиною оптимальної організації своєї життєдіяльності; як стан постійної усвідомленості й відповідальності людини перед собою та довкіллям» [12, с. 168].

Ученими встановлено, що на здоров'я людини великою мірою впливає і її професійна приналежність, оскільки кожна професія містить в собі певні загрози для здоров'я людини». Професія педагога теж пов'язана зі специфічним ризиком. Це обумовлено тим, що професійна діяльність педагога відноситься до розряду складних, стресогенних, найбільш напружених у психологічному плані, таких, що вимагає від викладача великих зусиль. Крім того, професія педагога належить до так званих хелперських (від англ. help – допомагати), оскільки пов'язана з роботою у системі «людина-людина» [11, с.58].

Аналіз наукової літератури свідчить про відсутність однозначного підходу до проблеми професійного здоров'я. Це зумовлено тим, що тривалий час здоров'я педагога не виокремлювалось із контексту загального здоров'я людини, а вивчалось у його загальній структурі.

У науковій літературі існує ряд підходів для визначення сутності поняття «професійне здоров'я». Так за визначенням О. Пономаренка, «професійне здоров'я – це властивість організму зберігати необхідні компенсаторні, захисні механізми, що забезпечують професійну надійність і працездатність в усіх умовах професійної діяльності» [9, с.206].

Цікавою є думка Я. Юрківа, який зазначає, що «в процесі педагогічної діяльності часто виникають екстремальні ситуації, які супроводжуються стресом. Це призводить до погіршення фізичного, психічного здоров'я, порушення системи міжособистісних взаємин, зниження ефективності професійної діяльності. Для того, щоб ефективно працювати, викладач повинен вміти долати ті психологічні труднощі, з якими пов'язана його професійна діяльність і спілкування, тільки тоді в нього буде можливість захистити себе від розвитку синдрому «професійного вигорання» [13, с.77].

Вчені вважають, що «невміння педагогів майстерно долати перешкоди на шляху досягнення особистісного і професійного благополуччя, попереджувати вплив негативних стрес-чинників у процесі здійснення соціально-педагогічної

діяльності призводить до професійної деформації та загрози виникнення професійної кризи» [1, с.29].

Актуальним в аспекті нашого дослідження є висновки Г. Мешко, яка виокремлює наступні групи чинників професійного здоров'я чи нездоров'я викладачів ЗВО: «індивідуально-психологічні (спосіб життя, генетичні чинники, вік стать, сімейний стан, освіта, стаж роботи, задоволення базових потреб; особистісні (особистісні диспозиції, рівень домагань, нейротизм, тривожність, особливості характеру, мислення, рівень професіоналізму, духовно-творчий потенціал, сформованість продуктивного стилю діяльності і спілкування); емоційні (стан емоційної сфери, особливості психоемоційних переживань); соціально-психологічні (коло спілкування, психологічний клімат у педагогічному колективі, рівень соціальної підтримки); організаційно-педагогічні (навчальне навантаження, умови праці, режим праці і відпочинку, тривалість робочого дня, наявність здоров'язбережувального освітнього простору у навчальному закладі)» [6, с.5].

Вчені виокремлюють такі чинники професійного здоров'я педагога: «неробочі елементи (дім; особисті взаємини); робочі елементи (офіційні ролі і взаємини, особливості клієнта, втрата успіху, вплив організації, інші переконання, суспільство); особливості працівника соціальної сфери (індивідуальні особливості, навички самоконтролю і саморегуляції); підтримка (всередині організації, за межами організації); реакція на стрес (хвороба, тривога, вигорання)» [8, с.3].

За визначення В. Бабич, культура здоров'я – це «інтегроване утворення особистості, що виявляється в її мотиваційній, теоретичній і практичній підготовці до формування, збереження та зміцнення свого здоров'я в усіх його аспектах (духовному, психічному й фізичному) та розумінні здоров'я як цінності» [3, с.55].

Важливою є думка М. Амосова, котрий зазначив, що «якби всі люди вели здоровий спосіб життя, то 90% з них не хворіли б» [2, с.44].

Праці вчених [2; 5; 8] свідчать про те, що результатом сформованості здорового способу життя є культура здоров'я як інтегративна якість особистості і показник вихованості, що забезпечує певний рівень знань, умінь і навичок формування, відтворення та зміцнення здоров'я, що характеризується високим рівнем поведінки стосовно власного здоров'я та здоров'я оточуючих.

Г. Кривошеєва в своєму дисертаційному дослідженні визначає культуру здоров'я «як якісне утворення особистості, що виявляється у ставленні до здорового способу життя, до свого здоров'я, що обумовлює свідоме прагнення особистості самотійно, творчо вдосконалювати фізичну, психічну й духовну

сфери власної життєдіяльності на основі самопізнання й адекватної самооцінки стану здоров'я» [5, с.38].

Розділяємо авторську позицію І. Авдеєнко, яка вважає, що «культура здоров'я педагога є цілісною інтегрованою професійно-особистісною характеристикою, яка відображає сформованість ціннісного ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточення, оволодіння сукупністю здоров'язбережувальних знань, здоров'язбережувальними технологіями і вміннями розробляти індивідуальну оздоровчу програму, що дає змогу особистості найбільш повно реалізувати свій здоров'ятворчий потенціал у навчанні та майбутній професійній діяльності» [1, с.38].

Таким чином формування культури професійного здоров'я майбутніх викладачів ЗВО є важливою педагогічною проблемою. Її теоретичний аналіз дає підстави стверджувати, що вчені використовують різні підходи до визначення поняття «культура здоров'я». Однак є пілотним в їхніх поглядах є те, що культура здоров'я являє собою особистісну якість, яка інтегрує в собі відповідний комплекс знань, умінь і навичок, спрямованих на гармонійний, всебічний розвиток особистості, що проявляється у всіх сферах її життя та забезпечує комфортне існування в суспільстві.

Список використаних джерел

1. Авдеєнко І.М. Розвиток культури здоров'я студентів в освітньому середовищі вищого навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Нац. ун-т імені Н.В. Каразіна. Харків, 2016. 238 с.
2. Амосов М.М. Природа людини. Київ: Собор. 1983. 178 с.
3. Бабич В.І. Підготовка майбутніх учителів фізичного виховання до формування культури здоров'я школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луган. нац. пед. ун-т. ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2016. 315 с.
4. Бородайко М.О. Валеологія – наука про здоров'я. Київ: Либідь, 2019. 202 с.
5. Кривошеєва Г.Л. Формування культури здоров'я студентів університету: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / Донецький національний ун-т. Луганськ, 2001. 228 с.
6. Мешко Г.М. Професійне здоров'я педагога як стратегічна проблема сучасної школи. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. №6. С. 4–8.
7. Мойсеюк В.П. Культура здоров'я соціального педагога як стратегічна проблема сучасного суспільства. *Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації*. 2011. №3. С. 331-335.
8. Оржеховська В.М. Педагогіка здорового способу життя. *Проблеми освіти*. 2016. Вип 48. С.3-4.
9. Пономаренко В.А. Психологія життя та праці педагога. Львів: Наука, 2012. 233 с.
10. Сахно А.В. Здоров'я людини – соціальна цінність. Київ: Либідь, 2018. 272 с.
11. Харченко С.Я. Соціально-педагогічні технології: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Луганськ: Альма-матер, 2015. 552 с.
12. Шукатка О.В. Формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх економістів на засадах аксіології: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Львівська держ. фін. акад. Львів, 2013. 255 с.
13. Юрків Я.І. Синдром «професійного вигорання» соціальних педагогів при роботі з сім'ями розумово відсталих дітей. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. Луганськ, 2010. №2. С.76-82.

Євгенія Корчига

*(студентка другого освітнього рівня I курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)*

Ольга Карабінович

*(асистент кафедри перекладу та філології,
університет імені Короля Данила)*

Зміст, етапи та критерії формування соціокультурної компетентності

Іноземна мова, як суттєвий елемент культури народу - носія мови та засоби її передачі іншим, сприяє формуванню особистості та соціальної адаптації до постійно мінливого багатокультурного та багатомовного світу. Іноземна мова виховує культуру спілкування і сприяє загальному розвитку мови та розширює соціокультурні горизонти студентів. Але для повноцінної соціокультурної підготовки, яка дасть змогу студентам залучати власну та інші культури до участі у міжкультурному спілкуванні, необхідно визначитись із змістом цієї компетентності.

Цікаві дослідження зробили теоретики щодо міцного зв'язку між використанням іноземної мови та культурними цінностями, країни, мову якої вивчають Ф. Гербрант, Л. Парменгер, Б. Гаррісон, Дж. Френк. Безпосереднє становлення та розвиток соціокультурної компетентності (рівні, критерії та зміст компетентності) досліджували такі вчені С. Серебрякова, В. Мільруд, В. Сафонова, Г. Старкей, Ж. Зараті, А. Рахімова, В. Ватранов.

Але нині існує багато визначень соціокультурної компетентності та її змісту, тому **метою статті** є розкриття змісту, критерій іншомовної соціокультурної компетенції та дослідити етапи формування соціокультурної компетенції.

Взаємодія культур породжує зв'язок і діалог, це підтверджує вислів М. Бахтіна: «Єдність культури - це відкрита єдність: чужа культура розкривається повністю і глибоко тільки в очах іншої культури» [1, с. 35]. Виходячи з того, що визначення соціокультурної компетентності полягає в знаннях національних та культурних особливостях країн досліджуваної мови, норм вербальної і невербальної поведінки і здатності регулювати свою поведінку відповідно до цих знань в реальному житті ситуації спілкування, то зарубіжні вчені С. Серебрякова і А. Рахімова пропонують наступний **зміст** соціокультурної компетентності, виділивши два головних аспекти:

1. Лінгвістичний, який включає:

- навчання іноземним мовам (вивчення іноземної мови та культури через мову);
- соціолінгвістичні (використання мови в різних соціальних ситуаціях).

2. Інформаційний, який включає:

- інформація про культуру: культурні досягнення (музика, література, фольклор, артефакти); етикет (прийняті норми поведінки вдома і в суспільстві, по-перше, стратегії ввічливості); одяг; традиції національної кухні;

- мова невербального спілкування (жести, міміка тощо); звуки, видані при вираженні подиву, обурення, радості; цінності та звичаї (щоденні вчинки і дії, що характеризують життя країни); система освіти, соціальні інститути;

- регіональна географія (інформація про географічне положення країни, клімат, політичний та економічних систем тощо) [1, с. 38].

В свою чергу, В. Сафонова в складному феномені соціокультурної компетентності виділяє чотири структурні складові змісту соціокультурної компетентності:

- компетентність щодо інституційних норм соціальної організації – основних соціальних, економічних, політичних, правових і конфесійних інститутів;

- компетентність щодо норм соціальної та культурної регуляції – національних і класових традицій, пануючої моралі, світогляду, цінностей, норм етикету, звичаїв, обрядів;

- компетентність щодо тимчасових, але при цьому соціально значимих зразків суспільного престижу – моди, іміджу, стилю, символів, регалій, атрибутів, соціальних статусів та естетичних вподобань;

- компетентність, яка виявляється у повному і вільному володінні засобами соціальної комунікації (розмовним і професійним, усним і писемним мовленням, жаргонізмами і сленгом, поширеним у даному соціумі, етикетом, релігійною, соціальною та етнічною символікою, семантикою атрибутики престижності тощо [3, с. 127].

Погоджуючись з думкою вищезгаданих вчених, які по-різному структурують зміст іншомовної соціокультурної компетентності, але всі вчені на перше місце виносять *природний скарб мови та культури: наука та мистецтво, історія та релігія, національні та історичні парки* та ін. Так, російський дослідник П. Сисоєв поділяє зміст соціокультурної компетенції саме за, так званим, *природним надбанням* мови за трьома напрямками: *засобами соціально-комунікаційного, національного менталітету та національної спадщини* [1, с. 39]. Розглянемо детальніше кожен з них.

У визначенні «соціо-комунікація» П.В. Сисоєв включає сукупність методів і засобів усного і письмового мовлення в конкретній культурі: *мови, пантомімі (мова жестів) і письмовому спілкуванні* [1, с. 39].

Під *національним менталітетом* передбачає спосіб мислення представників тієї чи іншої культури, що визначає її поведінку і очікування інших.

Національне багатство є своєрідним національним та культурним фоном знань у концепціях культурних досліджень, що представляють «цінність». У даному випадку маються на увазі (як було сказано вище) такі сфери, як *наука і мистецтво, історія і релігія та ін.*

Соціально-культурну компетентність розуміємо як володіння та здатність застосовувати набір мультикультурних знань, навичок та якостей в процесі міжкультурної комунікації в конкретних умовах життя і толерантність до людей інших національностей. Але, М. Сафіна виділяє три етапи формування соціокультурної компетенції [2, с. 81]. Відповідно, кожна стадія має свої власні цілі:

Перший етап є **«мотиваційним»**, тобто забезпечує психологічну готовність спілкуватися. М.І. Дяченко і Л.А. Кандибович висвітлили готовність різний час і з різних позицій, особливий психічний стан, що дозволяє сприймати певної ситуації або діяти у своїх дослідженнях [2, с. 81]. *Мета етапу* - зацікавити студентів знаннями про різні народи та їхні культури, показати, як різноманітний і світ, і люди, що живуть у цьому світі, щоб досягти позитивного ставлення до вивчення інших культур і пробудження в них бажання взаємодіяти з іншими культурами.

Другий етап формування соціокультурної компетентності є **«інформативним»**. Основні *цілі етапу* є збір і обробка навчального матеріалу, що є змістом навчання. Як стверджує Закон України «Про освіту», що зміст освіти має сприяти розумінню і співпраці між народами і націями, незалежно від раси, національності, етнічної приналежності, релігії чи соціального походження.

Завершальним етапом роботи є **формування поняття «соціокультурна компетентність»**, визначаючи засоби його прояву в сучасних умовах і його практичні наслідки, використовуючи наступні запитання та вислови: «Ви хочете змінити світ на краще? Почніть з себе»; «Поводьтеся з людьми так, як хочете їх ставитися до вас»; «Будьте дружні і ви побачите, як змінився світ навколо вас» та ін. [2, с. 82].

Під час вивчення іноземної мови та формуванні соціокультурного аспекту необхідно, щоб в студентів сформувалась міжкультурна свідомість, яка полягає

в усвідомленні, що поряд з відмінностями існує багато спільного між культурами. Важливо підкреслити критерії соціокультурної компетентності:

- Функціональність вмісту: необхідність надання знань, важливих для студентів.

- Наявність знань країнознавчого характеру: для ефективного спілкування з носіями мови, необхідно мати знання географії, політики, соціальної сфери, культури та науки.

- Ситуативне спілкування: застосування мови в соціокультурному контексті. Під контекстом розуміється комплекс політичних, соціально-економічних і культурних фактів вирішального значення для виробництва та відтворення мовних зразків [2, с. 80].

Оскільки соціокультурна підготовка дає змогу залучати власні та інші культури, розвивати розуміння та участь у міжкультурному спілкуванні, то виділяють критерії оцінки змісту соціокультурної компетентності та її сформованості у студентів : достовірність інформації , концепція (усвідомлення різноманітності), реалістичний образ, дотримання аудиторії, міжкультурність, порівняння і розуміння.

Висновки. Отож, як бачимо, соціокультурна компетентність - це здатність і бажання брати участь у діалозі культур міжкультурної комунікації, заснованої на принципах співпраці, поваги, толерантності до соціокультурних відмінностей та подолання культурних бар'єрів, а формування соціокультурної компетентності виступає як засіб отримання відповідних соціальних комунікативних навичок.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Вбачаємо у експериментальному дослідженні рівнів сформованості соціокультурної компетентності українських студентів.

Список використаних джерел

1. Рахімова А. Sociocultural competence as one of the core competencies of the individual. *Revista Espacios*. 2017. №45. С. 34-46
2. Safina S. Formation of Socio-Cultural Competence in Foreign Language Teaching. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. 2014. №136. С. 80 – 83
3. Сафонова В.В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования. *Язык и культура*. 2014. С. 124-141.: веб-сайт: URL: <https://cyberleninka.ru/article/> (дата звернення: 28.03.19)

Наталія Судук

*(студентка другого освітнього рівня I курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)*

Л.М.Прокопів

(Наук. керів. – к.пед.н., доцент)

Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів

Актуальність формування професійної компетентності зумовлена тим, що від рівня її сформованості, значною мірою, залежить рівень розвитку суспільства в цілому та кожної людини зокрема. Для того, щоб розкрити механізм адаптації та ефективної взаємодії особистості в мінливих соціокультурних умовах, потребує вивчення зміст і структура компетентностей.

Низка вчених (Басараб В. [1], Лутаєнко О. [2], Пляка Л. [3], Сергійчук О. [4], Чубук Р. В. [5], Юнчик В. [6] та інші) приділяють свою увагу питанню формування професійної компетентності майбутнього викладача, зокрема визначають її критерії, рівні. Вони характеризують професійну компетентність як інтегральну якість особистості, що має свою структуру та дозволяє фахівцеві у найбільш ефективний спосіб здійснювати свою діяльність, а також сприяє його саморозвитку і самовдосконаленню.

Мета статті – конкретизувати критерії, показники та рівні професійної компетентності майбутніх викладачів до навчання.

Для характеристики професіоналізму фахівця сьогодні все частіше використовується поняття «професійна компетентність». В основі концепції компетентності лежить ідея виховання компетентної людини, працівника, робітника, який не лише має необхідні знання, професіоналізм, але й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання, і бере на себе відповідальність за певну діяльність[1].

За визначенням З. Курлянд критерій як мірило оцінки, визначає вираженість тієї чи іншої ознаки в розглядуваному процесі або явищі. С. Савченко, характеризує критерій, як ознаку, на основі якої здійснюється оцінка, визначення чогось; судження, оцінки якогось явища, а під показниками – ступінь її прояву, за яким можна судити про її сформованість і розвиток. за сутністю більше ширше поняття «критерій», ніж показник, тому можлива ситуація, коли за одним критерієм існує ціла система показників [5]. Разом із тим, критерій і показник тісно взаємопов'язані: обґрунтований вибір критерію

значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників, а якість показника залежить від того, наскільки він повно і об'єктивно характеризує прийнятий критерій.

На основі аналізу теоретичного матеріалу та виходячи з того, що показником якості підготовки майбутніх викладачів визначено професійну компетентність, структуру якої складають теоретичні знання, професійні уміння, навички та особистісно-професійні якості, було виокремлено критерії.

Так, критеріями сформованості означеної компетентності обрано когнітивний – володіння знаннями змісту компетентності, системою загальнонаукових, психологічних, соціально-педагогічних та інших спеціально-професійних знань; діяльнісний – оволодіння сукупністю соціально-педагогічних вмінь та навичок, які виробляються шляхом застосування різних прийомів і способів навчально-педагогічної взаємодії; мотиваційний – готовність до прояву компетентності; комунікативний – володіння культурою спілкування, здатність створювати атмосферу комфортності; особистісний – наявність сформованих особистісно-професійних якостей у майбутніх викладачів, під якими розуміються психологічні характеристики, морально-етичні, психолого-педагогічні та психоаналітичні якості, які повинні бути стійкими, суттєвими, адекватними, позитивно впливати на успішність його діяльності та здатність продуктивно функціонувати у системі міжособистісних відносин [5].

При написанні даної роботи ми детальніше зупинились на мотиваційному компоненті і визначили його показники, а саме: – потреба у досягненнях цілей; – спрямованість до мотивації успіху; – здатність до самооцінки реалізації життєвих цілей.

Ступінь прояву показників можна визначити за допомогою комплексу діагностувальних методик (тестів, опитувальників), за їх результатами ми виокремимо чотири рівні сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів (на мотиваційній основі).

Стратегічний рівень – характеризує майбутніх викладачів з сильною мотивацією, підвищеним інтересом до навчально-педагогічної роботи у ЗВО, усвідомленням цінності освітньої діяльності для суспільства на рівні морально-етичних відчуттів. Практична діяльність має інноваційно-творчий характер з високою пізнавальною активністю. Майбутні соціальні педагоги вирішують проблеми стратегічного характеру, значущі для розвитку індивідуальності студента, розробляють плани для досягнення стратегічних цілей.

Тактичний рівень – характерний для студентів переважно з позитивним ставленням до майбутньої професійної діяльності, осмисленням мотивів, цілей,

потреб соціально-педагогічної роботи. Діяльність студентів відбувається на підставі позитивної спрямованості на результат.

Оперативний рівень – характеризує студентів з позитивно-пасивним ставленням до майбутньої навчально-педагогічної діяльності. Такі студенти майже не проявляють ініціатив під час навчання, вони можуть виконувати завдання лише за зразком або за аналогією. Професійна мотивація низька.

Початковий рівень – характеризується наявністю лише деяких сформованих ознак професійної компетентності та відсутністю прагнення до професійного вдосконалення.

Мотиваційна компетентність передбачає вміння визначити власні цілі, переборювати труднощі в діяльності, а також здатність навчатися протягом життя, вміння досягати успіху в житті.

Процес відбору ключових компетентностей у європейських країнах класифікують за трьома блоками: соціальні, мотиваційні та функціональні компетентності.

Аналізуючи дану таблицю, слід зробити висновок, що кожна компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії [6].

Згідно з В.Ю.Кричевським існує чотири типи професійної компетентності:

- функціональна, яка характеризується професійними знаннями і вмінням їх реалізувати;
- інтелектуальна, вона виражається в здатності аналітично мислити і здійснювати комплексний підхід до виконання своїх обов'язків;
- ситуативна, що дозволяє діяти залежно від ситуації;
- соціальна — передбачає наявність комунікативних та інтегративних здібностей [2].

Доцільно зазначити, що означені критерії, показники та рівні професійної компетентності майбутніх викладачів потребують постійного вдосконалення. Перспективним є подальше вивчення особливостей формування професійної компетентності студентів, визначення і реалізація педагогічних умов, за яких професійна підготовка цих фахівців буде продуктивною.

Умовами успішного формування професійної компетентності є: формування світогляду та спрямованості особистості, на основі яких відбувається засвоєння студентами знань і умінь; розвиток професійних здібностей та професійно значущих рис особистості в контексті набуття педагогічного досвіду; індивідуально-диференційований підхід до студентів у навчальному процесі.

Список використаних джерел

1. Басараб В. Суть поняття «компетентність» у педагогічній теорії та практиці. URL.: <https://www.slideshare.net/ssuserb93e71/google-85899657>
2. Лутаєнко О. М. Формування професійної компетентності майбутніх учителів в умовах сучасної освіти: теоретичні аспекти. URL.: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2304/1/O_Lutayenko_GI.pdf
3. Пляка Л. В. Професійна компетентність як фактор формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців. URL.: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=NGIZOlwAAAAJ&hl=ru>
4. Сергійчук О. Професійна компетентність майбутнього учителя у системі підготовки до педагогічної діяльності. URL.: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=ppsv_2011_4\(2\)_31](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=ppsv_2011_4(2)_31)
5. Чубук Р. В. Критерії, показники та рівні професійної компетентності. URL.: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=W2ujfCIAAAAJ&hl=uk>
6. Юнчик В. Формування професійної компетентності студентів – майбутніх педагогів в умовах реалізації Болонського процесу. URL.: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Nvvnup_2013_7_4

Надія Павлюк

*(студентка другого освітнього рівня I курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки,
педагогічний факультет)*

(Наук.керів. – д.пед.наук, професор І.В.Стражнікова)

Дидактична гра як засіб формування комунікативної компетенції майбутніх викладачів ЗВО

В даний час, комунікативний підхід формує іншомовні мовленнєві навички і уміння шляхом здійснення студентом іншомовної мовленнєвої діяльності, а процес навчання іноземної мови будується адекватно реальному процесу мовленнєвого спілкування. Комунікативний підхід зумовлює цілі, принципи, зміст і методи навчання іноземних мов, а методи навчання, реалізуються в методичних прийомах. Одним з найбільш ефективних прийомів при роботі в навчанні є гра. Дуже важливо для викладача застосувати гру на занятті іноземної мови для створення реальних та уявних ситуацій.

Кожна гра – найбільш доступний шлях до оволодіння знаннями, уміннями, навичками та простий спосіб пізнання людиною навколишньої дійсності. Ігри служать викладачам для підвищення мотивації навчання студентів.

Гра – навчає, виховує, розвиває, соціалізує, розважає, дає відпочинок. Психологами встановлено, що в грі розвивається уява, увага й образне

мислення дітей, закладається здатність оперувати образами дійсності, що, у свою чергу, створює основу для подальшого переходу до складних форм творчої діяльності. Крім того, розвиток уяви важливо саме по собі, адже без нього неможлива навіть найпростіша людська діяльність.

Гра розвиває здатність взаємодіяти з іншими людьми. Вивчаючи та вживаючи у грі різноманітні ситуації студент засвоює правила та способи спілкування. Так студент може засвоїти новий матеріал без зусиль і примусу, а з власної цікавості. Це дає можливість провести цікаво пару і здружитися групі, попрацювати у команді.

Тому, ігрова діяльність є дуже важлива. Створюється дружня атмосфера, студенти краще розвинути свої творчі здібності. А також це дозволяє цінити себе серед інших товаришів.

Рольова гра також широко застосовується на практиці. Вона належить до групи активних засобів навчання. Тут студент може вільно імпровізувати відповідно до певної придуманої ситуації. Вона належить до групи активних засобів навчання. Формує вміння самостійно висловлювати свою думку, почуття впевненості в собі та своїх знаннях, створює хороший дружній мікроклімат, залучає до активної мовленнєвої діяльності усіх студентів [6, 42-43].

Позитивні риси рольової гри: вона залучає усіх до активної діяльності активних та тихих-сором'язливих. Виховує свідомість, дисципліну і впевненість.

Ще однією важливою для іноземної мови є пісня. Вона впливає на почуття, культуру, естетично виховуючи студентів, також покращує вміння слухати і розуміти.

Отже, гра це навчання у дії, що значно покращує рівень та якість навчання. Ігри служать для підвищення мотивації у навчанні. Психологи довели, що знання засвоєні без зацікавленості, не забарвлені позитивним ставленням не приносять користі. Ми запам'ятовуємо слабо, якщо навчання не зацікавило нас. Один зі шляхів швидкого і активного запам'ятовування – перетворити заучування і зазубрювання на цікаву для всіх гру [7, 45].

Дидактична гра – «творча форма навчання, виховання і розвитку студентів, школярів і дошкільників» [3, 31]. Дидактичні ігри розвивають спостережливість, увагу, пам'ять, мислення, мову, сенсорну орієнтацію, кмітливість, а тому їх можна використовувати під час викладання будь-якого предмета. Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання, справедливо вбачає в них можливості ефективної взаємодії педагогів і студентів, продуктивної форми їх спілкування з властивими їм елементами безпосередності й неудаваної цікавості. В терміні «дидактична гра»

наголошується її педагогічна спрямованість, відображається багатогранність її застосування з урахуванням дидактичної мети заняття і рівня підготовленості студентів та учнів.

Витоки дидактичних ігор ми можемо знайти в народній педагогіці. Ігри та іграшки, які створив народ, завжди допомагали дітям пізнавати світ граючись. Тому ігри пізніше дуже тісно пов'язались з навчанням, постійно удосконалюючись. Оцінюючи дидактичну гру та її роль в системі навчання, А. П. Усова писала: «Дидактичні ігри, ігрові завдання та прийоми дозволяють підвищити сприйнятливості дітей, різноманітнити навчальну діяльність дитини, приносять цікавість».

Характерні ознаки дидактичної гри:

моделювання ситуацій навчально-виховного характеру та прийняття навчально-педагогічних рішень; розподіл ролей між учасниками гри; різноманітність ролевих цілей при виробленні рішення; взаємодія учасників гри, які виконують ті чи інші ролі; наявність спільної мети учасників гри; колективне вироблення рішень; багатоальтернативність рішень; наявність системи індивідуального чи групового оцінювання діяльності учасників гри.

Дидактична гра складається з таких елементів :

- дидактична задача;
- ігрова задача;
- ігрові дії;
- правила гри.

Дидактична задача визначається метою навчального та виховного впливу. Наявність дидактичної задачі або декількох задач підкреслює навчальний характер гри, направленість навчального змісту на процеси пізнавальної діяльності студентів.

Ігрова задача виконується студентами в ігровій діяльності. Ці дві задачі відображають взаємозв'язок навчання та гри. Дидактична задача реалізується протягом всієї гри через здійснення ігрової задачі, ігрових дій, а підсумок її вирішення знаходиться в фіналі. Тільки при цій умові дидактична гра може виконати функцію навчання і разом з тим буде розвиватися як ігрова діяльність. Ігрові дії є основою дидактичної гри - без них неможлива сама гра. В ігрових діях проявляється мотив ігрової діяльності, активне бажання вирішити поставлену ігрову задачу. По своїй складності вони різні та обумовлені складністю пізнавального змісту та ігрової задачі.

Ігрові дії – це не завжди практичні зовнішні дії, коли треба щось ретельно роздивитись, порівняти, розібрати та ін. Це також важкі розумові дії, виражені в процесах цілеспрямованого сприйняття, спостереження, порівняння, згадування раніше засвоєного, - розумові дії, виражені в процесах мислення.

В різних іграх ігрові дії різні за їх спрямованістю та за ставленням до граючих.

Правила гри. Їх зміст та спрямованість обумовлені загальними задачами формування особистості і колективу, пізнавальним змістом, ігровими задачами та діями в їх розвитку та збагаченні. В дидактичній грі правила є заданими.

Студенти часто порушують правила не тому, що роблять це свідомо, а тому, що не знають, як виконувати, а іноді забувають про них. Треба пояснити як виконувати правила і навіщо вони потрібні, створити таку ситуацію, щоб виконання правил стало бажанням самих людей.

Дотримання правил в ході гри викликає необхідність прояву зусиль, оволодіння способами спілкування в грі і формуванню не тільки знань, а й різноманітних почуттів, накопичення добрих емоцій та засвоєння традицій. Педагог повинен використовувати слова, які відображають ступені оволодіння ігровими діями та правилами: ще не дуже, майже добре, добре, дуже добре. Це сприяє розвитку самооцінки, перспективності в досягненні мети. Однак треба враховувати необхідність і осудження, якщо деякі діти використовують правила з метою отримання для себе вигоди.

В структурі учбового процесу на основі гри можна виділити чотири елемента-етапи: [1, 95].

1. Орієнтація – викладач представляє досліджувану тему, знайомить з основними представленнями, які в ній використовуються. Далі він дає характеристику імітації та ігрових правил, огляд загального ходу гри.

2. Підготовка до проведення. Викладач пояснює сценарій, зупиняючись на ігрових задачах, правилах, ролях, ігрових діях, правилах підрахунку балів, приблизному типі рішень в ході гри. Після розподілення ролей між учасниками проводиться пробний «прогін» гри в скороченому вигляді.

3. Проведення гри як такої. Викладач організовує проведення самої гри, по ходу діла фіксує наслідки ігрових дій (слідкує за підрахунком балів, характером рішень, які приймаються), пояснює неясності і т.д.

4. Обговорення гри. Викладач проводить обговорення, в ході якого дається описаний огляд-характеристика «подій» гри та їх сприйняття учасниками, які виникають у ході виникнення труднощів, ідей, які приходили в голову і т.д., побуджує студентів до аналізу проведеної гри. Особлива увага при цьому нерідко приділяється співставленню імітації з відповідною галуззю реального світу, встановленню зв'язку змісту гри зі змістом навчального курсу або курсів. Одним із результатів обговорення може бути і перегляд гри, збір пропозицій щодо внесення в неї поправок, змін.

Дидактичні ігри відрізняються за навчальним змістом, пізнавальною діяльністю дітей, ігровим діям та правилам, організації та взаємовідносинам

дітей, за роллю вчителя. Перераховані ознаки притаманні всім іграм, але в одних чіткіше виступають одні, а в інших – інші.

В різних збірниках вказані близько 500 дидактичних ігор, але чіткої класифікації, групування ігор по виду ще нема. Частіше за все ігри співвідносяться зі змістом навчання і виховання: ігри по сенсорному вихованню, словесні ігри, ігри по знайомству з природою, по формуванню математичних уявлень та інші. Іноді ігри співвіднесені з матеріалом: ігри з народними дидактичними іграшками, настільно-печатні ігри. Таке групування ігор підкреслює їх спрямованість на навчання, пізнавальну діяльність дітей, але не розкривають в достатній мірі основу дидактичної гри – особливості ігрової діяльності дітей, ігрових задач, ігрових дій та правил, організацію життя дітей, керування вчителя.

У зарубіжній викладачі часто використовують повністю готові, добре пропрацьовані ігри з прилеглими навчально-ігровими матеріалами. Тому одна з типових помилок, яку відмітили зарубіжні експерти, полягає в тому, що, якщо гра сконструйована як треба, вона буде «працювати сама». За логікою речей, до цього прагнуть і творці гри. Однак практика показала, що навіть у випадку ідеально розробленої гри емоційна залученість може обернутися бар'єром на шляху до осмислення того, що відбувається в грі. Тому крім очевидних організаційних функцій викладач виконує важливі в змістовому відношенні функції, які, узагальнюючи різні позиції зарубіжних спеціалістів, називають змістово-орієнтуючими. М.В. Кларін сформулював «ролі» педагога за віддаленою аналогією зі спортивними іграми [5, 96-97].

Список використаних джерел:

1. Барташніков О.О. Розвиток сенсорних здібностей і пам'яті у дітей 5-7 років. Тернопіль: Богдан, 1998.
2. Бондаренко А.К. Дидактичні ігри. Москва: Просвещение, 1991.
3. Букатов В.М. Педагогічні таїнства дидактичних ігор. *Посібник*. Київ: Ред. загальнопед. газ., 2004. 126с.
4. Вишневський О. Сучасне українське виховання. *Педагогічні нариси*. Львів, 1996.
5. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игр, дискуссии (анализа зарубежного опыта). Рига: Пед. центр «Эксперимент», 1995. 176с.
6. Паньків Т. Ігри при вивченні іноземної мови. *Відкритий урок. Розробки, технології, досвід*. Київ: Плеяди, 2012. № 12. С. 42-44.
7. Фокшей Б. Комунікативний підхід на уроках іноземної мови. *Відкритий урок. Розробки, технології, досвід*. Київ: Плеяди, 2012. №12. С. 45-47.

Марія Князевич

*(студентка другого освітнього рівня I курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)*

*(Наук.керівн. – д.іст. н., професор **Б.П.Савчук**)*

Формування іншомовної компетентності студентів педагогічних спеціальностей у ЗВО

Актуальність і доцільність дослідження. На сьогоднішній день в умовах розвитку й постійного розширення різноманітних міжнародних контактів іноземна мова стає важливим засобом професійного спілкування фахівців різних профілів, тому останнім часом як за кордоном, так і в нашій країні все більше уваги приділяється проблемі викладання іноземних мов з урахуванням потреб майбутніх спеціалістів. Доцільною й методично виправданою є, таким чином, професійна, комунікативно-спрямована підготовка з іноземної мови у закладах вищої освіти, що припускає формування в студентів здатності іншомовного спілкування в конкретних професійних, ділових, наукових ситуаціях і сферах.

Метою статті є науково обґрунтувати, педагогічні умови навчання студентів закладу вищої освіти професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою.

Розкриваючи педагогічний зміст поняття «іншомовна компетентність», результативним, на нашу думку, буде звернутися до характеристики поняття «професійна компетентність», оскільки вважаємо, що іншомовна компетентність взаємопов'язана з професійною компетентністю і є компонентом, що входить до її структури. Отже, професійна компетентність включає в себе не тільки уявлення про кваліфікацію (професійні навички як досвід діяльності, вміння й знання), але й як засвоєння соціально-комунікативних та індивідуальних здібностей, які забезпечують самостійність професійної діяльності [2]

Іншомовну професійну компетентність можна також визначити як інтегративне особистісно професійне утворення, яке реалізується у психологічній та технічно-операційній готовності особистості до виконання успішної, продуктивної й ефективної професійної діяльності з використанням засобів іноземної мови або в умовах іншомовної культури та забезпечує можливість ефективної взаємодії з навколишнім середовищем. У загальному вигляді склад іншомовної професійної компетентності можна подати у

сукупності таких компонентів, як компетенції лінгвістичного рівня, компетенції соціолінгвістичного рівня та компетенції прагматичного рівня [3].

Отже, беручи до уваги всі вищенаведені підходи та характеристики, ми вважаємо, що у формуванні іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх вчителів початкової школи необхідно також ураховувати: мовну (лінгвістичну) компетентність, яка передбачає систему знань, умінь і навичок здійснювати іншомовну комунікацію в типових ситуаціях навчальної, трудової та культурної сфер спілкування, читати і розуміти тексти різних жанрів та видів із різним ступенем розуміння їх змісту; соціокультурну компетентність, яка включає фонові знання (сукупність відомостей про соціокультурні особливості народу, мова якого вивчається, та про стандарти комунікативної поведінки) прийняті в цій культурній спільноті; мовний і мовленнєвий матеріал, необхідний для розкриття соціокультурної інформації, реалії, вільні та сталі словосполучення, форми мовленнєвого етикету; навички і вміння оперування фонovими знаннями та мовним і мовленнєвим матеріалом соціокультурного плану; професійну компетентність, яка передбачає навички та вміння знаходження і оперування іншомовною професійно значущою інформацією, знання фахової термінологічної лексики, вміння читати й виділяти основне зі спеціалізованих текстів [1].

Іншомовна комунікативна компетентність як важливий компонент комунікативної культури є незамінною складовою підготовки студентів закладів вищої освіти, які готуються до життя в умовах ринкової економіки, діалогу культур і народів, міжнаціонального спілкування, підвищеної ролі приватного життя. Адаптація до цих умов вимагає від них практичного володіння мовами світу, навичками спілкування, знання релігійних свят, народних звичаїв і спроможність переходу особистості до системи світових та національних культур. Таким чином, у студента повинна бути сформована здатність сприймати і розуміти цю культуру, що виявляється в можливості продуктивної взаємодії з навколишнім світом. Мова йде про розвиток такого особистого формування, як мовна особистість здобувача знань, основні елементи якої на певному рівні її структури вибудовуються у чітку систему, відбиваючи картину світу. Тенденція до професіоналізації викладання іноземних мов загалом здійснюється у формуванні навичок спілкування за професійною тематикою, однак такий підхід, як свідчать дослідження та практика, не дозволяє вирішувати задачу формування умінь та навичок, необхідних студентові для здійснення завдань професійного змісту з використанням засобів іноземної мови. Тому формування іншомовної професійної компетентності, яке передбачає «накладання» іншомовних навичок на предметний зміст професії під час виконання професійних завдань,

вбачається як підхід, у межах якого викладання дисципліни «Іноземна мова» у навчальному плані підготовки майбутнього фахівця, не формально, а змістовно буде спрямовано на досягнення загальної мети навчання студента у закладі вищої освіти – формування його професійної компетентності.

Перспективним напрямом наукових досліджень іншомовної професійної компетентності може стати розробка дидактичної моделі її формування у студентів закладів вищої освіти з урахуванням можливостей освітньо-інформаційних технологій, застосування комунікативно-інноваційних технологій.

Список використаних джерел

1. Ізмайлова О. А. Формування іншомовної комунікативної компетенції як структурного компоненту комунікативної культури студентів мовних ВНЗ. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*. 2010. № 17. С. 66-72.
2. Ткаченко Л. Комунікативна компетенція студентів – запорука професійного успіху. Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України : зб. наук. ст. учасників *Всеукр. наук.-практ. конференції*. Київ, 23–24 грудня 2015 р. / [Редкол.: І.І. Тимошенко та ін.]. Київ: Вид-во Європ. ун-ту, 2016. 583 с.
3. Сура Н.А. Методичне забезпечення та організація навчання курсу професійно орієнтованого спілкування іноземною (англійською) мовою у ВНЗ. *Вісник Луганськ. держ. пед. ун-ту ім. Т.Г. Шевченка*. 2013. № 7 (63). С.205-207.

Михайло Галярник

*(студент другого освітнього рівня 1 курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)*

Л.М.Прокопів

(Наук. керівн. – к.пед.н., доцент)

Проблеми дистанційної освіти у сучасній науці

На сьогодні За останні тридцять років у системі освіти відбулися істотні зміни, що обумовлені всебічним впливом науково-технічного прогресу на життєдіяльність суспільства. За даними експертів уже в недалекому майбутньому кожен працівник буде прагнути до безперервної освіти, що обумовлює активний пошук нових шляхів і засобів реформування освіти.

Надання можливості кожному, хто навчається, у будь-якому місці пройти курс навчання в будь-якому навчальному закладі, коледжі або університеті стало однією з цілей створення і розвитку системи дистанційної освіти.

В основу системи дистанційної освіти покладено ідею переходу від концепції обмеженого фізичного переміщення студентів із країни в країну до концепції мобільних ідей, знань і навчання з метою розподілу знань за

допомогою обміну освітніми ресурсами. Виконання цього завдання забезпечується глобальним поширенням комунікаційних каналів, що відбилося у розвитку теорії і практики дистанційної освіти.

На сьогодні дистанційне навчання і його концептуальне забезпечення пройшло у своєму розвитку декілька етапів.

Варто підкреслити, що дистанційне навчання і дистанційна освіта зароджувалися і розвивалися переважно в межах вищої освіти. На вимогу безперервної освіти ЗВО стали переглядати свої структури, навчальні плани і програми, форми та методи навчання в рамках загальноновизнаної філософії вищої освіти. Широкого поширення набувають методи та форми навчання, що дозволяють сполучати навчання в аудиторіях із роботою на виробництві за принципом чергування. Водночас у цей період починає бурхливо розвиватися і швидко вдосконалюватися комп'ютерна техніка.

Теоретична думка кінця 70-х рр. ХХ ст. була зайнята пошуком шляхів демократизації і професіоналізації освіти, за дистанційною освітою закріплюється соціальна функція надання освітніх послуг якомога більшій кількості тим, хто бажає вчитися. Головним досягненням на цьому етапі було усвідомлення того, що альтернативою денній формі навчання може бути самоосвіта людини, яка спрямовується і контролюється вищими навчальними закладами. Набуваючи форми реалізації, ця ідея призвела до створення у 1969 р. Британського Відкритого університету як незалежного й автономного, що має право на присвоєння вчених ступенів. На зразок Британського Відкритого університету стали створюватися університети в Канаді, Австралії, Іспанії, Пакистані, Нідерландах, США, Туреччині, Індії та інших країнах.

Водночас, теоретична наукова думка не йшла далі вищезазначених концепцій і значно відставала від практики роботи дистанційної освіти, яка розвивалася шляхом накопичення й аналізу власного досвіду. Проте, різноманіття підходів у практиці реалізації дистанційного навчання відкривало простір для пошуку його найбільш ефективних форм і методів.

В Україні дистанційна освіта починала розвиватися не на порожньому місці. Вона знайшла втілення в широко розвинутій системі заочної освіти. Заочне навчання дало можливість мільйонам людей одержати освіту. Однак, незважаючи на досягнуті успіхи, за об'єктивних, насамперед, економічних обставин, воно сьогодні неухильно скорочується.

Позитивні результати експериментів з використанням телебачення в навчальному процесі вищих навчальних закладів сприяли популяризації нового засобу навчання й обумовили його впровадження в навчально-виховну практику радянських вищих навчальних закладів. Навчальне телебачення перетворюється на предмет турботи держави. Натомість, навчальне

телебачення та відеозапис забезпечували тільки односторонню передачу інформації і не давали можливості одержати систематичну освіту.

Поряд з телебаченням поступово починають використовуватися можливості навчання за допомогою комп'ютерів. Особливу увагу приділяють обговоренню загальних питань інформатизації освіти (М.І.Жалдак, О.В.Майборода, В.І.Овсянніков, К.В.Яресько та ін.)

Так, О.В.Майборода [5], аналізуючи процес становлення і розвитку комп'ютерної освіти студентів педагогічних коледжів України, підкреслює її можливості в інтенсифікації навчального процесу. Він зазначає залежність комп'ютерної освіти від рівня економічного розвитку суспільства. Ним апробовано методику формування комп'ютерних умінь студентів, як майбутніх користувачів, що володіють комп'ютерною грамотністю.

Проблема створення технології організації навчально-творчої діяльності в умовах використання комп'ютерів знайшла своє відображення в дослідженні К.В.Яресько [6]. Автор обґрунтовує особливості педагогічного процесу в умовах інформатизації освіти; Зокрема, ним розроблено сукупність утруднень під час розв'язання дослідницьких завдань та розроблено систему евристик для управління навчально-творчою діяльністю учнів на базі комп'ютерів.

О.О. Андреев [2] нові інформаційні технології розглядає не як допоміжний, а як невід'ємний компонент освітньої структури. Особливу увагу вчений приділяє дослідженню дидактичних можливостей засобів нових інформаційних технологій, виявленню серед них доцільних до використання в дистанційному навчанні, описує найбільш суттєві параметри, які характеризують навчально-методичний, організаційний, фінансово-економічний боки функціонування освітніх закладів дистанційного навчання. Методологічно важливою проблемою для розвитку теорії і практики дистанційної освіти є те, що в дистанційному навчанні відношення «людина-комп'ютер» набуває змісту в контексті більш конкретних відносин, а саме «учитель-комп'ютер», «учень-комп'ютер» і «учитель-учень» [5], що вимагає визначення розподілу та спеціалізації змісту функцій людини і комп'ютера в процесі їхньої взаємодії, а також залежно від того, яку роль виконує людина у взаємодії з комп'ютером.

О.І.Вахтіна вивчає це питання в аспекті дидактичних можливостей електронно-обчислювальних машин, серед яких виділяє: подання навчального матеріалу; одержання й аналіз різноманітної інформації, у тому числі контроль за знаннями й уміннями учнів; розвиток мислення шляхом розв'язання пізнавальних завдань .

На думку О.І.Вахтіної, доцільно виокремлювати два основних напрямки у створенні комп'ютерних програм: тренувальні і власне навчальні. Тренувальні

– призначені для опрацювання і закріплення навичок і вмінь (хронологічних, картографічних, лінгвістичних та ін.). Вони не тільки надають інформацію, але й правильну відповідь, рішення. Навчальні програми спрямовані на реалізацію знань, умінь на рівні вимог предмета. Їх розподіляють на демонстраційні, моделюючі, навчальні ігри, бази даних. Демонстраційні відбивають запланований хід того або іншого явища. Моделюючі дозволяють, змінюючи різні чинники, що впливають на хід подій, одержати цілком інший результат, як можливу його альтернативу. На відміну від ігрових - моделюючі програми не мають підсумкового результату, а пропонують вибір в ухваленні рішення. Навчальні ігри створюють ситуацію, метою якої є розвиток інтересів і здібностей школярів, а також навичок роботи з комп'ютером.

Як зазначає Г.А.Бордовський [3], застосування комп'ютера в навчанні переводить процес взаємодії вчителя й учнів на якісно інший рівень. При цьому комп'ютер може стати як пасивним, так і активним учасником взаємодії. Як вищу форму взаємодії в вони розглядають діалог.

Цікаві дослідження з питань підготовки майбутніх учителів до використання інформаційних технологій у професійній діяльності проводяться в Росії. Так, О.А.Ковальова [4] розглядає формування інформаційно-комп'ютерної готовності студентів насамперед у процесі навчання інформаційно-комп'ютерних технологій. Автор доходить висновку, що базова інформаційно-комп'ютерна готовність у майбутніх фахівців формується при наявності в процесі підготовки таких педагогічних умов, як-от: цілеспрямованого формування вмінь постановки завдання, системного аналізу предметної галузі, послідовної побудови ряду моделей на основі вирішення комплексу задач частково-пошуковим методом з урахуванням потреб мотивів та емоційної сфери студентів і включення студентів у самостійний пошук нової точки додатка досліджуваної універсальної інформаційно-комп'ютерної технології з наступною постановкою завдання й реалізацією на комп'ютері.

Об'єктом дослідження В.В.Алейнікова [1] стали зміст, форми і методи підготовки студентів до використання комп'ютерних технологій у майбутній професійній діяльності.

Нова модель освіти у віртуальному університеті ще не реалізована цілком і не одержала свого завершеного теоретичного обґрунтування. Вона натрапляє на істотні труднощі, зокрема, на проблему одержання суспільного визнання, юридичного права видавати дипломи та сертифікати, присвоювати відповідні ступені. Подолання цих труднощів і повний розвиток моделі віртуального університету вимагає глибоких змін у змісті, технології й організаційній структурі сучасної освіти.

Електронне дистанційне навчання, як інновація, за об'єктивних обставин прийшло на український ринок навчальних послуг досить пізно. Фактично в Україні елементи дистанційної освіти активно стали впроваджуватись у практику з початку XXI ст. При цьому кількість освітніх установ, відділень і центрів дистанційного навчання на території України постійно збільшується. Аналіз літературних джерел свідчить про те, що ступінь використання технологій дистанційної освіти в них різна: від експериментального варіанту курсу до повноцінного освітнього процесу.

Сьогодні українські освітні установи, що використовують технології дистанційного навчання, - це державні, недержавні і корпоративні заклади. Вони просувають на український ринок вітчизняні й іноземні освітні послуги. Вирішення цих питань відбувається в Міжрегіональній академії управління персоналом (МАУП), Міжнародному навчально-методичному центрі ЮНЕСКО Національної академії наук України і Міністерства освіти і науки України та ін.

Отже, дистанційна освіта – один з найважливіших і прогресивних напрямів розвитку сучасної освіти. Її прогрес зумовлено декількома чинниками, серед яких найбільш вагомими є наявність технічного забезпечення сучасними засобами якісних навчальних програм, розрахованих на використання в системі дистанційного навчання, фахівців, зокрема педагогів, що вміють професійно навчати і сприяти розвитку людини, що навчається, використовуючи нові інформаційні засоби і відповідні технології. Однак, накопичений досвід свідчить про те, що останній чинник, а саме підготовка фахівців-педагогів, здатних професійно працювати в системі дистанційної освіти і, зокрема дистанційного навчання, сьогодні є найменш усвідомленим і розробленим як в теоретичному, так і практичному плані.

Список використаних джерел

1. Алейников В.В. Подготовка студентов к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности: *автореф. дис... канд.пед.наук*: 13.00.08. Київ, 2008. 16 с.
2. Андреев А.А. Введение в дистанционное образование. Евразийская ассоциация дистанционного образования. URL.: http://www.dist-edu.ru/konf/4konf_do/broshur.html
3. Бордовский Г.А. Проблемы педагогики информационного общества и основы педагогической информатики. Луганськ.: ЛГУ, 20-9. С.3-32.
4. Ковалева Т.М. Проблемы тьюторства в контексте томской региональной площадки. URL:<http://tutor.circle.ru/96/kovaleva.html>
5. Майборода О.В. Становлення і розвиток комп'ютерної освіти студентів педагогічних коледжів України: *автореф. дис... канд.пед.наук*: 13.00.04 Центральний інститут післядипломної освіти АПН України. К., 2002. 20 с.
6. Ярьсько К.В. Управління навчально-творчою діяльністю школярів в умовах інформатизації освіти: *автореф. дис... канд. пед. наук*: 13.00.01 / Харківський державний пед. університет ім.Г.С.Сковороди. Харків, 1999. 18 с.

Василь Вербовський

*(студент другого освітнього рівня I курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)*

Віра Ковальчук

(Наук.керів. – к. пед. н., доцент)

Організація самостійної роботи студентів засобами комп'ютерних технологій

Запровадження в навчально-виховний процес навчальних закладів комп'ютерних технологій є вимогою часу. Без використання комп'ютерної техніки в даний час не можливо забезпечити рівний доступ до якісної освіти для всіх учнів. Незалежно від ступеня, типу, форми власності закладу та рівня своєї кваліфікації, вчитель повинен вміти орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного суспільств. Тому, завдання педагогічного вузу – підготувати висококваліфікованих спеціалістів, які вільно володіють інформаційними технологіями.

Організація самостійної роботи студентів у вищій школі є об'єктом наукових досліджень вчених, обговорюватися на сторінках як вітчизняної, так і зарубіжної педагогічної, навчально-методичної літератури, у ході науково-практичних конференцій. В працях Л. С. Виготського, І. Я. Лернера, Н. Ф. Талізної, Л. В. Жарова, Р. Г. Лемберг та інших, розкрито поняття «самостійна робота», «самостійна пізнавальна діяльність», «самостійність». Залучення комп'ютерних технологій у процес навчання розглядається в роботах В. П. Беспалька, Б. С. Гершунського, Є. П. Полат; дидактичним та психолого-педагогічним проблемам використання комп'ютерних технологій в процесі навчання присвячено дослідження Є. А. Бараханової, П. Я. Гальперина, Є. І. Машбіц, Є. Д. Нелунової та ін.

Мета статті теоретично обґрунтувати вплив технічних засобів навчання, комп'ютерних технологій на підвищення ефективності організації самостійної роботи студентів закладів вищої освіти.

Оволодіння інформаційними технологіями відбувається під час вивчення предметів з інформаційних технологій та також інших дисциплін навчального плану. До сучасних комп'ютерних технологій навчання відносяться Інтернет-технології, мультимедійні програмні засоби, програмне забезпечення, електронні посібники та підручники, дистанційне навчання (комп'ютерний супровід навчання). Застосування сучасних інформаційних технологій у

навчальному процесі закладу вищої освіти потребує змін у методиці викладання всіх дисциплін. Це пов'язано з тим, що викладач перестає бути для студента єдиним джерелом отримання знань. Нині багато інформації можна знайти в мережі Інтернет та за її допомогою. Орієнтація на формування репродуктивних навичок, таких як запам'ятовування та відтворення, в процесі традиційного навчання замінюється на розвиток умінь співставлення, синтезу, аналізу, оцінювання виявлення зв'язків, планування, групової взаємодії з використанням комп'ютерних технологій. Зміни мають відбутися в організації самостійної роботи та у методиці проведення аудиторних занять. В навчально-методичній літературі помітна тенденція до скорочення в навчальних планах аудиторних годин і збільшення годин, відведених на самостійну роботу (до 60% навчального часу) [2, с. 243]. Оскільки в плані підготовки на самостійне засвоєння навчального матеріалу відводиться половина і більше половини загального обсягу навчальних годин, то ця значна частина навчального навантаження повинна мати чітку визначеність відносно свого змісту і організації. Інформаційно-комунікаційні та дистанційні технології навчання дають змогу забезпечити студентів електронними навчальними ресурсами для самостійного опрацювання, завданнями для самостійного виконання, реалізувати індивідуальний підхід до кожного студента.

Використання комп'ютерних технологій та дистанційних технологій у навчальному закладі вищої освіти поступово вносить зміни в невід'ємні елементи традиційної системи освіти, замінюючи дошку і крейду на електронну дошку і комп'ютерні навчальні системи, книжкову бібліотеку на електронну, звичайну аудиторію на мультимедійну. Зміни у програмах і навчальних планах, викликані запровадженням нових навчальних курсів з інформатики, сприяли також і змінам у змісті та формах підготовки студентів з інших дисциплін. Викладачі і студенти отримали новий інструментарій розв'язання цілої низки навчальних завдань, що суттєво вплинуло на проведення занять [4].

Під час розробки системи організації самостійної роботи з використанням компютера важливо спиратися на об'єктивні вихідні передумови, до яких насамперед варто віднести: 1) наявність інформаційної інфраструктури і рівень сформованості освітньо-інформаційного середовища; 2) науково-методичний потенціал викладачів кафедри, їхню готовність використовувати комп'ютерні технології; 3) рівень підготовки студентів, який залежить від певних соціальних, економічних та інших чинників; 4) можливості навчально-методичного і технічного забезпечення навчального закладу; 5) ресурсне забезпечення; 6) зміст і структура навчальної дисципліни; 7) форма занять.

Розвиток інформаційної інфраструктури великою мірою визначається матеріально-технічним забезпеченням комп'ютерної техніки. На сьогодні в

ЗВО ця проблема успішно вирішується: комп'ютерні класи, проектори, вільний доступ до мережі Інтернет в вузі та гуртожитку. Самостійну роботу студентів при вивченні навчальних дисциплін навчального плану у вузі з використанням інформаційних технологій можна організувати як систему: – роботи з електронними виданнями в бібліотеці, під час підготовки до семінарських занять та самостійної роботи – виконання індивідуальних завдань на основі використання інформаційних технологій; – поточної атестації за допомогою електронного тестування; – використання освітніх сайтів та автоматизованих навчальних програмних засобів. В умовах інформаційно-комунікаційного середовища використовуються особливі форми самостійної роботи. У педагогічній літературі існує термін «модель застосування телекомунікаційних мереж у навчанні», під яким розуміють тип структурованої організованої діяльності, спрямованої на набуття знань із застосуванням одного чи декількох режимів роботи в Інтернеті [5]. Робота з Інтернетом має свою специфіку: з одного боку, Інтернет виступає як джерело інформації, у мережі знаходиться багато точок перетину інформації та навчальних предметів, важливо тільки забезпечити їх перетин. З іншого боку, Інтернет виступає як інструмент отримання інформації. У зв'язку з цим необхідно детальніше зупинитися на тому, що послуги, які надаються мережею Інтернет, зорієнтовані на кінцевого користувача, а не на процес навчання [6]. Така ситуація вимагає проводити паралельне навчання/тренування навичках користування Інтернет-технологіями. Існує визначений перелік вимог, вмій та навичок, що показує готовність студента до подальшої роботи з інформацією в Інтернеті. Це: навички користувача комп'ютерного засобу; вміння користуватися програмними засобами (наприклад, Internet Explorer); вміння користуватися пошуковими системами та каталогами, електронними словниками; вміння пошуку необхідної сторінки через введення адреси в адресний рядок; вміння рухатися по дереву посилань; вміння працювати з файлами різних форматів, як «списувати» їх, так і «завантажувати»; вміння зберігати інформацію, повторно використовувати, додавати її до системи закладок; вміння використовувати інформацію для розв'язання поставленого завдання, діяти при цьому цілеспрямовано; вміння критично осмислювати та обробляти інформацію. Необхідність формування таких вмій пов'язана не тільки з утилітарними завданнями, що стоять перед студентом, який навчається, але й у зв'язку з виявленими окремими негативними впливами Інтернет-технологій на розвиток особистості [1, с. 42] Інформатизація навчального процесу сприяє впровадженню нових організаційних форм і методів навчання. Доцільність застосування інформаційних технологій зумовлена: – економією навчального

часу за рахунок автоматизації операцій обчислювального характеру; –підвищенням наочності матеріалу та полегшенням його сприйняття завдяки компактному і чіткому поданню навчальної інформації; – інтенсифікацією навчання за рахунок алгоритмізації процесу розв'язування навчальних задач; – розширенням та поглибленням змісту навчання з дисципліни, що вивчається, за рахунок організації експериментально-дослідницької діяльності студента на основі моделювання процесів і явищ; – здійсненням оперативного контролю за результативністю навчання.

Таким чином, використання інформаційних технологій в організації самостійної роботи студентів дозволяє залучити студента до активної пізнавальної діяльності, а й закладає основи їх подальшої постійної самоосвіти, отже, педагогічне інформаційно-освітнє середовище, яке створюється за допомогою інтеграції сукупності програмно-апаратних та традиційних форм навчання, й визначає самостійну роботу студента як більш незалежну та творчу. В ході такого навчання студенти вчать не лише набувати і застосовувати знання, але і знаходити необхідні для них засоби навчання і джерела інформації, уміти працювати з цією інформацією. Використання комп'ютерних технологій дозволяє підвищити рівень самоосвіти, мотивації навчальної діяльності; дає абсолютно нові можливості для творчості, отримання і закріплення різних професійних навичок. *Подальші дослідження будуть спрямовані на пошук оптимальних форм і методів організації самостійної роботи студентів засобами інформаційних технологій.*

Список використаних джерел

1. Бужиков Р. П. Дидактичний потенціал Інтернет-технологій в сучасній системі освіти. *Проблеми освіти*. 2009. №66 С. 40-44.
2. Вища освіта України і Болонський процес. *Навчальний посібник* / За редакцією Кременя В.Г. Тернопіль: ВЕЖА, 2004. 320 с. С. 243.
3. Лист МОН молоді і спорту №1/9-493 від 24.06.11 року. Щодо організації навчання вчителів з використання інформаційно-комунікаційних технологій. *Електронний ресурс*. Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/19837/
4. Науменко О. М. Використання мультимедійних засобів у підготовці студентів педагогічних коледжів. *Електронний ресурс*. Інформаційні технології і засоби навчання. Електронне наукове фахове видання. 2008. Вип. 4. Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em8/emg.html>.
5. Новые педагогические и информационные технологии в образовании / под ред. Е. С. Полат. Москва: Логос, 1999. 256 с.
6. Усенков Д. Ю. О необходимости разработки информационно-методических материалов по применению Интернета в преподавании учебных дисциплин. *Електронний ресурс*. Режим доступу: <http://ito.bitpro.ni/2000/ni/l/14.html> «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи р

