



**Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича
Кафедра педагогіки та методики початкової освіти**



**YURIY FEDKOVYCH
CHERNIVTSI
NATIONAL
UNIVERSITY**



Розвиток освітніх систем в умовах євроінтеграційних трансформацій

26-27 травня

**Збірник матеріалів
Міжнародної
науково-практичної конференції**



Чернівці-2021 р.

Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
Національна Академія педагогічних наук України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені І. Зязюна НАПН України
Львівський національний університет імені Івана Франка
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
Коломийський навчально-науковий інститут
Мукачівський державний університет
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Національний університет «Острозька академія»
Рівненський державний гуманітарний університет
Світова Координаційна Виховно-Освітня Рада Світового Конгресу Українців
(Канада)
Гданська Вища школа гуманістична (Польща)
Вища лінгвістична школа у Ченстохово (Польща)
Сучавський університет імені Штефана Чел Маре (Румунія)
Університет міжнародного бізнесу ISM (Словачія)
Аріельський університет (Ізраїль)

РОЗВИТОК ОСВІТНІХ СИСТЕМ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

***Збірник матеріалів
Міжнародної науково-практичної конференції***

26-27 травня 2021 р.

Чернівці – 2021

УДК 37(082)

Р 64

Друкується за ухвалою Вченої ради Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича
(протокол № 7 від 30 червня 2021 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Філіпчук Георгій Георгійович, доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член (академік) Національної Академії педагогічних наук України;

Федірчик Тетяна Дмитрівна, доктор педагогічних наук, професор;

Романюк Світлана Захарівна, доктор педагогічних наук, професор;

Янкович Олександра Іванівна, доктор педагогічних наук, професор;

Шестобуз Ольга Сергіївна, кандидат педагогічних наук, доцент;

Kierzkowska Iryna, Dr. prof. Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna
(Польща);

Colomeischi Aurora-Adina, Phd, associate professor, Stefan cel Mare
University (Румунія).

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Хомич Лідія Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор, заступник
директора з наукової роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені
Івана Зязюна НАПН України;

Осадченко Інна Іванівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри
педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини.

Р 64 Розвиток освітніх систем в умовах євроінтеграційних трансформацій:

Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Чернівці, 26-27 травня
2021 року / за наук. ред. д. пед. наук С.З. Романюк. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т,
2021. 328 с.

ISBN 978-966-423-634-5

До збірника увійшли наукові доповіді та виступи учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Розвиток освітніх систем в умовах євроінтеграційних трансформацій», які розкривають освітні системи у вимірі ретроспективних та сучасних реалій: вітчизняний і міжнародний досвід, тенденції розвитку вищої педагогічної освіти у світовому освітньому просторі, компетентнісний підхід у професійному становленні сучасного педагога, розвиток соціально-психологічного потенціалу особистості педагога в умовах інноваційних освітніх змін, управління розвитком педагогічних систем у контексті суспільних трансформацій, освіту дорослих у національному і світовому освітньому просторі.

Збірник адресовано науковцям, педагогам, студентам, аспірантам, докторантам, широкому загалу читачів, усім, хто цікавиться проблемами розвитку вищої освіти.

УДК 37(082)

Відповідальність за зміст матеріалів та літературні джерела несуть автори.

© Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича, 2021

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	8
------------------------	----------

ДОПОВІДІ ПЛЕНАРНОГО ЗАСІДАННЯ

Філіпчук Георгій.....	10
Освіта в національному і глобальному вимірах	
Лук'янова Лариса.....	18
Професіоналізація освіти дорослих: сучасний стан і перспективи розвитку	
Хомич Лідія.....	23
Удосконалення професійної підготовки вчителя з урахуванням європейського досвіду	
Романюк Світлана	28
Модернізаційні процеси у системі вищої освіти в контексті викликів інформаційного суспільства	
Оліяр Марія	34
Інноваційність у сфері вищої освіти як відповідь на виклики XXI століття	
Пірен Марія	39
Потреби формування нового мислення в еліті України, базованого на духовно-інноваційних засадах	
Руснак Іван	46
Система національної освіти закордонних українців: тенденції розвитку	

МАТЕРІАЛИ УЧАСНИКІВ КОНФЕРЕНЦІЇ

Łukomski Jerzy, Szulchaczewicz (Łukomska) Marzena.....	51
Spółeczne, psychologiczne i prawne ujęcie zjawiska mobbingu	
Амброзы Мариан	59
Взгляд на будущее развитие институционального образования в словакии	
Авшенюк Наталія.....	68
Актуальні характеристики системи підготовки вчителів у Великій Британії у кількісних і якісних вимірах	
Аніщенко Олена.....	74
Освіта дорослих в Україні у регіональних документах стратегічного планування	

Бигар Ганна, Варварич Віталія	80
Інноваційні методи підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах євроінтеграції	
Біленкова Лідія	85
Сучасні підходи у підготовці майбутнього вчителя початкової школи до роботи в пришкільних оздоровчих таборах	
Білоус Олена	90
Професійний розвиток педагога у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами	
Бісовецька Людмила, Суржук Тетяна	96
Формування у майбутніх учителів початкових класів дослідно-пошукової компетентності в процесі навчання мовно-літературної освітньої галузі	
Бобак Оксана, Смеречак Леся	101
Інклюзивна складова професійної компетентності педагогів	
Боднарук Ірина	104
Пропедевтична педагогічна практика в системі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва	
Бопко Ігор, Островська Надія	109
Вплив проєктної технології на формування професійної ідентичності майбутніх фахівців	
Боровець Олена	114
Значення та структура професійного іміджу педагога	
Бражанюк Андрій	118
Методологічні підходи формування професійної культури майбутніх фахівців в умовах фахової професійної підготовки	
Величко Ольга	123
Виховання духовно-моральних цінностей у професійному становленні майбутніх учителів	
Вілора Юлія, Десятник Катерина	128
Формування у майбутніх учителів початкової школи поваги до дитини в процесі професійної підготовки	
Гандзілевська Галина, Тимощук Єлизавета	134
Можливості психодрами у реалізації компетентнісного підходу в освітньому просторі	
Гатеж Наталія	138
Від естетичної культури вчителя до естетичного виховання учнів	
Гордійчук Оксана	143
Формування самостійності в молодших школярів через реалізацію змісту навчального предмета «Українська мова»	

Граб Мар'яна	149
Формування екологічної культури майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки	
Гузенко Оксана, Гунбіна Анна	153
Впровадження педагогічного тренінгу при підготовці майбутніх викладачів в умовах магістратури: переваги та труднощі	
Дідух Віталія	160
Педагогіка партнерства як умова професійного становлення майбутнього вчителя початкової школи	
Добош Олена	164
Професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до організації освітнього процесу у ЗДО	
Дудка Алла	169
Українсько-турецькі інтеграційні освітні процеси в методиці викладання української мови у вищій школі	
Заячук Юлія	178
Формування світового ринку послуг вищої освіти: конкуренція чи співпраця	
Іванова Лідія	183
Актуальні питання літературної освіти майбутніх учителів початкових класів	
Косташук Оксана	188
Виховання професійної честі сучасного педагога в умовах освітніх змін	
Костолович Тетяна, Шевчук Тамара	192
Орфографічна компетентність як один із детермінантів лінгводидактичної підготовки майбутніх вчителів початкової школи	
Лаппо Віолетта	198
Розвиток читачької культури майбутніх педагогів в інформаційно-цифровому просторі	
Линдіна Євгенія	204
Історична ретроспектива логопедичної допомоги в системі освіти України	
Луценко Богдан	208
Організація освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах	
Маковійчук Олеся	211
Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування у молодших школярів проектно-технологічної компетентності	

Маркуляк Лариса	216
Реалізація концептуальних ідей неформальної освіти (з досвіду діяльності Чернівецького університету третього віку ім. Адольфа Гольдінга)	
Мафтин Лариса	220
Емоційний інтелект і його розвиток у майбутніх педагогів: зарубіжний та вітчизняний досвід	
Наконечна Лариса	223
Словесна майстерність учителя – у педагогічних поглядах В.О. Сухомлинського	
Намака Олеся	228
Центр професійного розвитку педагогічних працівників як осередок професійного становлення сучасного педагога	
Нікула Наталя	235
Організаційно-педагогічні умови формування методичної культури майбутніх фахівців початкової освіти	
Пинзеник Олена	239
Формування валеологічної компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти у процесі самостійної роботи	
Піч Ірина	245
Соціально-педагогічні аспекти підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в освітніх закладах приватного типу	
Постригач Надія	250
До питання про міждисциплінарну природу педагогічної освіти у зарубіжному дискурсі	
Поясик Оксана	255
Формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкових класів засобами медіаосвіти	
Предик Аліна	260
Психолого-педагогічні аспекти інформатизації освітньої системи	
Радзімовська Оксана, Ігнатович Олена	264
Про значення розвитку емоційного ресурсу вчителя в умовах інноваційних освітніх змін	
Самко Алла, Калюжна Тетяна	270
Андрагогічні засади освітнього процесу в системі післядипломної педагогічної освіти	
Сипченко Ольга	276
Цифровізація вищої освіти як важлива вимога часу	
Стеценко Надія	282
Використання платформи Google Meet у процесі групової роботи зі студентами	

Темник Галина	287
Типологія завдань у лінгвокраїнознавчому підручнику «Ключ До України: міста і люди»	
Томашевська Мирослава	290
Електронна педагогіка в освітньому процесі ЗВО	
Тупальська Галина	293
Упровадження медіаграмотності в процесі навчання учнів початкових класів	
Цимбалюк Світлана	298
Роль біології, анатомії, фізіології у формуванні ключових та професійних компетентностей майбутніх учителів початкової школи	
Цуркан Таїсія	303
Вплив онлайн-навчання на фізичне, ментальне, емоційне і соціальне здоров'я молодших школярів	
Шевчук Кристина, Тирон Оксана	308
Методичний інструментарій розвитку ціннісного ставлення до природи в учнів молодшого шкільного віку	
Шестобуз Ольга	314
Особливості формування художньої культури майбутніх учителів початкової школи	
Шульга Альона	319
Вплив дистанційного навчання на особистість педагога	
ОСВІТЯНСЬКЕ ГАСЛО!	326

ПЕРЕДМОВА

Проблема оновлення освіти в умовах глобальних суспільних змін є однією із найбільш актуальних для сучасної педагогічної науки, оскільки саме освіта сьогодні є провідним чинником забезпечення розвитку України та її конкурентоздатності на міжнародній арені. Перед освітніми системами нині гостро постало завдання підготовки зростаючого покоління до життя в нових умовах, надання освітніх послуг високої якості, озброєння тим обсягом знань, які допоможуть соціалізуватися у європейському співтоваристві, зробити правильний життєвий вибір, підготуватися до професійної діяльності в середовищі інноваційних соціокультурних структур.

Серед ключових напрямів розвитку освітніх систем, зацентованих Європейським Союзом і які активно обговорюються у світовому науковому дискурсі, необхідно виокремити такі:

- гуманізм (співпраця, толерантність, відповідальність за власні дії, сповідування духовних і моральних цінностей, виховання гуманістично орієнтованої особистості);

- підвищення якості освіти (озброєння глибокими знаннями, компетенціями, кваліфікаціями, формування всебічно розвиненої особистості з високими адаптивними й творчими можливостями; зв'язок між загальною і професійною освітою, налагодження контактів між підприємством і навчальним закладом, тісна співпраця між ними; збільшення фінансування на освіту);

- встановлення суспільних зв'язків; максимальне використання пілотажних програм, результатів педагогічних новацій, передового педагогічного досвіду;

- формування оптимальної моделі управління освітою (демократизм, особистісно-суб'єктний спосіб управління, механізми саморегуляції, об'єктивні критерії добору керівних кадрів);

- оновлення відповідно до викликів часу професійної підготовки майбутніх педагогів (володіння ключовими професійними компетентностями; мобільність; партнерські відносини; педагогіка співробітництва; якість освітніх програм, інформаційно-методична забезпеченість освітнього процесу;

кваліфікація професорсько-викладацького складу; рівень підготовки випускників, їх затребуваність на ринку праці);

- упровадження нових інформаційних технологій;
- інклюзивна освіта як детермінант європейської освіти (рання діагностика; партнерські відносини; автономія вихованців, мотивація й активізація учнів);

- забезпечення права формувати власну освітню систему згідно національних потреб та історичних освітніх традицій;

- зміцнення європейської співпраці (інтеграція систем освіти у єдину європейську систему; формування єдиного Європейського освітнього простору).

Дослідження різнобічних аспектів проблем розвитку сучасної освіти в умовах євроінтеграційних процесів актуалізує тезу про те, що інтеграція України у загальноєвропейський освітній простір має відбуватися за умови оптимального поєднання кращих вітчизняних і зарубіжних традицій, на основі націокультурної, ціннісно-світоглядної та ціннісно-значеннєвої парадигм. Результати пошуків вітчизняних і зарубіжних учених у цій галузі та їх перспективи обговорювались на Міжнародній науково-практичній конференції **«Розвиток освітніх систем в умовах євроінтеграційних трансформацій»**, матеріали якої представлено в пропонованому читачам збірнику. Сподіваємось, що вони зацікавлять наукову й освітянську спільноти, стануть джерелом нових ідей і досягнень у дослідженні надзвичайно актуальної і важливої наукової та соціокультурної проблеми.

ДОПОВІДІ ПЛЕНАРНОГО ЗАСІДАННЯ

Георгій Філіпчук

*доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член (академік) Національної академії
педагогічних наук України
заслужений діяч науки і техніки України
Україна*

George Filipchuk

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Full Member (Academician) of the National Academy of
Pedagogical Sciences of Ukraine
Honored Worker of Science and Technology of Ukraine
Ukraine*

ОСВІТА В НАЦІОНАЛЬНОМУ І ГЛОБАЛЬНОМУ ВИМІРАХ

EDUCATION IN NATIONAL AND GLOBAL DIMENSIONS

Цивілізаційний розвиток потребує передусім якісної освіти. Світ увійшов у період нової геологічної епохи (антропоцен), коли природні, соціальні, технологічні, екологічні зміни залежать від **(без)діяльності** людини. Необхідність високого рівня суспільної освіченості є аксіомою, що знаходиться поза дискусією в теоретичному вимірі і водночас проблемою, яка сформована складними реаліями суспільного життя. Немає заперечень щодо необхідності випереджаючого розвитку освітньої сфери, проте часто відсутні на глобальному і національних рівнях конструктивні практики щодо реалізації цього завдання, спричиненого багатьма чинниками політичного, економічного, культурного характеру. Помітною тенденцією сучасності стало неформальне об'єднання світової спільноти навколо цінностей освіти, усвідомлюючи, що від її місця в ієрархії суспільних цінностей залежить не тільки прогрес, але й процес безпечної

життєдіяльності, виживання людства. Об'єднання громад, урядів, організацій, батьків, молоді, бізнесових структур заради якісної освіти перетворилося на даному етапі еволюційного розвитку в масовий глобальний рух. Як результат, в ООН з'явився (2013 р.) документ під назвою «Світ, який ми хочемо». На період 2015-2030 років серед 17 пріоритетних цілей (169 цільових показників) сталого розвитку світу освіта займає 4 місце (бідність; голод і продовольча безпека; здоров'я і добробут). Такий підхід визначається фундаментальним правом на освіту, що актуалізований у міжнародних документах: Загальна декларація прав людини; Міжнародний пакт про економічні, соціальні, культурні права; Конвенція про права дитини. Для України найважливішим актом є Конституція України, в якій зазначено, що «кожен має право на освіту. Повна загальна середня освіта є обов'язковою... Громадяни мають право безоплатно здобути вищу освіту в державних і комунальних навчальних закладах на конкурсній основі».¹

Безумовно, розвиток опирається також на пізнання історичного досвіду попередніх поколінь. Зараз світ наближається до показника 8 млрд. населення – біля 14% від тієї кількості свідомих суспільних індивідуумів, що проживали на Землі в усі часи. Неможливо досягнути цей «мертвий» досвід 55 мільярдного цивілізаційного культурного пласту минулого. Відшукується лише невеличка частка певних пасіонарних ідей, думок, винаходів. Світ радикально змінився, окутавши людину небаченим досі інформаційним простором, коли в звичайному гаджеті міститься можливість знайомитися з багатсоттисячною бібліотекою різними мовами, а щодня видається понад 175 найменувань нових книг. Питання постає не «скільки», а «що» і заради «чого» пізнавати, читати, опановувати. Знаходити цьому феномену оптимальний універсальний інструмент також недоцільно, адже людські інтереси (як і суспільні) зіткані з розмаїття мотивацій та необхідностей. Очевидно, що спільним знаменником для народів, націй і держав є нагальна потреба *безперервного учіння, самовдосконалення*. Надзвичайно швидким є «старіння» знань, адже доведено – понад половину компетентностей людина втрачає через 2-5 років після закінчення вищої школи (університетів), перестаючи навчатись.

В умовах нинішнього постіндустріального розвитку інформаційного суспільства, коли невдовзі понад 2/3 існуючих професій перестануть існувати, модель безперервної освіти «впродовж життя» є безальтернативною відповіддю на виклики, завдання, загрози, що постали перед глобальним співтовариством.

Проте це не єдина значима проблема, яка спонукає до раціонального, інтелектуально-прагматичного, функціонального самовдосконалення. Існує не менш значуща місія сучасної освіти – «олюднення людини», яка в контексті морально-етичної еволюції на тлі разючих науково-технічних революцій зазнала найменших змін. «Зло», що виплоджує людина впродовж тисячоліть у взаєминах «людина-людина»; «людина-природа»; «людина-світ», не вписується в жодні етичні і духовні стандарти світопорядку. Водночас постійно народжувалася високість людського духу з унікальними культурними творіннями, науковими і технологічними винаходами, благородними вчинками і діями. Тому цивілізація продовжує безперервно марширувати з «варваризацією», коли нищість і гуманність завжди поруч як нероздільні субстанції. Позбутися цієї контрпродуктивної частки життєдіяльності людства, цього всесвітнього зла вочевидь не вдасться. Проте визначальною місією нинішньої людської цивілізації – змінити існуючу пропорцію на користь етично досконалішого людства, вберігши його від самознищення. Освіта як цивілізаційне суспільне благо і основне право людини слугує визначальним фактором цієї місії. Її не можна виносити узбіч суспільної уваги, оскільки від неї залежить поступ, прогрес, безпека. Свого часу Ян Коменський, узявшись за написання «Великої дидактики», опираючись на мудрість античних просвітників, зокрема Діогена, Цицерона, зазначав, що найбільший і найкращий дар можна принести своїй державі лише через навчання і освіченість молоді, що складає основу держави. У прийнятій Генеральною Асамблеєю ООН резолюції (за результатами світового саміту) проголошено: «Якісна освіта на всіх рівнях є необхідною умовою для забезпечення сталого розвитку, розвитку людського потенціалу, повноцінної участі чоловіків і жінок, особливо молоді, в житті суспільства». ²

Освіта знаходиться в серцевині нинішніх і завтрашніх трансформацій світу. Упродовж наступного десятиріччя по'являться мільйони робочих місць, пов'язаних з абсолютно небаченими новітніми технологіями, математичними, інженерними, архітектурними новаціями, зумовлених мобільністю четвертої індустріальної революції. Стає очевидним, що прогрес націй і цивілізацій у XXI столітті проходитиме через класні кімнати, студентські аудиторії, наукові лабораторії і мистецькі майстерні. Цією парадигмою визначатиметься серед світових пріоритетів майбутня роль і місце освіти в еволюційних і революційних процесах людства.

Проте для України (з її новітніми завданнями державотворчих процесів і формування громадянського суспільства) освіта ставатиме ще і найбільш ефективним інструментом виховання нації. Польський дослідник З.Краснодембскі в праці «Демократія периферій» (2016) наголошує, що народи, які рухаються від тоталітаризму в бік демократії і свободи намагаються перемогти минуле у 3-ох вимірах: *правовому, політичному, педагогічному*.³ Отже, освітній чинник для реалізації цієї стратегічної цілі відіграватиме ключову роль.

Неперехідна цінність Освіти – найкращий подарунок, які залишили нам попередні покоління. Причому важливо опиратися в глобальному світі як на західну інтелектуальну традицію, так і на східну. Конфуцій вчив, що все вивчене в минулому не пропадає. Проте тільки тоді, коли учень осмислює (рефлексує). Але рефлексія є чисто ментальний процес і цього недостатньо, щоби отримати високі результати. Лише інтелектуальних зусиль замало. Тому конфуціанська освіта особливу увагу приділяє етичному навчанню, практиці морального самоудосконалення. «Повторення старого як засіб розуміння нового»⁴ – важливий освітній принцип Конфуція, який успішно використовується різними освітніми системами.

Щоб стати освіченим (індивідуум, народ, людство) необхідна не просто освіта, а якісна освіта. Якими критеріями вона визначається? Очевидно, результатами поставленої мети. Для цього існують педагогічні імперативи, без яких неможливо досягнення бажаного. Усталений стандарт: 1) якість викладання (високого рівня педагогічна освіта, кваліфіковані фахівці, без-

перервне удосконалення професійних компетентностей, належні зарплата і умови праці педагогів); 2) якість інструментарію (добротні змістово й дидактично навчальні плани, програми, підручники, сучасні навчальні матеріали та ресурси, інформаційні технології); 3) якість соціокультурного середовища (здоров,язбережні, безпечні, комфортні, культуровідповідні умови, які забезпечують якість навчання, виховання).

Для цього українська освіта, переймаючи європейський досвід на політичному, законодавчому, громадянському рівнях, має опиратися на соціальну відповідальність держави, бізнесу, неурядових інституцій, їхню кооперацію щодо підтримки освіти, підготовки й перепідготовки висококваліфікованих кадрів. Адже низька якість освіти, її негативний стан у значній мірі зумовлені незадовільним забезпеченням освітнього процесу навчально-методичним, науково-експериментальним обладнанням освітнього процесу, приниженим соціальним статусом педагога, демотивацією учасників освітнього процесу. Не враховуючи цих складників, важко надіятися на успіх у міжнародному дослідженні ефективності національних систем освіти (PISA), що відбулося в 2018 році. За оцінками знань і умінь школярів із читання, математики, природничих наук 15-літні українські школярі знаннево відстають на 1-1,5 роки від тих країн, що знаходяться в першій десятці. Значно складнішою є ситуація з якістю знань сільських учнів, відстаючи від учнів великих міст в 3-4 рази. Державі не вдалося виконати завдання Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020», які передбачали (19 і 20 індикатори), що Україна увійде до 50 кращих держав-учасниць дослідження якості освіти PISA, а 75 відсотків випускників загальноосвітніх навчальних закладів володітимуть щонайменше двома іноземними мовами.⁵

Водночас українська освіта має певні досягнення на міжнародному рівні з математичних, природничих дисциплін. Нещодавно, наприклад, учениця з Хмельницького здобула золоту медаль на Європейській олімпіаді з інформатики (перша така в історії) для дівчат EGOI-2021, участь в якій взяли 156 учасниць-школярок із 43 країн світу (США, Японія, Нова Зеландія та ін.).

Проте не менш важливо, щоби якісна національна освіта була *доступною і рівною* для всіх. Лише тоді освітня політика, інвестуючи в Людину, вважатиметься гуманною, добrotною, соціально й економічно виправданою.

Місія освіти – вчити громадянськості, культуру відповідності, опановувати національні і загальнолюдські цінності. Тому недопустимо (не по-європейському!), коли в Україні продовжується практика вимивання із соціокультурного середовища української мови, національних гуманітарних цінностей, національної культури. Освіта час від часу на всіх рівнях також переживає подібні «нововведення». Особливих «реформацій» зазнавали: мова, література, історія, філософія, мистецтво, психологія, педагогіка та інші гуманітарні дисципліни. Нібито борючись із переважаннями шкільних програм, «зайвими» виявлялися такі історичні й політичні явища як: Київська княжа держава, Козацька держава, національно-визвольні війни від Козаччини, Коліївщини до ОУН-УПА, викидаючи із змісту героїку тих особистостей, які боролися за волю України. Жертвами ставали: Б. Хмельницький, І. Мазепа, І.Виговський, С. Петлюра, Р. Шухевич... За версією таких «модерних» програм князь Володимир перетворювався (на угоду і за вказівками Кремля) на московита. «Перевантаженням» виявився для учнів і студентів навіть дух українських шістдесятників. У 2010 році у багатьох школах початкової ланки на сході України школярам стали викладати за підручником «Наша Родина – Россия матушка» (?!). Університети, зокрема ті, які отримували статус «національного», дедалі більше переходили на викладання не державною, а російською мовою. Ця згубна тенденція особливо актуалізувалася у вишій школі після прийняття Верховною Радою України (2012) антиконституційного закону «Ка-Ка»). Абсурд продовжувався майже шість років. Лише кожний п'ятий студент вишів отримував освіту державною українською мовою. У Севастополі було відкрито РФ 12 філіалів вишів за російськими освітніми стандартами.

Тому держава, яка втрачає ідентичність, історичність, націєкультурність, сакральність, позбувається національного імунітету стає поживою для чужих впливів і експансій.

Стратегію «освіченості і виховання нації», насамперед молоді, також не можна кидати в «ринкову» стихію. Батьки, молодь, намагаючись отримати художню, технічну, спортивну, музичну освіту, стикнулись з деформованим явищем – «освітні послуги», за які треба платити непомірну ціну, перетворюючи значний сегмент виховання і навчання в непереступний бар'єр. Освіта, яка для молоді є найголовнішим чинником підготовки до успішного самостійного життя, почала продукувати нерівність, недоступність, негуманність у ставленні до людини. А тому такий «досвід» ніколи не слід впроваджувати в національну освітню систему.

Усі народи, реалізуючи завдання сталого розвитку, змушені концентрувати державно-громадські зусилля і ресурси для вирішення окреслених суспільно значимих проблем. Адже безграмотність, недоступність до якісної освіти, нерівність, формування «кастових» і соціально несправедливих суспільств переросли у надскладні завдання глобального характеру. Унікальні наукові, технологічні, інформаційні відкриття, штучний інтелект, досягнення людського «раціо» існують паралельно з гострими проблемами неписьменності, бідності і насильства. Суперечності цивілізації набрали сили усталеної інерції, коли бідні стають біднішими, грамотні – більш грамотними, а неписьменні народи породжують ще більшу відсталість.

За таких обставин нам варто вибудовувати таку філософію освіти, яка б сформувала Націю, що здатна бути активним суб'єктом у конкуруючому світі, а свою суверенну, демократичну, правову Українську державу вона сприймала як найвищу етичну, політичну і духовну цінність.

Література

1. Конституція України (2006) / Верховна Рада України: офіц. видання. Київ: Парламентське видавництво, С.26.

2. Резолюція Генеральної Асамблеї ООН «Майбутнє, якого ми хочемо». 66 сесія. 27 липня 2012 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [//daccessdds-un.org/doc/UNDOC/GENN11/476/12/PDF/№1147](https://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GENN11/476/12/PDF/№1147)

3. Здіслав Краснодембскі. Демократія периферій / Пер. з полськ. Пасько Г. К.: Талком, 2016. 354 с.

4. *Цзинь Ли*. Культурные основы обучения: Восток и Запад / Цзинь Ли ; пер. с англ. М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. С. 182.

5. Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020». Указ Президента України від 2015 року №5/2015. Електр. ресурс/
zakon5.rada.gov.ua/laws/show/5/2015

Лариса Лук'янова
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України,
Україна
larysa.lukianova@gmail.com

Larysa Lukianova
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Corresponding Member of the National Academy of Pedagogical
Sciences of Ukraine
Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Ukraine
larysa.lukianova@gmail.com

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ: СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

PROFESSIONALIZATION OF ADULT EDUCATION: CURRENT STATE AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT

У нашому розумінні професіоналізація – це процес набуття сучасних спеціалізованих знань, формування нового фахового досвіду, а загалом – професійної компетентності. Професіоналізацію ми тлумачимо як триєдиний контекст: процес набуття професійно важливих якостей (професійна підготовка); систему суспільних явищ і стимулів, що регулюють процес освоєння і виконання професійної ролі; становлення професіонала або як професійний розвиток.

Актуальність питання професіоналізації освіти дорослих підтверджено багатьма міжнародними документами. Проте нині статус педагога дорослих є однією із «забутих ключових проблем», що чекає негайного вирішення. Натомість на наше переконання, усі, хто виконує певні функції у системі «людина-людина» має бути певною мірою андрагогом, тобто мати відповідну професійну підготовку. За М. Хайден (Hayden) це

пов'язано із розширенням спектра професійних компетентностей. До таких сфер в освіті дорослих належать: викладацька, науково-методична, соціально-педагогічна, культурно-просвітницька діяльність тощо [1], кожна з яких має свою специфіку та вимагає наявності певних професійних навичок, а відповідно певної професійної підготовки. Однак така підготовка не зводиться лише до вивчення андрагогіки у вигляді однієї з дисциплін тієї чи іншої навчальної програми [2, с. 8]. Спеціаліст-андрагог повинен мати високий рівень компетентності з дисциплін загальнонаукової, загальнокультурної професійної підготовки, бути фахівцем у галузі психології дорослих людей, теорії і технології їх навчання та ін. [там само, с. 19]

Безпосередньо дослідженням професійної підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими опікувалися зарубіжні й вітчизняні вчені, у працях яких розкрито різні аспекти означеної проблеми.

З-поміж інших, у полі зору дослідників були такі питання:

- аналіз загальноєвропейських ціннісно-цілових установок й перспектив професійної підготовки андрагогів (У. Гієре, І. Хенчке, М. Ноулз, С. Вершловський, С. Змеев, Т. Сорочан та ін.);
- організація і зміст національних систем професійної підготовки фахівців-андрагогів (С. Брукфілд, Г. Богард, Р. Гриффін В. Макграф, О. Самойленко та ін.);
- інноваційні форми і технології організації підготовки фахівців-андрагогів відповідно до концепції безперервної освіти дорослих (А. Марон, Е. Холтон, Р. Свенсон, Л. Турос, Л. Огієнко, Л. Чугай та ін.).

Однак, не зважаючи на вагомий практичний доробок сучасних дослідників, проблема ефективної підготовки фахівців-андрагогів й надалі залишається вельми актуальною. Зокрема останніми роками розгортається дискусія щодо найбільш раціональних шляхів розвитку системи підготовки й удосконалення педагогічного персоналу для роботи з дорослими. Це стосується як теоретико-методологічного, законодавчого, так і технологічного рівнів такої підготовки.

Вивчення й узагальнення зарубіжних джерел, праць вітчизняних дослідників, урядових звітів та урахування інфор-

мації інтернет-сайтів університетів Великої Британії (Оксфорда, Кембріджа, Йорка та ін.), Польщі (Варшави, Вроцлава, Кракова та ін.), Словаччини (Баньської Бистріці, Прешова та ін.); Венесуели («Санто Домінго», «Симон Родрігес» та ін.) дали підстави для висновку про те, що підготовка фахівців для роботи з дорослими має певні особливості, притаманні кожній країні, проте загалом цей процес характеризується багатьма спільними рисами, які набули характеру тенденцій.

Тенденція перша. У зарубіжних країнах пріоритет професійної підготовки педагогів-андрагогів надається системі формальної освіти, зокрема вищій її ланці магістерського рівня, хоча достатньо поширеною є і бакалаврська (ліценціатська) підготовка. Така підготовка здійснюється переважно на базі університетів, які є провідними провайдерами, а також коледжів, громадських організацій та асоціацій. Вона може суттєво варіювати у залежності від статусу освітньої установи, місця роботи викладача. Наприклад, для роботи в університетах необхідно мати ступінь магістра, бакалавра або доктора, професора. Тоді як для роботи у сфері неформальної освіти достатньо сертифікату про закінчення школи, громадського коледжу (community college) або короткотермінових курсів для роботи з дорослими [3; 4]. Утім слід підкреслити, що останніми роками набуває поширення підготовка фахівців для системи дорослих і у неформальній системі.

Тенденція друга. Загалом система підготовка педагогічного персоналу для освіти є динамічною, гнучкою, адаптивною, здатною швидко й адекватно реагувати на потреби суспільства, економіки та особистості. Вона вирізняється різноманітністю форм і тривалістю навчання. Навчання може бути очним, очно-заочним, вечірнім, дистанційним, здійснюватися через Інтернет або в інтернет-мережах; може завершуватися отриманням диплома (державного зразка) або сертифіката (провайдера освіти); процес навчання може тривати від кількох місяців до 2-3-х років) [5, с. 55-73].

Тенденція третя. Контроль за якістю викладання та підвищенням кваліфікації фахівців у системі освіти дорослих зазвичай здійснюється на державному й місцевому рівнях. Так на державному рівні відбувається контроль за удосконаленням

підготовки викладачів з урахуванням зрослих професійних і особистісних вимог; на місцевому рівні численні організації з підвищення кваліфікації й обміну досвідом, а також професійні асоціації освіти дорослих зобов'язують, заохочують, спонукають викладачів співпрацювати з ними; на рівні освітніх установ і професійних об'єднань здійснюється навчання, стимулюється й підтримується постійний обмін досвідом педагогічного персоналу.

Тенденція четверта. Усі програми підготовки андрагогів спрямовані на формуванні п'яти основних видів компетентностей: спеціальної (власне андрагогічної); соціально-психологічної; методичної; комунікативної; рефлексивної.

Водночас найбільш вагомою сучасною тенденцією, притаманною багатьом європейським країнам, є посилення уваги до проблем підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими. Передусім це пов'язано зі світовими соціально-економічними процесами інтеграції, інформатизації, збільшенням активного віку людини, міжкультурною взаємодією, зрослими міграційними процесами, збільшенням ролі людського капіталу, що загалом спонукають інтенсивний, випереджувальний розвиток системи освіти дорослих.

В Україні підготовка андрагогів може здійснюватися на рівні спеціалізації «Освіта дорослих і післядипломна освіта» в структурі будь-якої гуманітарної спеціальності типу «людина – людина». Зокрема такий варіант можливий коли спеціальності, пов'язані з підготовкою фахівців у галузі навчання й виховання людини, організації громадських об'єднань, професійної підготовки; інформаційно-художнім обслуговуванням людей і керівництвом художніми колективами тощо. У сучасних соціально-економічних умовах упровадження такої моделі підготовки андрагогів на рівні спеціалізації, а не за окремою спеціальністю, є економічно вигідним, оскільки не потребує спеціальних фінансових витрат.

Станом на 2021 р., освітні програми з підготовки андрагогів в Україні упроваджуються тільки у трьох закладах вищої освіти. Йдеться про магістерські (освітньо-професійні) програми (ОПП) спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки: «Освіта дорослих» (з 2017 р., Чернівецький національний

університет імені Юрія Федьковича), «Тьюторські технології», «Основи андрагогіки» (з 2019 р., ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»). З 2015 р. в освітній програмі «Педагогіка вищої школи» Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова впроваджено додаткову спеціалізацію «Андрагогіка», а з 2019 р. – впроваджено магістерську освітню програму «Андрагогіка. Освіта дорослих» (спеціальність 011) із основною спеціалізацією (кваліфікацією) «Андрагог» і додатковими спеціалізаціями «Герогог», «Коуч-медіатор в освіті дорослих». Аналіз статистичних даних свідчить про те, що набори слухачів на ці освітні програми не збільшується. Ситуацію, що склалася, можна пояснити відсутністю у сучасному українському соціумі усвідомлення важливості освіти дорослих як складової освіти впродовж життя та необхідності професійної підготовки педагогічного персоналу для сфери освіти дорослих, а також недостатністю поінформованості потенційних здобувачів освіти щодо напрямів професійної самореалізації андрагогів.

Література

1. UNESCO. *The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future*. Hamburg: UNESCO. 1997. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114>
2. International Education Context. *The SAGE Handbook of Research in International Education*. 2007 URL: http://sage-reference.com/hdbk_researchintledu/Article_n20.html/
3. Crandall, J. A., Ingersoll, G, & Lopez, J. *Adult ESL Teacher Credentialing and Certification*. Maryland: UMBC, 2008. 35 p.
4. Smith, K. (1996). *Non-formal education*. URL: <http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>.
5. Tight M. *Key Concepts in Adult Education and Training* (2nd ed.). London; New York: Routledge, 2003. 208 p.

Лідія Хомич
доктор педагогічних наук, професор,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України,
Україна
ukrlida@ukr.net

Lidia Khomych
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Ukraine
ukrlida@ukr.net

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ З УРАХУВАННЯМ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ

IMPROVEMENT OF TEACHER PROFESSIONAL TRAINING TAKING INTO ACCOUNT THE EUROPEAN EXPERIENCE

Проблема підготовки сучасного вчителя актуалізувалась із реалізацією Концепції «Нова українська школа» (2016). В ній зазначається, що школа потребує учителя, який зможе стати агентом змін. Вчитель має бути творчим і відповідальним, постійно працювати над собою. Визначені основи його академічної свободи, зокрема він зможе готувати власні авторські навчальні програми, обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання, активно виражати власну думку. У зв'язку з цим варто говорити про нову роль вчителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютера, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини [1, с.16].

Впровадження Концепції зумовило розробку Концепції розвитку педагогічної освіти (2018). Її метою є вдосконалення системи педагогічної освіти для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації, створення умов для залучення до педагогічної діяльності фахівців інших професій та

забезпечення умов для становлення і розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку педагогів, які, у тому числі, стануть ключовою умовою впровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» [2, с.5].

Визначені ключові особливості професійної підготовки педагогів у зарубіжних країнах на початку XXI ст., серед яких: розширення компонента педагогічної практики у підготовці педагогів; зростання кількості і варіативності маршрутів, за допомогою яких можна опанувати вчительську професію; наявність декількох альтернативних шляхів підготовки вчителів (від університетської підготовки за програмами бакалаврата і магістратури до виключно кваліфікаційних педагогічних курсів); розроблення програм інternатури є найбільш динамічним компонентом системи неперервного професійного розвитку; актуалізація змісту програм професійної підготовки вчителів; перенесення програм професійного розвитку в школи; посилення правил відбору на педагогічні спеціальності; делегування повноважень щодо атестації та підвищення кваліфікації вчителів і директорів шкіл професійній спільноті [3]. Вивчення досвіду професійної підготовки вчителів у розвинених зарубіжних країнах відкриває нові можливості для удосконалення системи неперервної педагогічної освіти в Україні.

Сучасна педагогічна освіта в Україні характеризується тенденцією оновлення законодавчого забезпечення національної системи педагогічної освіти; розробленням професійних стандартів вчителя на основі компетентнісного підходу; уніфікацію освітніх рівнів підготовки вчителів, упровадження ліцензування й акредитації освітніх програм; утвердження політики академічної доброчесності. Підготовка вчителя в закладах фахової передвищої і вищої освіти реалізується за паралельною моделлю. Вона характеризується одночасним вивченням усіх компонентів освітньої програми (педагогічних, спеціально-предметних, психологічних, загальноосвітніх) впродовж усього терміну підготовки майбутнього вчителя.

Серед недоліків підготовки сучасного вчителя доцільно акцентувати увагу на таких, як недостатня увага до практичної

підготовки студентів, нівелювання профорієнтаційної роботи і відбору абітурієнтів на педагогічні професії у зв'язку з відсутністю фахових іспитів тощо.

Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів в Україні передбачає перш за все вирішення ряду проблем, серед них найважливішими є такі:

1) *відбір обдарованої молоді у заклади вищої педагогічної освіти*, для цього необхідно: сприяти підвищенню престижу учительської професії шляхом її популяризації; реалізувати практико-орієнтовані заходи з професійної орієнтації учнів закладів загальної середньої освіти на педагогічні спеціальності, а також психологічного професійного відбору учнівської молоді до закладів вищої педагогічної освіти; організовувати професійний відбір на педагогічні спеціальності на основі наступності та у співпраці закладів загальної середньої, фахової передвищої і вищої освіти;

2) *удосконалення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя*, зокрема потребує оновлення зміст дисциплін професійної підготовки педагогічних кадрів на трьох рівнях: ціннісному (впровадження аксеологічних ресурсів різних наук у зміст психолого-педагогічних дисциплін), змістовому (структурування змісту дисциплін на основі компетентнісного підходу) і технологічному (пріоритетність в опануванні інноваційними педагогічними та інформаційно-комунікаційними технологіями);

3) *організація освітнього процесу*, що передбачає психолого-педагогічну підтримку індивідуальної траєкторії засвоєння студентами змісту педагогічної освіти, наставництво у вищій школі, сприяння духовному і загальному розвитку студентів; впровадження цифрових комунікаційних технологій в освіті, з використанням сучасних технічних засобів навчання і самонавчання; поєднувати навчання з науковою діяльністю, що сприятиме забезпеченню фундаменталізації освіти, залученню до науково-пошукової діяльності обдарованої студентської молоді;

4) *удосконалення структури освітнього процесу* необхідно спрямовувати на підготовку майбутніх вчителів до практичної діяльності, що потребує: введення до освітнього процесу необхідної кількості практичних (лабораторних) занять для розвитку і закріпленню педагогічних умінь і педагогічних компетентностей; перерозподілу годин у часі щодо предмета

викладання і його методики, що зумовлено необхідністю формування умінь практичної дії вже з другого року навчання;

5) *обґрунтування системи педагогічної практики* з урахуванням суспільних вимог до професійної підготовки майбутнього вчителя, зокрема здійснення практичної підготовки майбутніх вчителів починаючи з першого курсу як безвідривну (один день на тиждень), а з другого – активну (викладацьку) практики; метою практичної підготовки на бакалаврському рівні має бути формування фахових компетентностей – педагогічних, психологічних, соціокультурних, комунікативних, методичних тощо, а на магістерському рівні – формування компетентностей, пов'язаних з необхідністю використання результатів наукової діяльності, дослідницької роботи у викладацькій діяльності, що передбачає сформованість методологічної культури, інноваційного мислення, педагогічної майстерності тощо;

6) *підвищення кваліфікації вчителя*, з цією метою необхідно розширювати спектр пропонованих освітніх програм, які задовольняють запити замовників як на підвищення свого теоретичного рівня, так і оволодіння новими знаннями і практичними вміннями та навичками для основної чи суміжної педагогічної діяльності; забезпечувати гнучкість і варіативність організації післядипломної освіти, як у мережі державних, так і недержавних освітніх структур; впроваджувати нові цифрові технології в системі післядипломної освіти.

Отже, головна мета педагогічної освіти – підготовка вчителя – цілісної особистості, в якій поєднуються якості вчителя-дослідника, який володіє сучасними методами наукового пізнання, іноземними мовами й комп'ютерними технологіями; вчителя-психолога, здатного бачити в дитині людину з усіма її особливостями, бажаннями й проблемами; вчителя-майстра, здатного по-новому організовувати освітній процес для задоволення інтересів і потреб своїх учнів.

Література

1. Концепція нової української школи [Електронний ресурс] Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>

2. Концепція розвитку педагогічної освіти. Наказ МОН України № 766 від 16.07.2018 р. [Електронний ресурс] Режим доступу :

<https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5b7/bb2/dcc/5b7bb2dcc424a809787929.pdf>

3. Неперервна педагогічна освіта в зарубіжних країнах: інформаційно-аналітичні матеріали / за заг. ред. Н.М. Авшенюк. К : ТОВ «ДСК Центр», 2018. 150 с.

Світлана Романюк
доктор педагогічних наук, професор,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича,
Україна
svdelev@gmail.com

Svitlana Romanyuk
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Yurii Fedkovych Chernivtsi National University
Ukraine
svdelev@gmail.com

МОДЕРНІЗАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ВИКЛИКІВ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

MODERNIZATION PROCESSES IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM IN THE CONTEXT OF THE CHALLENGES OF THE INFORMATION SOCIETY

Початок ХХІ століття в історії людства ознаменований появою нового соціально-економічного феномена – інформаційного суспільства. Тобто, «суспільства знань», яке потребує якісно нової людини, конкурентоспроможного фахівця, самодостатньої особистості і, відповідно, спонукає до радикальної трансформації освітніх систем та їх модернізації, зумовлених сучасними тенденціями світового розвитку. Сьогодні нагальною потребою для більшості держав постає необхідність переходу від традиційної адаптаційної освітньої моделі, характерної для індустріального та постіндустріального суспільства, до моделі інноваційної, мета якої полягає у розвитку здатностей людини швидко й раціонально адаптуватися до швидкозмінних умов.

Ми поділяємо думку вчених (В.Андрущенко, Г.Артемчук, М.Білянська, І.Зязюн, В.Кремень, В.Луговий, С.Ніколаєнко, В.Огнев'юк, В.Семиченко, Т.Фініков, В.Яблонський та ін.), які слушно стверджують, що в умовах формування інформаційного суспільства основними функціями та характерними особли-

востями вищої освіти виступає не тільки передавання нагромадженого людством обсягу знань, навичок, але й підготовка висококваліфікованих фахівців, здатних творчо діяти в нестандартних виробничих ситуаціях, ефективно вирішувати складні професійні завдання і проблеми, проявляти неординарні здібності, виявляти ініціативу, підприємливість. Система вищої освіти як важливий соціальний інститут покликана в повній мірі забезпечувати цей процес, формувати в майбутніх фахівців здатність до ефективної взаємодії з навколишнім природним і соціальним середовищем. Ключовим фактором у даному аспекті виступає докорінна модернізація освітніх систем.

Такий підхід зумовлений тим, що він розкриває перед молодого людину широкі можливості для вибору напряму освіти, спеціальності, рівня підготовки, форми освіти, розробки та реалізації індивідуальної стратегії освіти, а надалі – місця роботи (в територіальному розумінні), використання різноманітних джерел оплати навчання. Розширюються водночас і можливості суспільства: виникають варіанти отримання освіти і формування якісних знань.

Здійснюючи модернізацію освітніх систем, необхідно враховувати, що головною причиною кардинальних змін у житті людства/суспільства/людини є винахід інформаційно-комунікаційних технологій. Саме їх використання зробило наше суспільство швидкозмінним, сприяло формуванню якісно нового молодого покоління, що приходить до закладів вищої освіти здобувати не тільки професійну кваліфікацію, а й набувати життєво важливих компетенцій, здатність навчатися впродовж життя. Зазначене зумовлює необхідність модернізації освіти як найбільш масового соціального інституту формування й розвитку людського інтелекту та людських ресурсів. Адже сучасні освітні системи повинні виконувати цілу низку відповідальних завдань, зокрема закласти основи економічного зростання, суспільно-політичного та науково-технічного прогресу. Успішне виконання цих завдань можливе за умови, коли освітня система не тільки адекватно реагує на потреби ринку праці, але й спроможна передбачати його розвиток. Тому в суспільстві знань особливої актуальності набуває підготовка до життя й професійної діяльності свідомих громадян, забезпечення їх

особистісного розвитку, виявлення ефективних наукових та освітніх чинників у цьому процесі.

Із викладеного випливає, що модернізація вищої освіти повинна здійснюватися у таких напрямках:

«1) формування ставлення до людини як мети соціального процесу, а не засобу;

2) орієнтація на активізацію людського капіталу у вищій освіті і професійній підготовці, що базується на концепції гармонійного розвитку людини;

3) реформування системи вищої освіти і професійної підготовки є стратегічними для забезпечення якості фахівців;

4) продукування в процесі підготовки фахівця глибокої професійної компетентності і відповідальності при вирішенні завдань науково-технічного прогресу, соціального і культурного розвитку» [3, с.2-3].

Тобто, назріла нагальна необхідність створити таку модернізовану модель вищої освіти, яка спроможна оперативно реагувати на неоднозначні виклики часу. Йдеться про те, що система вищої освіти України мусить постійно враховувати кон'юнктуру попиту й відповідні пропозиції вітчизняного та світового ринку праці у сфері підготовки висококваліфікованих фахівців, професійні якості яких здатні задовільнити насущні потреби розвитку суспільства, виступають провідними факторами підвищення конкурентоспроможності сучасних фахівців різних спеціальностей. Її основне завдання – забезпечити якісну професійну підготовку особистості до життєдіяльності в швидкозмінному суспільстві знань та інноваційних трансформацій. Зумовлено це тим, що науково-інформаційний тип прогресу, в який увійшло людство, вимагає формування індивіда з інноваційним способом мислення, інноваційною культурою, здатністю до ефективної діяльності в нестандартних виробничих ситуаціях. Важливого значення в цих умовах набуває перехід до інноваційних моделей організації освітнього процесу, для яких характерне системне інноваційних методів і прийомів, що забезпечують активне залучення студентів до постійної пошуково-творчої діяльності, під час якої відбувається інтенсивна багатостороння комунікація учасників співпраці, обмін одержаною інформацією, результатами діяльності між суб'єктами

освітнього процесу. Такий підхід стимулює ініціативу здобувачів освіти в оволодінні майбутнім фахом, спрямовує на самостійне здобування знань, сприяє формуванню професійних компетентностей і в цілому забезпечує високу ефективність навчання.

Характерною особливістю такого освітнього процесу є активне використання інноваційних технологій, які допомагають реалізувати виявлені підходи, а саме: технологія кооперативного навчання, ігрова технологія, проектна технологія, технологія розвитку критичного мислення, технологія навчання на основі дебатів і дискусій, ситуаційного навчання.

Запровадження названих та інших інноваційних технологій вимагає нових принципів організації освітнього процесу, нового типу відносин між викладачем і студентом, досконалого володіння новітніми інформаційно-комунікаційними засобами навчання, тобто нової філософії освітньої діяльності.

В освітньому процесі важливо враховувати і той фактор, що обсяг знань в інформатиці зростає за кожні п'ять місяців удвічі, тому і викладач, і студенти повинні постійно займатися самовдосконаленням, самоосвітою, відповідально виконувати свої обов'язки, займатися дослідницькою діяльністю.

За цих умов вирішального значення набуває саме статус професорсько-викладацького складу, рівень його професійно-педагогічної майстерності, здатність продукувати новаторські ідеї і втілювати їх у практику підготовки сучасних фахівців, спроможність оперативно й адекватно реагувати на суспільні зміни, неоднозначні виклики сьогодення. Адже система освіти визнана сьогодні найважливішою сферою існування суспільства знань і має постійно відповідати на різні виклики мінливого світу та реагувати на будь-які трансформації соціуму. Саме тому в світі ведуться пошуки більш ефективної освітньої політики і здійснюється перехід до гнучких високотехнологічних систем на основі застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Адже у суспільстві з інноваційною економікою важливе значення надається «виробництву знань» та працівнику, який творчо застосовує ці знання. Завдання останнього – не тільки використовувати наявні знання, а й брати участь у виробництві нових знань на робочому місці, сприяючи зростанню ефективності своєї діяльності. Відповідно, змінюється і зміст освітнього проце-

су. Замість того щоб бути джерелом знань, викладач тепер повинен виступати в ролі керівника та організатора процесу навчання.

Тому система вищої освіти України, якщо вона хоче мати реальні конкурентні переваги в сучасному глобальному середовищі, повинна будуватися на адекватному використанні новітніх технологій і бути готовою реагувати на ті зміни, які ці технології несуть в освітній процес.

Водночас технологізація системи вищої освіти дасть можливість вирішити проблему «інтенсифікації процесу передачі знань та вивести на якісно новий рівень не тільки сам процес організації навчання, а й істотно впливатиме на сприйняття та засвоєння необхідної інформації» [1, с.58]. Крім того, «для української освіти особливо актуальним є питання щодо співвідношення глобалізму, інтеграції, що формалізують підходи до освіти, з національним характером освіти, культурно-історичними цінностями українського народу, його традиціями й духовністю. Саме виходячи з цієї дилеми, можна вибудувати ефективну освітню політику» [2, с.266]. Сьогодні вища освіта, наприклад, зуміла справитися з появою дистанційного навчання, адаптувавшись до його вимог. Адже нові технології якісно змінюють освітній процес, який здійснюється без особистого спілкування викладача і студента. І саме на інформаційні технології покладається функція передачі знань та контролю за їх засвоєнням.

Отже, викладені вище міркування дають підстави стверджувати, що серйозні виклики, які постали перед системою освіти в інформаційному суспільстві, без її суттєвої модернізації вирішити не можливо. Щоб сформувати у майбутніх фахівців зазначені якості, сам викладач повинен постійно опановувати і використовувати все нові й нові можливості сучасних інформаційних технологій в освітньому процесі вищої школи.

Література

1. Задорожна О.М. Дистанційна освіта в Україні: реалії сьогодення. *Освітній дискурс: збірник наукових праць*. 2020. Вип. 24. С.56-67.

2. Кивлюк О.П. Глобалізаційна спрямованість освітніх трансформацій. *Гілея: науковий вісник: збірник наукових праць*. 2014. Вип. 88. № 9. С. 263 – 267.

3. Шинкарук В. Основні напрями модернізації структури вищої освіти України. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. <http://www.mon.gov.ua>

Марія Оліяр
доктор педагогічних наук, професор,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»,
Україна
oliyar27@gmail.com

Mariia Oliiar
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
Ukraine
oliyar27@gmail.com

ІННОВАЦІЙНІСТЬ У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИКИ ХХІ СТОЛІТТЯ

INNOVATION IN HIGHER EDUCATION AS A RESPONSE TO THE CHALLENGES OF THE 21ST CENTURY

Ситуація в усьому світі складається так, що Вища освіта потребує глибокої і термінової трансформації. Закон України «Про вищу освіту» визначає основним пріоритетом підготовку «конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» [1]. За цих умов перед університетською освітою постає низка викликів, що вимагають негайного реагування.

Сьогодні тиск конкуренції на університети сильніший, ніж будь-коли раніше, не тільки тому, що суперництво стало глобальним, але й тому, що нові гравці на ринку освіти стають альтернативою для тих або інших функцій традиційного університету. Іде боротьба за талановитих студентів з усіх країн світу, і студенти також можуть обирати будь-який університет за власним бажанням.

Тому дві ключові ідеї сьогодні об'єднують університетський освітній простір: по-перше, те, що головною фігурою в нових умовах є студент. Студенти у всьому світі отримали

статус споживачів освітніх послуг, оскільки оплачують своє навчання і все більше впливають на політику університетів. Студент стає чимраз більше цілеспрямованим, активним, готовим узяти на себе відповідальність за власну професійну підготовку і розвиток.

Друга ключова ідея: стояти на місці не можна жодної хвилини. З кожним роком збільшується потреба в добре освічених, упевнених у собі, творчих людях, які вміють працювати в команді, творцях-новаторах. Наступні 50 років можуть стати золотими десятиліттями для вищої освіти: більше людей будуть засвоювати знання з різних галузей на більш високому рівні і розвивати складні соціальні навички, необхідні для підтримки культурного розмаїття та лідерства. Однак цей потенціал не може бути реалізований, якщо ми продовжимо орієнтуватися на стару чи навіть сучасну модель класичного університету.

Отже, перший виклик, який постає сьогодні перед університетами, – це максимальне врахування потреб та інтересів студентської молоді. Зрозуміло, що сучасні студенти інші, їхнє життя влаштоване по-іншому, інтереси ширші, вони хочуть швидких результатів. Водночас для сучасного студента характерна «гуглізація» мислення. Постає філософське питання: погано це чи добре? Можливо, невдовзі все людство думатиме за допомогою соцмереж? Але наразі бачимо, що студентські роботи, написані з допомогою мережі, поверхові, недостатньо структуровані, є продуктом кліпового, візуального мислення. Але найголовніше – Інтернет, як не парадоксально, не розвиває критичне мислення, на відміну від книги, за рахунок надання легкої інформації позбавляє людину здатності мислити критично. Це нова когнітивна ситуація цифрового постмодерну, в якій несподівано опинилися викладачі університетів.

Другий виклик – це результат університетської освіти. Сучасні студенти вимагають прикладних знань, які можна застосувати. Але ми дуже добре розуміємо значення наукової теорії, моральних цінностей тощо, а тому університети повинні формувати академічні навички, тобто навички змістовного, або критичного, мислення, ефективної і водночас коректної комунікації, вмінь виявляти важливі проблеми, вирішувати їх, дола-

ти труднощі, тобто готувати до навчання впродовж життя, на що спрямовані й сучасні державні документи про освіту [1; 2].

Третій виклик полягає в тому, що фундаментальні питання про зміст навчання і способи його передачі знову загострюються внаслідок поширення нових комунікаційних технологій і соціальних мереж. Тепер, коли лекцію легко і дешево можна записати на відео чи завантажити з мережі, кинута виклик самому статусу академічної лекції. Раніше студенти мали знаходитися там же, де викладачі, інакше не можна було забезпечити передачу знань та організувати обговорення. З розвитком сучасних технологій це втратило сенс. Викладачі можуть проводити онлайн-заняття або відеоконференції, перебуваючи де завгодно.

У цих умовах характер викладання і навчання у закладі вищої освіти повинен бути переглянутий. Результати досліджень, проведених у багатьох країнах світу, засвідчують, що онлайн-навчання вже стало звичною частиною університетської освіти, а студенти, які здобули освіту онлайн, часто демонструють навіть кращі результати, ніж ті, що отримали традиційну освіту в аудиторії. Тому все частіше використовуються інноваційні стартапи, які задовольняють вимоги студентів і завдяки яким вони бачать співвідношення «ціна / якість / час», що їх задовольняє.

У чому ж полягає цінність університетської освіти зараз і в майбутньому?

Насамперед цінується те, що відрізняє університет від інших. Особливість може стосуватися окремого предмета або теми, стилю або підходу в навчанні, організації студентського життя, значущості університету в місті чи регіоні, а також глобального партнерства і можливості навчання за кордоном.

Як показує досвід, сьогодні необхідне скорочення розриву між теорією і практикою. Сучасні студенти 18-20 років все частіше керуються принципом «Навчаючись, працюємо, а працюючи – вчимося». Водночас бажання студентів учитися і працювати одночасно поки що нерідко наштовхується на бар'єри у вигляді законодавчих норм, проте немає жодних сумнівів у тому, що створення умов для поєднання роботи і навчання – це один із напрямів розвитку традиційного університету.

Усім традиційним університетам сьогодні варто зосередитися також на зміцненні взаємозв'язків з містом, на співпрацю з ЗЗСО та органами державної влади, на спільних дослідженнях і розробках.

Цінність університетської освіти вже сьогодні визначається здебільшого не змістом навчального матеріалу, не інформацією, що є загальнодоступною. Значущим є те, як викладачі супроводжують передачу знань, як організовано взаємодію студентів або як вибудована система оцінювання знань, які позиції займають випускники на ринку праці. Тут відкривається широке поле для інновацій. Кожна інновація – це певний ризик, але ще більш ризикованою є відсутність інновацій в освіті [4].

Таким чином, сучасний викладач-інноватор має шукати нових способів навчальної і наукової співпраці зі студентами. Він повинен забезпечити рівність можливостей для освіти всім здобувачам. У ХХІ столітті акцент змістився на індивідуалізацію навчання, але жертвою індивідуалізації стає рівність можливостей. Відповіддю на цей виклик може бути залучення студентів до групової роботи. На наш погляд, така організація навчання створює рівні можливості студентам з різним рівнем знань і здібностей, тому що в груповій роботі вони можуть співпрацювати і допомагати один одному.

Необхідно також забезпечити нові вимоги до оцінювання з погляду того, які саме знання і вміння важають для себе важливими здобувачі освіти. Іноді критерії оцінки навчальної діяльності студентів є з їхнього погляду некоректними. Одна із відповідей на цей виклик – залучення студентів до визначення критеріїв оцінки, які охоплюють важливі для них результати освіти.

Врешті, викладач-інноватор по-новому організовує навчальну діяльність. На цей виклик, зокрема, можна відповісти за допомогою технології «перевернутого навчання». При такій організації навчальної роботи вся активна творча діяльність відбувається на занятті, а засвоєння, начитка або інтерпретація матеріалу – в позааудиторний час.

Отже, спираючись на концепцію інновації і завдань інноваційних проєктів у сфері освіти, можемо так схарактеризувати сучасного викладача-інноватора: це науковець, педагог і актор, що генерує та просуває власні ідеї або приймає ново-

введення, відкритий для нового досвіду, готовий іти на ризик, ініціативний, характеризується уявою і креативністю [3]. Діяльність інноватора в освіті спрямована на поліпшення результатів та ефективності навчання, на вирівнювання доступу до якісної освіти, на підвищення ефективності управління системою освіти відповідно до актуальних потреб сучасного суспільства.

Література

1. Закон України «Про вищу освіту». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
2. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 2145-VIII. 380 с.
3. Цюняк О. П. Інноваційне освітнє середовище як чинник професійного становлення майбутніх магістрів початкової освіти. Інноваційна педагогіка. 2019. Випуск 14. Т. 1. С. 175–178.
4. Яровенко Т. С. Види інновацій в освіті та їх класифікація URL : <http://vestnikdnu.com.ua/archive/201264/yarovenko.html>

Марія Пірен

*доктор соціологічних наук, професор,
заслужений діяч науки і техніки України,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича*

Україна

m.piren@chnu.edu.ua

Maria Piren

*Doctor of Sociological Sciences, Professor
Honored Worker of Science and Technology of Ukraine
Yurii Fedkovych Chernivtsi National University
Ukraine*

m.piren@chnu.edu.ua

ПОТРЕБИ ФОРМУВАННЯ НОВОГО МИСЛЕННЯ В ЕЛІТИ УКРАЇНИ БАЗОВАНОГО НА ДУХОВНО- ІННОВАЦІЙНИХ ЗАСАДАХ

THE NEEDS OF FORMATION OF NEW THINKING IN THE ELITE OF UKRAINE BASED ON SPIRITUAL AND INNOVATIVE BASIS

*Настав час нового духовно-професій-
ного осмислення проблем світового
розвитку з метою гуманізації людських
відносин.*

Народна мудрість

Усі суспільства приречені на тісний зв'язок із загально цивілізаційним процесом, який при усіх обставинах носить динамічний, непередбачуваний характер, особливо відчутно це у сучасний кризовий період. На кожному етапі у кожній країні світу визначальну роль у всіх суспільно-політичних процесах відіграє «вибрана верства суспільства» – еліта. Суспільство приречене на тісний зв'язок з загально цивілізаційним процесом – це безперечний факт, а еліти суспільств покликані на «вічний» пошук істини для народу, його прогресивно-духовного очищен-

ня від стереотипів застою. Така доля відведена Господом еліті усіх країн та прогресивних змін усіх сфер життєдіяльності суспільств. Дороговказами для еліти мають бути наuczіння Ісуса Христа, висловлені ним для апостолів у Євангелії, де наголошено: «Тож, ідіть, навчайте всі народи, навчаючи їх дотримуватись всього, що я повелів вам...» (Єв. від Матв. 28.19,20).

Осмишуючи наuczіння Ісуса Христа, приходимо до висновку, що еліта покликає визначати внутрішній та зовнішній курс влади, рекрутувати із своїх лав компетентних представників в усі владні структури для ефективних дій владних інститутів, з метою ефективного розвитку суспільств в інтересах кожної людини, а не в олігархів та їх «слуг».

У періоди кризових станів суспільно-політичної динаміки, особливо на сьогоднішньому етапі швидкого зростання захворювання людей на коронавірус, появи різних типів його мутації (уже біля сорока типів) коронавірусу з'явилося безліч проблем, що потребують по-новому підійти до їх осмислення, а це ставить перед суспільством, наукою, освітою завдання формувати нові знання, які змогли б долати ці проблеми, запобігати різновиди інфекції коронавірусу та реформувати сучасне людське суспільство, в тому числі українське суспільство, яке реалізує цілу низку реформ.

Для проведення реформ демократичного характеру потрібно, щоб еліта володіла сучасними знаннями, новими інноваційними технологіями, яких навчають освітяни, науковці, що над цим працюють. Наприклад, нове відкриття харківських науковців паперу для друкування книг, що запобігає бактерії хвороботворчого характеру (Сілімонович Л. Україна молода 16.03.2021р.-с.3). На наше бачення, виховати справжню еліту можуть тільки кращі вчителі, професори, свідомо використовуючи власний вітчизняний досвід та кращий світовий досвід інших народів, особливо розвинутих країн світу.

Щоб долати виклики часу, сучасна українська політико-управлінська еліта має бути уособленням української та світової культур, втіленням кращих рис нації: високої інтелектуальності, раціональності, духовності, законослухняності, консолідації та толерантності до представників різних націй, релігій, культур з

метою злагоди та протистоянь різного типу поганих вчинків тероризму і війн.

Чому саме в такому контексті слід виховувати сучасну еліту? Надзвичайно складні умови життя, низка проблем екологічного та суспільно-політичного життя вимагають високодуховної, пізнавальної, життєвої мудрості еліти, щоб допомогти людям уникнути песимізму та безнадійності у поглядах на складні життєві проблеми, а також уникати ілюзій і завищених надій лише на уряд, очікувань щодо можливостей легкого, безконфліктного вирішення соціально-побутових проблем тощо.

Поки що в сучасному українському суспільстві окрема частина «псевдоеліти», яка прийшла у владні структури, зосереджена на власних інтересах та обіцянках для народу щодо вирішення проблем, але їх не виконує. Це і є причиною запотребованості готувати нову еліту відповідно до вимог часу, які поставлені перед освітянами, суспільно-політичною динамікою змін та кризовим станом в сучасному світі щодо економіки, екології, бідності, тероризму тощо.

Наука, освіта, культура й духовність є сьогодні в суспільстві знань основою нового цивілізаційного розвитку, вони гуманізують технологію та спрямовують їх до гармонії з природою – все це покликана реалізувати інтелектуальна еліта гуртуючи людей на дієву участь спільно вирішувати проблеми сучасності.

Якщо більш прискіпливо підійти до ролі інтелекту щодо вирішення кризових станів, то інтелектуальна еліта покликана виконувати цілу низку функцій сьогодення: інтеграційну, трансляційну, ціннісно-нормативну, інноваційну, пізнавальну, консультативну, комунікативну, по совісті відповідально-контролюючу. Саме це вимагає поглиблення знань на інноваційній основі як серед освітян, так і для сучасного фахівця елітного типу, а не лише отримання чи купівлю диплому, який у певної частини еліти не відповідає вимогам знань для суспільства інноваційних технологій та вирішення кризових станів.

Сучасні виклики епохи за потребували нової «аристократії духу» еліти, яка здатна розуміти потреби часу, а також

осмислити шляхи запобігання і долання негативу «псевдоеліти», що не здатна дати відповідь на виклики сьогодення.

Якщо взяти сучасну політичну еліту не тільки в Україні, Росії, але і в інших країнах, то окрема її частина свідомо використовує недосконалі технології свого рекрутування, що дозволяє значній кількості неелітних людей проникати в її структури та диктувати свої умови інтелектуальній еліті. Насправді, ця ідея не є елітою, - це справжній міф, видимість «бездарі». Тому перед освітою сьогодні невідкладним є процес реформ, щоб вийти з цього стану, досягаючи нові технології для справжнього відповідального навчіння фахівця бути елітною особистістю, щоб слугувати людям і Господу Богу, та жити по Його заповідям, які сьогодні відомі майже усім, але окрема частина їх уникає.

Варто зауважити, що сучасні досягнення технічної науки – атомна енергетика, космічна, ракетна техніка, кібернетика, лазер, комп'ютер та інші електронні засоби, чудеса сучасної хімії та бактеріології – повернулися для людини в смертельну небезпеку та живим страхом – як зберегти життя людини і не тільки людини, але й всього живого в усьому світі. Наслідком цього перед нами світ розірваний на частини невдалою політикою та ідеологією, що знаходиться під загрозою промислового забруднення, екологічної кризи та ядерної війни. Стає зрозуміло, що традиційні парадигми не в змозі відповісти на суспільно-політичні реалії у контексті того, що не людський розум управляє світом, а світ підлягає засадам Всесвітнього розуму, що потребує діяти не за принципом людського критерію побільше «награбастати», а за принципом гармонії і тому усьому навчає нас принцип-настанова Господа – «не зашкодь!». Цього принципу дотримуються ті, кого Господь Бог нагородив справжнім талантом істини, мудрості, з якими не завжди рахуються політики, інколи за правду вони наказують чесних людей-правдолюбів, або позбавляють права займати у суспільстві важливі керівні засади.

Творці теорії «еліти заслуг» або «меритократії» (М. Янг, Д. Белл) намагалися з'єднати елітаризм не тільки з політичною демократією, але й з ідеєю справедливості. Відповідно до їх вчення сучасне суспільство рухається до панування «удоскона-

лених еліт», еліти компетенції, яка покликана об'єднувати найбільш гідних людей, співпрацювати з ними, культивувати їхні ідеї для суспільно-політичного розвитку сьогодні, як ніколи раніше ця ідея є престижно. На думку гідних людей, як представників, еліти компетенції, людські потреби у суспільстві мають базуватися на чесній праці кожного, де кожен отримує те, що заслуговує, де елітний індивід підіймається наверх, дякуючи власним старанням та здібностям. Цьому підходу на людську гідність людину покликані навчати сім'я, духовенство, освіта на основі критерію власне особистісних досягнень особистісним старанням у праці, навчанні, спілкуванні та людській взаємодії.

Ця думка розуміння праці і серйозного ставлення до освіти має бути основою освітянської парадигми «Нової української школи». У свій час відомий педагог Софія Русова звернула увагу на те, що елітні особистості, які ставлять великі шляхетні завдання чесної, професійно продуманої праці – це найкращий цвіт кожного народу. Німецькі філософи процес інтелектуального становлення людства називали «одісеєм духу». Саме людський дух є найголовнішою історичною цінністю, головною загадкою для усіх людей на планеті Земля.

Історія елітології – це історія розвитку духовного та інтелектуального потенціалу людства, «елітогенезом», оскільки цей процес залежав і залежить від форм елітарної свідомості та її розвитку.

Особливо великий вплив на розвиток і прогресивні зміни суспільства мають загальнолюдські цінності. Характер цінностей впливає на визначення цілей людини, її діяльності, мотивацію поведінки, визначення потреб щодо прогресивних змін у суспільстві. Загальнолюдські цінності – базова основа критерію елітної особистості. Представники еліт є особистостями, яким притаманні індивідуальні, професійні, національні, моральні та громадянські цінності. Слід наголосити, що такі ціннісні орієнтації елітної особистості є визнані світовою наукою і мають бути базовими (Пірен М.І. (2016).

Отже, можемо наголосити, що нагромаджені інтелектуальною елітою знання, які складають основу досягнень науки і практики в праці важливо використовувати у інтересах динамічного, гуманного розвитку суспільства, бо вони є

головним доказом правильних дій щодо прогресивного розвитку людства взагалі.

Перед освітянами для прогресивного розвитку людського суспільства є дуже вагома проблема професіоналізму в процесі підготовки фахівця, бо цього вимагають інноваційні технології, а це у свою чергу зумовлює зміну вимог як до навчаючих, так і до тих, хто навчається, посиленої уваги до компетентності, здатності орієнтуватися в зростаючих потоках інформації, уміння створювати працездатні групи, колективи для подолання проблем і ефективного подальшого розвитку вимагають нові підходи реформування освіти. Саме над цим сьогодні працюють освітяни.

Виходячи із сучасних потреб освітянської підготовки еліти щодо реалій подолання кризових станів та демократичного державотворення на порядок дня стали ідеї Е.Фромма, щодо нового суспільства, яке може бути створене людьми з новим мисленням, коли на зміну старим мотиваціям одержання прибутку і здобуття влади прийде нова мета – «бути, віддавати й розуміти світ гуманізованим щодо всього живого в інтересах прогресу, а не власної кишені».

Важливо наголосити про загальноосвітню тенденцію, що включає в себе рух від елітарної освіти закритого типу (для багатих), до елітного, де освіта високого рівня доповнюється відкритістю (для усіх талановитих), хоча до цього часу цей перехід не є таким. Тому особливо важливим завданням реформування системи сучасної освіти є ідея про те, що слід діяти в напрямку пошуку та розвитку потенційних можливостей, талантів, перш за все, серед підростаючого покоління, бо воно є основою майбутнього кожної держави та цивілізаційного розвитку взагалі.

Історія елітної освіти включає в себе історію елітних систем та інститутів, а також історію елітопедагогіки. Однією з перших ідей важливості для суспільства елітарної освіти була розробка Конфуція. Це була система отримання не тільки знань, але й перш за все, **духовного, морального самовдосконалення!** Конфуцій вважав, що освіта має бути і для «сина правителя, але й благородного мужа». Такі ідеї є позитивними і сьогодні, щоб була можливість вибору серед талановитої молоді

найбільш мислячих, творчих фахівців для розвитку науки та керівників владних структур у державі.

Саме тому, виходячи із освітнянської парадигми сучасного реформування освіти, виникло завдання осучаснюватися на основі нових інноваційних технологій через широке впровадження в навчально-виховний процес різного типу програм, комп'ютерних технологій знаходити найбільш ефективні форми отримання знань, на базі яких виховувати справжню сучасну еліту за допомогою нового гуманістично-інноваційного мислення щодо пізнання проблем суспільно-політичних змін, які спрямовані на недопущення війн, тероризму та на гуманізацію у суспільстві людської взаємодії й поваги до людини, як найкращого творіння Господа Бога.

Література

1. Пірен М.І. Елітологія: підручник. К.: «Талком», 2014. 312 с.
2. Пірен М.І. Освітньо-мотиваційний потенціал демократичного державотворення в Україні: Посібник-практикум. Чернівці: Технодрук, 2021. 256 с.
3. Андрущенко В.П. Світанок Європи: проблема формування нового вчителя для об'єднаної Європи формування ХХІ століття. Київ: Знання України. 2015. 1099 с.

Іван Руснак
доктор педагогічних наук, професор,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
Україна
ivan_rusnak@ukr.net

Ivan Rusnak
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy
Ukraine
ivan_rusnak@ukr.net

СИСТЕМА НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗАКОРДОННИХ УКРАЇНЦІВ: ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ

SYSTEM OF NATIONAL EDUCATION OF UKRAINIANS ABROAD: TRENDS OF DEVELOPMENT

У сучасному часопросторі успішно функціонує етно-соціокультурний феномен – українська діаспора. За різними даними, вона об'єднує сьогодні 15-20 млн українців / осіб українського походження і справляє значний вплив як на політику країн проживання, так і на міжнародні події. Формування її розпочалося наприкінці XIX ст., коли десятки тисяч емігрантів з українських земель, що в той час входили до складу різних держав-загарбників, оселялись у США, Канаді, Аргентині, Бразилії, як правило компактно, на околицях міст і містечок або в нових, ще не обжитих місцях, утворюючи так звані «народні громади / колонії». Еміграційні процеси з України з різною інтенсивністю відбувалися впродовж минулого століття і тривають донині, збільшуючи таким чином українську присутність у світі.

Основними чинниками, що сприяли становленню і розвитку української діаспори як потужної мобільної спільноти, було спільне кровне споріднення, спільна мова і культура, релігійні та родинні звичаї і традиції, налагоджене громадське життя, активна культурно-просвітницька діяльність. Проте провідним фактором у консолідації української діаспори і

забезпеченні її перспектив у полікультурному середовищі є освітня діяльність, головне «завдання якої в умовах діаспори – навчити молодь української мови, що є основним критерієм національної ідентичності українців»; оскільки «свідомі діячі української діаспори розуміли, що мова сім'ї (родини) – це традиція, а мова громади, суспільства – це культура даного суспільства» [1, с. 75]. Тому організація і розбудова українського шкільництва як головного засобу розвитку різномовної освіти діаспоритів відіграла першочергову роль у їх життєдіяльності.

Започаткували його як самобутню освітню систему наприкінці XIX століття навчальні заклади різних типів: приватні рідні школи у США та країнах Південної Америки і публічні двомовні англо-українські школи у Канаді. Навчання у перших зосереджувалося на вивченні української мови і таких українознавчих предметів, як історія, культура, географія України у вечірній час або в суботу чи неділю. У канадських державних школах українська мова була основним предметом і мовою навчання літератури, історії та мистецтва України, а також релігії в першій половині дня. Задля посилення національного виховання зростаючих поколінь українців у Канаді з початку минулого століття зорганізувались рідні школи – цілоденні, вечірні, вакаційні, навчальні плани яких передбачали вивчення української мови, літератури, історії, культури України, релігії, а також практичне опанування такими видами декоративно-прикладного мистецтва, як різьба, вишивка, писанкарство. Учні рідномовного шкільництва вивчали українські пісні, танці, музику й брали активну участь у культурно-просвітницькій діяльності в середовищі етнічних громад та серед інших жителів у місцях компактного проживання.

У наступні десятиліття система українського шкільництва, особливо після скасування двомовної системи в Канаді, розширилася за рахунок організації своєрідних освітньо-культурних закладів – бурс та інститутів. Вони були одночасно і місцем проживання (гуртожитком) для студентів університетів, коледжів та державних середніх шкіл, і осередком для продовження українознавчої освіти. Тут у вечірній час їх вихованці вивчали українську мову, літературу, історію України, музику і

співи. Важливим напрямком діяльності бурс та інститутів була організація літніх курсів української мови для студентів, курсів українознавства для вчителів рідномовного шкільництва та літніх осель (таборів) для молодшої генерації закордонних українців.

У 20-30-х рр. минулого століття українознавчу освіту на американському континенті забезпечували переважно одно-, дво-, трикласні рідні школи. Навчання в них відбувалося 2-3 рази на тиждень упродовж двох годин. Вивчалися українська мова, література, історія та культура України за підручниками, створеними в Україні, а також українськими педагогами Канади і США. У позанавчальний час учні займалися музикою, співом і танцями, готували концерти до пам'ятних дат і подій в історії рідного народу. Поширеними в цей період були парафіяльні школи, що працювали при українських церквах і давали в основному знання української мови та релігії, забезпечували національно-релігійне виховання зростаючих поколінь юних українців.

Суттєві зміни в розбудові українського шкільництва відбулися на межі 40-50-х рр. XX ст., коли до Австралії, Великобританії, Канади, США та інших країн світу із Західної Європи виїмгрували десятки тисяч українців, які перебували в таборах для переміщених осіб. Маючи високі політичні амбіції та цілі, вони значно активізували громадське життя попередньої еміграції, заснували нові культурно-просвітницькі організації, зосередили свою діяльність на активізації національної освіти й виховання молодшої генерації закордонних українців. Завдяки їх зусиллям у більшості країн проживання української імміграції система рідномовного шкільництва набула організаційної завершеності: були відкриті дитячі дошкільні установи (світлички, садочки, класи передшкілля), курси / школи українознавства, що забезпечували середню освіту і давали можливість продовжувати українознавчу освіту в університетах (Австралії, Великобританії, Канади, США, де діяли відповідні структурні підрозділи (кафедри, відділи, студії, фундації тощо).

Упродовж другої половини минулого століття докорінно оновився зміст українознавчої освіти в західній діаспорі, форми, методи і, особливо, засоби навчання української мови вже як другої / іноземної, оскільки новонароджені українці виростили в мовному середовищі країн поселення їхніх батьків, набула

нових підходів у зв'язку з цим підготовка педагогічних кадрів для рідномовного шкільництва діаспоритів. Для об'єднання зусиль його організаторів і працівників та забезпечення перспектив розвитку на Першому Світовому Конгресі вільних українців (США, 1967 р.) було створено Світову Координаційну Виховно-Освітню Раду (СКВОР), яка свої багатоаспектні функції успішно виконує і сьогодні.

У 60-70-х рр. XX ст. система українського шкільництва знову зазнала позитивних змін: у Канаді (провінції Альберта, Манітоба, Саскачеван) запрацювали на новому організаційно-педагогічному рівні державні українсько-англійські школи, діяльність яких активізувала науково-методичну роботу діаспорних лінгводидактів; в Австралії відкрито дворічні педагогічні школи, випускники яких ставали вчителями шкіл українознавства, що від початку 1950-х рр. діяли під егідою Української Шкільної Ради в Австралії у всіх штатах цієї країни.

Розбудова українського шкільництва в наступні десятиліття зумовила створення при Канадському інституті українських студій (Альбертинський університет) Методичного кабінету української мови, який створює навчальні ресурси та дидактичний супровід рідномовної освіти закордонних українців не тільки в Канаді, а й в Австралії, Бразилії, Великобританії, США, Франції, а з 90-х рр. XX ст. і в Латвії, Польщі, Словаччині. Окремі методичні напрацювання МКУМ, зокрема навчально-методичний комплекс «Нова», набули поширення і в незалежній Україні, з освітянами якої канадські педагоги підтримують тісні зв'язки. Особливо активізувалися творчі контакти працівників українського шкільництва в діаспорі із запровадженням в освітній процес нових інформаційно-комунікативних технологій та різних програм системи Internet. Розвитку рідномовної освіти закордонних українців у значній мірі сприяє багатоаспектна цілеспрямована діяльність Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка». Впродовж багатьох років інститут систематично організовує міжнародні науково-практичні конференції, семінари, вебінари, форуми, тренінги з проблем вивчення української мови в діаспорі, діяльності українознавчих суботніх та недільних шкіл, що діють

на всіх континентах планети, проводить спільне навчання діаспорних і вітчизняних учителів, викладачів вищої школи, заснував Міжнародну школу україністики «Крок до України» та портал «Український освітній всесвіт».

Система українського шкільництва в діаспорі, яка вже понад століття є ефективним чинником збереження й розвитку етнокультурної самобутності закордонних українців і адекватно реагує на виклики сьогодення, переживає складний період своєї діяльності. Головні проблеми, що впливають на цей процес і чекають свого вирішення, зумовлені зменшенням кількості учнів у ній, недостатнім рівнем володіння українською мовою абсолютної більшості етнічних українців у діаспорі та відсутністю мотивації до її опанування, браком належно підготовлених педагогів та необхідної допомоги з боку Української держави. Історичний досвід переконує: подолати їх можна лише спільними зусиллями освітян діаспори та України і таким чином сприяти утвердженню українства у світовому часопросторі.

Література

1. Романюк С.З. Розвиток рідномовної освіти українців у західній діаспорі (XX – початок XXI століття): монографія. Чернівці: Чернівецький національний університет ім. Ю.Федьковича, 2015. 518 с.

МАТЕРІАЛИ УЧАСНИКІВ КОНФЕРЕНЦІЇ

Jerzy Łukomski

*Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna
Polska*

Marzena Szulchaczewicz (Łukomska)

*Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna
Polska*

SPOŁECZNE, PSYCHOLOGICZNE I PRAWNE UJĘCIE ZJAWISKA MOBBINGU

Mimo bardzo dużego zainteresowania mobbingiem, wciąż brakuje danych empirycznych precyzując jego nasilenie, jaki warunków określających jego występowania. zjawisko mobbingu staje się coraz bardziej widoczne zwłaszcza w dobie przeobrażeń ustrojowych i społecznych. Warunkowane jest niewątpliwie czynnikami środowiskowymi, jak i kulturowymi. zatem w tym miejscu nasuwa się pytanie, czy dziś można być bezstresowo, bezkonfliktowo miejscu pracy? każdy marzy o harmonii i przyjaźni innych ludzi, jednak rzeczywistość, a w szczególności praca zawodowa, daleko odbiega od idealnego obrazu.

Pojęcie mobbingu po raz pierwszy użył Heinz Leymann na początku lat osiemdziesiątych XX wieku w celu opisanie zjawiska polegającego na długotrwałym i systematycznym nękanu psychicznym pracownika w miejscu pracy.¹

O zjawisku mobbingu (od angielskiego słowa mob- rzucać się na kogoś lub coś) możemy mówić wówczas, gdy ofiara przez dłuższy czas jest wielokrotnie narażona na negatywne działania ze strony innej osoby lub grupy osób. Pod pojęciem negatywne działanie rozumie się sytuację, które ktoś wyrządza lub chce

¹ M. Dąbrowska- Kaczorek, P. Banasil, Jak wygrać z mobbingiem?, Gdańsk 2004,s.3

wyrządzić innemu przykrość lub krzywdę.² Pojęcie to jest bardzo obszerne, lecz niewątpliwie swym zakresem obejmuje przemoc i agresję, a także mogą to być działania werbalne, nieetyczne komunikowanie się.

H.Leyman podkreśla, że działania mieszczące się w definicji operacyjnej, mogą występować niezależnie od procesu mobbingu, stosują mobbing tylko wtedy, gdy są zachowane kryteria dotyczące: czasu trwania powtarzalności i negatywnych intencji. Wyróżnił on również aż 45 działań mobbingowych. Najboleśniej z nich to: odebranie poszkodowanemu możliwości komunikowania się w obrębie środowiska, tworzenie mitów wokół ich życia zawodowego, prywatnego i intymnego, przesuwanie do gorszych zajęć, lekceważenie ofiary, stopniowe izolowanie jej w środowisku pracy.³

Jednocześnie należy nadmienić, iż mobbing jest procesem, który niesie ze sobą druzgocące konsekwencje dla zdrowia dręczonego pracownika. często także im większą wartość i znaczenie ma dla niego praca im mocniej identyfikuje się z daną placówką, organizacją, tym że większe istnieje prawdopodobieństwo, iż łatwiej może stać się ofiarą mobbingu.

Jednak to nie tylko psychiczne konsekwencje, które jednostka ponosi jako ofiara mobbingu- to także konsekwencje społeczne i psychosomatyczne. Jednak efekt jest taki sam dla ofiary. jej przynależność zawodowa egzystencjalna, materialna nie jest płynna, a stan psychiczny może być podobny do stanu psychicznego ludzi, którzy przeżyli silne urazy psychiczne.

Do skutków psychologicznych można niewątpliwie zaliczyć:

- nieadekwatna percepcja samego siebie jako jednostki autonomicznej, wartościowej
- redukcja i zniekształcenie relacji międzyludzkich zarówno w obszarze życia prywatnego, rodzinnego, jak i zawodowego.
- zniekształcenie postrzegania drugiego człowieka- zniekształcenie odbioru

² Psychologia współczesna, (red.) M. Ledzińska, G Rudkowska, L. Wrona, Kraków 2005, s. 54.

³ Tamże, s. 55.

- zaburzenia sfery emocjonalnej, poczucie depresji i bezradności aż po choroby psychiczne.

Skutkami społecznymi mobbingu jest izolacja osoby, stygmat osoby bezwolnej i bezwartościowej, nie mogący poradzić sobie z zaistniałą sytuacją, nieprzystosowanie społeczne niosące ze sobą szerokie reperkusje postaci alkoholizmu, narkomanii, zachowań dewiacyjnych aż po ekskluzję społeczną.

W tym miejscu warto zastanowić się, kto staje się prześladowcą i kto może być ofiarą mobbingu?

Prześladowca to przeważnie człowiek pełen kompleksów, niepewny, niedowartościowany, a wręcz o bardzo niskim poczuciu wartości, często neurotyczny i bojaźliwy. Często przypisuje sobie cudze osiągnięcia jako swój własny sukces, nie toleruje sprzeciwu i szybko wchodzi z innymi w konflikty. Widoczna próba dowartościowania się przejawia się poprzez poniżanie innych i wrogi stosunek do otoczenia. Prześladowca poprzez niepewną wartość własnego „ja” przy wykonaniu pracy, zadań zespołowych nie zasygnalizuje pochwały, jeśli jest ku temu powód, nie powie „my zrobiliśmy”, lecz „zrobiłem”, przypisując sobie całą zasługę. Zatem ktoś może być ofiarą? Ofiarą może być każdy człowiek. Jednakże jest dotąd nie sformułowano typowych cech, które jednocześnie charakteryzują ofiarę. Lecz niewątpliwie w grupie „podwyższonego ryzyka” mogą być osoby mało asertywne, niestabilne emocjonalnie, plastyczne na wpływ innych osób, nie potrafiące przedstawić własnego zdania, zależne od innych, wrażliwe. czyli takie, które nie są kreatywne, ambitne, wytrwale dążą do celu i starają się te cele osiągnąć, osiągają sukcesy zawodowe, osobiste, a tym właśnie zagrażając swojemu pracodawcy i mogą przez to stać się potencjalną ofiarą mobbingu.

Równocześnie należy nadmienić, iż aby mówić o zjawisku mobbingu, muszą być spełnione warunki zewnętrzne, tj. wadliwa organizacja i wynikające z niej na przykład nadmierne obarczanie pracowników zadaniami do wykonania deficytowym czasie, a także wynikająca z tego niekonsekwencja w działaniu i ocenianiu pracowników.

Niemale znaczenie przy występowaniu zjawiska mobbingu mają poza środowiskowe czynniki, tj. sytuacja gospodarcza i społeczna kraju, duży wskaźnik bezrobocia, postępująca

pauperyzacja oraz lęk przed utratą pracy, co z kolei jest związane z utratą poczucia bezpieczeństwa. jednak nie każde zachowanie czy działanie pracodawcy ma znamiona mobbingu, niektóre z nich można zaliczyć do zwykłych naruszeń obowiązków wobec pracownika oraz z drugiej strony niektóre działania, których nie postrzega się jako mobbingu, mogą wyczerpywać znamiona innych naruszeń, tym dyskryminacji ze względu na np. płeć rasę, kolor skóry, wiek, niepełnosprawność.

Ochrony prawnej przed niedozwolonym działaniem pracodawcy opisanych powyżej obszarach można poszukiwać zarówno w prawie polskim, jak i w prawie międzynarodowym. Polska przyjęła na siebie zobowiązania do poszanowania ludzkich praw, tym również przed prześladowaniem oraz dyskryminacją. Zgodnie z art.2 ratyfikowanego go przez Polskę *Międzynarodowego paktu praw obywatelskich i politycznych*⁴ strony tego paktu zobowiązały się przestrzegać i zapewnić wszystkim osobom, które znajdują się jego terytorium i podlegają jego jurysdykcji, prawa uznane w tym pakcie bez względu na jakiekolwiek różnice takie jak: rasa, kolor skóry, płeć język, język, religia, poglądy polityczne lub inne, pochodzenie narodowe lub społeczne, sytuacje rodzinne, dom czy korespondencję, ani też na bezprawne zamachy na jego cześć i dobre imię. Każdy ma prawo do ochrony prawnej przed tego rodzaju integracjami i zamachami.

Ponadto art. 7 Międzynarodowego paktu praw gospodarczych, społecznych i kulturowych z dnia 16 grudnia 1996r. uznaje prawo każdego do korzystania ze sprawiedliwych i korzystnych warunków pracy, obejmujących w szczególności warunki pracy odpowiadające wymaganiom bezpieczeństwa i higieny pracy, równej dla wszystkich możliwości awansów pracy na odpowiednio wyższe stanowisko jedynie na podstawie kryteriów stażu pracy i kwalifikacji; wypoczynek, czas wolny i rozsądne ograniczenie czasu pracy, okresowo płatne urlopy oraz wynagrodzenia za dni świąteczne. Istotny jest również fakt, iż art.12 tego paktu gwarantuje prawo każdego do korzystania ze sprawiedliwych i korzystnych warunków życia, obejmujących w szczególności warunki pracy odpowiadające

⁴ DzU 1997/38/167.

wymogom bezpieczeństwa i higieny pracy. Przepis ten podkreśla *prawo każdego do korzystania z najwyższego osiągalnego poziomu zdrowia fizycznego i psychicznego*, które powinno być realizowane poprzez poprawę higieny środowiska i higieny przemysłowej we wszystkich aspektach oraz poprzez zapobieganie chorobom zawodowym i innym oraz ich leczenie i zwalczanie. Ustanowienie prawa do ochrony zdrowia pozostaje w tym przypadku w ścisłym związku z prawem do bezpiecznych i higienicznych warunków pracy.⁵

Należy nadmienić, iż Międzynarodowa Organizacja Pracy, jak i deklaracja filadelfijska z 10 maja 1944r. Stanowiąca aneks do konwencji MOP uznaje, że bezpośrednim celem MOP jest zapewnienie pracownikom ludzkich warunków pracy oraz zagwarantowanie im dobrobytu fizycznego, moralnego oraz umysłowego. Poprawa warunków i środowiska pracy, a także dobrego samopoczucia pracowników jest pierwszorzędnym zadaniem MOP⁶

Od 25 lipca 1997 roku. Polska jest związana postanowieniami Europejskiej karty społecznej podpisanej 18 października 1961r. w Turynie, którą następnie zrewidowano 3 maja 1996 r. państwo przyjęły na siebie obowiązek realizowania prawa pracowników do odpowiednich, bezpiecznych i higienicznych warunków pracy oraz poszanowania godności kobiety i mężczyzny.

Polski ustawodawca w kolejnej nowelizacji kodeksu pracy w art.94), obowiązującej od dnia 1 stycznia 2004 roku, zobowiązał pracodawcę do przeciwdziałania mobbingowi. Za mobbing uznano działania lub zachowania dotyczące pracownika lub skierowane

⁵ H. Szewczyk , Molestowanie seksualne i mobbing w miejscu pracy lub w związku z pracą – nowe wyzwania dla polskiego prawa pracy, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne” 2002, nr 6;
W. Cieślak, J Stelina, Prawne aspekty mobbingu, „Prokuratura i Prawo” 2003, nr 10.

⁶ Konwencja MOP nr 11z 25 czerwca 1958 roku dotycząca dyskryminacji w zakresie zatrudnienia i wykonywania zawodu (DzU z 1961

przeciwko pracownikowi, izolowanie go lub wyeliminowanie z zespołu współpracowników. jednakże te powyższe wymienione sytuacje muszą być powtarzane wielokrotnie i systematycznie oraz trwać przez dłuższy czas. dopiero wówczas możemy powiedzieć, iż jest to mobbing.

Zjawisko mobbingu jest również przedmiotem zainteresowania Parlamentu Europejskiego . przyjął on w roku 2001 rezolucję w sprawie nękania w miejscu pracy. Parlament Europejski nakazał Komisji Europejskiej oraz państwom członkowskim podjęcie działań zapobiegających temu zjawisku. równocześnie Komisja Europejska od 2002 r. tworzy projekt prawa europejskiego, który umożliwiłby regulacja w sposób dostatecznie wyczerpujący, kwestii zachowań uznanych za mobbing przedsiębiorstwa funkcjonujących na terenie państw członkowskich. W tym miejscu warto podjąć problematykę i regulację prawną mobbingu w prawie polskim. Kształtuje się ona jednakże w wielopłaszczyznowo. przepisy pozwalające przeciwdziałać wyżej wymienionym zjawisko znajdują się w różnych aktach prawnych, które mają odzwierciedlenie w prawie pracy, prawie cywilnym Szczecinek karnym, prawie wykroczeń oraz prawie dyscyplinarnym.

Zatem jak wynika z wyżej wymienionych czynników, które sprzyjają pojawieniu się zjawiska mobbingu, to również miejsce nie determinuje występowania owego języka, mobbing może pojawiać się w szkole, środowisku uniwersyteckim, handlu, produkcji, służbie zdrowia. to samo dotyczy pełnionych funkcji(administracja, edukacja, produkcja) oraz rodzaju przedsiębiorstwa(międzynarodowe, państwowe, społeczne, prywatne, rodzinne). Jednakże H. Leymann stwierdza nieco wyżej wskaźnik mobbingu instytucjach prywatnych oraz wśród white collar workers- pracowników biurowych.

Mobbing pojawia się najczęściej pomiędzy pracownikami zajmującymi ten sam stopień hierarchii (44 %) lubię wyzwalany przez osoby o wyższym statusie- przez szefów(37%), a w 10%

przypadków sprawcami są zarówno pracownicy równi rangą jak i szefowie. Tylko w 9% przypadków podwładny atakuje szefa.⁷

Należy nadmienić, iż psychologowie przypuszczają, że spośród czynników sytuacyjnych główna determinanta znajdują się w środowisku pracy. Mobbing rozpoczyna się wraz konfliktem. Jeśli konflikty stają się częstsze, tym większe są deficyty w organizacji oraz w rozmiarze zadań. Występuje silniejsza kontrola pracy. Jeśli te konflikty nie zostaną odpowiednio potraktowane przez przełożonych, przerodzą się w mobbing. Konkludując zatem, stwierdza się, iż mobbing zaczyna się często niewinnie i następuje powoli. Jest jednak procesem o zaostrzającym się przebiegu, który może być stosowany w formie werbalnej, pisemnej, fizycznej, a jego następstwa okazują się brzemiennie w skutkach.

Jednak istnieją możliwości interwencji w przypadku występowania zjawiska mobbingu. K. Neuberger sugeruje, że mobbing może być zredukowany poprzez zmiany w samej instytucji oraz środowisku pracy. proponuje się systematyczne tworzenie grup edukacyjnych, uwzględnieniem formalnych warunków i zadań podpisywanej umowy o pracę⁸ stwierdzić również można, że mobbing pojawia się wszędzie tam przecinek gdzie ludzie traktowani są przedmiotowo i instrumentalnie, nie mają prawa decydowania i wyboru, zwłaszcza w sprawach, które ich najbardziej dotyczą. Mobbing może pojawiać się także wtedy, gdy praca jest monotonna, mało kreatywna, a wartość pracownika oceniana jest tylko na podstawie wydajności pracy.

Mobbing może trwać latami, niektórych przypadkach nie jest jasne, kto staje się ofiarą, a kto sprawcą. Sytuacja klaruje się wtedy, gdy któraś ze stron konfliktu podlega systematycznym działaniom napiętnowania i krytykowania, poniżania.

Zatem skutkiem mobbingu może być społeczna izolacja jednostki, z życia zawodowego, poczucie braku stabilizacji, poczucie

⁷ Patrz: H. Leymann, Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen whener kann, Berlin 1993.

⁸ Psychologia współczesna, op.cit., s.60.

upokorzenia, brak wiary we własne siły, poczucie niskiej wartości oraz nieprzystosowanie społeczne i wiążące się z nim społeczne reperkusje postaci alkoholizmu, narkomanii etc. efektem psychologicznym mobbingu jest brak własnych zasobów psychicznych do przeciwstawiania się zaistniałej sytuacji podczas bezradności, co w konsekwencji może niej ze sobą skutki psychosomatyczne i psychiczne, tj. depresje, zaburzenia nerwicowe aż po samobójstwa.

Bibliografia

1. I Boruta, Ochrona dóbr osobistych pracownika, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne” 1998, nr 2.
2. W. Cieślak, J. Stelina, Prawne aspekty mobbingu. „Prokuratura i Prawo” 2003, nr 10.
3. M. Dąbrowska- Kaczorek, P. Banasik, Jak wygrać z mobbingiem?, Gdańsk 2004
4. Der neue Mobbing- Brichr. Erfahrungen und Initativen, Auswege und Hilfsangebote, H. Leymann (Hrsg.) Reinbeck bei Hamburg 1995
5. B. Kozusznik, Zachowanie człowieka w organizacji. Warszawa 2002
6. H. Leymann, Mobbing and psychological terrirs at workplaces” Violence and Victims, nr 5, Berlin 1993
7. H. Leymann, Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sichdagegen wheren kann, Belin 1993
8. J. Penc, Kreatywne kierowanie, Warszawa 2002
9. Psychologia pracy i organizacji, N. Chmiel(red.) Gdańsk 2003.
10. Psychologia współczesna, M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), Kraków 2005
11. H. Szewczyk, Molestowanie seksualne i mobbing w miejscu pracy lub związku z pracą- nowe wyzwania dla polskiego prawa pracy- nowe wyzwania dla polskiego prawa pracy, „ Praca i Zabezpieczenie Społeczne” 2002, nr 6.

Мариан Амброзы
*Университет международного бизнеса ISM
в г. Прешов,
Словакия*

Marian Ambrose
*University of International Business ISM in Presov
Slovakia*

ВЗГЛЯД НА БУДУЩЕЕ РАЗВИТИЕ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СЛОВАКИИ

A VIEW OF THE FUTURE DEVELOPMENT OF INSTITUTIONAL EDUCATION IN SLOVAKIA

Основываясь на текущем статус-кво, возможно бы приблизительно предсказать состояние образования применительно к условиям Словацкой Республики. Однако перед этим хорошо бы вкратце обрисовать в общих чертах повторение развития.

Маргинальные основы образования на нашей территории уже заложены Иро-шотландской миссией христианизации. Позже они были усилены франкской миссией, но особенно славянскими глашатаями Константином и Михалом, более известными под религиозными именами Кирилл и Мефодий. Упомянутые македонские славяне оставили после себя учеников, которые, хотя и были исключены, не все из них были исключены, и оставили позади других учеников и наследие, о чем свидетельствует знаменитый монастырь в Сазаве. Несмотря на более позднее господство латинского обряда, нельзя вообще сказать, что византийская и франкская формы образования не будут общаться в культурных центрах сегодняшней Моравии и Словакии в абсолютном смысле этого слова. Даже в развитом и позднем средневековье образование в Словакии продолжалось непрерывно, в основном на латыни. Ни кровавый XV. век, ни аннексия Турцией трети Венгрии, ни антигабсбургские восстания, возникшие в Трансильвании, не остановили естественного

позитивного развития. На смену схоластическому образованию пришло образование эпохи Возрождения, которое заложило серьезные основы венгерского среднего образования. Это было чрезвычайно успешным в более поздний современный период, о чем свидетельствует, например, тот факт, что на рубеже 19 и 20 веков легендарная будапештская евангелическая гимназия Фасори воспитала многих более поздних лауреатов Нобелевской премии. Напоминаем, что в то время вся венгерская система образования представляла собой единое судно, на основе которого была построена чехословацкая система образования, частично входившая в состав Чехословакии. Много раз великие венгерские гимназии постоянно передавались на службу молодой республике, часто с помощью чешской интеллигенции. Некоторые из сегодняшних гимназий пишут свою историю в пятом веке, например гимназия в г. Римавска Собота, основанная около 1560. К сожалению, после распада Венгрии интеллектуальная связь между университетскими учреждениями Венгрии и остальной Словакии ослабла. Однако среднее образование осталось, и были созданы словацкие университеты, Братиславский университет и Технический университет в Кошице. Левая доля в этом была у академика Юра Гронца. Политические деформации после 1945, но особенно после 1948, они значительно идеологизировали все сферы образования, но ядро часто оставалось нетронутым. По этой же причине можно сказать, что после вычета идеологических вкладов осталось относительно качественное пост-социалистическое образование. Известными были, например, результаты тогдашнего Технического университета, которым 21 год руководил легендарный химик с мировым именем, ректор академик Антон Блажей. Процесс восстановления экономического механизма ослабил идеологическое давление на образование. К сожалению, тогда начались некоторые дегенеративные изменения, которые, к сожалению, продолжились и после революции.

Наряду с неоспоримыми преимуществами демократия имеет большой недостаток, заключающийся в том, что она часто ломает необоснованные взгляды, пока они пользуются поддержкой масс. Первые системные дегенеративные изменения,

которые, к сожалению, сохранились до наших дней, начались в конце социалистического периода. Это было неразумным совместным обучением ранее разделенных курсов подготовки учителей начальной школы и профессоров средней школы. Раньше четкая дихотомия педагогического образования внезапно объединилась. Многовековое обучение, подчеркнутое дифференцированным обращением (учитель и профессор), которое все еще оставалось пережитком, внезапно соединилось. Это явно неразумный шаг. Учителю начальных классов необходима основательная педагогическая подготовка, чтобы овладеть педагогическими приемами, приобрести в основном педагогические, но также и дидактические навыки. Они более доминирующие из-за профессиональных компетенций. Ситуация в старшей школе прямо противоположная. Здесь учителю нужна отличная профессиональная база данных, выходящая далеко за рамки учебной программы средней школы, но ему нужно гораздо меньше педагогических навыков по сравнению с начальной школой. Жесткая идея создания универсального педагога неразумна.

Еще одним необоснованным шагом стал уход от запланированного количества выпускников отдельных специальностей. Этот план был увязан с текущими потребностями экономики штата. В значительной степени это уменьшило отток выпускников в некоторых областях. Проникновение государственной экономики и образования в единый подход означало примерное копирование потребностей рынка труда. Отказ от упомянутой концепции привел, вместе с другими показателями, с одной стороны, к текущему дефициту некоторых профессий на словацком рынке труда (медицина, информатика), с другой стороны, к избытку рабочей силы в некоторых областях (право, философия). Это решение позволило набирать новых и новых студентов исключительно в соответствии с их субъективными интересами, независимо от потребностей государственного рынка труда. Иллюзия того, что рынок решит проблемы, наиболее заметно исчезла в Черную пятницу 1929 года, когда разразился экономический кризис. Экономическая речь Кейнса не была самоцелью.

К сожалению, череда неудачных решений высшего руководства словацкой системы образования на этом не закончилась. На рубеже тысячелетий к ним присоединилось печально известное решение финансировать школы из расчета на одного ученика. Это означало радикальный прорыв в концепции взглядов руководства школы на учеников. До этого феномен редкости означал образование как редкий товар, после изменения концепции финансирования образование стало не редкостью, а самым студентом. В некоторых случаях это даже означало принятие модели поведения, согласно которой выгодно удерживать студента практически до последнего года обучения, поскольку это является источником дохода. Не все учителя соглашались с этой моделью, но сколько раболепных недалёковидных учителей предпочли допустить ученика на последний год только для того, чтобы быть источником вознаграждений, личных надбавок и других финансовых льгот. Таким образом, они нанесли серьёзный ущерб экономике государства. Не каждый учитель действует в соответствии с рассматриваемым образцом поведения, но значительный процент поступает так. В этом случае страховкой останется только выпускной экзамен по окончании учебы, когда речь уже не идет о финансах. Какова вероятность того, что аспирант, который намеренно мало чего требовал от ученика, будет заниматься самообразованием даже после окончания учебы? К счастью, есть и холистические педагоги, которые, помимо источников дохода для своей школы, принимают во внимание качество выпускников, необходимое для развития штата или региона. Вопрос важен, потому что «экономические выгоды от непрерывного обучения, а также от обучающейся организации бесспорны» [2, с. 98].

Еще одним из ряда неудачных решений высшего руководства образования является реформа мастерской министра Яна Миколая. Этот некомпетентный госслужащий подготовил ненужную реформу, которая в итоге привела лишь к радикальному снижению уровня выпускника. Его единственное преимущество состоит в том, что его практически легко обойти в значительной степени. Реформа предусматривает разделение часов на заранее определенную государственную образователь-

ную программу и на факультативную школьную образовательную программу. К сожалению, даже при оптимальных усилиях по адаптации школьной учебной программы к дореформенной государственной учебной программе это технически невозможно. Новая государственная образовательная программа означает далеко идущие субсидии для некоторых нескольких предметов до такой степени, что возможность корректировки исходной меры больше невозможна, потому что некоторые предметы потребляли беспрецедентную субсидию по сравнению с исходной государственной образовательной программой. Однако это не единственный поворотный момент в реформе. Редактирование учебной программы по многим предметам означает ее радикальное сокращение. Это происходило практически по каждому предмету, в математике, физике, истории, словацком языке и т. д. Это так истолковывается на основе смелости каждого учителя, что он будет преподавать по дореформенной учебной программе и, таким образом, не допустит сокращения образовательный уровень его учеников. Однако он не обязан этого делать, и если он этого не делает, директор фактически не должен налагать на него санкции, потому что, если учитель будет юридически защищать себя от возможных санкций за соблюдение содержания учебной программы государственной образовательной программы, он должен завоевать почти стопроцентную правду. Таким образом, обход прореформенной учебной программы является исключительной обязанностью отдельного учителя, и директор может только рекомендовать это ему.

Последнее крупное плохое решение в сфере образования было принято соответствующими органами ЕС. До недавнего времени при педагогической оценке в университете было верно, что минимальный предел успешной сдачи экзамена или зачетной единицы для их признания составляет 70%. Некоторые учителя даже применили минимальный предел в 80%. Учреждения ЕС одобрили обязательный нормативный правовой акт, в соответствии с которым порог для предоставления минимальной степени признания сдачи экзамена или зачетных единиц составляет процент успешности 50, соответственно 51%. Это означает снижение планки для выпускника примерно на

20%. Смелый университетский педагог действительно может частично компенсировать данное решение, повысив уровень сложности вопросов, но это не может быть сделано в масштабах всей страны и при любых обстоятельствах. Даже при максимально возможной воле это означает необходимость вырождения среднего уровня выпускника вуза.

Что еще нужно изменить, так это постоянное лишение педагогической подготовки преподавателей вузов. Согласно действующему словацкому законодательству, выпускник университета не обязан получать какое-либо образование в области педагогики высшего образования, если он / она намерены преподавать в университете. Согласно действующему законодательству, он может сделать это, по крайней мере, после завершения второй ступени высшего образования, теоретически уже в возрасте 23 лет, без необходимости получения какого-либо образования в области высшего образования. Некоторые университеты применяют курсы университетской педагогики, но в Словакии это белые вороны. Часто даже ведущие ученые испытывают значительные трудности в освоении базовых педагогических компетенций, они не могут установить соответствующий уровень интерпретации, шкала оценок летает и т. д. Директора школ должны заполнить так называемые функциональное образование. В чем его содержание? «Особое внимание уделяется лидерским качествам, пониманию развития образования и управления» [1, с. 168]. Поэтому кажется непонятным, почему соответствующее образование не должен получать университетский преподаватель.

Подведем итоги комплексных показателей ухудшения уровня словацкого образования за последние 35 лет. Снижение уровня минимальной оценки успешности итоговой аттестации в университете; реформа, которая теоретически допускает половину объема учебной программы, изучаемой в соответствии с действующей учебной программой; позволяя ученику восприниматься как редкий товар, что во многих случаях может означать его искусственное удержание в школе учителями, которые ценят размер своего счета больше, чем уровень своего выпускника; несоразмерность реальной потребности экономики государства фактическим показателям количества выпускников;

гибридная подготовка учителей для средней и начальной школы одновременно; почти полное отсутствие какой-либо университетской педагогики. Это создает негативный синергетический и мультипликативный эффект.

Эффект мультипликатора возникает, когда выпускники, о которых мы пишем, сами начинают работать учителями. Более слабый в знаниях выпускник просто не сможет научить студента так, как его научит его более профессионально и педагогически продвинутый коллега. Если диспропорция между учителями заметна, отражение мультипликативного эффекта, которое распространяется дальше, также велико.

Эксперты пишут о ситуации до такой степени, что «компании открывают свои школы, обучают своих профессоров и не отказываются от непредсказуемого сотрудничества в текущей ситуации» [5, с. 119]. Примером может служить проект Business University, который реализует профессор Ян Коштурак. В будущем существует реальный риск того, что компании фактически создадут собственную систему внутреннего образования, что будет означать еще больший упадок по крайней мере в некоторых из существующих образовательных учреждений.

Если мы хотим предотвратить состояние и вернуть уровень как минимум 35 лет назад, нам необходимо сделать следующее. Как писал академик Кашай, «нынешняя школьная система похожа на каннибализм, потому что требования поддерживать ее лишают социальных возможностей. Никакая реформа ему не поможет » [5, с. 124]. Не то, чтобы проводить реформы в образовании вредно, необходимо также отменить плохие меры, которые уже были реализованы, и вернуться к ранее проверенным решениям.

Прежде всего, необходимо отменить следующие меры: отменить положение ЕС о 50% как минимум, необходимое для завершения окончательной оценки, и заменить его прежним значением 70%, отменить вредную реформу Миколая и заменить ее оригиналом, проверенная программа обучения, актуальная с обновленными знаниями, отменить образование в расчете на количество учеников и заменить его предыдущей системой образования, повторно ввести планирование количества выпускников в соответствии с количеством потребностей государ-

ственной экономики, в то время как, если кто-то хочет образованные выше необходимого числа, пусть платят за обучение. Также необходимо отменить совместное обучение учителей средних и начальных школ, разделить его, как это было раньше. Если что-то и нужно внедрять, то это некоторая форма педагогики высшего образования, необходимая будущим университетским преподавателям. «Также необходимо определить допустимые критерии, методы и инструменты, которые будут использоваться в отдельных формах оценки учителей» [3, с. 189]. Необходимо ввести другие полномочия, помимо реформ. «Интеграция современных технологий в школьную среду меняет отношения в познавательном процессе, меняет цели образования, его приоритеты и формы» [4, с. 4].

В частности, школьные союзы в сотрудничестве со средствами массовой информации часто выполняют очень вредную работу. Они отвлекают внимание от реальных проблем образования на уровень оплаты труда. Лидеры профсоюзов редко понимают, что даже немедленная двойная или даже тройная заработная плата почти ничего не решит. Чтобы образование было хорошо оплачиваемым, оно должно быть очень выгодным для государства. Человеческие знания - четвертый производительный фактор экономики в сфере труда, земли и капитала. Если они будут слабыми, то будет слабая и государственная экономика, экономическая прибыль сменится экономическими потерями. Если забастовки учителей хотят чего-то добиться, позвольте им сосредоточиться на вышеуказанных мерах, а не стремиться набивать карманы работников образования. Если уровень словацкого образования достигнет уровня 35-40-летней давности, то есть смысл говорить о повышении зарплаты своих сотрудников, но не стоит.

Итак, как мы воспринимаем будущее институционального образования в Словацкой Республике? Оптимистично, если все бессмысленные решения последних 35 лет могут быть отменены. В противном случае весьма пессимистично - компании создадут свою систему образования, которая полностью разорит некоторые существующие образовательные учреждения. Выбор пути зависит от решений компетентных руководителей системы образования. Если школьные реформы не

будут реализованы, но сохранится то, что было сохранено, есть реальная надежда на возвращение к исходному состоянию высшего образования.

Статья поддержана грантом IG-KSV-01 / 2020-12-33 / IP Междисциплинарные решения для исследования отдельных аспектов социальной жизни отношения в контексте сегодняшних явлений.

Литература

1. Bartušová, M.: (2017). Riaditelia základných škôl v porovnaní s prehľadom, In: *Pedagogika* 8 (3), s. 169 – 189

2. Butoracová Šindlerová, I.: (2010). Podpora inovácií v sektore vzdelávania v nadväznosti na implementáciu nástrojov komunikačnej politiky závislosti od cieľovej skupiny, In: *Communication Today* 1 (2), C. 94 – 119

3. Horváthová, K.: (2011). Kontrola a hodnotenie pedagogických zamestnancov školy pri implementácii školského vzdelávacieho programu, In: *Pedagogika* 2 (1), C. 189 - 202

4. Kalaš, I.: (2005). *Mýty a Vízie o Informatizácii Školy*,” In: Zborník Príspevkov z 5. Celoštátnej Konferencie Infovek, Bratislava, 2005, C. 35-42

Kassay, Š.: Ambrozy, M.: (2015). Edukácia – peniaze majú byť kryté zlatom, diplomy znalosťami, In: *Perspektívy* 1 (2), C. 114 – 133.

Наталія Авишенюк
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України,
Україна
nataliya.avshenyuk@gmail.com

Nataliia Avsheniuk
Doctor of Sciences (Education), Senior Staff Research
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and
Adult Education of NAES of Ukraine
Ukraine
nataliya.avshenyuk@gmail.com

АКТУАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ У КІЛЬКІСНИХ І ЯКІСНИХ ВИМІРАХ

CURRENT CHARACTERISTICS OF THE TEACHER TRAINING SYSTEM IN GREATE BRITAINE: QUANTITATIVE AND QUALITATIVE DIMENSIONS

Розвиток педагогічної освіти та професійної підготовки вчителів у Великій Британії регулюється низкою документів загальнонаціонального значення та таких, що діють на території адміністративних одиниць цієї країни: Англії та Уельсу, Шотландії, Північної Ірландії, зокрема: Закон «Про освіту» (Education Act) 2002 р.; Стратегія Департаменту освіти Уряду Великої Британії «Підготовка нового покоління видатних учителів» (Training our next generation of outstanding teachers. An improvement strategy for discussion) 2011 р., в якому представлено державну стратегію підвищення якості підготовки вчителів на найближче десятиліття; Білій книзі Уряду Великої Британії «Досконалість освіти» (White Paper Educational Excellence Everywhere) 2016 р., в якому регулюються правила набору абітурієнтів на педагогічні спеціальності; а також низка інструктивних документів Департаменту освіти: «Базова під-

готовка вчителів: критерії та підтримка» (Initial teacher training (ITT): criteria and supporting advice) 2020 р., в якому визначено критерії акредитації (ліцензування) закладів освіти, що здійснюють підготовку вчителів; Положення про освіту (кваліфікації шкільних вчителів) (The Education (School Teachers' Qualifications) Regulations) 2003 р.; Положення про освіту (оцінювання шкільних вчителів) (The Education (School Teachers' Appraisal) Regulations) 2012 р., в яких визначено вимоги до кваліфікації вчителя та окреслено професійні стандарти вчителів різних категорій тощо.

У 2020/21 н.р. на освітні програми з підготовки вчителів зараховано 41,472 абітурієнти. Здійснюючи набір, провайдери педагогічної освіти звертають увагу на їх особистісні й розумові якості, а саме: уміння налагоджувати ефективну комунікацію з учнями і вчителями; наявність почуття гумору; прагнення працювати в команді; здатність вирішувати складні життєві та педагогічні ситуації; стійка відданість педагогічній професії; наполегливість і мотивація до професійного розвитку і саморозвитку; високий рівень функціональної грамотності. Відповідно до державних вимог особливе значення надається психічному і фізичному здоров'ю абітурієнтів [4, с. 4]. Критеріями відбору слугують: оцінка не нижче «С» з математики й англійської мови в сертифікаті про загальну середню освіту для майбутніх учителів середньої школи; для майбутніх учителів початкової школи додається наявність такої ж оцінки з природознавчих дисциплін; абітурієнтам, які вступають на післядипломну програму підготовки вчителів важливо мати диплом про вищу освіту не нижче 2 рівня за національною шкалою (диплом бакалавра; сертифікат або диплом про вищу освіту); свідчення про проходження ознайомчої практики в школі (мінімум десять днів), яка передуює вступу з метою виявлення основних функцій вчителя та особливостей педагогічної діяльності; сертифікат тесту на професійну придатність з математики, англійської мови та предмету спеціалізації; успішне проходження співбесіди з метою оцінювання комунікативної компетентності, навичок міжособистісної взаємодії абітурієнтів та виявлення їх внутрішньої мотивації у виборі професії [1].

У Великій Британії станом на 2020 р. зареєстровано 453 провайдера вищої освіти, з яких 165 – університети. 233 провайдера різних типів (університети, коледжі, консорціуми шкіл, професійні асоціації) реалізують освітні програми підготовки вчителів, з яких: 93 освітні програми підготовки вчителів на рівні «бакалавр» та 394 освітні програми післядипломної педагогічної освіти, в тому числі на рівні вищої освіти «магістр» [3].

У системі підготовки вчителів домінують дві моделі: «паралельна» та «послідовна». Перша модель характеризується одночасним вивченням усіх компонентів (педагогічних, спеціально-предметних, психологічних, загальноосвітніх) освітньої програми впродовж загального терміну підготовки. За такою моделлю побудовано більшість програм підготовки вчителів початкової школи на рівні «бакалавр». Друга модель передбачає вивчення блоків загальних і спеціально-предметних дисциплін на першому етапі навчання (рівень «бакалавр»), а дисциплін професійного (психолого-педагогічного) блоку включно з практикою – на другому етапі (програми підготовки «магістр» / або програми післядипломної педагогічної освіти, що завершуються присудженням Професійного сертифікату в галузі освіти або Післядипломного сертифікату в галузі освіти). За такою моделлю, переважно, здійснюється підготовка вчителів для закладів базової та профільної середньої освіти. Деякі програми реалізуються за альтернативною моделлю, яка базується на працевлаштуванні та практичній діяльності. Зауважимо, що у цій країні диплом вищої освіти «бакалавр» є достатнім для працевлаштування на посаду вчителя після проходження кваліфікаційного екзамену і отримання педагогічної кваліфікації «Статус кваліфікованого вчителя» [5].

Провідними шляхами професійної підготовки вчителів є: 1) 3-4-річне навчання на бакалаврській програмі «Бакалавр педагогіки» (Bachelor of Education), обсягом 360 кредитів (кожен рік навчання по 120 кредитів), з дисертацією включно, на яку виділяється 40 кредитів. Цей шлях найбільше нагадує педагогічну освіту в Україні, яка передбачає одночасне поєднання загальної, спеціально-предметної, психолого-педагогічної і практичної педагогічної підготовки вчителя; 2) університетська однорічна програма післядипломної

професійної підготовки вчителів (PGCE) на базі 3-річної університетської бакалаврської освіти (наприклад, бакалавр природничих наук тощо); 3) також наявні 1-річні програми на рівні освіти «магістр» (Master of Education), обсягом 180 кредитів, з яких 60 кредитів відведено на роботу над дисертацією; 4) з 2012 р. популярною з-поміж учителів є однорічна програма професійної підготовки вчителів на базі школи для кращих випускників ЗВО (SchoolDirect) та програма перепідготовки для бакалаврів і фахівців непедагогічного профілю (SchoolDirect salaried), що передбачають можливість працевлаштування в школу на оплачувану посаду вчителя та одночасне навчання у ЗВО на освітніх програмах педагогічного профілю 5) з 2014 р. діє програма підготовки вчителів у шкільних консорціумах (SCITT), відповідно до якої теоретична і практична складова підготовки здійснюється в декількох школах, які об'єднуються і спільно розробляють свої програми із залученням викладачів університету. Такі консорціуми повинні отримати акредитацію, що передбачає наявність навчального плану, доказів їхньої ресурсної спроможності і готовності до здійснення відповідної освітньої діяльності. За результатами такої підготовки частина майбутніх учителів закінчує своє навчання на університетській однорічній програмі післядипломної педагогічної освіти; 6) у 2018/19 н.р. започатковано прискорену програму підготовки (TeachFirst), що функціонує як альтернативна, надаючи можливість випускникам університету будь-якої спеціальності, які мають бажання працювати вчителями, пройти практичну підготовку в школі і отримати кваліфікацію вчителя [6, с. 7-11].

Відповідно до документа «Базова підготовка вчителів: критерії і підтримка» (2019 р.) постачальники освітніх послуг повинні забезпечувати розвиток необхідних знань з предметної галузі та педагогіки, що дозволить майбутнім учителям викладати шкільні предмети для учнів різного віку та таких, що мають особливі потреби у навчанні [2]. Освітні програми підготовки вчителів на рівні «бакалавр» передбачають такі основні розділи: курс основного предмета (main course); професійний курс (professional course); педагогічний курс (educational course); практика в школі (practice of teaching).

Вчителі початкової школи вивчають блок загальноосвітніх дисциплін із курикулуму початкової освіти. У курикулумі підготовки вчителів середньої школи 25% часу передбачено на вивчення основного предмета зі шкільного курикулуму (математика, географія, англійська мова і література, релігія, соціологія, фізика, біологія тощо), який вони викладатимуть. Професійний блок дисциплін передбачає опанування теорії і методики навчання та психології. На другому році навчання додається декілька курсів за вибором, які складають 60 кредитів від загальних 120. На завершення третього року навчання студенти захищають дисертацію, обсягом 8-9 тис. слів. Програма підготовки вчителя на рівні «магістр» триває 1 рік очно та 2-3 роки заочно. У процесі підготовки передбачається опанування 4 обов'язкових та однієї вибіркової дисципліни по 30 кредитів кожна, а також підготовка і захист дисертації, на яку відведено 60 кредитів [5].

Практична підготовка вчителя в межах будь-якої освітньої програми повинна обов'язково здійснюватися у двох школах. Термін педагогічної практики визначається типом і тривалістю освітньої програми, а саме: 4-річна програма рівня «бакалавр» передбачає 32 тижні практики, 3-річна програма рівня «бакалавр» – 24 тижні, післядипломна програма підготовки вчителя, зокрема і на освітньому рівні «магістр» – 24 тижні. У програмах підготовки на основі працевлаштування кількість визначених днів і тижнів на практичну підготовку варіюється у залежності від типу програми і наявного досвіду вчителя [2].

Література

1. Department for Education. An overview of the application process. URL: <https://getintoteaching.education.gov.uk/an-overview-of-the-application-process> (дата звернення: 10.08.2020).

2. Department for Education. Initial teacher training (ITT): criteria and supporting advice. URL: <https://www.gov.uk/government/publication/initial-teacher-training-criteria/initial-teacher-training-itt-criteria-and-supporting-advice> (дата звернення: 31.07.2020).

3. Department for Education. Initial teacher training: trainee number census 2020 to 2021. URL:

<https://www.gov.uk/government/statistics/initial-teacher-training-trainee-number-census-2020-to-2021> (дата звернення: 24.02.2021).

4. Department for Education. Training our next generation of outstanding teachers: An improvement strategy for discussion. London: DFE, 2011. 24 p.

5. EURYDICE. United Kingdom – England. Teachers and Education Staff. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-90_en (дата звернення: 24.02.2021).

6. Foster D. Initial teacher training in England. Briefing Paper. London: The House of Commons Library, 2019. 25 p.

Олена Аніщенко
доктор педагогічних наук, професор,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України,
Україна
evaler58@ukr.net

Olena Anishchenko
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Ivan Zyazun Institute of Pedagogical and Adult Education of
NAES of Ukraine
Ukraine
evaler58@ukr.net

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ У РЕГІОНАЛЬНИХ ДОКУМЕНТАХ СТРАТЕГІЧНОГО ПЛАНУВАННЯ

ADULT EDUCATION IN UKRAINE IN REGIONAL STRATEGIC PLANNING DOCUMENTS

У галузі освіти, і, зокрема, в освіті дорослих, важливу роль відіграють регіональні та місцеві програми, стратегії, стратегічні плани, в яких відображено стан і перспективні напрями їхнього розвитку. В ідеалі, такі документи є інструментами покращення конкурентоспроможності громадян, окремих громад і регіонів, держави в цілому, сприяють розвитку суспільства, що навчається.

Ці та інші програмні документи (зокрема, стратегії розвитку об'єднаних територіальних громад тощо) визначають пріоритети та напрями розвитку громад і регіонів на найближчі роки. Важливого значення набуває те, що у них передбачені розділи, сфокусовані на людському, трудовому потенціалі. Такі документи розробляються громадами за безпосередньої участі представників органів місцевого самоврядування, місцевих закладів освіти, науки, культури, соціальної допомоги, охорони здоров'я, бізнес-середовища, громадського сектору, громадських організацій (загальнонаціональних, регіональних), комунальних підприємств – агентств (агенцій) розвитку міських рад.

Діяльність у визначених напрямках здійснюється на основі залучення широкого кола різних партнерів із державного, комерційного, громадського секторів суспільства. Розроблення таких документів, що є інструментами реалізації державної регіональної політики, здійснюється з урахуванням стратегій розвитку міст, селищ і сіл, першочергового розвитку депресивних територій, стратегічних пріоритетів розвитку районів відповідного регіону [1] відповідно до Конституції України, Законів України «Про місцеве самоврядування в Україні», «Про добровільне об'єднання територіальних громад», Указу Президента України «Про Стратегію сталого розвитку «Україна-2020», Постанов Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної стратегії регіонального розвитку до 2020 року», «Про затвердження Порядку розроблення регіональних стратегій розвитку і планів заходів з їх реалізації, а також проведення моніторингу та оцінки результативності реалізації зазначених регіональних стратегій і планів заходів», обласних і локальних стратегій регіонального розвитку на різні періоди, а також інших нормативно-правових актів України. Зазвичай вони гармонізовані з пріоритетами і цілями аналогічних документів вищого територіального (регіонального та національного) рівня (обласними стратегіями розвитку, Стратегією сталого розвитку «Україна-2020»).

Документи дозволяють проєктувати регіональний та/або місцевий розвиток як процес послідовних і стійких змін у місцевому середовищі, що сприяє позитивним змінам умов (укладу) життя територіальної громади, які можна оцінити об'єктивно, – через систему соціально-економічних показників, а також суб'єктивно – через безпосереднє відчуття членами спільноти рівня особистого комфорту [1], сприяють забезпеченню потреб роботодавців регіонів у кваліфікованих кадрах, розширенню можливостей зайнятості, професійної самореалізації та неперервного вдосконалення особистості упродовж життя відповідно до індивідуальних інтересів і потреб регіональної економіки [8].

Особливої уваги заслуговує проблема освіти дорослих як складової освіти впродовж життя та її унаочнення у регіональних документах стратегічного розвитку. Важливого значення

набуває те, що окрім національних стратегічних документів з розвитку загальної середньої, вищої, фахової передвищої, професійної (професійно-технічної) освіти, в Україні розробляються й ті, що безпосередньо стосуються розвитку освіти дорослих в окремих регіонах, населених пунктах. Серед перших таких документів, розроблених у нашій державі, доцільно назвати оприлюднені й затверджені 2014 р. на сесіях районних рад стратегії розвитку освіти дорослих у двох районах Львівської області – Сколівському та Яворівському. Зокрема, «Стратегію розвитку навчання дорослих у Яворівському районі на 2014 – 2020 рр.» було розроблено та впроваджено у рамках проекту «Освіта дорослих для розвитку: Створення мережі центрів Освіти Дорослих у Яворівському районі Львівської області на базі бібліотек і будинків культури», зреалізованого ГО ТКЯ «Гостинець» в партнерстві із Західноукраїнським ресурсним центром, відділом культури Яворівської райдержадміністрації, районної ради за фінансової підтримки Представництва німецької неурядової організації «Німецьке об'єднання народних університетів» (DVV International) в Україні [5].

Дещо пізніше з'явилися *міські програми* «Освіта дорослих в м. Нікополі на 2019-2021 роки» (2018, м. Нікополь), «Вінниця – громада відкритих можливостей для людей похилого віку» Вінницької міської ОТГ на 2021-2023 рр. (м. Вінниця, 2020 р.), «Комплексна міська програма «Розвиток освіти дорослих в м. Мелітополі Запорізької області на 2021-2025 роки» (2021 р., м. Мелітополь) [3], «Програма неформальної освіти дорослих на базі Централізованої бібліотечної системи для дорослих м. Львова» (2020), *сільська програма* «План дій із удосконалення послуг щодо освіти дорослих на території Галичинівської сільської ради (ОТГ) на 2020-2026 роки» (2020) [6] тощо.

Вважаємо за доцільне додати, що в окремих стратегічних документах щодо розвитку освіти у регіонах виокремлено тематичні підрозділи, сфокусовані на окремих аспектах освіти дорослих: підпрограма «Підготовка фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовка кадрів за регіональним замовленням» (Міська комплексна цільова програма «Освіта Києва. 2019 – 2023 роки» (2018), блок «Післядипломна педагогічна освіта» у «Програмі

розвитку освіти Львівщини на 2017 – 2020 роки» (2017 р.), стратегічна ціль «Створення можливостей для якісного життя, розвитку творчих здібностей та продуктивної роботи мешканців (блоки «Розвиток громадянської свідомості населення протягом життя», «Популяризація та розвиток освіти впродовж життя», «Престиж роботи педагогічного працівника») у «Стратегії розвитку міста Суми 2030» (2019) [9], стратегічна ціль «Формування сучасного інклюзивного культурного, освітнього та спортивного простору міста» (блок «Запровадження освіти упродовж життя») у «Стратегії розвитку міста Мелітополя до 2030 року» (2019).

До важливих заходів, що сприяють визнанню на регіональному рівні важливості ціложиттєвого навчання, а також узгодженню та координації зусиль стейкхолдерів у цій сфері, належить й укладання меморандумів про взаєморозуміння, партнерство у сфері освіти дорослих (м. Мелітополь (2018), м. Суми (2018), м. Вінниця (2020). Ці документи інформаційно-довідкового спрямування, зокрема, засвідчують партнерство міських рад, Представництва DVV International в Україні та громадських організацій, що здійснюють діяльність у сфері освіти дорослих.

На наше переконання, розроблення, ухвалення й використання стратегічних документів, зазначених вище, а також оновленої концепції розвитку освіти дорослих в Україні (розробники Л.Б. Лук'янова, О.В. Аніщенко, Л.М. Москаленко) [4], організаційно-розпорядчих документів (інструкцій, положень) щодо розвитку освіти дорослих у громадах для використання на місцевому рівні (розробник О.І. Пастушок) [2] (ініціативи ГС «Українська асоціація освіти дорослих», Представництва DVV International в Україні), сприятимуть: розвитку мережевої взаємодії закладів освіти, наукових, освітніх, громадських та інших організацій, підприємств тощо для розвитку в дорослого населення культури навчання впродовж життя; мотивуванню різних категорій дорослих до особистісного й професійного зростання; забезпеченню реалізації індивідуальних освітніх траєкторій (маршрутів) дорослих впродовж усього життя; актуалізації, розробленню гнучких навчальних програм відповідно до освітньо-культурних запитів різних цільових категорій дорослих та їх упровадженню в

умовах традиційного, дистанційного та змішаного навчання; розробленню механізмів незалежної оцінки й визнання результатів навчання, здобутих в умовах неформальної та інформальної освіти; створенню умов для розвитку корпоративного (внутрішньо-фірмового) навчання; професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих.

Насамкінець зазначимо, що регіональні документи стратегічного планування зазвичай відповідають пріоритетам державної регіональної політики щодо підвищення рівня конкурентоспроможності регіонів та ефективного управління у сфері регіонального розвитку. Отже, цілком логічним і закономірним є поява в Україні комплексних стратегічних документів щодо розвитку освіти дорослих у регіонах, а також те, що в окремих сучасних стратегічних документах регіонального рівня з'явилися тематичні блоки щодо розвитку освіти дорослих. Адже, як відомо, «освіта суттєво розширює можливості людини, оскільки позитивно впливає на різні сторони її життєдіяльності, стан здоров'я, суспільну та політичну активність, доступ до знань та вміння ними користуватися як на роботі, так і вдома...», а власне «освічена людина більш ефективно використовує свої здібності, фізичний та природний капітал, завдяки чому він стає більш продуктивним» [7, с. 167-168].

Література

1. Берданова О.В., Вакуленко В.М., Валентюк І.В., Ткачук А.Ф. Стратегічне планування розвитку об'єднаної територіальної громади: навч. посіб. К., 2017. 121 с.
2. Громадське обговорення проектів документів у сфері навчання та освіти дорослих. 2019. URL: <http://www.uaod.org.ua/novini/zvernennya-do-mon-schodo-pidtrimki-osviti-doroslih-na-miscevomu-rivni/>
3. Комплексна міська програма «Розвиток освіти дорослих в місті Мелітополі на 2021-2025 роки»: Додаток до рішення 3 сесії Мелітопольської міської ради Запорізької області VIII скликання від 29.01.2021 № 5/1. URL: http://mlt.gov.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=18521&Itemid=265

4. Концепція розвитку освіти дорослих в Україні. Проєкт / Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В., Москаленко Л.М.; ГС «Українська асоціація освіти дорослих»; ПООД імені Івана Зязюна НАПН України. К., 2019. 30 с.
5. Косик Н. «Стратегія розвитку навчання дорослих у Яворівському районі на 2014 – 2020 рр.»: пріоритети реалізації. Територія успіху. 2017. №1 (4). С. 6-9.
6. План дій із удосконалення послуг щодо освіти дорослих на території Галицинівської сільської ради (ОТГ) на 2020-2026 роки. 2020. URL: <https://galycynivska.dosvit.org.ua/storage/documents/attachments/373c30dce8abcf1c3bb97baebcc4e347.pdf>.
7. Сталий розвиток суспільства: навчальний посібник / Авт.: А. Садовенко, Л. Масловська, В. Середа, Т. Тимочко. Вид. 2-е. К., 2011. 392 с.
8. Стратегічний план розвитку регіональної системи професійної (професійно-технічної) освіти Запорізької області на 2021-2027 роки. Запоріжжя, 2020. URL: https://www.zoda.gov.ua/files/WP_Article_File/original/000151/151313.pdf.
9. Стратегія розвитку міста Суми 2030: Додаток до рішення Сумської міської ради «Про затвердження Стратегії розвитку міста Суми до 2030 року» від 24 грудня 2019 року №6246 – МР. URL: https://smr.gov.ua/images/documents/Strategia/Strategia_Sumi_2030.pdf

Ганна Бигар

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича,
Україна
hanna-bugar@yandex.ua*

Віталія Варварич

*студентка,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича,
Україна
varvarych.vitaliia@chnu.edu.ua*

Anna Bigar

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Chernivtsi National University named after Yuri Fedkovych
Ukraine
hanna-bugar@yandex.ua*

Vitaliia Varvarych

*student
Chernivtsi National University named after Yuri Fedkovych
Ukraine
varvarych.vitaliia@chnu.edu.ua*

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

INNOVATIVE METHODS OF TRAINING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONDITIONS OF EUROPEAN INTEGRATION

Нині розвиток вищої освіти в Україні характеризується впровадженням інноваційних технологій, а відповідно і методів, які їх супроводжують. В Україні у зв'язку з євро інтеграцією

заклади вищої освіти все більше використовують їх інноваційний потенціал, що підвищує якість підготовки майбутніх фахівців.

Уперше поняття «інновація» з'явилося у фахівців з культурології, що означало введення деяких елементів однієї культури в іншу [8]. У педагогічній діяльності «інновація» виступає як основа для створення нового в системі освіти [9].

У дослідженнях А. Пригожина інновація розглядається як цілеспрямована зміна [6].

Визначено декілька причин для введення інновацій: традиційна форма навчання на сучасному етапі не забезпечує необхідний рівень знань студентів, тому що була орієнтована на запам'ятовування матеріалу; наявність невисокого рівня розвитку психології навчання, за поданням психологів на перше місце потрібно поставити мислення.

Усі новітні технології базуються на традиційній, оскільки вона володіє низкою позитивів, які необхідно враховувати: наявність єдиного розкладу занять; в одних групах навчаються учні і студенти одного і того ж віку, із спільними інтересами; менше матеріальних затрат, оскільки навчається одразу значна кількість людей; певна логічність організації навчального процесу [2].

Новітні технології для впровадження потребують введення індивідуального й особистісно орієнтованого підходів, що вимагає удосконалення змісту, форм, організації і методів навчання.

Одним із напрямів використання інноваційних методів навчання є педагогічні технології. Кожна з сучасних технологій є актуальною. Їх впровадження сприяє євро інтеграційним освітнім процесам. Інноваційні технології розвиваються в декількох напрямках:

- вивчення категорії «інноваційні процеси» (В. Беспалько, М. Скаткін, В. Сластьонін);
- педагогічні технології (О. Пехота, С. Сисоєва);
- інтерактивні технології навчання (О. Пометун).

Поняття «концепції в освіті» подано в працях Ю. Васькова [1], С. Єрмоленка, Л. Мацько [3]. Але ці дослідження висвітлюють стан справ у загальноосвітніх навчальних закладах.

Розглядаючи питання про освітні технології, М. Кларін виділяє ознаки, за якими технології виконують свої функції:

1) педагогічна технологія має бути науковою, спрямованою на досягнення мети, удосконалення змісту та методів навчання, проектування навчального процесу;

2) педагогічна технологія має бути процесуально-описовою, підпорядковуватися певним алгоритмам, які є сукупністю цілей, змісту, методів і засобів навчання процесом;

3) педагогічна технологія має бути процесуально-діючим процесом, який легко відтворюється і застосовується, забезпечуючи функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів [4].

Обираючи педагогічну технологію ми виходили з того, що для її ефективності необхідно чітко визначити мету, завдання дисципліни і бажаний результат. За поданням О.Пометун на навчальну дисципліну є три точки зору:

1. Навчальна дисципліна повинна бути впорядкованою і «скороченою і спрощеною копією конкретної науки». На думку О.Пометун, наука є не тільки сукупністю ідей, фактів, одержаних у процесі пізнання, але й часткою людської діяльності, спрямованої на пізнання природи і суспільства» [5, с.4].

2. Потрібно не ототожнювати навчальну дисципліну і науку. Вони підпорядковані різним цілям, завданням і результатами.



Рис. 1. Дидактична модель навчальної дисципліни

Запропонована дидактична модель навчальної дисципліни (рис.1) містить два блоки: змістовий і процесуальний. Перший

блок є транслятором особливостей навчальної дисципліни, виділяючи основні етапи навчального процесу. Адже вона підпорядкована змісту, який узгоджується з головною метою. Процесуальний блок передбачає наявність міжнаукових знань, міждисциплінарних та оцінювальну систему, способи діяльності, форми, засоби і методи навчання. Педагогічні технології працюють на основі соціокультурних, морально-духовних факторів [8, с. 7].

У працях науковців виділяються головна відмінність інноваційного і традиційного процесів, полягає в тому, що за традиційною технологією навчальний процес більш теоретизований, а інновації забезпечують практичну підготовку майбутніх фахівців. Отже, саме в результаті проектування інноваційного процесу відбувається структурування нової педагогічної парадигми [7].

Вивчивши практичний досвід науковців, власний педагогічний досвід, ми дійшли висновку, що методами, які використовуються в сучасних технологіях є: проблемний, проектний, ігровий, мультимедійний, вебінари.

Література

1. Васьков Ю. В. Сучасні освітні інноваційні концепції. Педагогічні теорії, технології, досвід / Юрій Вадимович Васьков. Харків, 2000. 120 с.
2. Горбатюк Р. М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю: дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» Тернопіль, 2010. 583 с.
3. Єрмоленко С. Я. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови. *Початкова школа*. 1995. № 1. С.33-37.
4. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках М.: Арена, 1994. 222 с.
5. Пошетун О. І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посібн. К.: АПН, 2002. 136 с.
6. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики) М., 1989. 270 с.

7. Саранов А. М. Инновационный процес как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика: Монография Волгоград: Перемена, 2000. 259 с.

8. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. 224 с.

9. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки инновационных процессов в образовании. М.: Новая школа, 1991. 183 с.

Лідія Біленкова
кандидат педагогічних наук, доцент,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича,
Україна
l.bilenkova@chnu.edu.ua

Lidiia Bilenkova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Yurii Fedkovych Chernivtsi National University
Ukraine
l.bilenkova@chnu.edu.ua

СУЧАСНІ ПІДХОДИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В ПРИШКІЛЬНИХ ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРАХ

MODERN APPROACHES IN PREPARING A FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER TO WORK IN SCHOOL HEALTH CAMPS

Сучасний суспільно-політичний, економічний, освітнянський простір нашої країни складний та різноманітний, тому вимагає від закладів вищої освіти у підготовці майбутніх вчителів початкової школи відмови від шаблонного мислення, швидкої, динамічної орієнтації та реакції на нові обставини, рухливого, критичного мислення та творчого активного підходу в розв'язанні фахових завдань, особливо у здійсненні виховної роботи майбутніми педагогами в пришкільних оздоровчих таборах.

Творчі та ініціативні уміння майбутнього вчителя початкової школи, трактуються сьогодні як одні зі основних здатностей у процесі підготовки до професійної діяльності, а особливо, до роботи в таборах з денним перебуванням. Аналіз наукових досліджень засвідчує, що в галузі педагогічної науки приділяється значна увага питанням фахової підготовки майбутнього вчителя, в тому числі і до здійснення виховної роботи. Зокрема, проблематика формування загально-педагогічних вмінь майбутніх педагогів розкрита в працях таких вчених,

як: О.Антонова, В.Бондарь, С.Гончаренко, В.Кан-Калик, Н.Кузьміна, М.Левківський, О.Онищук, О.Пометун, О.Савченко, Л.Хомич. Концептуальні основи професійної підготовки майбутніх вчителів до виховної діяльності означено в дослідженнях О.Волощенко, Н.Дудніченко, І.Зязюна, Н.Кічук, Н.Максименко, О.Приходько, С.Сисоевої та ін. Розвитку творчої особистості майбутнього вчителя в процесі вузівської фахової підготовки присвячені наукові дослідження Т.Волобуєва, А. Гончарук, П.Перепелиці, В.Рибалки, С.Сисоевої та ін. Незважаючи на означені вище результати досліджень, проблема підготовки майбутнього вчителя початкової школи до здійснення роботи в пришкільних оздоровчих таборах у сучасних умовах окреслена недостатньо і вимагає вдосконалення теоретико-змістового та методичного напрямку із врахуванням сучасних вимог, що засвідчує її актуальність.

Процес підготовки майбутнього вчителя початкової школи до здійснення фахової діяльності визначається вченими як розвиток педагогічної спрямованості майбутнього педагога в цілому, враховуючи структуру його діяльності. Науковці визначають сукупність основних педагогічних здібностей, що входять до «професіограми» майбутнього вчителя початкової школи. Включаючи до базових функцій у здійсненні педагогічної діяльності такі компоненти: організаційний, гностичний, конструктивний, комунікативний. До прикладу дослідниця Н.Кузьміна переконливо доводить що дані функції здійснюються через комплекс педагогічних здібностей майбутнього вчителя. Тобто, психолого-педагогічні передумови успішної педагогічної діяльності, на її думку, «залежать від рівня сформованості відповідних здібностей, що виявляється у глибині, різнобічності інформації, яку вчитель може одержати про особливості розвитку дітей і відповідно до яких швидко перебудувати свою діяльність» [1].

В умовах здійснення виховної роботи в пришкільному оздоровчому таборі реалізація педагогічних здібностей має неабияке значення. Адже майбутньому вчителю початкової школи, у статусі вожака, потрібно вміти віднайти «зону найближчого дотику» до дитини молодшого шкільного віку в канікулярний період з метою ефективної організації оздоров-

лення, цікавого відпочинку, реалізації «розумного дозвілля», задоволення потреб, розвитку здібностей та талантів. Тому серед різноманітних напрямів підготовки майбутніх педагогів до організації виховної роботи в закладах освіти важливе місце займає підготовка до роботи в таборах з денним перебуванням на базах закладів загальної середньої освіти.

Наприклад, на кафедрі педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича у підготовці майбутнього вчителя початкової школи включена дисципліна «Робота вчителя в пришкільних оздоровчих таборах» для студентів 2 курсу спеціальності «Початкова освіта», що має належне місце в структурі професійної підготовки майбутніх фахівців. Даний курс є своєрідною підготовкою до двотижневої педагогічної виховної та практики в пришкільних таборах (Частина II), що сприяє активному включенню майбутніх учителів початкової школи у вирішення дидактичних проблем базових пришкільних оздоровчих таборів у статусі вожатого/вихователя загону. Дана практична підготовка майбутніх педагогів створює, по суті, перші самостійні кроки в житті майбутнього вчителя початкової школи у статусі вожатого, що потребує мобілізації та актуалізації всіх здобутих у закладі вищої освіти психолого-педагогічних знань, умінь, навичок, конкретно-предметних компетентностей, особистісної відповідальності та особливої доброчесності у виконанні функціональних обов'язків вожатого. Тому підготовка до даного виду педагогічної практики повинна носити системний характер. Компоненти системної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з дітьми молодшого шкільного віку в літній канікулярний період визначаються пререквізитами: «Вступ до спеціальності», «Теорія та методика виховної роботи», «Педагогічна виховна та практика в пришкільних оздоровчих таборах (Частина I)», «Робота вчителя в пришкільних оздоровчих таборах» у теоретико-практичній підготовці; практичною підготовкою під час занять з спецкурсу «Робота вчителя в пришкільних оздоровчих таборах» (сюжетно-рольові, рухливі, дидактичні ігри, нетрадиційні форми виховного впливу, проведення інструктивно-методичного інструктажу); чітко продуманого змісту педагогічної практики та

модеруючого керівництва нею; своєчасним та глибоким аналізом узагальнених результатів літньої пришкільної педагогічної практики.

За переконаннями О.Савченко, у підготовці майбутнього педагога до здійснення виховної діяльності, потрібно розвивати «стійкі загальні та специфічні риси, що забезпечують повноцінне виконання ним своїх професійних функцій та обов'язків» [2].

Таким чином, за переконаннями вчених, особистісно-професійна характеристика майбутнього учителя визначається: усвідомленням моделі педагогічного фаху, пов'язаних з майбутньою вчительською професією норм і правил, формуванням педагогічного «кредо», усвідомленням концептуальних основ вчительської праці, ідентифікації: співставленням свого професійного «Я» з еталоном (ідеалом), оцінюванням себе стосовно інших референтних фахівців, розвитком адекватної самооцінки, педагогічної ерудиції, педагогічного мислення, здатності до педагогічної імпровізації, що є необхідною умовою роботи з дітьми в умовах пришкільного оздоровчого табору, оптимізму, ініціативності, рефлексії.

Беручи за основу проаналізовані особистісно-професійні характеристики, означимо основні структурні компоненти підготовки майбутніх вчителів до роботи в таборах з денним перебуванням: фахові психолого-педагогічні знання; професійно-педагогічні вміння; фахові психологічні позиції, мотиваційні установки, особистісні якості, розвиток творчих здібностей, що забезпечать оволодіння професійними компетентностями.

Отже, сучасні підходи у підготовці майбутнього вчителя початкової школи до роботи в пришкільних оздоровчих таборах реалізуються у системній підготовці майбутнього фахівця враховуючи всі структурні компоненти (психолого-педагогічні знання, фахові вміння, мотиваційні установки, особистісні якості, творчі здібності, професійні компетентності) з метою формування готовності до здійснення роботи в пришкільних оздоровчих таборах.

Література

1. Кузьмина Н.В. Формирование педагогической направленности студентов в процессе изучения педагогики и психологии. Психология и педагогика. Л.: ЛГУ. 1975. 240 с.

2. Савченко О. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя. Шлях освіти. 2003. № 2. 6 с.

3. Хомич Л.О. Сучасні підходи до підвищення ефективності професійної підготовки вчителя. Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна: зб. наук. праць/НАПНУ. Від-ня проф. освіти і освіти дорослих, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. 2013. С. 312-318.

Олена Білоус
асистент,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича,
Україна
o.bilous@chnu.edu.ua

Olena Bilous
Assistant
Yurii Fedkovych Chernivtsi National University
Ukraine
o.bilous@chnu.edu.ua

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER IN WORKING WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Сучасний етап освіти орієнтується на створення необхідних умов, що забезпечують повноцінний розвиток особистості кожної дитини і її самореалізацію у житті. Це стосується і навчально-виховного процесу з дітьми з особливими освітніми потреби (ООП). Інклюзивна освіта інтенсивно входить у практику сучасної школи, ставить перед нею багато складних питань і нових завдань. Найважливішою сходинкою у реалізації процесу інклюзії у системі освіти є етап психологічних і ціннісних змін її фахівців, рівня їх професійного розвитку.

Згідно статті 19. Закону України «Про освіту»: «Освіта осіб з особливими освітніми потребами». «Особам з особливими освітніми потребами освіта надається нарівні з іншими особами, у тому числі шляхом створення належного фінансового, кадрового, матеріально-технічного забезпечення та забезпечення розумного пристосування, що враховує індивідуальні потреби таких осіб, визначені в індивідуальній програмі розвитку» [5].

У «Концепції розвитку інклюзивної освіти» вказано, що «відповідно до Конституції України та законодавства у галузі освіти, реабілітації, соціального захисту держава має забезпечити доступність до якісної освіти відповідного рівня дітям з особливими освітніми потребами з урахуванням здібностей, можливостей, бажань та інтересів кожної дитини шляхом запровадження інклюзивної освіти» [4].

Педагогічна практика вимагає, щоб усі заклади загальної середньої освіти комплектувалися педагогами, які мають якісну підготовку. Виходячи із необхідності правильно оцінювати стан дитини, розуміти і задовольняти її освітні потреби, педагогу необхідно володіти певним обсягом умінь і навичок реалізації технологій навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Незалежно від того, наскільки якісну фахову підготовку пройшов майбутній педагог у закладах вищої освіти, не варто очікувати від учителя комплексу умінь для вирішення всіх проблем, з якими він зіштовхнеться у своїй професійній діяльності. Сучасний педагог повинен бути готовий до роботи з дітьми з ООП, яка буде полягати, перш за все, у наступному: у розумінні психолого-педагогічних закономірностей і особливостей вікового та особистісного розвитку дітей з обмеженими можливостями; у розумінні особливих освітніх потреб дітей, зумовлених порушеннями в їх розвитку; в умінні проектувати навчальний процес для спільного навчання дітей з порушенням і нормальним психофізичним розвитком; у індивідуально-орієнтованій психолого-педагогічній допомозі дітям з ООП з урахуванням індивідуальних можливостей дітей; у забезпеченні можливості освоєння дітьми з ООП освітніх програм; в реалізації різних форм навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку (індивідуальні консультації з навчальних предметів, проведення моніторингу динаміки розвитку дитини, проведення позаурочних занять); у проектуванні і здійсненні професійної самоосвіти з питань навчання, виховання і розвитку дітей з порушеннями у розвитку в умовах інклюзивного освітнього середовища. У зв'язку з вище сказаним, надзвичайно актуальним на сьогоднішній день є професійний розвиток

педагога, а саме розвиток у роботі з дітками з особливими освітніми потребами [3].

Беручи до уваги вимоги покладенні перед педагогами у роботі з «особливими» дітьми, потрібно відзначити актуальність дослідження професійного розвитку педагога у даному напрямку. Безперервність професійного розвитку є необхідною для професійного та особистісного-індивідуального досвіду педагога.

Термін професійний розвиток має різні визначення. За Хоржевською І. «Професійний розвиток особистості пов'язаний з розвитком особистості взагалі, із засвоєнням нового досвіду, знань, вмінь та із трансформацією мотивації й інтересів конкретної людини» [7, с.113].

Talis розглядає професійний розвиток, як діяльність, що розвиває індивідуальні навички, знання, досвід та інші характеристики в якості вчителя [8].

Showers, Joyce, і Bennett вважають метою професійного розвитку – підвищення рівня знань до уже існуючої практики та підтримки нової, доки вона не буде вбудована у щоденну. Термін професійний розвиток є наріжним каменем для реформ [9, с.20]

Пуховська Л. подає професійний розвиток вчителя, як безперервний процес підбору різних методів, форм та технологій, які будуть найбільш ефективними у конкретній ситуації [6, с.105].

Основним механізмом професійного розвитку педагога є суперечність між набутими якостями особистості та об'єктивними вимогами до подальшого розвитку, зміною актуальних та формування нових якостей [2, с.111].

Розвиток вчителів, що виходить за рамки їх базового фахового навчання, може служити цілим рядом цілей:

- оновлювати знання про предмет у світлі останніх досягнень в цьому районі;
- оновлювати навички, відносини і підходи до дітей у світлі розвитку нових методів і цілей навчання, нових умов і нових освітніх досліджень;
- дозволити застосовувати зміни, внесені до навчальних планів або інші аспекти навчальної практики;

- дати школам можливість розробляти і застосовувати нові стратегії, що стосуються навчальної програми та інших аспектів педагогічної практики;

- обмін інформацією та досвідом між вчителями [8].

Беручи до уваги вище вказані цілі, професійний розвиток може відбуватися різними способами, починаючи від формального статусу. Він може бути наданий через зовнішні експертні знання у формі курсів, семінарів або офіційних програм кваліфікації шляхом співпраці між школами, або вчителями з різних шкіл. У цьому випадку розвиток може бути забезпечено за допомогою коучингу (наставництва), спільного планування і навчання, а також обміну передовим досвідом.

Існує мало досліджень щодо того, що є ефективним та значущим у професійному розвитку педагога. Bull, Buechler та Desimone виділили наступні ефективні якості професійного розвитку. До цих якостей належать: індивідуалізація роботи у школі; використання інструктажу; участь у співпраці; впровадження практики у повсякденне життя педагогів [9, с.21].

Аналізуючи види професійного розвитку, які пропонує Talis, можна виокремити та доповнити саме ті, які можуть використовувати педагоги, що працюють з дітьми з ООП:

- курси/семінари (спрямовані на вивчення роботи з дітьми з ООП);

- освітні конференції (на яких вчителі та дослідники представляють результати своїх досліджень і обговорюють проблеми інклюзивної освіти);

- відвідування інших шкіл для спостереження за діяльністю колег в роботі з дітьми з ООП;

- участь в інклюзивних спільнотах, створених спеціально для професійного розвитку вчителів;

- індивідуальні або спільні дослідження по темі, що представляє професійний інтерес в даному напрямку;

- наставництво і спостереження за колегами у рамках шкільного навчання [8].

Також на сьогоднішній день досить ефективним для професійного розвитку педагога буде участь у тренінгах спрямованих на розкриття теоретичних та практичних про-

блемних питань, які виникають під час роботи в інклюзивних класах. Тренінг є ефективною формою роботи, під час якої педагоги засвоюють нові знань, формують умінь та навички. Також, тренінги сприяють організації міжособистісної взаємодії, обміну професійним досвідом педагогів, які беруть у ньому участь [1, с.33-34].

Отже, для успішної діяльності в умовах інклюзивної освіти, педагог повинен усвідомлювати вимоги сучасного суспільства, прагнути до постійного професійного розвитку та саморозвитку, до забезпечення високого рівня навчання учнів з ООП. У процесі професійного розвитку педагог реалізується в системі освітнього середовища, досягає більшого успіху в своїй діяльності, його робота стає більш ефективною, підвищується рівень його професіоналізму. З огляду на перелічені вимоги, вчитель може працювати більш організовано, може орієнтуватися сам і орієнтувати учнів з порушеннями розвитку на сучасні установки суспільства.

Таким чином, інклюзивна освіта потребує ініціативних, творчих педагогів, здатних до постійної самоосвіти, саморозвитку, пошуку нових ефективних способів виховання та навчання дітей з обмеженими можливостями.

Література

1. Бистрова Ю. О. Коваленко В. Є. Тренінг як засіб підвищення професійної компетентності педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Актуальні питання корекційної освіти. 2018. Вип. 11. С. 24-34.
2. Дем'янчук Р. В., Мухаметзянова Ф. Г. Професійно-особистісне розвиток педагога в умовах інклюзивного навчання. *Вісник Казанського державного енергетичного університету*. 2016. (2 (30)). С.109-118.
3. Кошубко А. Формирование профессиональной компетентности педагогов для работы с детьми с особыми образовательными потребностями. – URL: <http://docplayer.ru/58765867-Formirovanie-professionalnoy-kompetentnosti-pedagogov-dlya-raboty-s-detmi-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostyami.html>

4. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання МОН України; Наказ, Концепція від 01.10.2010 № 912.
– URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0912290-10#Text>
5. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII.
– URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
6. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку педагогів: рух до концептуальної карти. *Порівняльна професійна педагогіка: науковий журнал*. 2011. № 1. С. 97-106 .
7. Хоржевська І. М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості. *Наукові праці. Державне управління*. 2013. Т. 214. Вип. 202. С. 110-113.
8. Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Paris: OECD. 2009. – URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
9. Nishimura Trisha. Effective Professional Development of Teachers: A Guide to Actualizing Inclusive Schooling. *International journal of whole schooling*. Vol. 10. No. 1. 2014. pp.19-42.

Людмила Бісовецька
кандидат філологічних наук, доцент,
Рівненський державний гуманітарний університет,
Україна
bisovetska.l@gmail.com

Тетяна Суржук
кандидат педагогічних наук, доцент,
Рівненський державний гуманітарний університет,
Україна
surzhuk010266@gmail.com

Liudmyla Bisovetska
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Rivne State University for the Humanities
Ukraine
bisovetska.l@gmail.com

Tetiana Surzhuk
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Rivne State University for the Humanities
Ukraine
surzhuk010266@gmail.com

**ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДОСЛІДНО-ПОШУКОВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МОВНО-
ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ**

**DEVELOPMENT OF RESEACH COMPETENCIES BY FUTURE
ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN LANGUAGE AND
LITERATURE EDUCATION PROCESS**

Сучасні тенденції розвитку школи, ускладнення завдань початкової освіти і розвитку учнів передбачають посилення творчого характеру викладання і диктують нові вимоги до підготовки учителів початкових класів. Сучасній школі потрібен учитель нового типу, учитель-творець, учитель-дослідник, що

має здатність творчого коригування будь-якого педагогічного прийому, засобу, вміння спостерігати, аналізувати, знаходити аналогію, встановлювати відмінності, виділяти головне, узагальнювати, робити висновки, критично оцінювати, вибирати стратегії поведінки в тій або іншій навчальній ситуації, а також створює умови, що сприяють активізації пошукового мислення учнів, – учитель, який має розвинене науково-педагогічне мислення.

Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня освіти «Бакалавр» спеціальності 013 Початкова освіта [1, с. 9] у переліку компетентностей випускника серед загальних компетентностей називає дослідницько-праксеологічну: здатність до пошуку, оброблення та аналізу, систематизації й узагальнення інформації, зокрема професійно-педагогічної, з різних джерел та формулювання логічних висновків.

Завдання розкриття творчого потенціалу особистості, розвитку її самостійності, здатності до дослідження, виховання її духовних і інтелектуальних потреб є актуальним в сучасному викладанні закладів вищої освіти. Підготовка майбутніх учителів як самостійно і критично мислячих особистостей, здатних генерувати власні системи навчання, можлива лише на основі різноманітного досвіду творчої діяльності, набутого ними на студентській лаві. Тому мета педагогічного факультету – на основі фундаментальних знань і умінь розвивати у студентів здатність до творчості, до дослідження. Тільки творчо працюючий учитель, учитель-дослідник, стане активним учасником інноваційних процесів в школі, носієм нових педагогічних технологій.

За самою своєю логікою, за філософською основою, за творчим характером, – наголошував В. О. Сухомлинський, – педагогічна праця неможлива без елемента дослідження... Якщо Ви хочете, щоб педагогічна робота приносила вчителю радість, щоб повсякденне проведення уроків не перетворилося в нудну, одноманітну повинність, ведіть кожного вчителя на щасливу стежинку дослідження. Стає майстром педагогічної праці звичайно той, хто відчув у собі дослідника [2, с. 471].

Інновування традиційного навчання здійснюється за рахунок зміни моделі навчання, де майбутній вчитель стає активним суб'єктом професійної діяльності внаслідок само-

навчання на основі визнання особистості як активного суб'єкта власного життя і поведінки. У зв'язку з цим технологічна система пізнавальної діяльності здобувачів освіти складається з логічного ланцюжка методів: «дослідження – діалог – гра», де дослідження передбачає формування здатності студентів висувати проблеми і генерувати ідеї щодо їх вирішення; діалог – це обмін інформацією з урахуванням різних позицій і точок зору учасників; гра – моделювання предметно-змістового і і соціально-психологічного досвіду майбутнього спеціаліста.

Сенс нетрадиційних форм навчання зводиться до того, щоб здобувачі освіти були зацікавлені не тільки формою проведення, але і змістом навчальної інформації і щоб у них сформувалась установка на творчість і постійний педагогічний пошук.

До нестандартних відносять доволі велику групу занять: ділові і рольові ігри, конференції, заняття-змагання у вигляді різноманітних конкурсів, інтегративні заняття, тренінгові заняття тощо.

До прикладу розглянемо тренінгові заняття, технологію проведення яких подає Н. О. Морева [3, с. 183]. Тренінг використовується і як метод, і як самостійна форма навчання. В організації навчальних тренінгів реалізується єдність педагогічних знань і практичних педагогічних дій. Тренінг як детально організована сукупність умисних психолого-педагогічних дій та організаційних кроків, здійснюваних у певній послідовності, закріплює результативність навчання у трьох напрямках. По-перше, тренінг дає знання і можливість їх використати; по-друге, він сприяє набуттю і певній корекції умінь; по-третє, будь-яке тренінгові заняття – це усвідомлення цілей, мотивів, змісту, особистісної чи професійної позиції майбутнього професіонала.

Основу тренінгових занять складають такі правила: активність; конфіденційність; право казати «ні»; не обманювати; право на підтримку; обов'язок слухати, не перебиваючи; участь у всьому; право на особисту думку; працювати «від» і «до»; говорити від себе особисто про те, що відбувається тут і зараз.

Ключові моменти конструювання тренінгових занять: 1) визначення цілей тренінгу; 2) проектування тренінгу; створення клімату навчання.

Цілі тренінгу повинні бути зрозумілі і прийняті усіма учасниками, тому цілі заняття й окремої вправи формуються в позитивних категоріях, повинні досягатися спільними зусиллями; викладач повинен побачити, почути і відчувати, що цілі заняття досягнуті; цілі заняття мають бути оцінені.

У проєктуванні тренінгу виділяють чотири важливі моменти: визначення змісту заняття; вибір вправ для заняття; відбір методів реалізації вправ; оцінка заняття. Зміст заняття охоплює три галузі – знань, умінь, цінностей; торкається чотирьох сторін особистості майбутнього фахівця: фізичної, емоційної, духовної, інтелектуальної.

Будь-яке тренінгове заняття спрямовано на формування інтелектуальних умінь і навичок, оскільки учасники заняття висловлюють свої думки, набувають певний досвід. Вправи тренінгу можуть даватися всій групі в цілому, декільком підгрупам учасників, персонально кожному. Зміст вправ повинен відповідати цільовому призначенню і розкривати зміст теми тренінгу. Процес планування вправ включає в себе декілька моментів: визначення цілі, виділення конкретного завдання для її здійснення, укладання інструкції з виконання.

Методи навчального тренінгу спрямовані на набуття здобувачами освіти професійно-значущих якостей, умінь і навичок через вплив на їх особистісну сферу. Оскільки тренінг розглядається як різновид навчального заняття, то при відборі методів активного навчання акцент зміщується в бік тих із них, які удосконалюють професійні уміння і навички: рольові ігри, аналіз різноманітних ситуацій, дискусії.

На заключному етапі тренінгу оцінюються результати заняття в цілому, діяльність кожного учасника у досягненні цілей заняття і особистісних цілей. Критеріями оцінки ефективності заняття і значущості його для кожного учасника можуть служити успішність, тобто наскільки цілі тренінгу були досягнуті раціональним шляхом і яка його значущість для конкретного професіонала; ефективність, тобто які зміни відбулися в розвитку особистісно-професійних якостей та умінь учасників тренінгу; продуктивність, тобто досягнення кращих результатів.

У Типовій освітній програмі Нової української школи за редакцією О. Я. Савченко одним із завдань мовно-літературної

освітньої галузі є дослідження мовних одиниць і явищ з метою опанування початкових лінгвістичних знань і норм української мови. Змістова лінія «Досліджуємо мовні явища» спрямована на дослідження учнями мовних одиниць і явищ з метою опанування початкових лінгвістичних знань, норм літературної вимови та правил українського правопису, формування в молодших школярів умінь послуговуватися українською мовою в усіх сферах життя [4, с. 194].

Для тренінгового заняття здобувачам СВО «Бакалавр» було запропоновано книги сучасних українських письменниць Галини Вдовиченко «Чорна-чорна курка» та Мар'яни Князевич «Шустрик». Двом групам студентів було визначено мету – на основі текстів укласти завдання до змістової лінії «Досліджуємо мовні явища». Учасники тренінгу склали різноманітні завдання до розділу «Досліджую текст», як-от: Пригадай, що ти знаєш про текст. Зачитай зачин і кінцівку. Знайди у тексті фрагменти розповіді, опису, міркування. Визнач тип тексту. Назви тему і мету тексту. Порахуй, скільки частин у цьому тексті. Склади план. Як зв'язані речення в цьому тексті? Напиши есе про улюблену тварину.

У кінці заняття студенти здійснили оцінку і самооцінку виконаної роботи та визначили перспективи подальшої роботи: дослідження будови слова, частин мови, орфографії та пунктуації.

Література

1. Стандарт першого рівня вищої освіти, ступеня бакалавра, спеціальності 013 «Початкова освіта». Київ, 2016. 22 с.
2. Сухомлинський В. А. Розмова з молодим директором. *Вибрані твори в п'яти томах*. Том 4. Київ : Радянська школа, 1977. 640 с.
3. Морева Н.А. Технологии профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2008. 432 с.
4. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1-2 класи. Київ : ОСВІТА-ЦЕНТР+, 2018. 240 с.

Оксана Бобак
кандидат педагогічних наук,
Директор Новокалінінського опорного закладу
загальної середньої освіти Самбірського району
Львівської області,
Україна
bobakoksana@gmail.com

Леся Смеречак
кандидат педагогічних наук, доцент,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка,
Україна
smerechaklesya@gmail.com

Oksana Bobak
PhD in Pedagogy
Director of Novokalynivsky supporting institution
of general secondary Education of
Sambir district of Lviv region
Ukraine
bobakoksana@gmail.com

Lesya Smerechak
PhD in Pedagogy, Associate Professor
Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University
Ukraine
smerechaklesya@gmail.com

ІНКЛЮЗИВНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ

INCLUSIVE COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS

Численні праці авторитетних дослідників [1; 2; 3; 4; 5] свідчать, що проблема формування інклюзивної компетентності педагогів належить до пріоритетних у вітчизняній педагогічній науці.

Наголосимо, що єдиної класифікації професійних компетентностей педагогів у європейському освітньому просторі на сьогодні ще не укладено, але з цього приводу ведуться активні дискусії. Загалом, виокремлюють такі групи компетентностей: предметно-спеціальні (фахові) компетентності (subject specific competences) та загальні компетентності (generic competences, transferable skills) [4, с. 4-5; 5, с. 273].

Виходячи з аналізу напрацювань учених (В. Арешонкова, І. Багасвої, Я. Баранець, І Бельке, М. Буланової-Топоркової, І. Вдовенко, В. Гладуш, О. Гури, С. Дружилова, В. Захарченко, І. Зязюна, В. Кременя, Ю. Лотмана, О. Овчарук, Н. Остапенко, В. Сластьоніна, З. Удич, М. Чайковського та ін.) сформульовано визначення інклюзивної компетентності педагога як системи особистісних, рефлексивних, психологічних, діагностичних, технологічних, проєктивних компетенцій, які діють виключно у взаємозв'язку й взаємозалежності.

Зупинимось більш детально на характеристиці названих компетенцій:

- *Особистісна компетенція педагога* – здатність контролювати власні емоції; співпереживати; прагнення до розвитку особистісно-професійних якостей (активна участь конференціях, симпозіумах, педагогічних читаннях, семінарах тощо); самомотивування [2].

- *Рефлексивна компетенція педагога* – здатність оцінювати результати власної професійної діяльності в цілому, приймати обґрунтовані рішення; адекватно оцінювати результати своєї професійної та квазіпрофесійної діяльності, бачити особисті помилки та прагнути їх виправити [3].

- *Психологічна компетенція педагога* знаходить свій прояв у зацікавленості питаннями інклюзивної освіти, досягненні соціального досвіду; прагненні до підвищення рівня знань про особливості психофізіологічного розвитку дітей із нетиповим розвитком; наявності соціально-перцептивних здібностей.

- *Діагностична компетенція педагога* – здатність виявляти рівень підготовки учнів з особливими освітніми потребами.

- *Технологічна компетенція педагога* – сприяння процесові інклюзії дітей з особливими освітніми потребами в

соціум загальноосвітнього навчального закладу [1]; здатність реалізовувати технологічний підхід до навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами; впроваджувати інтерактивні технології в освітній процес.

- *Проективна компетенція педагога* – здатність передбачити результати своєї діяльності, проектувати навчальні ситуації в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, уроки, позакласні та позашкільні заходи.

Наголосимо, що усі компетенції інклюзивної компетентності педагога є взаємопов'язаними та взаємообумовленими.

Література

1. І Бельке, І. Вдовенко. Формування інклюзивної компетентності вчителя. URL : <http://dpsz2018.blogspot.com/2018/11/blog-post25.html> (дата звернення 17.05. 2021).

2. Гладуш В., Баранець Я. До питання формування професійної компетентності педагога інклюзивного закладу. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка І Психологія». Педагогічні науки. 2015. № 1 (9). С. 73 – 79.

3. Кальченко Л. В. Формування інклюзивної компетентності викладачів як чинник розвитку соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації : Тези доповідей IX Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Хмельницький: Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна», 2016. С. 89 – 97.

4. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / В.М. Захарченко та ін.; за ред. В.Г. Кременя. К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с.

5. Удич З.І. Інклюзивна складова професійної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти. *Парадигмальна модель керівника сфери освіти у контексті євроінтеграційних процесів* Міжнародний форум управлінської діяльності (18-19 травня 2019 року, м. Тернопіль). Тернопіль. КРОК, 2019. С. 273 – 278.

Ірина Боднарук
кандидат педагогічних наук, доцент,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича,
Україна
i.bodnaruk@chnu.edu.ua

Irina Bodnaruk
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Yurii Fedkovych Chernivtsi National University
Ukraine
i.bodnaruk@chnu.edu.ua

**ПРОПЕДЕВТИЧНА ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА В
СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

**PROPAEDEUTIC PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE SYSTEM
OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER
OF MUSIC ART**

В системі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва важливе місце займає педагогічна практика, адже саме вона є основною ланкою, яка пов'язує навчання студента з його подальшою роботою у закладі загальної середньої освіти. Протягом усього періоду навчання студент проходить різні види практики, кожна з яких визначається відповідною метою, завданнями, змістом і специфікою організації. Всі ці практики, які послідовно змінюють і доповнюють одна одну, спрямовані на комплексне формування у здобувача вищої освіти достатнього обсягу необхідних компетентностей відповідно до Професійного стандарту вчителя та розроблених освітніх програм.

Науковці в галузі музичної педагогіки справедливо вважають, що «педагогічна практика – це невід'ємна складова процесу формування майбутнього вчителя музичного мистецтва як компетентного професіонала, що володіє сучасними педаго-

гічними технологіями, здатного до самостійної творчої діяльності» [1, с. 290].

Тенденції розвитку світової та вітчизняної вищої педагогічної освіти спрямовані на збільшення обсягу практичної підготовки майбутніх фахівців шляхом запровадження нових видів практики, вдосконалення змісту вже існуючих практик, розробки навчальних курсів у формі різноманітних практикумів тощо. З огляду на це, протягом двох останніх років на кафедрі музики Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича були внесені відповідні зміни до освітньо-професійних програм здобувачів освіти за спеціальністю 014 «Середня освіта (Музичне мистецтво)»: збільшено кількість кредитів на практичну підготовку студентів, введено нові види практик для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, скореговано назви та зміст різних практик для студентів повного та скороченого термінів навчання.

Мета даної публікації – висвітлити досвід апробації пропедевтичної педагогічної практики, яку студенти I курсу кафедри музики проходили вперше протягом другого семестру 2020-2021 н.р. без відриву від навчання (один день у тиждень).

Варто зазначити, що на даний час пропедевтична або ознайомлювальна практика внесена до навчальних програм багатьох вітчизняних і зарубіжних закладів вищої освіти. Вона передбачає різну кількість кредитів, проводиться переважно на 1-му чи 3-му курсах без відриву або з відривом від навчання. Водночас, науковці приходять до спільної думки про те, що пропедевтична педагогічна практика «забезпечує реалізацію таких функцій у системі підготовки майбутнього вчителя: 1) *навчальної* (поглиблення, систематизація і застосування теоретичних знань, розвиток умінь і вироблення навичок); 2) *виховної* (розвиток гуманістичної спрямованості, професійних якостей, педагогічної майстерності, професійної культури, організація професійного самовиховання); 3) *розвивальної* (розвиток педагогічного мислення, креативності, рефлексії, оцінних умінь, дослідницьких умінь і навичок); 4) *діагностувальної* (виявлення рівня розвитку компонентів професіоналізму майбутнього вчителя); 5) *стимулюючої* (створення умов і ситуацій успіху для продуктивної діяльності студентів); 6) *коригувальної*

(корекція знань, умінь, виявлення "слабких місць" у діяльності студента, організація роботи з самовиховання студента)» [2, с. 7].

Організація пропедевтичної педагогічної практики студентів кафедри музики регламентувалася Положенням про проведення практики здобувачів вищої освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Згідно цього документу, «завдання навчальної практики – ознайомити здобувачів вищої освіти зі специфікою майбутньої професії, сформувати первинні професійні уміння, навички, компетентності із дисциплін загальної та професійної підготовки» [3, с. 113]. Оскільки пропедевтичну практику можна віднести до навчальних практик, її метою було ознайомлення студентів з особливостями організації навчально-виховного процесу у закладах загальної середньої освіти та основними напрямками педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва.

Ця практика була спрямована на виконання комплексу різноманітних завдань: поглиблення теоретичних знань, отриманих під час навчання у закладі вищої освіти, їх інтеграцію у процес музично-естетичного виховання школярів; ознайомлення з основною нормативно-правовою документацією базового ЗЗСО, зі структурою управління закладом, з посадовими обов'язками адміністрації, вчителя музичного мистецтва, класного керівника (класовода); ознайомлення з плануванням навчально-виховної роботи ЗЗСО, рекомендаціями про організацію роботи закладу в умовах карантину; вивчення особливостей організації навчально-виховного процесу відповідно до концепції Нової української школи; ознайомлення з плануванням, формами і методами урочної та позакласної роботи вчителя музичного мистецтва; формування вмінь і навичок аналізу педагогічних фактів, явищ, передового досвіду та їх фіксації; набуття навичок педагогічного спілкування з учнями; розвиток професійних якостей особистості вчителя; формування стійкого інтересу до педагогічної професії, вироблення потреби у самовдосконаленні.

У зв'язку з введенням карантинних обмежень, пропедевтична практика першокурсників пройшла у змішаній формі (перші та останні два тижні – в режимі офлайн, решта практики – в дистанційній формі). Такі незвичні умови не завадили всім

студентам повністю виконати програму практики: детально ознайомитися з матеріально-технічним і навчально-методичним забезпеченням процесу музичного виховання учнів у базових закладах (Чернівецьких гімназіях №3 та №5); вивчити досвід роботи вчителів музичного мистецтва; здійснити спостереження та аналіз уроків, занять різних музичних гуртків і позакласних виховних заходів; вивчити функції класного керівника та здійснити спостереження уроків з різних дисциплін у прикріпленому класі початкової школи. Крім того, кожен студент виконав індивідуальне завдання з практики; здійснив опис і аналіз педагогічної ситуації, яка найбільше запам'яталася протягом цього періоду; спробував проявити свої дослідницькі вміння шляхом виявлення музичних інтересів і з'ясування рівня знань з мистецької освітньої галузі в учнів прикріпленого класу.

В період дистанційного проходження практики студенти мали можливість ознайомлюватися з необхідними їм матеріалами на офіційних сайтах базових ЗЗСО у мережі Інтернет; спостерігати за проведенням онлайн занять з учнями з використанням платформ Google Meet або ZOOM; регулярно отримувати індивідуальні онлайн консультації вчителів музичного мистецтва, класоводів, групових керівників практики від кафедри музики. Позитивним вважаємо те, що протягом практики вчителі музичного мистецтва базових закладів провели для першокурсників декілька методичних онлайн семінарів, на яких ознайомили студентів із можливостями використання в освітньому процесі сучасних технологій дистанційного навчання учнів (різноманітних Google сервісів, віртуальної інтерактивної дошки Padlet, електронних журналів тощо).

Обов'язковою складовою всіх видів педагогічної практики на кафедрі музики є концертно-виконавська діяльність студентів, яка сприяє розвитку у майбутніх фахівців виконавських умінь і навичок художньо-педагогічного спілкування з учнями. Через існування певних карантинних обмежень, першокурсники не мали можливості провести такий концерт наживо для великої кількості слухачів. Однак на завершення пропедевтичної педагогічної практики студенти підготували для учнів свого базового закладу спільну концертну відео презентацію, куди включили різні вокальні та інструментальні твори у власному

виконанні, доповнили свої виступи цікавими бесідами про музичне мистецтво.

Результати підсумкового опитування студентів та аналіз їх звітної документації дозволяють стверджувати, що перший досвід проведення на кафедрі музики пропедевтичної педагогічної практики виявився доволі успішним. Вона стала початковим етапом адаптації кожного студента до самостійної педагогічної діяльності та важливою складовою професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в закладі вищої освіти. На нашу думку, ефективність пропедевтичної педагогічної практики може бути забезпечена шляхом посилення професійно-педагогічної спрямованості викладання різних дисциплін начального плану, розробки детальних методичних рекомендацій щодо проходження цієї практики, вчасного надання студентам необхідної консультативної допомоги та емоційно-психологічної підтримки.

Література

1. Пацкань І. В., Штепа Ж. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва під час проходження педагогічної практики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. Вип. 46. С. 289–292.
2. Прокоп І. С., Косташук О. І. Педагогічна пропедевтична практика. Методичні рекомендації. Чернівці: Чернів. нац. ун-т, 2019. 61 с.
3. Нормативний інструментарій внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності в Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича: зб. нормативних документів / упоряд.: Р. І. Петришин, В. О. Балух, М. Г. Іванчук, Я. Д. Гарабазів та ін. Чернівці: Чернівець. нац. ун.-т. ім. Ю. Федьковича, 2021. 332 с.

Ігор Бопко

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет,
Україна*

igor.bopko.79@gmail.com

Надія Островська

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Відокремлений підрозділ НУБіП України
«Бережанський агротехнічний інститут»,
Україна*

ostrovskand@gmail.com

Igor Bopko

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Mukachevo State University
Ukraine*

igor.bopko.79@gmail.com

Nadiya Ostrovska

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
A separate subdivision of NULES of Ukraine
«Brzezany Agrotechnical Institute»
Ukraine*

ostrovskand@gmail.com

ВПЛИВ ПРОЄКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

THE INFLUENCE OF PROJECT TECHNOLOGY ON THE FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE PROFESSIONALS

Професійна компетентність пов'язана з професійною ідентичністю. Ці два поняття взаємопов'язані між собою. У працях науковців [7] показано, що професійна ідентичність формується на етапі узгодженості елементів професійної підготовки, коли

особистість опановує етапи входження в професійну діяльність і оволодіння нею. Формування професійної ідентичності сприяє формуванню професійної компетентності і навпаки. Наші дослідження показали, що однією із технологій формування професійної ідентичності майбутніх фахівців є проектна, оскільки вона забезпечує розвиток творчості у процесі проектування (висунення ідеї проекту, обговорення і її усвідомлення, розроблення технології проектування, апробація проекту, усунення недоліків, самооцінка ідеї проекту і її вирішення).

Переорієнтація підготовки майбутніх фахівців на формування особистості, сприяла спрямуванню наукових праць на впровадження особистісно орієнтованого підходу, що є складовою проектної технології [2].

У працях учених [3;4] показано проектну технологію як сукупність послідовних прийомів пізнавальної діяльності, яка сприяє втіленню на практиці методу проектів. У той же час В. Гузеєв [5, с. 363] ототожнює проектну технологію з «методом проектів». На нашу думку, ці поняття тотожні, оскільки основним означенням є проект. Аналізуючи поняття «проектування», І. Ісаєв [7] зазначає, що, проектування – це особливий тип інтелектуальної діяльності особи, з орієнтацією на практичну її діяльність.

У психолого-педагогічній літературі види проектування поділяються на такі: розробка окремих дисциплінах; співучасть, включення потреб держави в процес вибору проекту; творчість; навчальна дисципліна з її особливостями [6; 9]. На основі поданих означень визначаємо, що проектування є процес, який потребує спеціаліста-керівника, який вміє організувати такий процес. Адже він завершується сформованою професійною ідентичністю, коли кожний з фахівців знає, на що він конкретно спроможний [1]. Відповідно, проектна технологія є продуктом проектування, який сприяє розвитку пізнавальних умінь і навичок [7].

У процесі проектування студенти набувають практичних умінь і навичок, що є проявом праксеологічного підходу, тобто створюються можливості для набуття творчого досвіду, формування професійної компетентності. [3].

На думку Е. Зеєра досягти мети проектування можна за умов: інформаційної забезпеченості підготовки майбутніх

фахівців; сприйняття установок і пояснень, поводитися з технічними засобами; пізнавальними компетенціями; здатність виконувати раніше засвоєні трудові операції; бути інтелектуально підготовленими [4].

Обов'язкові критеріальні вимоги педагогічного проектування подано на рисунку 1.

Виходячи з означень, які подані в психолого-педагогічній літературі дійшли висновку, що проект є спеціально організований комплекс дій, яким керує викладач, але призначений для самостійної роботи студентів, кінцевим результатом якого є готовий продукт [8].

Для більш детального розгляду навчального проекту В. Сластьоніним і Л. Подимовим виділено такі його складові: проблема, мета, специфіка дисципліни, засоби практичного вирішення проблеми, результат [9, с. 78-79].

Є ще одне означення, як похідне від проекту – є «метод проектів», що визначається як система навчання, у процесі якого ті, кого навчають, набувають професійних якостей у процесі роботи над проектом [6].

Вивчивши праці науковців із проектної діяльності, дійшли висновку, що така діяльність відповідає ознакам технології, виділених у роботі Е. Зеер [6] і під *технологію проектування* розуміємо створення педагогом таких умов організації освітнього процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності студента.

Таким чином, проектна технологія є проявом двох підходів: особистісно орієнтованого і праксеологічного.

Використовуючи проектну технологію, ми виходили з таких міркувань:

1. Наявність значущої проблеми.
2. Поєднання теоретичної і практичної професійної діяльності.
3. Самостійності.
4. Удосконалена структура змісту проекту [4, 35-42].

Характерними особливостями проектної технології є інтегрованість, проблемність і контекстність. Це визначає ті методи, використовуючи які можна гарантувати виконання проекту.

Таким чином саме використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх фахівців якості формування професійної компетентності, професійної ідентичності.

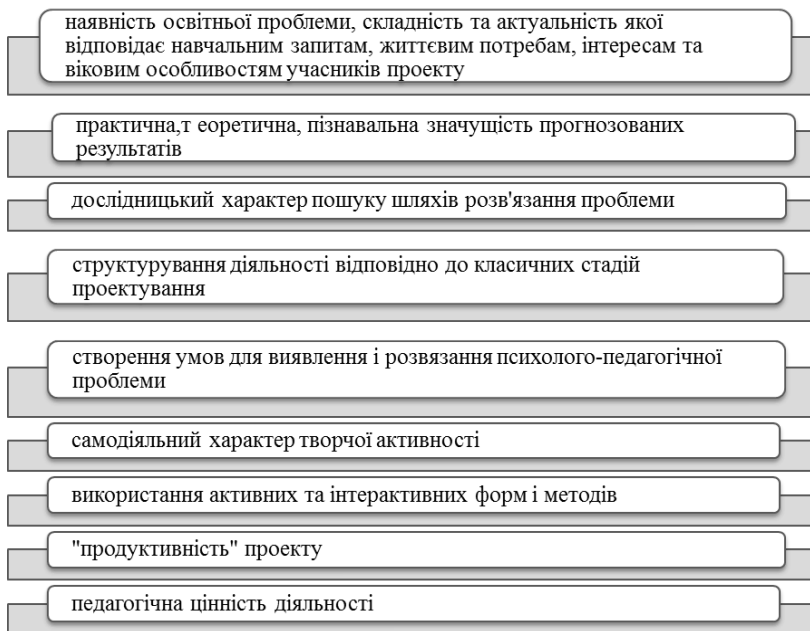


Рис.1 Критеріальні вимоги до педагогічного проектування
(за О.Романишиною [8])

Література

1. Блощинський І. Г. Формування самооцінки курсантів вищих військових закладів освіти у процесі навчання іноземної мови: дис. канд. пед. наук: спец. 20.02.02 «Військова педагогіка і психологія». Хмельницький, 2002. 215 с.
2. Варданян Ю. В. Стрoение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога): дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика», 19.00.07 «Педагогическая психология». М., 1998. 353 с.
3. Горбатюк Р. М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного

профілю: дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Тернопіль, 2010. 583 с.

4. Горбатюк Р. М. Теоретичні основи проектної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. *Молодь і ринок*: щомісячний наук.-пед. журнал Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. 2009. № 2(49). С.35-42.

5. Гузеев В. В. Современные технологии профессионального образования: интегрированное проектное обучение. Часть 2. М.: Издательский центр НОУ «ИСОМ», 2006. 50 с.

6. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособ. Москва: Моск. псих.-соц. ин-т, 2005. 216 с.

7. Исаев И. Ф. Развитие профессионально-педагогической культуры преподавателя в условиях модернизации педагогического образования. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць. Харків, 2006. Вип.29. С.63-72.

8. Романишина О.Я. Професійна ідентичність майбутніх учителів нематематичних спеціальностей: теорія і практика: монографія. Тернопіль: «Вектор», 2015. 352 с.

9. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность. М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. 224 с.

Олена Боровець
кандидат педагогічних наук, доцент,
Рівненський державний гуманітарний університет,
Україна
olena.borovets@rshu.edu.ua

Olena Borovets
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Rivne State University of Humanities
Ukraine
olena.borovets@rshu.edu.ua

ЗНАЧЕННЯ ТА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ПЕДАГОГА

SIGNIFICANCE AND STRUCTURE OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL IMAGE

Реформування системи освіти в Україні передбачає новий рівень вимог до сучасних педагогів, що відображається у низці нормативних документів (професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»; професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти») тощо. В цих умовах особливо актуальною стає проблема підготовки висококомпетентних фахівців, які здатні навчатися упродовж життя, вдосконалювати педагогічну майстерність і працювати над створенням позитивного особистісного та професійного іміджу. Дослідження свідчать, що саме формування відповідного професійного іміджу забезпечує гармонійну взаємодію фахівця з учасниками освітнього процесу і реалізацію всіх функцій педагогічної діяльності, адже імідж – це багатоскладове явище, в якому відображена думка оточуючих про фахівця на основі безпосереднього спілкування з ним або на основі інформації, отриманої з певних джерел.

У сучасній науковій літературі відсутнє єдине трактування поняття «професійний імідж». У працях В. Ісаченко,

Л. Ковальчук, О. Митцевої, Н. Прус, Н. Савченко розкриваються питання ролі, функцій, структури професійного іміджу фахівця, аспектів його формування. Імідж розглядається як презентаційна складова особистісних проявів спеціаліста (І. Ніколаєску), як запорука професійного успіху (О. Нуреева), як цілісний, стійкий образ педагога у свідомості суб'єктів педагогічної взаємодії (Н. Савченко) тощо.

Професійний імідж педагога в багатьох сучасних дослідженнях трактується як «складне утворення, зумовлене особливостями професійної діяльності» [1, с. 195]. Імідж фахівця – це, за словами Л. Мітіної, уявлення про нього як про представника конкретної професії; це образ, який створений з метою популяризації професіонала, здійснення емоційно-психологічного впливу на оточуючих [2].

Особливістю професії педагога є систематичні соціальні контакти з усіма учасниками освітнього процесу, тому імідж відіграє важливу роль в організації ефективної взаємодії, оскільки синтезує професійні та особистісні, зовнішні та внутрішні характеристики. Часто позитивний імідж педагога є умовою успішної професійної діяльності, просування по кар'єрних сходах.

Дослідники проблеми професійного іміджу фахівця однотайно визначають його як багатокомпонентне явище. У його структурі виділяють такі складові: зовнішня, внутрішня, процесуальна [1, с. 196]. Зовнішня складова визначається низкою візуальних (стиль одягатися, зачіска, жести, міміка) та аудіальних характеристик (тембр голосу, інтонації, темп та культура мовлення), а також стилем спілкування, культурою поведінки, манерами. Внутрішній компонент представляється системою ціннісних орієнтацій, рівнем розумового розвитку, ерудицією, особливостями характеру та темпераменту, етичними та духовними цінностями тощо. Процесуальна складова характеризує особливості виконання професійних функцій педагогом, емоційність, гнучкість, вміння організовувати власну діяльність та роботу здобувачів освіти, комунікативність. Зовнішні ознаки більш мінливі, їх легше удосконалити самостійно або за допомогою спеціалістів, і саме через зовнішні характеристики особистість доносить до оточуючих через певні символи свої внутрішні цінності та ідеї.

Аналіз різних підходів до визначення складових професійного іміджу дав підстави Р. Кравцю для виокремлення таких елементів: «особистісного компонента (Я-концепції, спрямованості, інтересів, ціннісних орієнтирів, мотивації, особистісних якостей); аудіовізуального компонента (візуальної, аудіальної, вербальної, кінетичної, габітарної, ольфакторної, кінестетичної складових частин); соціального компонента (соціальних ролей, моделей поведінки та спілкування); функціонального компонента (стилю і змісту процесу професійної діяльності)» [3, с. 56].

У працях сучасних вчених, присвячених проблемі професійного іміджу, відстоюється думка, що всі його компоненти тісно пов'язані між собою і становлять цілісне утворення, яке відображає сукупність уявлень оточуючих про те, яким повинен бути фахівець відповідно до свого професійного статусу, якими якостями та властивостями він повинен володіти [1; 4; 5]. Компоненти повинні бути узгодженими між собою, несуперечливими, активними та динамічними, повинні доповнювати один одного і створювати цілісний образ, виконуючи низку функцій (інформаційну, когнітивну, мотиваційну, адаптаційну, аксіологічну, ідентифікації та інші) [1, с.198].

Усі компоненти професійного іміджу формуються у процесі професійної діяльності, коли створюється загальний образ педагога як представника цієї професії. Професійний імідж педагога характеризується символічною природою та впливом на всіх учасників освітнього процесу (здобувачів освіти, батьків, колег, адміністрацію закладу освіти), забезпечує належний рівень виконання професійних функцій у педагогічній діяльності.

Отже, професійний імідж педагога – це багатокomпонентне утворення, інтегральна та динамічна якість, яка забезпечує ефективну взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу, сприяє професійному та особистісному самовдосконаленню фахівця.

Література

1. Митцева О. Професійний імідж фахівця: суть, функції, структура. *Педагогіка та психологія: збірник наукових праць*. Харків, 2018. Вип. 59. С. 191-200.

2. Митина Л. Психология развития конкурентноспособной личности. Москва-Воронеж: МОДЭК, 2003. 400 с.

3. Кравець Р. Концептуальний простір поняття «професійний імідж» у наукових психолого-педагогічних дослідженнях. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 65. Т. 2. С. 53-57.

4. Волинець І. Особистісний імідж сучасного педагога загальноосвітнього навчального закладу. *Народна освіта*. 2016. Вип. 1. С. 32-36.

5. Савченко Н. Професійний імідж викладача як складова його педагогічної майстерності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2018. Вип. 17. С. 91-96.

Андрій Бражанюк
асистент,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича,
Україна
a.brajaniuk@chnu.edu.ua

Andrii Brazhaniuk
assistant
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
Ukraine
a.brajaniuk@chnu.edu.ua

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ФАХОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE CONTEXT OF SPECIAL PROFESSIONAL TRAINING

На сьогоднішній день в Україні відбувається перегляд пріоритетів використання методологічних підходів у системі професійної підготовки фахівців фізичної терапії та ерготерапії. Причиною перегляду є те, що фізична реабілітація розглядається як галузь знань, що знаходиться на стику фізичного виховання і охорони здоров'я, метою якої є максимальне відновлення функціональних можливостей організму людини. Саме тому питання про сучасні методологічні підходи у формуванні та професійній підготовці фахівців є важливим етапом кваліфікаційного становлення професійної культури спеціалістів фізичної терапії та ерготерапії.

Мета – теоретично розглянути методологічні підходи, що лежать в основі формування професійної культури майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів.

У літературних джерелах поняття «підхід» означає сукупність прийомів і засобів, які використовуються для дії на кого-небудь, ведення справ. Б. А. Тургунбаєва зазначає, що як

загальнонаукова категорія цей термін має два значення: «в першому – підхід розглядається як деякий початковий принцип, вихідна позиція, основне положення або переконання, що становить основу дослідницької діяльності; у другому – як напрям вивчення об'єкта (предмета) дослідження» [5].

В основі нашого наукового дослідження лежать компетентнісний, аксіологічний, діяльнісний та особистісний підходи.

Компетентнісний підхід, який покладений в основу стратегії модернізації вітчизняної освіти, треба розглядати як одну з найбільш адекватних відповідей системи вищої освіти на вимоги, які висуває до неї сучасне суспільство. За своєю суттю він, вважає Ю. О. Петров, є комплексним, інтегрованим соціально- особистісно-діяльнісним підходом [3, с. 35].

Під поняттям «компетентнісний підхід» треба розуміти, як зазначає О. Пометун, «спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних), загальногалузевих та предметних компетентностей особистості» [4, с. 64].

Загальною ідеєю компетентнісного підходу, на думку С. Радул, є «компетентісно-орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї життєдіяльності». Ідеї компетентнісного підходу помітно поширюються і в освітньому просторі України, обговорюються й апробуються в системі вищої освіти у галузі фізичної реабілітації.

Розділяємо думку І. П. Волощук про те, що для того, щоб «випускник міг швидко адаптуватись на робочому місці та ефективно застосовувати свої знання, вміння та навички в умовах конкретного підприємства, в сучасних соціально- економічних умовах, доцільно впроваджувати в навчальний процес закладів вищої освіти закономірності компетентнісного підходу, а саме: узгоджений взаємозв'язок навчальних програм із ключовими професійними компетентностями, сформованість яких є результатом вивчення даних програм дисциплін; узгодженість закладу вищої освіти та підприємства щодо термінів підготовки фахівців відповідних рівнів компетентностей; зв'язок між змістовою частиною лабораторних і практичних занять з

дисциплін та професійною діяльністю фахівців на конкретному підприємстві» [1].

Отже, компетентнісний підхід розглядається як домінуючий вектор оновлення змісту вищої освіти в умовах багаторівневої підготовки кадрів з фізичної терапії та ерготерапії. Завдяки реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів у закладах вищої освіти формуються кваліфіковані фахівці, які мають усі необхідні якості й професійні знання та підготовлені до подальшого розвитку своїх здібностей і підвищення кваліфікації.

Аксіологічний підхід виділяється серед інших методологічних підходів тим, що аксіологія (від грец. *axia* – цінність і *logos* – учення – філософське вчення про природу цінностей, їх місце в реальності і про структуру ціннісного світу) може розглядатися, вважає О. А. Листопад, як «методологічна основа нової філософії освіти, оскільки має за мету введення суб'єктів освітнього процесу у світ цінностей і надання ним допомоги у виборі особистісно значущої системи ціннісних орієнтацій». Аксіологічний підхід, як зазначає О. А. Листопад, «базується на розумінні соціальної природи цінностей, рефлексії сенсу життя з позиції позитивно-творчих цінностей, формування ціннісних орієнтирів особистості та їх вплив на розвиток духовних, моральних і творчих основ особистості» [2, с. 138].

Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх спеціалістів з фізичної терапії та ерготерапії у закладах вищої освіти є засобом пізнання та організації діяльності, спрямованої на формування суб'єктів, здатних самостійно здійснювати свою навчальну діяльність та усвідомлено управляти нею, брати на себе відповідальність за результати своїх дій і вчинків. Суб'єктно-діяльнісний підхід має свою парадигму, синтагму і прагматику. Парадигма діяльнісного підходу полягає в суб'єктній проблематиці в теорії діяльності (А. В. Брушлинський, І. А. Зимня, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн та ін.). Синтагма цього підходу розкриває його структуру, а саме: створення особистості, яка самоорганізується і саморозвивається. Системоутворювальними поняттями такого підходу виступають такі

якості особистості, як суб'єктність, суб'єктивність, самостійність, пізнавальна активність, саморозвиток і самоактуалізація.

Особистісний підхід, який на перший план ставить особистість людини, що є надзвичайно важливим для пацієнтів майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів. Також, застосування особистісного підходу у формуванні професійної культури майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів передбачає врахування їх ціннісних орієнтацій, мотивів, потреб, індивідуальної траєкторії розвитку, тощо. Важливо наголосити на тому, що працюючи фізичним терапевтом чи ерготерапевтом важливо вміти підібрати і запропонувати індивідуальну програму терапії, що також вимагає особистісного підходу.

В ході проведеного дослідження ми дійшли висновку, що сучасні методологічні підходи в підготовці фахівців з фізичної терапії та ерготерапії є вирішальними для наукового обґрунтування ефективної професійної підготовки. У роботі проаналізовано компетентнісний, аксіологічний, діяльнісний та особистісний підходи. Кожен з них відіграє значну роль у процесі формування професійної культури майбутнього спеціаліста.

Отже, використання проаналізованих у роботі сукупностей прийомів та засобів при становленні майбутнього фізичного терапевта та ерготерапевта сприяє розвитку здатності до його ефективної діяльності.

Література

1. Волощук І. П. Формування професійної компетентності студентів ВНЗ: компетентнісний підхід. Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки: зб. наук. праць. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2014. № 3. С. 34-38.

2. Листопад О. А. Аксіологічний і культурологічний підхід до процесу становлення творчої особистості в освіті. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. Чернігів, 2013. Вип. 110. С. 137-140.

3. Петров Ю. А. Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров: автореф. Дис/ д-ра пед. наук. Киров, 2005. 38 с.

4. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (бібліотека з освітньої політики); під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: К.І.С, 2004. 111 с.

5. Тургунбаева Б. А. Реализация синергетического подхода в подготовке кадров высшей квалификации. Педагогика, 2011.
URL: http://www.rusnauka.com/13_NMN_2011/Pedagogica/2_83554.doc.htm

Ольга Величко
асистент,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича,
Україна
o.velychko@chnu.edu.ua

Olga Velychko
Assistant
Yurii Fedkovych Chernivtsi National University
Ukraine
o.velychko@chnu.edu.ua

ВИХОВАННЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

EDUCATION OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES IN THE PROFESSIONAL FORMATION OF FUTURE TEACHERS

Проблема формування духовно-моральних цінностей юного покоління в державі в час її інтеграції до загальноєвропейського співтовариства є на даний час в Україні досить актуальною. На учнівську молодь впливає молодіжна субкультура, відірвана від загальнолюдських духовно-моральних цінностей, багатовікової спадщини українського народу. Саме тому сучасні педагоги формують в учнів духовно-моральні цінності у процесі становлення кожного з них як особистості. На необхідності звернення до виховного досвіду народу, його моралі наголошено в державних програмах "Освіта (Україна ХХІ століття)", "Діти України", Концепції національного виховання, Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти, Концепції сучасного українського виховання, у "Національній доктрині розвитку освіти, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян".

Актуальність даного дослідження полягає в тому, що педагогіка є важливою частиною розвитку людства, формуючи

особливий вид буття, закономірно створюючи образ духовності, позначений роллю виховання і освіти в становленні майбутніх поколінь людського роду [1, с. 8].

Сенс духовності обумовлений загальною спрямованістю багатьох і різних традицій виховання і освіти. Питання освіти, життєві приклади вчителів, педагогічні традиції світових релігій і педагогічні ідеї, укладені в пам'ятках літератури, взаємозв'язок традицій релігійного і світського життя, освітні моделі історичних епох світової людської цивілізації становлять духовне багатство педагогіки і розкривають духовну сутність педагогічної праці. Зовнішня і внутрішня політика державних діячів займає в духовному вихованні майбутніх поколінь людства почесне місце. Духовністю відзначена педагогічна діяльність корифеїв світової науки і винахідників техніки. Сучасний розвиток і розуміння духовності здійснюється в діалозі і співробітництві світської і релігійної тенденцій, контактах віруючих різних традиційних релігій і служить зростанню розуміння проблем виховання і освіти в загальному односторонності. Християнські церкви і об'єднання, інші релігійні громади, державні органи і громадські кола різних країн, міжнародні організації роблять відкритий діалог на рівні світової спільноти, сповнений турботи збереження моралі в суспільстві, тематично спрямований на духовне і моральне виховання і захист права людини на освіту.

Актуальними завданнями розвитку, що стоять перед нашою країною на сучасному етапі, і в першу чергу - з духовно-моральним вихованням, затвердженням ідеалів добра, милосердя і справедливості, які є найважливішою місією не тільки релігійної організації, а й суспільства в цілому. Такі цінності в усі часи скріплювали нашу Вітчизну, формували національні традиції і моральні підвалини. Сьогодні вони дозволяють Україні зберігати свої історичні корені і культурно-духовну самостійність. Міркування про проблему виховання і навчання в духовному становленні людини відрізняються прагненням з'ясувати сутність педагогічної праці. Духовний вимір виховного процесу – це віра в спілкування, взаєморозуміння і прагнення заснувати віру в людину, неможливі без піднесеного ставлення до життя і смерті, що формується поетичністю [2, с.78].

Педагогічний зміст духовності співвідноситься з образним світоглядом, що становлять особливий світ різноманіття і стоїть за ним єдності вищого порядку - прототипу. Основа виховання гідності - професійна цілеспрямована діяльність за критеріями духовності. Критеріями духовності вважаються: по-перше, кількісна незмірність і якість; по-друге, обмеженість причинно-наслідкового зв'язку та мета; по-третє, подолання межі предметного впливу і свобода волі. Ідея активності свідомості представлена самосвідомістю і творчістю. Ідея волі розкривається в ціннісному розумінні мети і формуванні типології цінностей: цінності здорового життя, цінності свободи і рівності, моральні цінності, пов'язані з питанням про сенс життя, естетичні цінності, родові цінності взаєморозуміння поколінь, цінності миру і творення. Ідея розвитку проявляється в освіті норм і правил, закріплених у звичаях і переданих від покоління до покоління. Принцип духовності утворює колективну пам'ять світової культури, включає трансляцію, традицію, інтерпретацію і вважається початком полікультурної освіти. У ракурсі сучасних досліджень педагога як суб'єкта професійної діяльності велике значення надається особистісному потенціалу як специфічної «внутрішньої опори», що дозволяє бачити продуктивні умови реалізації педагогічної діяльності [3, с. 95].

Особистісний потенціал розглядається як інтегральне утворення, що включає високий рівень свідомості життя і тимчасової перспективи; продуктивну самореалізацію і саме детермінацію. З точки зору А. А. Коростильової, особистісний потенціал педагога можна розглядати як систему взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів: свободи вибору та дій в рамках педагогічної доцільності; професійна відповідальність і смисловий потенціал як сукупність особистих і професійних цінностей та смислів. Тут зроблено акцент на педагога як носія певних смислових конструктів і суб'єкта їх розвитку.

Таким чином, в сучасній парадигмі вивчення педагога як суб'єкта професійної діяльності підкреслюється значення аксіологічної складової його професіоналізму, і в системі професійного розвитку пріоритет віддається розширенню моде-

лей осмислення своєї професійної поведінки. Ресурсне забезпечення успішності професійної діяльності педагога включає систему смислів і цінностей, професійно-значущі особистісні якості, комунікативний компонент, що дозволяє адекватно представляти їх в інтерактивному просторі протікання діяльності. Побудова суб'єкт-суб'єктного, діалогового педагогічного спілкування сьогодні один з векторів перетворення системи освіти, мова йде не про демонстрацію діалогу на технологічному рівні, а про прийняття такої моделі взаємодії на рівні сенсу, наділення його статусом цінності. Це передбачає розуміння істинних цілей педагогічної діяльності, пов'язаних з розвитком особистості, її конкурентоспроможності та конструктивності. Сучасний педагог повинен мати певний особистісний потенціал, що дозволяє йому бути представленим в суб'єктивному бутті учнів і володіти належним комунікативним ресурсом, щоб зуміти побудувати безпечно, що підтримує, розвиває взаємодію [4, с. 402].

Можна виділити ряд характеристик, які виступають в якості орієнтирів побудови діалогічного педагогічного спілкування: рівність психологічних позицій, реалізація психологічної співпраці, толерантності, побудова суб'єкт-суб'єктних відносин, розуміння особистісної позиції учня, трансляція знань, норм, правил як суб'єктивно пережитого досвіду, гнучкість, креативність, мобільність, виражений комунікативний контроль. Тут важливо наскільки педагог усвідомлює ресурсні можливості діалогової взаємодії для забезпечення успішності педагогічної діяльності. Емоційний комфорт учнів під час уроків пов'язаний, в першу чергу, з виразністю у педагога таких позитивних цінностей, як «мудрість», «гуманність» і «справедливість». Недостатньо сформовані позитивні цінності в структурі особистості педагога є показником високої ймовірності виникнення в учнів негативних емоційних станів помірної інтенсивності.

Зазначена закономірність починає проявлятися вже при виникненні у педагога симптому емоційного виснаження. Виховання духовно-моральних цінностей завжди вважалося однією з складних і актуальних завдань педагогічної науки. Він сприяє радикальним змінам в стилі мислення XXI століття і сприяє формуванню нового досвіду свідомості. Вірність духов-

ному змісту педагогіки - найважливіший підсумок педагогічної науки і практики ХХІ століття і моральний орієнтир педагогіки майбутнього.

Література

1. Бех І.Д. Цінності як ядро особистості. Цінності освіти і виховання : науково-методичний збірник / за заг. ред. О.В. Сухомлинської. – Київ, 2007. С. 8-11.
2. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. Київ, МАУП, 2000, 312 с.
3. Чернілевський Д.В. Духовна культура особистості: навч. посібник: вид. 2-ге Вінниця: АМСКП, 2010, 460 с.
4. Яремчук С.В. Проблема духовності в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної АПН України / за ред. С.Д. Максименка. Київ. 2012. С. 397–404.

Юлія Вілюра
магістрантка,
Волинський національний університет
імені Лесі Українки,
Україна
yulia.vilyura@ukr.net

Катерина Десятник
кандидат педагогічних наук, доцент,
Волинський національний університет
імені Лесі Українки,
Україна
k.desyatnyk@gmail.com

Yuliia Viliura
Master
Lesya Ukrainka Volyn National University
Ukraine
Viliura.Yuliia2020@vnu.edu.ua

Kateryna Desiatnyk
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Lesya Ukrainka Volyn National University
Ukraine
Desyatnyk.Kateryna@vnu.edu.ua

**ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПОВАГИ ДО ДИТИНИ
В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

**FORMATION OF RESPECT FOR CHILDREN OF FUTURE
PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE PROCESS OF
PROFESSIONAL TRAINING**

На сьогодні в Україні вже визначені певні державні й суспільні вимоги до особистості сучасного вчителя. Педагогові початкової школи мають бути притаманні такі риси, як демократизм, гуманізм, розуміння учня й повага до його

особистості, толерантність і відкритість у спілкуванні тощо. Усе це варто неодмінно враховувати в освітньому процесі професійної підготовки.

До проблеми формування моральних якостей, гуманізму, ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів зверталися К. Байша, Г. Васянович, М. Горда, І. Зязюн, О. Кузнєцова, О. Мудрик, М. Сова, С. Чернікова та ін.

Мета дослідження – розкрити окремі теоретичні та практичні аспекти формування у майбутніх вчителів початкової школи поваги до дитини у процесі професійної підготовки.

Згідно з вимогами Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ ст., Законів України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Концепції Нова українська школа, Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», Стандарту вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти сучасним педагогічним працівником початкової школи повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в закладах системи загальної середньої освіти.

Вчителі початкових класів зобов'язані дотримуватися педагогічної етики; поважати гідність, права, свободи і законні інтереси всіх учасників освітнього процесу; повинні дотримуватися принципів дитиноцентризму та педагогіки партнерства у відносинах з учнями; формувати повагу до прав і свобод людини, нетерпимості до приниження її честі та гідності, фізичного або психологічного насильства, а також до дискримінації за будь-якими ознаками; захищати здобувачів освіти під час освітнього процесу від будь-яких форм фізичного та психологічного насильства, приниження честі та гідності тощо.

Педагог має справу з колективом учнів, яким треба повсякчас керувати, діяльність якого необхідно спрямовувати. Це ж стосується його взаємодії з кожним учнем. Тому ефектив-

ність педагогічного процесу залежить від правильної організації праці учителя, його уміння об'єднати і згуртувати учнівський колектив [2, с. 57].

Повага до дитини є важливою складовою гуманізації виховання. Під гуманізацією виховання учнів початкових класів розуміється олюднення їх життєвого простору в школі, котре проявляється у повазі педагога до особистості дитини, довірі до неї, прийнятті її особистих цілей, запитів, інтересів та прагнення дитини реалізувати своє право на щастя; врахуванні її вікових особливостей і, зокрема, бажання відчувати власне дорослішання; побудові навчально-виховного процесу таким чином, щоб створити умови взаєморозуміння та співробітництва між усіма членами педагогічного процесу й виховати морально-етичну культуру взаємин, які б забезпечували виховання гуманної особистості: доброзичливої, милосердної, толерантної, з розвинутим почуттям власної гідності й поваги до гідності інших людей.

Розкриваючи змістове наповнення категорії «повага до дитини», насамперед необхідно зазначити, що поняття «повага» у Великому тлумачному словнику сучасної української мови трактується як почуття шани, прихильне ставлення, що ґрунтується на визнанні чиїх-небудь заслуг, високих позитивних якостей когось, чогось; з повагою – шанобливо, поважно. За Сучасним словником з етики «повага» – це оцінка почуття честі і гідності того, на кого спрямована дане оцінювання. Вона ґрунтується на визнанні певних якостей людини. На повагу заслуговують усі, вона передбачає справедливе ставлення до людей, визнання рівності їх прав на задоволення інтересів, права на свободу; чуйність, ввічливість, делікатність, скромність, толерантне ставлення до їх переконань, інтересів, прагнень. З повагою несумісні несправедливість, приниження честі і гідності людини, недовіра, грубість, насилля.

Термін «повага до дитини» К.Павицька розуміє як «складну інтегративну, динамічну моральну якість, яка базується на мотивах ціннісного ставлення до дитини, системі певних морально-етичних знань та гуманних вчинках майбутніх учителів стосовно учнів» [3, с. 122].

У структурі поваги до дитини знання про її цінність мають формувати відповідне ставлення до учня й виявлятися в

чуйності, дбайливості, доброзичливості, турботі, співпереживанні та співчутті, довірі, визнанні прав, потреб, особливостей і здібностей особистості дитини тощо.

Відношення вчителя до дитини передбачає його безумовну повагу, що включає сприйняття дитини такою, якою вона є. Дуже важливо при цьому, щоб учитель володів здатністю поставити себе на місце і у становище учня, швидко і вірно розуміючи його душевний стан.

На думку К. Павицької, у процесі виховання у майбутніх вчителів поваги до дитини, їм необхідно оволодіти певною системою знань у різних сферах, а саме:

У пізнавальній сфері: розвивати науковий підхід та знання про основні засади гуманізму як педагогічного принципу; забезпечити теоретичне засвоєння та прийняття майбутніми вчителями певних морально-етичних знань та духовних цінностей; сформувати основні складові поваги до дитини як морально-етичної якості майбутніх учителів; сформувати у студентів науково-теоретичні погляди щодо умов становлення і розвитку дитячої особистості як суб'єкта виховання та найвищої суспільної цінності; сприяти формуванню вмінь і навичок правильно і обґрунтовано пояснювати психологічні факти, певні прояви особистостей вихованців; сформувати знання про окремі психолого-педагогічні методи дослідження та впливу на особистість дитини, їх переваги та недоліки;

У духовній сфері: розвивати мотиви та потреби ціннісного ставлення до дитини та співробітництва в особистісних взаєминах із дітьми; навчити переживати та акумулювати позитивні емоції у взаєминах; формувати прагнення до здійснення альтруїстичних учинків та емпатію; сприяти прагненню до самовдосконалення, актуалізації позитивних особистісних якостей студентів.

У поведінковій сфері: розвивати вміння розуміти, виокремлювати й оцінювати морально-етичний аспект подій, явищ, поведінкових актів з подальшим усвідомленням їх відповідності (або невідповідності) інтересам та особливостям інших людей, зокрема дітей; навчити визначати та оцінювати вплив різноманітних чинників на формування різних станів дитини, єдність соціальних та природних властивостей її особистості; розвивати вміння використовувати набуті знання

для рефлексії; сприяти набуттю студентами практичного досвіду, дотримуючись принципу гуманізму, проявляти повагу та інші моральні якості у взаєминах із дітьми, умінь вирішувати проблемні ситуації, не принижуючи гідності дитини [5, с. 177].

Важливим у формуванні у майбутніх учителів початкових класів поваги до дитини є використання інтерактивних методів, зокрема: презентації (інформаційні повідомлення, міні-лекції), питання і відповіді, групові дискусії (наприклад, круглий стіл), вправи, демонстрації, тестування, мозковий штурм, рольові та імітаційні ігри, підготовка і захист проєктів, моделювання ситуацій, проведення тестів та анкет тощо.

Формування у майбутніх вчителів початкової школи поваги до учнів починається з їх особистісного розвитку та самовдосконалення. Лише сформувавши у студентів внутрішню готовність до безумовного прийняття особистості кожної дитини та здійснення освітньої діяльності на засадах дитиноцентризму можна говорити про успішний перехід на новий етап розвитку системи освіти [1, с. 40].

Розвиток у студентів поваги до дитини має здійснюватися протягом усього терміну навчання в закладі вищої освіти та проходити у формі інтерактивних занять, на яких майбутні вчителі початкових класів навчаться не лише ставитися до кожної людини як до цінності, а й усвідомлять особистісну цілісність, навчаться працювати у команді та враховувати думку інших.

Отже, крізь призму зазначеного вище, перед сучасними закладами вищої освіти постає важливе завдання професійної підготовки вчителя початкової школи відповідно до вимог Нової української школи, діяльність якої базується на принципах людиноцентризму, верховенства права, гуманізму й демократизму. Випускники-педагоги мають не лише бути компетентними в освітніх галузях початкової школи й методиках їх навчання, а й бути здатними до суб'єкт-суб'єктної (рівноправної та особистісно зорієнтованої) взаємодії з учнями, вміти створювати безпечне, психологічно комфортне освітнє середовище, забезпечувати сприятливі умови для кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, ставитися до кожної дитини з повагою як до найвищої неповторної цінності.

Література

1. Барбіна Є. С. Гуманізація освіти : навч.-метод. посіб. Херсон : Айлант, 2008. 52 с.
2. Дорошенко М. Основні вимоги, риси, функції сучасного вчителя початкової школи. *Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти : матеріали II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. з міжнар. участю*. Бердянськ, 2018. С. 57–61.
3. Павицька, К. М. Результати дослідно-експериментальної роботи з виховання поваги до дитини у майбутніх учителів. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 1. С. 122–131.
4. Павицька К. М. Специфіка виховання поваги до дитини у студентської молоді. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 1 (35). С. 343–350.
5. Павицька К. М. Тренінг як засіб виховання поваги до дитини у майбутніх учителів. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*. 2012. Вип. 103. С. 174–180.

Галина Гандзілевська
доктор психологічних наук, професор,
Національний університет «Острозька академія»,
Україна
halyna.handzilevska@oa.edu.ua

Єлизавета Тимошук
викладач, аспірант,
Національний університет «Острозька академія»,
Україна
yelyzaveta.tymoshchuk@oa.edu.ua

Halyna Handzilevska
dr. in Psychology, professor
National University of Ostroh Academy
halyna.handzilevska@oa.edu.ua
Ukraine

Elizaveta Tymoschuk
teacher, graduate student
National University of Ostroh Academy
Ukraine
yelyzaveta.tymoshchuk@oa.edu.ua

МОЖЛИВОСТІ ПСИХОДРАМИ У РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

POSSIBILITIES OF PSYCHODRAM IN IMPLEMENTATION OF COMPETENCE APPROACH IN EDUCATIONAL SPACE

Адаптація до освітніх реформ та до карантинних умов, зокрема змішаної форми навчання, вимагають й оновлення професійних компетентностей освітян. Особливою затребуваністю є розвиток умінь педагога організовувати безпечне освітнє середовище, простір якого б стимулював досягнення успіху кожного його учасника. У цьому контексті актуальним є компетентнісний підхід, який згідно до праці К. Рудніцької [3]

переміщує акценти з процесу накопичення знань до творчої, практичної дії, з метою застосування власного досвіду у різних ситуаціях. Його реалізація в освітньому просторі потребує впровадження інноваційних методів, які б стимулювали інтерес, прояв індивідуальності, натомість зменшували рівень страху помилки та покарання, про що наголошує у своїх дослідженнях Л.Гуцан [2]. У такому вимірі виокремлюємо груповий метод психодрами, основою якого є рольова гра, а провідним засобом – дія. Техніки психодрами, які в першу чергу ми вивчали як ефективний психотерапевтичний інструмент діагностики та корекції життєвих сценаріїв особистості (Г.Гандзілевська, 2018), може бути адаптованим й для його використання в освітньому процесі. Так, у своїх попередніх дослідженнях нами було досліджено роль психодраматичних прийомів для стимулювання самореалізації особистості у сфері театрального мистецтва (Г.Гандзілевська, 2009), можливості застосування психодрами у навчальному процесі ЗВО під час вивчення іноземної мови (Г.Гандзілевська, Т.Ширяєва, 2011), застосування психодраматичних прийомів для оптимізації дитячої обдарованості (Г.Гандзілевська, 2012), розвиток самоцінності особистості, що переживає кризу середини життя, засобами психодрами (Г.Гандзілевська, М.Левандовська, 2013), вивчали психодраму як засіб розвитку концептуальної сфери білінгвів (Г.Гандзілевська, Т.Ширяєва, 2013), як метод навчання обдарованих дітей (Г.Гандзілевська, Т.Ширяєва, 2014) та ін. Гра, згідно до наших наукових розвідок та прихильників цього методу, настільки захоплює учасників психодраматичного процесу, що опори зникають самі собою, у результаті чого змінюються ригідні зразки поведінки, розблоковується креативність й спонтанність, що має значення у формуванні адекватних реакцій на нові ситуації (Я.Морено, Г.Лейтц, А. Айхінгер, В. Холл та ін.). Окрім того, сцена психодрами, створюючи додаткову реальність, відкриває життєвий простір, який у реальності часто обмежений, надає можливість його учасникам не лише моделювати себе в певній ситуації, а й фіксувати життєвий ресурс на перспективу [1]. Простір відповідно до досліджень Ю. Швалб [6, с.13], як взаємодія людини зі світом, сприяє усвідомленню свого місця в ньому. Використання психодраматичних технік в

освітньому просторі, зокрема монолог, дублювання, обмін ролями, техніка самопрезентації, дзеркало та ін., може дозволити його учасникам гіпербалізовано поглянути на себе очима іншого, глибше пізнати себе, що, своєю чергою, стимулює саморозвиток, розширює репертуар ролей у соціальному світі. Відповідно до драматургічно-рольового підходу соціальне життя передбачає розвиток особистості крізь призму апробації різноманітних ролей [1]. Про зв'язок ролі й вираження ідентичності, що є не віддільною від міжособистісної взаємодії, вказує й Я. Морено [5]. Своєю чергою ідентифікація, як і рефлексія, що є основними механізмами ролеграмми – основи для процесу формування, прийняття й реалізації рольового репертуару особистості [4], сприяють процесу присвоєння життєвого досвіду, що є важливим й у реалізації компетентнісного підходу в освітньому середовищі.

Таким чином, психодрама як метод навчання через дію, може бути ефективною для реалізації компетентнісного підходу в освітньому просторі у вимірі освоєння нового та присвоєння отриманого досвіду через розблокування креативності та спронтанності, розширення діапазону ролевого репертуару. Перспективу подальших розвідок вбачаємо у вивченні ефективних технік психодрами для реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі початкової школи.

Література

1. Гандзілевська Г. Б. Життєві сценарії українських емігрантів (психолого-акмеологічний дискурс): монографія. Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2018. 484 с.

2. Гуцан Л.А. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів*. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – К.: ПП «Фірма «Гранмна», 2013. С. 52 – 56.

3. Рудніцька К. Сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Сер. Педагогіка. Соціальна робота. 2016. Вип. 1. С. 241–244.

4. Мірошник З. М. Ролеграма як засіб формування рольової структури особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2012. Вип. 18. С. 517–526.

5. Морено Я. Л. Психодрама. Изд. 2-ое, испр. / пер. с англ. Г. Пимочкиной, Е. Рачковой. Москва : Психотерапия, 2008. 496 с.

6. Соціально-психологічні засади становлення екологічно орієнтованого способу життя особистості : монографія / Ю. М. Швалб та ін. ; за ред. Ю. М. Швалба. Київ : Педагогічна думка, 2015. 216 с.

Наталія Гатеж
кандидат педагогічних наук,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича,
Україна
n.gatezh@chnu.edu.ua

Natalia Gatezh
candidate of pedagogical sciences
Yurii Fedkovych Chernivtsi National University
Ukraine
n.gatezh@chnu.edu.ua

ВІД ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ДО ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

FROM THE AESTHETIC CULTURE OF THE TEACHER TO THE AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS

У сучасних умовах розвитку суспільства та освіти України гостро постає проблема виховання підростаючого покоління у руслі глибокої поваги до системи моральних та естетико-культурних цінностей рідного народу, розвитку емоційного інтелекту особистості, формування високого рівня культури, зокрема й естетичної.

Проблемі естетичного виховання присвячені праці видатних українських педагогів і діячів освіти: Е. Водовозової, П. Каптерева, С. Лисенкової, С. Русової, К. Ушинського та ін. Значний внесок у розробку теорії естетичного виховання зробили Ю. Боров, О. Буров, Л. Волович, І. Долецька, М. Каган, Л. Коган, А. Макаренко, О. Семашко, В. Сухомлинський, В. Шестакова та ін.

Особливу цінність у межах досліджуваного нами питання мають фундаментальні дослідження організації виховання естетичної культури (Н. Крилова, М. Лещенко, В. Липський, Б. Лихачов, Л. Масол, Н. Миропольська, Л. Михайлова, Г. Петрова, Я. Сопіна, В. Шацька, Г. Шевченко та ін.).

Провідна роль у розвитку всесвітньої теорії естетичного виховання належить німецьким ученим. Зокрема в естетичних концепціях А. Баумгартена, Ф. Шиллера, І. Канта, Р. Штайнера, Г. Гегеля, І. Гербарта естетичне виховання розглядається як необхідна передумова духовно-морального становлення людини, відзначається тісний взаємозв'язок естетичних почуттів, мистецтва і природи.

Вивчення джерельної бази дослідження засвідчує, що поняття естетичного виховання зародилося ще в глибокій давнині, а його сутність, завдання та цілі змінювалися починаючи з часів Платона й Аристотеля аж до наших днів.

Акцентуємо, що естетичне виховання в закладі загальної середньої освіти визначається як цілеспрямований, спеціально організований процес формування в учнівської молоді естетичної свідомості, смаку, здатності сприймати й творити прекрасне за законами краси. Зміст естетичного виховання школярів передбачає розуміння краси в навколишній дійсності, природі, змісту творів мистецтва; емоційне сприймання та відгук від побаченого; розвиток нахилів до художньої творчості; прагнення естетизації власного побуту, зовнішнього вигляду й життя.

Нам імпонує думка С. Вітвицької, яка вважає, що естетичне виховання базується на природних можливостях естетичного розвитку людини, які перевтілюються у реальні здібності тільки завдяки вихованню. Дослідниця розкриває зміст естетичного виховання як педагогічну діяльність, спрямовану на виховання вміння сприймати й перетворювати навколишню дійсність за законами краси. На думку вченої, мета естетичного виховання – сформований високий рівень естетичної культури особистості [3].

Сучасний вітчизняний вчений Л. Базильчук розглядає естетичне виховання як складне за своєю структурою, багатомірне й багатокомпонентне явище, що поширюється на всі сфери конструктивної діяльності людини [1, с. 151].

Провідна роль в естетичному вихованні молодого покоління належить загальноосвітній школі. У документах Міністерства освіти, урядових рішеннях неодноразово підкреслювалася необхідність подолання недооцінки естетичного виховання, яке

має здійснюватися у певній системі, бути органічною складовою діяльності школи і громадських організацій із виховання молоді.

Як відомо, провідна роль у естетичному вихованні школярів належить учителю, глибокі знання якого, добра естетична ерудиція стимулюють виникнення різнобічних інтересів у вихованців, а наявність естетичних почуттів допомагає вчителю не лише зрозуміти, а й відчути переживання учнів, розібратись у внутрішніх мотивах поведінки дітей, підняти у ставленні до учнів на рівень «розумних почуттів» [4].

Погоджуємося з думкою, що важливим чинником формування повноцінної, всебічно розвинутої особистості є культурно-духовний розвиток, від рівня якого та ціннісних орієнтирів особистості залежить формування якісно нового майбутнього українського суспільства [7].

Важливими для наших наукових пошуків є висновки Н. Пилипенко, в яких наголошується, що саме високий рівень естетичної культури майбутнього вчителя має впливати на формування здібностей дитини бачити красу в мистецтві та навколишньому середовищі, на формування стійких естетичних почуттів, смаків, суджень, а також вироблення потреби брати участь у створенні цієї краси в художній творчості й навколишньому світі [6].

У контексті вивчення методики естетичного виховання ряд педагогічних джерел розглядають деякі підходи до застосування видів мистецтва в освітньо-виховному процесі. Зокрема, І. Демченко пише: «З огляду на можливості образотворчого мистецтва як педагогічного засобу слід зазначити, що основою навчально-виховного процесу є виховання естетичного відношення – виховання естетичної свідомості особистості. Кожний компонент естетичного відношення: естетичне сприйняття, естетичне почуття, оцінка, судження, смак, ідеал, потреба, увесь творчий потенціал визначається діяльністю особистості й спричиняє суттєві зміни в переконаннях, поведінці, перетворює її в суб'єкт естетичної діяльності, сприяє комплексному розвитку її творчих здібностей» [5].

Цінною для нас є точка зору О. Баян, що професіограма вчителя у контексті його естетичної освіченості включає такі особистісні якості, як: естетика зовнішнього вигляду та

поведінки; культура мовлення, його емоційність, точність, образність, виразність; високий художній, емоційний та естетичний смак; єдність естетичних знань, переконань і поведінки; високорозвинутий естетичний ідеал; потреба в естетичному та художньому вихованні, самовихованні й самоосвіті; потреба у розвитку своїх творчих здібностей [2].

На основі вище зазначеного можемо зробити наступні висновки щодо особливостей естетичного виховання учнів: цілісність та залежність кінцевих результатів від умов, у яких він відбувається; ефективність естетичного виховання залежить від взаємопов'язаної діяльності вчителя з учнями та рівня його естетичної культури; у цьому процесі вчителю відводиться функція заохочення, фасилітації, педагогічної підтримки та управління; процес естетичного виховання учнів зробити природним, радісним можна за допомогою впливу мистецтва, яке завдяки своїм соціально-педагогічним функціям, регіональним художньо-естетичним традиціям і творчим потенціалам здатне забезпечити сприятливі умови для ефективного розвитку естетичних якостей у вихованців.

Література

1. Базильчук Л. В. Естетичне виховання як засіб всебічного розвитку соціально значущої і самоцінної особистості. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2004. Вип. 10. С. 149–153.
2. Балян А. А. *Проблемы формирования личности будущего учителя*. Рига: АН ЛССР, 1973. С.138.
3. Вітвицька С.С. Естетичне виховання майбутнього вчителя в контексті ідей В.О. Сухомлинського. *Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку: збірник наукових праць* Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 142-150.
4. Грицюк Б.А., Скульский Р.П., Домбровский С.В. и др. *Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей*. Львов:Свит,1990. 198с.
5. Демченко І. І. Вплив образотворчого мистецтва на творчий розвиток учнів початкових класів. *Психолого-*

педагогічні проблеми сільської школи. К.: Науковий світ. 2002. № 2. С. 99-104.

6. Пилипенко Н. В. Особливості підготовки майбутнього вчителя до формування естетичної культури дитини. Особливості підготовки майбутнього вчителя. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 37 (90). С. 304.

7. Шейко В. М. Формування основ культурології в добу цивілізаційної глобалізації (друга половина XIX – початок XXI ст.): монографія. К.: Генеза, 2005. С. 139.

Оксана Гордійчук
кандидат педагогічних наук, доцент,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича,
Україна
O.hordiichuk@chnu.edu.ua

Oksana Hordiichuk
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Yurii Fedkovych Chernivtsi National University
Ukraine
O.hordiichuk@chnu.edu.ua

ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЧЕРЕЗ РЕАЛІЗАЦІЮ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА «УКРАЇНСЬКА МОВА»

FORMATION OF INDEPENDENCE IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN THROUGH THE IMPLEMENTATION OF THE CONTENT OF THE SUBJECT «UKRAINIAN LANGUAGE»

Проблемі формування самостійності, в науковому обігу, належить чисельна кількість теоретико-методичних розвідок.

З точки зору психології, *самостійність*: «вольова якість особистості, яка полягає в умінні за власною ініціативою ставити перед собою цілі, без сторонньої допомоги знаходити шляхи їх досягнення і виконувати прийняті рішення» [4, с.315].

За Великим тлумачним словником сучасної української мови, бути *самостійним* означає: «який здійснюється своїми силами чи з власної ініціативи без сторонньої допомоги або керівництва» [2, с. 1291].

Формування навичок самостійності в учнів початкової школи, безумовно, найоптимальніше відбувається на уроках української мови, через реалізацію змісту окресленого навчального предмета.

Зокрема, ми погоджуємося з твердженням М. Вашуленка, що: «необхідність глибокого вивчення української мови в школі визначається її основними функціями: мова служить людині, по-

перше, засобом оформлення і вираження думки, по-друге, комунікативним засобом, що обслуговує людей в їх спілкуванні між собою, і, нарешті, по-третє, засобом вираження почуттів, настроїв (емоційна сфера). Мовно-мовленнєві вміння та навички є необхідною умовою і засобом навчальної діяльності учнів» [1, с.128].

Одним із найголовніших завдань уроків української мови є формування в молодших школярів умінь, що стосуються різних видів навчальної мовленнєвої діяльності, найголовнішими з яких є:

- уміння висловлюватися в доступних для них типах мовлення;
- вмінні самостійно шукати інформацію;
- вмінні логічно мислити.

При цьому здобуті теоретичні відомості з різних розділів мовознавчої науки слугують науковим підґрунтям для вироблення і розвитку комунікативних умінь.

Не менш важливим є те, щоб знання, уміння й навички з кожної теми і розділу перебували в полі зору класовода протягом усього початкового курсу української мови. Адже від рівня засвоєних мовних знань та мовленнєвих умінь і навичок, залежатиме рівень мовної і мовленнєвої компетентності учнів з української мови на наступних етапах мовної шкільної освіти.

Спостереження за навчальним процесом у початкових класах свідчить, що активність учнів, їх інтерес до виучуваного матеріалу помітно зростає, якщо, приступаючи до опрацювання нового матеріалу, вчитель у доступній для учнів формі повідомляє класові не лише тему, а й основну мету уроку. Вона має передусім передбачати, містити навчальну діяльність молодших школярів, намічати ступені їхньої пізнавальної самостійності у виконанні передбачуваної темою завдань, прогнозувати результати, а також орієнтувати учнів у значущості тих компетентностей, яких вони набудуть на уроці для майбутньої їх як навчальної, так і загальної життєдіяльності. Визначаючи виховну і розвивальну цілі уроку, вчитель має брати до уваги багатогранність виховання особистості молодшого школяра, не допускаючи їх розпорошеності і формалізму.

З метою формування самостійності в молодших школярів, визначимо особливості формулювання розвивальної мети уроку української мови.

– По-перше, цю мету вчитель повинен бачити і визначати в руслі всіх без винятку чотирьох видів мовленнєвої діяльності: надаючи на кожному з них перевагу одному-двом видам з огляду на специфіку теми.

– По-друге, розвивальні функції уроку передбачають опанування учнями різноманітних способів та прийомів розумової діяльності, таких як: аналіз, синтез, абстрагування, класифікації, аналогії, порівняння, тобто зіставлення і протиставлення, уміння робити висновки, в основі яких лежать виучувані одиниці мовної системи та окремі мовні й мовленнєві явища. Звичайно, цими розумовими діями учні на уроці оволодівають на основі відповідного програмового змісту, саме тому важливо передбачати на уроці розвивальну мету.

Для прикладу, на основі фонетико-графічного матеріалу школярі вчать абстрагувати фонетичні одиниці, виділяючи їх зі звукової сукупності в слові, реченні, тексті, мовленні на основі певних істотних ознак, особливостей. Характерним прикладом абстрагування є, скажімо, виділення в слові наголошеного звука чи складу. Або, спостерігаючи за способом вимовляння кожного із 6 голосних звуків, діти спроможні зробити самостійний висновок про те, чим ці звуки між собою схожі (струміль видихуваного повітря під час їх вимовляння проходить вільно, без будь-яких перешкод) і чим відмінні (при вимовлянні кожного з голосних звуків губи набувають різного положення, створюючи різні отвори для проходження струменя повітря).

В такому разі, під час спостережень за артикуляційними особливостями та акустичними ознаками різних звуків, учні вчать бачити схоже і відмінне між ними, впізнавати окремі звуки і розрізнявати їх, але на основі спільної найістотнішої ознаки відносять їх до групи голосних.

Оволодіння навичками читання і грамотного письма в початкових класах можливе лише унаслідок виконання значної кількості аналітичних і синтетичних вправ з особливими,

властивими тільки для уроків мови, і навіть частково – для уроків музики, матеріальними одиницями – звуками мовлення.

Згодом, вивчаючи з молодшими школярами лексичний, граматичний (морфологія, синтаксис) матеріал, відпрацьовуємо зазначені вище розумові дії на окремих групах слів, що характеризуються певним значенням, на частинах мови, які розрізняються лексичним значенням і граматичними формами, властивими їм категоріями (морфологія), на різних типах речення, які класифікуються за метою висловлювання, інтонацією, граматичною будовою, за лексичною наповнюваністю тощо (синтаксис).

На основі цих практичних зусиль, ми можемо відстежувати, що розвивальні можливості навчального матеріалу з мови і мовлення мають, свою специфіку порівняно з іншими навчальними предметами. Тому, вчителеві вкрай важливо враховувати саме цей корисний потенціал, адже школа повинна забезпечити дітей знаннями з української мови та навчити застосовувати їх у мовній практиці. До того ж, навчання мови, у процесі якого діти вчать виражати свої думки в усній і письмовій формі, впливає на загальний розвиток дитини, на успішне засвоєння знань з усіх предметів.

Варто додати, що за Концепцією Нової української школи освітній процес у початковій школі передбачає поділ на два цикли: І цикл – адаптаційно-ігровий, що включає 1-2 класи, і II цикл – основний припадає на 3-4 класи.

Програма запровадження Нової української школи передбачала розроблення нового Державного стандарту загальної середньої освіти, який було ухвалено 21 лютого 2018 року Кабінетом Міністрів України. Зміст Державного стандарту початкової освіти реалізується у таких освітніх галузях: мовно-літературній, математичній, природничій, технологічній, інформаційній, соціальній і здоров'язбережувальній, громадянській та історичній, мистецькій та фізкультурній (2018).

Предметом нашого аналізу є програма мовно-літературної галузі освіти. Вона представлена такими змістовими лініями: взаємодіємо усно, читаємо, взаємодіємо письмово, досліджуємо медіа, досліджуємо мовлення та театралізуємо. На жаль, у межах

тез ми не маємо змоги здійснити аналіз усіх змістових ліній та їх блоків. Однак, для прикладу, проаналізуємо окремі з них.

Так, змістову лінію «Взаємодіємо усно» у програмі представлено системою блоків, у кожному з яких надано низку проблемних питань і очікувані результати. Опис діяльності учнів: слухання розповіді учителя або однокласників; відповіді на питання вчителя; підтримання бесіди та діалог, як зазначає О.Савченко: «в парі; ігри на запам'ятовування імен; обговорення малюнків, книжних ілюстрацій; створення розповіді за сюжетним малюнком; створення розповіді про події з власного життя; декламування улюблених віршів; сприймання на слух коротких віршів, загадок тощо; участь у сюжетно-рольовій грі; обговорення сюжетно-рольової гри» [5, с.34].

Змістова лінія «Досліджуємо медіа» у першому класі представлена двома блоками. Перший блок спрямований на забезпечення наступності щодо досвіду роботи із медіатекстами ві дошкільного то молодшого шкільного віку. Учні висловлюватимуть різність думок та почуттів опісля перегляду анімаційних жанрів, світлин, коміксів тощо, виготовлятимуть листівки-поздоровлення та листівки-запрошення.

Другий блок продовжує роботу, спрямовану на вияв адресатів та мети медіапродукту. Адресатами можуть бути: діти чи дорослі; дошкільнята чи школярі; ті, які цікавляться малюванням, чи ті, які цікавляться спортом, тощо. Мета створення медіатексту теж обговорюється дуже широко: діти повинні дати відповідь на запитання, чого вони прагнули. Також учні працюють над аудіозаписами, створенням самостійно рекламного слогану, або озвучення мультиплікаційного фільму тощо.

Також інновацією змісту мовної освіти є те, що відмінили фіксовану кількість годин на вивчення кожної теми, учителі самостійно визначатимуть їх, ураховуючи рівень підготовки класу. Натомість уточнено перелік словникових слів: вилучено слова, що не є поширеними в мовленні молодших школярів, натомість додано нові, які набули широкого вжитку [3, с.58].

Отже, формування самостійності в молодших школярів на уроках навчання грамоти. Безумовно, вирішує також і основну задачу: навчити дітей читати і писати. У цей період дитина вчиться вичленовувати речення, речення поділяти на слова,

слова на склади і звуки, утворювати з звуків і букв слова. Це сприяє розвитку фонематичного (мовленнєвого) слуху, тобто вміння чути не тільки вимовлені слова і склади, але й складові їх звуків. Паралельно з навчанням читання йде навчання письму: правильно писати букви, читати їх, списувати з друкованого та рукописного текстів, писати під диктовку тощо. А це все, в свою чергу, потребує вмінь постійного прагнення роботи над собою, вміти відходити від шаблонних рішень, знаходити ефективні способи розв'язання проблеми.

Література

1. Вашуленко М. С. (2006). *Українська мова і мовлення в початковій школі: метод. пос.* К.: Освіта, 268.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (2009). К. - Ірпінь: ВЕФ «Перун», 1736 с.
3. Мельничук Ю. Ю. & Сугейко Л. Г. (2017). Інновації у мовній освіті молодших школярів. *Педагогічний процес: теорія і практика: науковий журнал.* 4, 57-62.
4. Степанов О.М. (2006). *Психологічна енциклопедія.* К : «Академвидав». 424 с.
5. Савченко О. & Шиян Р. (2018). *Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти 1-2 класи.* К: Освіта, 240.

Мар`яна Граб

викладач,

Відокремлений структурний підрозділ «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету»,

Україна

grabmaryana96@gmail.com

Mariana Hrab

Teacher

Separate structural subdivision «Humanitarian and Pedagogical Vocational College of Mukachevo State University»

Ukraine

grabmaryana96@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Створення системи екологічної освіти й виховання є одним із пріоритетів державної політики України в галузі охорони довкілля, використання природних ресурсів та забезпечення екологічної безпеки. Необхідність виховання екологічної культури як складової загальної культури особистості зафіксовано в Державній Національній програмі «Освіта. Україна XXI століття», в Концепції національного виховання, в Концепції екологічної освіти в Україні, в Концепції «Нова українська школа».

Проблема екологічного виховання знайшла достатньо широке висвітлення в педагогічній теорії та практиці. Сутність екологічної культури, її характерні особливості розкриваються у наукових доробках С. Дерябо, А. Захлебного, Г. Ільїної. Структура екологічної культури, її місце в системі загальнолюдської культури відображені в дослідженнях О. Вербицького, Л. Лук'янової тощо. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що більшість авторів по-різному визначають поняття

«екологічна освіта», «екологічне виховання», деякі ототожнюють їх між собою та з дефініцією «екологічна культура» [1, с. 43-49].

В контексті нашого дослідження екологічна культура – це система органічно взаємопов'язаних елементів природоперетворюючої діяльності людини і її теоретико-моральної оцінки, яка обов'язково враховує соціально-екологічні принципи та вимоги [5, с.91-97]. Здебільшого зміст терміну «екологічна культура» науковці розкривають через сукупність найбільш важливих його компонентів: екологічну грамотність, систему уявлень про закони і механізми функціонування економіки; уміння працювати з екологічною інформацією; екологічну свідомість; володіння екологічною мовою, екологічним мисленням, «правилами» екологічної поведінки; риси характеру, що забезпечують грамотні екологічні вчинки тощо.

Варто зазначити, що екологічна культура проявляється у свідомості, мисленні, поведінці та діяльності особистості. Шлях до високої екологічної культури лежить через ефективну екологічну освіту. Екологічну освіту науковці розглядають як сукупність наступних компонентів: екологічні знання, екологічне мислення, екологічний світогляд, екологічна етика, екологічна культура. Кожному компоненту відповідає певний рівень екологічної зрілості: від елементарних екологічних знань, уявлень до їх глибокого усвідомлення і практичної реалізації [3, с. 123].

Глибоким опануванням екологічними знаннями, формуванням екологічного мислення, свідомості і культури мають бути охоплені громадяни всіх категорій, вікових груп і сфер діяльності. Особливе значення має екологічна освіта для студентів ЗВО, майбутніх педагогів. Майбутні вчителі початкових класів повинні бути обізнані з глобальними і локальними екологічними проблемами. Щоб оволодіти прийомами переконань, майбутньому вчителеві через свою професійну діяльність необхідно залучати дітей до проблем захисту довкілля. Процес формування екологічної культури майбутніх фахівців ставить такі основні завдання:

- вивчати природу свого краю, виховувати дбайливе ставлення до природних багатств нашої країни;

- виховувати нетерпиме ставлення до вчинків, які завдають шкоди природі;

- озброїти майбутніх фахівців знаннями, виробити у них практичні вміння і навички раціонального природокористування, спонукати їх до конкретних дій щодо поліпшення стану довкілля, не допускати негативних впливів на природу в процесі своєї професійної діяльності;

- формування відповідальності за природу як національну, так і загальнолюдську цінність, основу життя на Землі;

- формування у майбутніх фахівців усвідомлення того, що людина – частина природи, а історія людського суспільства – частина історії природи, що природа є першоосновою існування людини і суспільства [4, с. 9].

Як показує практика, поряд із загальним високим рівнем екологічної культури студенти у процесі фахової підготовки мають опанувати методiku екологічної виховної роботи. У навчальних планах Мукачівського державного університету спеціальності 013 «Початкова освіта» ОС «Бакалавр» передбачені дисципліни («Основи природознавства з екологією», «Основи краєзнавства», «Методика навчання освітньої галузі «Природознавство»», «Основи екології», «Навчальна (польова) практика» тощо), які включають необхідні теоретичні і практичні аспекти екологічної освіти та виховання. Основними принципами екологічного виховання студентів, на нашу думку, є: краєзнавчий принцип; принцип комплексності; принцип безперервності; принцип матеріальної єдності світу; принцип патріотизму.

Екологічна культура й екологічна відповідальність разом з екологічною освітою і вихованням утворюють основу раціональної взаємодії людини і природи. Кожен студент повинен проникнутися повагою до природи, середовища в якому йому жити і творити. Від якості підготовки педагогів залежатиме рівень культури й моралі майбутніх поколінь, а отже і їхнє ставлення до природи, ресурсів, безцінних надбань людського суспільства. Екологічне виховання спрямоване на формування ставлення суб'єкта до екологічних знань, умінь і навичок, включення його в процес продуктивної, суспільно-корисної

праці, до довкілля, використання ресурсів, що знаходить своє втілення в конкретній діяльності, у конкретних формах екологічних відносин [2, с. 18].

Таким чином, екологічне виховання доцільно розглядати в контексті екологічної культури. Спираючись на філософські положення про взаємодію людини, суспільства і природи, а також природи і культури, суть екологічного виховання можна визначити як процес, спрямований на формування екологічної свідомості, що включає такі ключові категорії, як світогляд, стосунки, цінності, поведінку. Метою і кінцевим результатом екологічного виховання є сформована еколого-світоглядна позиція випускника ЗВО. Екологічне виховання не може бути успішним, якщо здійснюється лише на лекційних та практичних заняттях. Тому до подальших напрямів дослідження відносимо аналіз можливостей виховання екологічної культури здобувачів вищої освіти в позааудиторній діяльності.

Література

1. Дробноход М.І. Філософія екологічної освіти: концептуальні основи /М.І. Дробноход // Педагогіка і психологія. 1996. № 3. С. 43-49.
2. Ліпич І.І. Екологічна діяльність як складова соціокультурного процесу: автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.03 /І.І. Ліпич; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. К., 2008. 18 с.
3. Магура Н. Л. Формування екологічних знань учнів професійно-технічних закладів освіти у процесі вивчення біології: дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 /Н.Л. Магура. К., 2002. 249 с.
4. Сидоренко Л.І. Сучасна екологія. Наукові, етичні та філософські ракурси: навч. посіб. / Л.І. Сидоренко К.: Вид. ПАРАПАН, 2002. 152 с. 9.
5. Ярчук Г. Екологічне виховання: сутність та основні напрями // Вища освіта України. 2008. №2. С. 91-97.

Оксана Гузенко

*кандидат педагогічних наук, доцент,
КЗ Сумський обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти,
Україна*

Анна Гунбіна

*магістрантка,
КЗ Сумський обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти,
Україна*

Oksana Guzenko

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
KZ Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education
Ukraine*

Anna Gunbina

*undergraduate
KZ Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education
Ukraine*

ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ: ПЕРЕВАГИ ТА ТРУДНОЩІ

INTRODUCTION OF PEDAGOGICAL TRAINING IN THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF MASTER'S DEGREE: BENEFITS AND DIFFICULTIES

Сьогодні в наукових колах вчених, педагогів, психологів часто піднімається питання впровадження активних методів навчання в педагогічний процес професійної підготовки майбутніх фахівців (В. Беспалько, С. Сисоєва). Одним із важливих аспектів даного питання є впровадження педагогічного тренінгу при підготовці майбутніх вчителів.

Відомо, що тренінг вважається поліфункціональним методом, у цьому і полягає його універсальність і прикладний характер. Можна виділити основні функції тренінгу [8]:

- діагностична – надає можливість явного або прихованого спостереження і експериментального вивчення індивідуальних якостей і особливостей поведінки особистості, а також групових процесів, з подальшим аналізом та інтерпретацією;

- навчальна – полягає у придбанні знань, навичок і вмінь, формуванні будь-яких компетентностей;

- розвиваюча – сприяє розвитку (фізичному, духовному, особистісному, професійному) особи або групи;

- евристична – припускає, що в результаті участі у тренінгу особа відкриває для себе нові горизонти, переживає інсайти, особисті відкриття і осяння, так звані «моменти істини»;

- психокорекційна – полягає у виправленні (корегуванні) деяких недоліків і відхилень психічного розвитку і поведінки;

- саморегулятивна – сприяє формуванню навичок цілеспрямованого контролю і зміни індивідом перебігу різних психофізіологічних функцій, регуляції активності діяльності і рефлексії;

- праксеологічна – виходить з того, що тренінг завжди прямо чи опосередковано має спрямованість на підвищення ефективності практичної діяльності;

- профілактична – полягає в тому, що тренінг часто направлений на збереження психологічної цілісності особистості, попередження нервово-психічних розладів, профілактику несприятливого впливу зовнішніх чинників, зокрема, професійної деформації, реабілітацію після психотравмуючих подій, а також в цілому підвищення рівня психічного здоров'я.

Тренінгова форма роботи набула широкої популярності у психології, але нині тренінги широко застосовуються не лише у психології, а і в інших науках – педагогіці, соціології, економіці, управлінні, конфліктології тощо. При цьому визначальними, на нашу думку, є такі концептуальні положення щодо визначення тренінгу [2]:

- засіб розвитку компетентності у спілкуванні, здобуття знань, набуття умінь і досвіду та корекція, зміна усталених форм діяльності;

- форма організації навчання, у ході якої використовуються інтерактивні методи, що забезпечує учасникам обмін досвідом і знаннями у спілкуванні в комфортній емоційній атмосфері з метою отримання нових знань та засвоєння навичок;

- запланований процес, призначений надати або поповнити знання і навички та виявити ставлення до проблеми, ідеї, поведінки з метою їх зміни чи оновлення;

- «сукупність методів навчання, за допомогою яких учасники активно залучаються у процес навчання, тобто є активними учасниками навчання» та інше [5].

Використання навчальних тренінгів у професійній підготовці майбутніх викладачів передбачає вирішення поставлених задач та досягнення поставленої цілі задля формування потрібних навчальних якостей у магістрантів, а саме: формування необхідних умінь пояснювати власні думки, почуття та ідеї, визначити особистісні бар'єри спілкування у навчально-тренінговій професійно-зорієнтованій ситуації; набуття власного досвіду через використання зворотного зв'язку як класичного механізму навчання в групах тренінгу, що дає змогу студентам проаналізувати й оцінити діяльність однокласників, адекватно сприймати й диференціювати власні уявлення про себе як майбутнього викладача; перевірка дієвості теоретичної фахової підготовки та змодельованих тренінгових ситуацій, що формує педагогічний досвід; водночас інтелектуальні висновки супроводжуватимуться одночасним емоційним проживанням під час участі студентів у створених ситуаціях; переживання емоційної близькості з іншими учасниками тренінгу; усвідомлення власної професійної спроможності, щоб розвинути позитивне уявлення про себе як компетентного майбутнього педагога; спостереження та порівняльний аналіз під час використання тренінгової вправи «фокус-група» та досвід виконання педагогічних функцій у подібних ситуаціях; руйнування рольових стереотипів – в умовах навчального тренінгу студенти можуть відмовитися від застарілих і обмежувальних поведін-

кових стандартів на користь гнучкого, інноваційного підходу до майбутньої професійної діяльності та представлення власного творчого вирішення традиційних педагогічних задач; визначення оптимальної моделі професійних дій педагога – на основі аналізу роботи своїх однокласників; формування комунікативних умінь педагогічного спілкування [6; 7].

Таким чином, можемо констатувати, що тренінгові форми навчання у ЗВО розкривають увесь потенціал студента: рівень та обсяг видів компетенцій, які мають місце в професійній діяльності (професійні, аналітичні, системні, комунікативні та інші).

Виділяють наступні ознаки, які відрізняють тренінг від інших засобів навчання [3]:

- короткостроковість – зазвичай навчальний тренінг триває від 1 години до 1 дня – це оптимальний термін, в продовж якого людина може сприймати велику кількість інформації;

- інтерактивність – тренінг складається з інтерактивних форм роботи, які максимально наближені до ситуації з реального життя;

- залученість – саме під час навчального тренінгу всі учасники активно залучаються до діяльності, у той час, як під час лекцій та семінарських занять активність учасників залежить виключного від їх бажання та ініціативності.

Під час тренінгу створюється комфортне середовище, яке допомагає учасникам побачити свої сильні та слабкі сторони, побувати «в середині» проблемної ситуації. Таким чином, учасники ніби репетирують власні дії не ризикуючи вже складеними стосунками. Допомога й увага оточення допомагають швидше зрозуміти, які особисті якості необхідні, та які професійні навички треба розвивати. Таким чином, під час навчального тренінгу учасники можуть побачити рівень власних професійних та особистісних навичок та врахувати для подальшого розвитку.

Ефективність процесу тренінгу залежить від методів тренінгу. Тобто яким чином організований навчальний процес (кейс-метод, лекція з елементами дискусії, робота у малих групах тощо) Існують також такі види тренінгів, які націлені на формування та розвиток умінь і навичок ефективного спілку-

вання. До них належать такі тренінги, як партнерського спілкування, сенситивності та креативності. Дані види тренінгів безпосередньо пов'язані з психогімнастичними вправами [4 с.3].

Попри всі переваги та можливості, які дає навчальний тренінг, він має свої проблемні моменти. До таких проблемних моментів можемо віднести велику кількість складових, які необхідні для ефективного впровадження навчального тренінгу:

- спеціально обладнане приміщення та приладдя для тренінгу – тренінгові заняття повинні проходити у просторому приміщенні, що дозволить учасникам вільно рухатися та взаємодіяти між собою, воно повинно бути обладнане ручними меблями та містити мультимедійні прилади;

- тренер, який має досвід як учасника тренінгу так і його проведення, адже лише за умови, що тренер розуміє, що відчують учасники тренінгу та які виникають у них складнощі, він може побудувати ефективну програму тренінгу та створити атмосферу довіри та співпраці у групі;

- правила групи – тренінгова група обов'язково повинна мати встановлені правила та дотримуватися їх для ефективної роботи (на початку роботи група спільно встановлює та приймає ці правила);

- атмосфера взаємодії та спілкування – як вже згадувалося раніше, без налагодженого емоційного контакту та атмосфери емоційного розслаблення та довіри ефективна робота неможливо; велика відповідальність за створення такої атмосфери покладається саме на тренера, на його уміння вибудувати роботу групи, допомогти учасникам відкритися;

- структура тренінгового заняття – тренінгові заняття мають значні відмінності від класичної лекції чи семінарського заняття, вони мають збалансовано поєднувати у собі виклад теоретичного матеріалу, практичного його опрацювання (вправи) та рефлексії;

- оцінювання ефективності тренінгу – існує безліч методів оцінювання, але далеко не всі ми можемо використати, щоб оцінити ефективність тренінгу, але це необхідна частина, адже об'єктивна оцінка проведеного тренінгу допоможе тренеру

провести роботу над помилками та відредагувати тренінгове заняття, покращити його [4].

Отже, можемо зробити висновок, що впровадження навчального тренінгу має перелік переваг, які дозволять майбутнім викладачам вищої школи краще підготуватися до практичної діяльності, освоїти теоретичні знання та спробувати їх на практиці у безпечних умовах. Але при впровадженні тренінгової форми занять слід пам'ятати про ряд особливостей, забезпечення яких є необхідною умовою ефективності даної форми роботи та можуть як посилити результативність тренінгових занять (за умови їх дотримання) так і знизити її.

Література

1. Сікора Я. Б. Використання тренінгів у професійній підготовці компетентних фахівців з інформатики // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н.С. (гол. ред.) та інші]. Умань : ПП Жовтий, 2011. Випуск 36. С. 115–121.

2. <https://repository.kristti.com.ua/handle/eiraise/269>

3. Декусар Г. Г., Клименова О. М Тренінг як засіб професійної мовної підготовки майбутніх перекладачів Електронний доступ: <file:///C:/Users/%D0%90%D0%BD%D1%8F/Downloads/1469-5760-1-PB.pdf>

4. Тренінгові технології навчання як засіб розвитку професійних компетенцій майбутніх фахівців. Електронний доступ: <http://fpo.udpu.org.ua/wp-content/uploads/2013/10/%D0%9A%D0%BE%D1%80%D0%B4%D0%BE%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0-%D0%94%D1%80%D0%BE%D1%87%D0%B8%D0%BB%D0%BE.pdf>.

5. Бондарева Л. І., Умови проведенн я навчального тренінгу для студентів вищої економічної школи // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. 2011. № 8. С. 12-22.

6. Котенко Т. М., Тренінг як засіб активізації навчання у вищій школі. Електронний доступ <http://dspace.kntu.kr.ua/jspui/bitstream/123456789/515/1/25.pdf>

7. Кончович К. Т. Використання навчальних тренінгів у підготовці майбутніх учителів-філологів. Електронний доступ: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/498/1/%D0%92%D0%98%D0%9A%D0%9E%D0%A0%D0%98%D0%A1%D0%A2%D0%90%D0%9D%D0%9D%D0%AF%20%D0%9D%D0%90%D0%92%D0%A7%D0%90%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%98%D0%A5%20%D0%A2%D0%A0%D0%95%D0%9D%D0%86%D0%9D%D0%93%D0%86%D0%92.pdf>

8. Савченко Г.В. Навчально-методичний посібник з організації та проведення тренінгу: «Професійно-психологічна підготовка суддів». К.: ТОВ «Горизонт», 2016. 104 с.

Віталія Дідух
аспірантка,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича,
Україна
didukh.vitalia@chnu.edu.ua

Vitalia Didukh
Postgraduate
Yuriy Fedkovich Chernivtsi National University
Ukraine
didukh.vitalia@chnu.edu.ua

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

PEDAGOGY OF PARTNERSHIP AS A CONDITION OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER

Зміни в сучасному світі, реформування освіти диктують нові вимоги до особистості вчителя, він повинен бути не тільки професіоналом своєї справи, а й конкурентно спроможним, комунікабельним, «розкутим», а це у свою чергу потребує модернізації та нових підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Так, у прийнятій Концепції Нова українська школа окреслено нові орієнтири початкової школи.

Зокрема, виділено новий рівень взаємодії між учасниками освітнього процесу (вчителями, учнями, батьками, керівниками та адміністрацією навчального закладу), який ґрунтується на педагогіці партнерства. Змінюється роль вчителя, він стає радником-другом. А в освітньому процесі, який базується на педагогіці партнерства застосовується комплексний підхід, як до навчання так і до виховання [5].

Педагогіка партнерства в різних її аспектах являється предметом дослідження таких науковців як Н. Бібік, О. Вишнев-

ський, Р. Дорогих, Г. Задорожний, Л. Коваль, Т. Кравчинська, О. Ліннік, О. Матвієнко, А. Рибіна.

Науковець О. Вишневський вказує на те, що основу педагогіки партнерства має складати співпраця між усіма учасниками освітнього процесу, які є об'єднаними спільною метою, завданнями, а їхні відносини будуються на добровільних засадах і передбачають рівність, повагу та взаємну вимогливість [1].

В. Волкова та Л. Ніколенко, обґрунтовують педагогіку партнерства як умову реалізації завдань Концепції НУШ [2, с.7].

Основу педагогіки партнерства становлять партнерські взаємини, які передбачають вміння педагога забезпечити ефективну педагогічно-професійну комунікацію; створити середовище довіри та розвитку для всіх учасників взаємодії. Опіраючись на дослідження PIZA чітко простежується взаємозалежність між особистісними відносинами та навчальними результатами, як одного учня так і колективу в цілому [7, с.243].

І. Калько стверджує, що саме педагогіка партнерства допомагає будувати результативні відносини з учасниками освітнього процесу, але важливе місце тут займає узгодження спільної мети та розуміння один одного [4].

Важливим нормативним документом в нашому дослідженні є Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», який прийнятий у 23.12.2020 році, де чітко вказано перелік загальних та професійних компетентностей вчителя, серед яких важливе місце займає педагогічне партнерство [6].

Компетентність педагогічного партнерства передбачає вміння педагога працювати в команді залучати батьків до освітнього процесу та взаємодіяти з фахівцями, що надають додаткову підтримку дітям з особливими освітніми потребами [6, с.7-8].

Як бачимо дана компетентність являється однією з найбільш значущих, що визначає рівень готовності майбутнього педагога до діяльності. Р. Дорогих зазначає, що основою ефективної взаємодії є сукупність професійно значущих якостей, що удосконалюються в процесі взаємодії між викла-

дачем та студентом. Дослідниця вказує, що це можливо тільки за умови, що така взаємодія побудована на рівнопартнерських взаєминах, гуманістичних принципах та повазі один до одного [3, с.60]. Важливе місце в своїх наукових роботах Р. Дорогих віддає культурі спілкування вказуючи на те, що вона лежить в основі будь-якої ефективної педагогічної взаємодії.

Отже, аналізуючи вище вказане можемо стверджувати, що педагогіка партнерства являється умовою професійного становлення, майбутнього вчителя початкової школи та варто зазначити, що педагогіка партнерства – являється процесом, що передбачає здобуття великої кількості знань, практичних навичок та вмінь, визначення правильних напрямків та орієнтирів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з визначенням критеріїв готовності майбутніх вчителів до професійної діяльності та проведенні експериментального дослідження.

Література

1. Вишневецький О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посібник для студентів вищих навчальних закладів. Дрогобич: Коло. 2006. 326 с.
2. Волкова В. Організація навчально-виховного процесу на засадах педагогіки партнерства в умовах реалізації концепції Нової української школи. – URL: <https://naurok.com.ua/organizaciya-navchalno-vihovnogoprocusu-na-zasadah-pedagogiki-partnerstva-v-umovah-realizaci-koncepcii-novo-ukra-nsko-shkoli-5829.html>
3. Дорогих Р. В. Формування професійних якостей майбутніх учителів в умовах навчальної взаємодії. *Педагогічні основи навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах освіти України*, 2004. 2. С.57-62.
4. Калько І. В. Педагогіка партнерства як умова реалізації завдань розвитку особистості в контексті НУШ. *Загальна педагогіка та історія педагогіки*, 2020. 21. 1. С.34-36.
5. Концепція Нової української школи. МОН України. Київ, 2016. – URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

6. Професійний стандарт за професіями Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти, Вчитель закладу загальної середньої освіти, Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста). МОН України. Київ, 2020. – URL: file:///C:/Users/Vita1/Downloads/%D0%9D%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%B7_2736.pdf

7. Шлейхер А. Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття. Переклала з англ. Г.Лелів. Львів: Літопис. 2018. С. 273-276.

Олена Добош
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет,
Україна

o_dobosh@meta.ua

Olena Dobosh
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor
Mukachevo State University
Ukraine

o_dobosh@meta.ua

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗДО

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS FOR THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION

Інтеграція України до світового співтовариства та перехід на європейські стандарти якості зумовили кардинальні зміни в освітній галузі України, зокрема, у сфері дошкільної освіти. У зв'язку з реформуванням освіти в Україні було прийнято низку законів України, зокрема «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2019), внесені зміни до закону «Про дошкільну освіту» (2017), затверджено Концепцію розвитку педагогічної освіти (2018). Процес входження до європейського освітнього простору зумовили зміну ставлення суспільства до проблем підготовки у вищій школі фахівців, спроможних успішно розв'язувати надскладні проблеми сьогодення. Спеціальність «Дошкільна освіта» посідає вагоме місце у професійній підготовці педагогічних працівників. У процесі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти потрібно враховувати цілісність процесу дошкільної освіти, який згідно із Законом України «Про дошкільну освіту» спрямований на: забезпечення всебічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її

здатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб; формування в дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду [1, ст.4,п.2].

Теорія та практика професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищій школі є одним із напрямів досліджень вітчизняних науковців. Зокрема, окремі питання професійної підготовки фахівців дошкільної освіти висвітлено в наукових роботах Л. Артемової, Г. Беленької, А. Богуш, Н. Грами, Т. Жаровцевої, Л. Загородньої, Г. Закорченної, Л. Зданевич, Т. Котик, Н. Лисенко, І. Луценко, І. Мардарової, М. Машовець, В. Нестеренко, Л. Плетеницької, З. Плохій, О. Поліщук, Т. Поніманської, І. Рогальської-Яблонської, Т. Танько та інших.

За твердженням Л. Зданевич, «професійна підготовка майбутнього вихователя» – це спеціально організований освітній процес, спрямований на формування в майбутніх фахівців високого рівня готовності до ефективного здійснення професійної діяльності в галузі дошкільної освіти [2, с.29].

Т. Танько під професійною підготовкою розуміє систему організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що, в свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати [4, с. 34].

Автори монографії «Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці» (Г. Беленька, О. Богініч, З. Борисова та ін.). зазначають, що «підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти – це багатофакторна структура, головним завданням якої є набуття студентами особистісного смислу діяльності, формування фахової майстерності, постійно зростаючого зацікавлення до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також розвиток успішності в діяльності» [3, с. 101].

Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти нового покоління вимагає суттєвої модернізації змісту освіти, її практико-орієнтованого спрямування. Важливим напрямом цієї роботи є формування готовності до організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Закон України «Про освіту» надав кожному закладу освіти автономію: академічну, організаційну, фінансову і кадрову, а керівнику – в управлінні закладом, прийнятті рішень щодо організації його роботи [5].

Педагогічні колективи закладів освіти мають набувати досвід діяльності в умовах автономії, особливо академічної, наданої їм законодавством. А органи управління освіти, методичні служби різних рівнів мають надавати їм дієву допомогу, зокрема з питань

- вибору:

- освітньої програми,
- пріоритетних напрямів та завдань в організації освітнього процесу,
- моделі планування та організації освітнього процесу на основі інтегрованого підходу,
- видів, форм та методів підвищення професійної компетентності працівників;
- *прийняття управлінських рішень* щодо стратегічних перспектив розвитку закладу освіти;
- *відповідальності* за хід і результати освітнього процесу;
- *забезпечення партнерських стосунків* у взаєминах із дітьми та їхніми батьками [5].

Освітній процес в умовах закладу дошкільної освіти – це цілісний процес взаємодії дорослих і дітей, який розвивається в часі та в рамках певної системи, носить особистісно-орієнтований характер. Він спрямований на досягнення соціально-значущих результатів – набуттю життєвої компетентності, розвитку базових якостей особистості в різних видах діяльності [5].

Позаяк освітній процес має носити характер не прямого, а опосередкованого навчання і здійснюватися під час спільної діяльності дитини і дорослого, відповідно можливостям дітей раннього та дошкільного віку, то педагог має володіти знаннями про вікові та психологічні особливості дітей, їх індивідуальні можливості та потреби; гнучко та варіативно застосовувати форми та види організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Оскільки професійні компетентності та якості майбутніх фахівців дошкільної освіти формуються під час лекційних,

семінарських, практичних занять, самостійної, індивідуальної роботи, педагогічної практики, індивідуально-дослідних завдань, то науково-педагогічним працівникам ЗВО важливо в процесі їх професійної підготовки використовувати ігрові і проблемно-навчальні ситуації, проектну діяльність, комунікативні та інформаційно-комунікаційні технології, що дає змогу виокремити актуальні проблеми, промодельовати педагогічні ситуації, і, як наслідок, готовність організовувати освітній процес ЗДО.

Знання, здобуті у процесі навчання в закладі вищої освіти та під час педагогічної практики у ЗДО, допомагають студентам визначити особливості організації освітнього процесу щодо всебічного розвитку дітей дошкільного віку. Використання інтерактивних прийомів дає змогу поглиблювати та систематизувати знання про визначення пріоритетних напрямів та завдань в організації та плануванні освітнього процесу. Головну увагу слід зосередити на опануванні студентами інтерактивних прийомів забезпечення партнерських стосунків у взаєминах із дітьми та їхніми батьками. Особливо важливою є апробація набутих студентами вмінь і навичок організації освітнього процесу в ЗДО під час педагогічної практики, коли майбутні фахівці дошкільної освіти мають можливість продемонструвати рівень професійної підготовки безпосередньо в реальних умовах дошкільного закладу.

Таким чином, професійна підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти – це процес активного засвоєння студентами знань, умінь і навичок, система різноманітних заходів, що орієнтовані на особистісний розвиток студента і результатом виступає готовність до виконання своїх професійних обов'язків.

Література

1. Закон України «Про дошкільну освіту». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/-show/2628-14/print1359838558319828>

2. Зданевич Л.В. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Житомир, 2014. 44 с.

3. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, З.Н. Борисова та ін.; [за заг. ред. І.І. Загарницької]. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 310 с.

4. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах: автореф. дис. док-р пед. наук: 13.00.04. Харків, 2004. 41 с.

5. Щодо організації діяльності закладів освіти, що забезпечують здобуття дошкільної освіти у 2019/2020 навчальному році / Лист МОН № 1/9-419 від 02.07.19 року. URL: <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/65086/>

Алла Дудка
доктор філософії,
Стамбульський університет,
Туреччина
alladudka2020@gmail.com

Alla Dudka
doctor of philosophy
Istanbul University
Turkey
alladudka2020@gmail.com

УКРАЇНСЬКО-ТУРЕЦЬКІ ІНТЕГРАЦІЙНІ ОСВІТНІ ПРОЦЕСИ В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

UKRAINIAN-TURKISH INTEGRATED EDUCATIONAL PROCESSES IN THE METHOD OF TEACHING THE UKRAINIAN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION

Методика української мови як іноземної на сьогодні заявляє про себе як окрема педагогічна наука зі значними здобутками, проте водночас потребує багатьох допрацювань і розробок як у системі освіти України, так і в поширенні її вивчення у світовому просторі.

Основні напрями досліджень науковців у цій царині можна окреслити як нерозривний симбіоз використання традиційних принципів і методик навчання з одного боку, та розробка і впровадження нових площин у методиці викладання української мови як іноземної (надалі УМІ) з другого: (С. Яворська (історичний аспект), Н. Бородіна (термінологічний аспект), О. Тростинська (лінгвокультурологічний аспект), О. Мацько (методологічний аспект) та інші. Також ґрунтовні дослідження з УМІ – це праці Я. Гладир, І. Жовтоніжко, Т. Єфімової, Л. Мацько, Д. Мазурик, І. Кочан, А. Кулик, Т. Лагути, О. Тростинської, Г. Тохтар, Б. Сокола та інших.

Водночас важливо зазначити, що активізація процесу впровадження навчальної дисципліни УМІ у закладах вищої освіти

України відбувається в останні десятиліття. Тому й досі залишається актуальною потреба оптимізації методики викладання УМІ, що передбачає вирішення таких ключових питань:

- розробка та уніфікація методології;
- випуск підручників та навчальних посібників із урахуванням різних аспектів комунікативної компетентності;
- розробка та впровадження в систему вищої освіти державних стандартів УМІ;
- забезпечення висококваліфікованими професійними кадрами за спеціальністю «українська мова як іноземна».

Недостатньо вивченою залишається й царина викладання та вивчення української мови як іноземної у світовому освітньому просторі, хоча інтерес до цього зростає у зв'язку зі стрімкими політично-інтеграційними викликами сьогодення. Українська наукова спільнота діаспори також долучається до цього процесу, свідченням чого є постійно зростаюча кількість україномовних осередків, зокрема: у Франції (Національний інститут східних мов), Польщі (Варшавський університет), Німеччині (Український вільний університет (Мюнхен), Берлінський університет імені Гумбольдта), Англії (Гарвардський університет (Український науковий інститут)).

Туреччина на сьогодні є надійним партнером України і в напрямку розвитку двосторонніх культурно-освітніх відносин. Свідченням цього, зокрема, стало відкриття 2017 року єдиного в Туреччині відділення україністики в одному з найпрестижніших вищих навчальних закладів - Стамбульському університеті, де підготовка студентів здійснюється за освітньо-кваліфікаційною програмою «бакалавр».

Єдиний Державний стандарт України, спираючись на Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, подає уніфіковану систему оцінювання знань та визначення рівня володіння українською мовою як іноземною. У документі міститься «чіткий перелік комунікативних умінь і навичок на кожному рівні (від A1 до C2) за всіма видами мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння, письмо)» [3]. Усі навчально-освітні програми вищої школи України щодо УМІ укладені (або повинні бути такими) згідно з вимогами Державного стандарту, що передбачає вивчення УМІ за таким роз-

поділом: підготовче відділення (1 рік), УМІ на основних курсах як додатковий/факультативний курс із урахуванням специфіки спеціальності студента (філологічний/нефілологічний профіль), викладання УМІ для носіїв споріднених мов тощо.

Зважаючи на це, можемо зробити висновок, що методика та практика УМІ в українській вищій школі спрямовані насамперед на пріоритетну сферу у вивченні будь-якої іноземної мови, а саме – комунікативність. Як доречно зазначає Шелест Г. Ю., «комунікативність ставить у центр теорії та практики вивчення другої мови вживання мови, її функціонування»; «передбачає вибір прийому навчання, застосування умінь і навичок, спосіб подання матеріалу, зміст загальноосвітніх завдань» [10, с. 52]

Інший вектор руху задає методика викладання УМІ за кордоном, що пояснюється не тільки різницею освітньо-кваліфікаційних стандартів та підходів у здобутті вищої освіти країн світу, а й особливостями лінгвокультурного середовища. Також маємо справу з кардинальною різницею в методиці викладання УМІ як факультативного/додаткового курсу щодо основної спеціальності, яку здобуває студент, та методикою, коли українська є іноземною мовою для студента, що здобуває вищу освіту за спеціальністю «українська мова та література» у своїй країні. Останній аспект виділяємо як пріоритетний у нашій розвідці.

Мета нашої статті – окреслити пріоритетні завдання та цілі наукових студій з методики викладання УМІ за кордоном та особливості/відмінності методики викладання дисциплін, передбачених навчальною програмою «бакалавр» за спеціальністю «українська мова та література» (практика Туреччини). Мета визначає вирішення таких ключових завдань:

- з'ясувати специфіку викладання української мови в іншомовному середовищі (зокрема, лінгвокультурологічні аспекти);
- здійснити короткий компаративний аналіз практики викладання УМІ в Україні й Туреччині: спільне/відмінне навчальних програм, освітніх стандартів;
- визначити основні проблеми та перспективи методики викладання у вищих навчальних закладах Туреччини за спеціальністю «українська мова та література»;

- окреслити перспективи освітніх інтеграційних процесів України з країнами світу щодо розширення просторів вивчення та поширення української мови.

Як ми зазначили вище, методика викладання УМІ, як і інших іноземних мов, реалізується головним чином через комунікативний підхід, що, в свою чергу, базується на понятті іншомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності. Її важливість і першочерговість підкреслюються численними нормативними документами (насамперед, це Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти (2003)) та більшістю науковців.

Поняття комунікативної компетентності (комунікативної компетенції) стало визнаним за допомогою праць Д. Хаймса (D.H. Hymes, 1971), який визначає це поняття через те «як людина сприймає соціальні ситуації навколишнього світу і відповідно до цього диференціює власні висловлювання, які вона породжує» [5, с. 103]. Уважаємо, що така дуалістична схема побудови комунікативної компетентності «мовна ситуація» — «мовленнєве вираження» є пріоритетним завданням для того, хто вивчає мову, на всіх етапах (від початкового до вільного володіння мовою).

На відділені україністики Стамбульського університету навчання проводиться із заввагою таких ключових положень: комунікативний підхід реалізується ступінчасто із урахуванням особливостей мовного середовища, навчальної програми та індивідуальних особливостей та цілей тих, хто опановує нову мову з метою своєї професійної реалізації.

Згідно із Державним стандартом УМІ навчання повинно охоплювати такі рівні володіння мовою: початковий (А 1), базовий (А 2), рубіжний (В 1), середній (В 2), високий (С1), вільне оволодіння (С 2). Студенти, які здобувають вищу освіту «бакалавр» за спеціальністю «українська мова та література», також повинні опанувати ці рівні УМІ, проте процес освоєння реалізується паралельно із студіюванням дисциплін основної програми вищої освіти. Спробуймо окреслити ключові засади такого «подвійного» навчання на практиці відділення україністики Стамбульського університету.

Перший етап навчання студенти проходять на мовному підготовчому відділенні тривалістю в один навчальний рік.

Враховуючи «відірваність» від природного середовища перед викладачем стає важке завдання: «занурити» студентів у мовне середовище без існування такого. Тому на початковому інтенсивному курсі активно залучаються засоби навчання з використанням аудіо- та відеоматеріалів, відвідуванням студентами українських культурно-масових заходів тощо, що допомагає «зануритися» у іншомовне середовище й швидше подолати психологічно-культурний бар'єр.

Кінцевою метою *підготовчого відділення* є оволодіння навичками читання, говоріння, слухання та письма до рівня В1. Також, завваживши специфіку обраної спеціальності, студенти засвоюють необхідний лексико-термінологічний мінімум філологічного профілю. Така методика викладання схожа на ту, що діє нині в Україні, хоча є дещо «ущербною», враховуючи «штучність» мовного середовища, змішування культурних кодів. З метою «компенсації» такої ситуації викладачі кафедри активно працюють у напрямку розвитку програм обміну студентів з України, організації літніх шкіл.

Навчання ж на подальших курсах органічно поєднує методику викладання української мови та літератури для носіїв мови за програмою українських вишів та методику УМІ, зважаючи на те, що для майбутніх філологів мова навчання не є рідною.

Так, починаючи з *першого курсу*, студенти опановують основи мовознавства та літературознавства, лексикології, морфології тощо. Причому навчальний матеріал подається за двоступінчастою схемою сприйняття та засвоєння: спочатку ознайомлення з новою лексикою, опрацювання її та введення до активного професійного словникового запасу, а вже потім – здійснення мовознавчого та літературознавчого аналізу, як того вимагають програмні положення. Специфіка предметів, передбачених курсом, також допомагає у вирішенні цих завдань. Наприклад, дисципліни «Читання та пояснення текстів» та «Українська культура» проводяться через дотримання принципів комунікативного підходу, чому сприяє насамперед вдалий добір навчальних текстів для опрацювання з урахуванням їх культурологічної та лінгвістичної цінності.

Безперервність процесу вивчення мови продовжується на першому курсі до рівня В 2, а вже починаючи з другого курсу,

студент сам повинен «переїняти естафету» від викладача, оскільки уже має достатню кількість навичок для опрацювання та «відфільтрування» навчального матеріалу.

Таким чином, методика викладання мови поєднує в собі такі прийоми й засоби, які, зрештою, забезпечують студентів необхідною базою програмно-навчального, мово- та літературознавчого, культурологічного матеріалу, щоб продуктивно продовжувати навчання на подальших курсах.

Другий курс передбачає вивчення таких дисциплін, як: фонетика, лексикологія та лексикографія, історія України, правопис тощо. Цікаво, що фонетика подається на другому курсі, а не на першому (як це є в програмі українських вишів), проте, це методологічно виправдано, оскільки тільки на другому курсі студенти уже мають достатню мінімальну теоретичну та словникову базу знань, щоб здійснити науковий лінгвістичний аналіз. Також турецька програма вищої освіти передбачає предмет «Написання творів», де студенти вчаться писати тексти різних стилів, таким чином «підтримуючи» принцип безперервності навчання УМІ протягом основних курсів щодо розвитку та удосконалення навичок читання (з акцентом на першому курсі), письма (на другому курсі), аудіювання та говоріння (постійно). З цього року починається і вивчення історії української літератури, про специфіку вивчення якої зазначимо далі.

Система *предметів «на вибір»* реалізує принцип особистісно-орієнтованого навчання, що дозволяє студенту коригувати вектори вищої освіти залежно від своїх навчальних цілей та уподобань. Програма передбачає вибір предметів на 2 – 4 курсі: це можуть бути як предмети, дотичні до програми української філології, так і предмети із суміжних гуманітарних спеціальностей.

Рівень знань УМІ до 3 - 4 курсу досягає позначки «вільне володіння мовою» (C1- C2), що дозволяє продовжувати навчання за програмою для носіїв мови. На цьому етапі студенти закінчують засвоєння знань з усіх рівнів мови (почавши з фонетики на другому курсі та закінчивши синтаксисом на четвертому), та можуть реалізувати свої професійно-комунікативні компетенції без будь-яких обмежень.

Окремої уваги заслуговує методика викладання та принципи навчання *української літератури* для іноземних студентів. Починаючи з підготовчого відділення, навчання на якому передбачає пропорційний розподіл часу на розвиток усіх навичок (говоріння, читання, письмо, аудіювання), процес знайомства з адаптованими текстами, починається уже з перших місяців навчання. Тексти, які містять необхідний лексичний мінімум та мають задовольнити потреби щоденної/професійної комунікації відбираються спеціально викладачем із урахуванням стандартів вивчення іноземної мови. Зазвичай, такі уніфіковані тексти містяться у підручниках та посібниках, затвердженими Міністерством освіти України та схваленими до використання у вищих навчальних закладах за кордоном, якими студенти користуються безпосередньо на рівнях A1 – B2. Матеріали можуть доповнюватися викладачем, зважаючи на лінгвокультурну специфіку викладання УМІ. На другому курсі починає викладатися курс української літератури, де студенти вже працюють з автентичними творами української літературної спадщини: усна народна творчість, давня література, література XIX, XX століть та сучасна література – такі дисципліни має засвоїти кожен студент протягом другого – четвертого курсу для успішного завершення навчання на здобуття ступеня «бакалавра». Методика викладання цих предметів має спиратися на такі основні дидактичні принципи у їх взаємозв'язку та взаємодоповненні:

-*доступності*: адже студент спочатку повинен з'ясувати значення незнайомих слів, а вже потім, зрозумівши смисл прочитаного, перейти безпосередньо до літературознавчого аналізу;

-*науковості*: незважаючи на спрощеність сприйняття навчального матеріалу, не повинна втрачатися якість наукового аналізу явищ. Тому повинна вводитися в практику набута на заняттях із літературознавства науково-термінологічна база: студенти мають осягнути навички умілого оперування філологічними термінами та професійно здійснювати літературознавчий аналіз оригінальних літературних текстів;

- *наочності*: завдяки досягненням сучасних технологій стало можливим «оживити» тексти відомих творів української літератури, що значно спрощує розуміння перебігу сюжету

іноземними студентами та економить час опрацювання матеріалу (адже подивившись фільм, студент зможе розповісти сюжет за допомогою простіших мовних засобів).

Це лише ключові принципи навчання української літератури для іноземців, кінцевою метою яких є здобуття необхідних мовленнєвих компетенцій для професійного становлення студента, які дозволять йому не тільки розуміти зміст прочитаного тексту та висловлювати свої думки щодо цього, а й здійснювати професійний текстуальний аналіз. Цей напрям досліджень, вважаємо, потребує в майбутньому детальної уваги науковців, оскільки методика викладання української літератури для іноземців – зовсім нова дисципліна у вітчизняному та світовому науковому колі.

Таким чином, методика викладання УМІ в іншомовному середовищі має низку особливостей, які ми проілюстрували на прикладі практики Туреччини. Студенти, які бажають отримати на відділенні україністики Стамбульського університету спеціальність бакалавра проходять навчання за «подвійною» навчальною програмою у взаємодії та переплетенні: «Україна-Туреччина», «програма УМІ та програма для носіїв мови», «методика УМІ та методика для носіїв мови». Така специфіка підпорядкована головній меті навчального процесу – досягнення високого рівня професійно-орієнтованої мовленнєвої компетентності, що стає можливим при врахуванні як традиційних, так і новітніх дидактичних методів та прийомів. Такий напрям досліджень відкриває багатогранний простір для подальших розвідок теорії та практики вивчення української мови у світовому освітньому просторі.

Література

1. Антонів О. Підручники та посібники з української мови як іноземної. Серія: Теорія і практика викладання української мови як іноземної (у співавторстві із З. Мацюк). Вип. 1. Львів, 2004. 12 с.
2. Бей Л. Б. Проблеми викладання української мови різним категоріям іноземних студентів / Л. Б. Бей, О. М. Тростинська // Вісник Харківського Національного університету ім. В. Н. Каразіна № 12. С. 42–49.

3. Державний стандарт України. Українська мова як іноземна. Рівні загального володіння та діагностика / наук. ред. Мазурик Д., Антонів О., Синчак О., Бойко Г. // URL: <https://www.slideshare.net/ssuserb0992b/standart-96636178>

4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання д. пед. н., проф. С. Ю. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2003. 273 с.

5. Тарнопольський О.Б. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник / О.Б. Тарнопольський, М.Р. Кабанова. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.

6. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О.Б. Тарнопольський. Київ: Інкос, 2006. 248 с.

7. Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць за матеріалами міжнародної наукової конференції. Львів, 2006 2015. Вип. 1–14.

8. Туркевич О. *Методика викладання української мови як іноземної: системна організація термінів* // Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2009. С. 137-144.

9. Туркевич О. Становлення терміносистеми методики викладання української мови як іноземної : монографія / Оксана Туркевич. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2015. 220 с.

10. Шелест Г. Ю. Вивчення української мови як іноземної: проблеми, нові методики, перспективи // Закарпатські філологічні студії. С 51.–55 // URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/24963/1/%D0%B2%D0%B8%D0%B2%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D1%83%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D1%97%20%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B8%20%D1%8F%D0%BA%20%D1%96%D0%BD%D0%BE%D0%B7%D0%B5%D0%BC%D0%BD%D0%BE%D1%97.pdf>

Юлія Заячук

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Львівський національний університет
імені Івана Франка,
Україна*

yuliya.zayachuk@lnu.edu.ua

Yuliya Zayachuk

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Ivan Franko National University of Lviv
Ukraine*

yuliya.zayachuk@lnu.edu.ua

ФОРМУВАННЯ СВІТОВОГО РИНКУ ПОСЛУГ ВИЩОЇ ОСВІТИ: КОНКУРЕНЦІЯ ЧИ СПІВПРАЦЯ

FORMATION OF THE WORLD MARKET OF HIGHER EDUCATION SERVICES: COMPETITION OR COOPERATION

У преамбулі Бухарестської декларації (2004 р.) зазначено: «Сьогодні університети й інші заклади вищої освіти відіграють центральну роль у розвитку суспільства, економіки і культури на всіх рівнях. У суспільстві знань, що зароджується, університети беруть участь у тлумаченні, розповсюдженні і використанні нового знання» [10]. Всесвітньо відомий експерт з питань світової вищої освіти професор-дослідник та директор-засновник Центру міжнародної вищої освіти Бостонського коледжу (штат Массачусетс, США) Ф. Альтбах наголошує, що «ми перебуваємо в центрі безпрецедентної революції у вищій освіті», і що це «не просто невеликі зміни, а фундаментальні зміни» [4]. Радикальні глобальні перетворення початку ХХІ ст., пов'язані зі змінами у підходах до ролі вищої освіти в суспільстві, підтверджують те, що сучасна епоха пропонує учасникам освітнього простору небачені досі можливості, висуваючи водночас небачені досі вимоги. Серед факторів, які штовхають сучасну вищу освіту до змін, є фактори глобалізації, інтернаціоналізації, регіональної інтеграції, інформаційних технологій, формування університетських мереж, корпоратизації,

конкурентоспроможності, співпраці між закладами вищої освіти й роботодавцями та орієнтація вищої освіти на потреби ринку праці. Глобалізаційні зміни наближають сучасний простір вищої освіти до створення нового зразка «соціального контракту» між суспільством та закладом вищої освіти задля відповідності темпів розвитку закладу вищої освіти нагальним вимогам суспільства.

Мета дослідження – огляд нового вигляду ландшафту сучасної вищої освіти, комплексний аналіз питання формування сучасного ринку послуг вищої освіти і появи «нових постачальників освіти» та вивчення можливостей, які вони створюють для учасників простору вищої освіти.

Дослідження показують, що за умов означених суспільних реалій з появою глобальної економіки знань, в якій результати наукових пошуків легко поширюються по всьому світу, домінуючими стали особливі університети – *дослідницькі університети* та *університету світового класу*, – які здатні впоратися з надзадачею «привести в рух» міжнародну мережу знань. Саме вони, по суті, стають центром, «вузлом зв'язку» глобальної мережі знань, куди знання приходить в систему, опрацьовується і звідки виходить в промисловість, економіку і культуру. Місія та завдання таких університетів кристалізується під впливом ринкової економіки. Ринкові відносини сприяють становленню університету світового класу як міжнародного бренду, а також формуванню трансферу результатів наукової діяльності у виробничу сферу [1; 2; 3; 9]. В дослідженні підкреслено, що, разом з тим, у контексті сучасної освітньої динаміки й змін системи вищої освіти, відбувається *формування ринку послуг вищої освіти*, в якому сьогодні діють традиційні постачальники освітніх послуг та «нові постачальники освіти», які конкурують або доповнюють один одного.

До *традиційних постачальників освітніх послуг* відносимо громадські (державні, національні) і приватні університети. До «нових постачальників освіти» належать корпоративні університети; «віртуальні» університети та on-line курси; системи сертифікації компетентності в області комп'ютерних технологій; ліцензійні (франчайзингові) університети; медіа-компанії; мережі професійних дослідницьких асоціацій; міжнародні консорціуми; видавництва, які розробляють та доставляють навчальні матеріали

[6; 7]. Постачальники освітніх послуг використовують стаціонарні та віртуальні режими для того, щоб навчати студентів у їхніх «домашніх» країнах, а також франчайзинг, артикуляцію, валідацію або надання спільного/подвійного ступеня. Деякі постачальники також прагнуть встановити фізичну присутність за допомогою філіал-кампусів, незалежних установ, навчальних чи тестових центрів [5; 8]. Поняття «нові постачальники освіти» охоплює сектор бізнесу і корпорацій, які представляють заклади вищої освіти «для отримання прибутку», та організації, котрі пропонують дистанційну освіту шляхом електронних засобів навчання.

Розглянуто особливості «нових постачальників освіти», котрі, на нашу думку, становлять особливий інтерес у плані розуміння напряму розвитку вищої освіти у найближчому майбутньому.

Корпоративні університети. Ціль таких університетів – пропонувати не наукові ступені, а спеціальні програми і спеціальну підготовку працівників для роботи в конкретній корпорації. Список основних сучасних корпоративних університетів охоплює такі як General Motors, Land Rover, Shell, Coca Cola, McDonalds [8]. Зауважимо, що такі інституції можуть мати слабкі академічні якості.

«Віртуальні» університети й on-line курси з'явилися через сучасний розвиток нових інформаційних технологій. Їхня ринкова ніша – дорослий студент із визначеними особистими і професійними цілями. Ці університети структурували свою програму так, щоб освіта легко вписувалася в професійне життя дорослого. У світі віртуальних університетів сьогодні виділяється Університет Фенікса (США) та канадський Athabaska University. Перший є одним з найбільш швидко зростаючих дистанційних навчальних закладів у світі [5] і має понад 100 кампусів у США, Канаді, Нідерландах та «віртуальні кампуси», де працюють студенти з усього світу. Університет пропонує ступеневі програми стаціонарно (Campus), через on-line курси, та шляхом нового «змішаного» режиму навчання, що називають *Hybrid (FlexNet)*, який поєднує навчання в класі та on-line навчання. Канадський Athabaska University – найбільш відомий приклад університету, робота якого фокусується суто на дистанційному навчанні [8].

Сектор сертифікації компетентності в області комп'ютерних технологій, головно, розроблений і контрольований великими корпораціями комп'ютерного і програмного забезпечення. Згаданий сектор працює практично без державного контролю, через Інтернет, і ґрунтується на наданні сертифікатів замість дипломів, звань чи ступенів. Корпорації програмного забезпечення та асоціації у комп'ютерній індустрії є не тільки основними «постачальниками» освіти, а й акредитаційними суб'єктами. Серед найновіших, найбільш оплачуваних ІТ сертифікатів викремимо такі: Microsoft, Cisco, Oracle, Redhat, Project Management Professional, Certified Scrum Master [8].

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що нова світова динаміка вищої освіти, поява «нових постачальників» освітніх послуг на ринку послуг вищої освіти та транскордонні ініціативи створили нові можливості і водночас ризики для всіх учасників світового простору вищої освіти. Заклад вищої освіти ХХІ ст. – це «конкурентне» підприємство, котре змушене реагувати на вимоги ринкової логіки та відповідати запиту споживачів освітніх послуг.

Література

1. Altbach P. Global Perspectives on Higher Education. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2016.
2. Altbach P. Global trends in higher education: the impact of massification and the global knowledge economy 6 Gate Germany Marketing Congress 2013. Report. Access mode: <https://www.youtube.com/watch?v=dKWbx9rR6S8>.
3. Altbach P., Reisberg L., Rumbley L. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. UNESCO World Conference on Higher Education, 2009.
4. Altbach P. Tradition and Transition: The International Imperative in Higher Education. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2007.
5. Campbel C., van der Wende M. International initiatives and trends in quality assurance for European higher education. Exploratory trend report. Helsinki, 2000.

6. Clark B. Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Paris and Oxford: IAU and Elsevier Science, 1998.

7. Knight J. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*. 2004. Vol. 8, no. 1. P. 5–31.

8. Mendivil J. L. The new providers of higher education. *Higher education policy*. 2002. Vol. 15. P. 353–364.

9. Salmi J. The challenge of establishing World-Class Universities. Washington, DC: The World Bank, 2009.

The Bucharest Declaration concerning Ethical Values and Principles for Higher Education in the Europe Region. *Higher education in Europe*. 2004. Vol 29, no. 4. P. 503–507.

Лідія Іванова
кандидат педагогічних наук, доцент,
Рівненський державний гуманітарний університет,
Україна
lidiyaivanova1957@gmail.com

Lydia Ivanova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Rivne State University for the Humanities
Ukraine
lidiyaivanova1957@gmail.com

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

CURRENT ISSUES OF LITERARY EDUCATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Без культури мертва душа народу, без літератури, інтересу до читання неможливе існування культури, а отже і духовного становлення особистості. Літературна початкова освіта закладає міцний фундамент зрілості, долучає до багатств вітчизняної та світової класики, формує художні літературні смаки.

Ученими, педагогами, методистами напрацьовано глибокі теоретичні та практичні положення у царині літературної освіти, якими керуються освітяни. Наукові дослідження (Д.Т.Тихомиров, В.Водовозов, В.Стоюнін, О.М.Леонтєв, М.Рибникова, Л.Біленька, О.Никифорова, Л.Воеводська, Т.Рубцова, Б.Прайсман, Є.Пасічник, О.Савченко, Н.Скрипченко, О.Джежелей та інші) свідчать, що розуміння твору, його осмислене сприймання приходить із набуттям певних знань про творчість самого автора, композиційну структуру твору, його жанрові особливості тощо[4]. Однак, сучасні виклики, зумовлені протиріччями у методичних *підходах* до процесу навчання читання в початковій школі і *запитах* нового покоління створюють реальні можливості для внесення певних коректив до змісту сучасних технологій уроків літературного читання та підготовки кваліфікованих учителів.

ліфікованих спеціалістів з метою реалізації літературної освіти у початковій школі.

Такий підхід зумовлює суттєві зміни у формуванні особистісних якостей майбутніх учителів початкових класів, досягнення високого рівня їхньої читацької компетентності, фахової підготовки до систематичного навчання читання в початковій школі.

До змісту мовно-літературної галузі типових освітніх програм Нової української школи для учнів початкових класів увійшли навчальні предмети ЯДС (Читання») для 1-2-их класів, Літературне читання» – 3-4-і класи (авт. Савченко О.Я.). Головною метою визначено: розвиток дитячої особистості засобами читацької діяльності, формування комунікативної і пізнавальної компетентностей, ознайомлення учнів з дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення курсу літератури в основній школі, тобто певний рівень літературної освіти[3].

За змістовою лінією мовно-літературної галузі типової освітньої програми (Савченко О.Я., 3-4класи) НУШ «Пізнаємо простір дитячого читання» передбачено взаємодію організованої читацької діяльності [3]. Однак ефективність її організації на уроці літературного читання залежить багато у чому від майстерності учителя, від рівня його літературної освіченості та глибини підготовки до уроку літературного читання.

З огляду на зазначене вище маємо питання: як готувати майбутнього учителя – керівника дитячого читання; удосконалювати або й змінювати методики навчання літературного читання; які знання є базовими, а які – застарілими і не актуальними. Як побудувати урок читання: як – спосіб тісного спілкування письменника, учителя, учня, де кожен має право голосу і кожен має право на власну позицію, чи як читання текстів та їх переказування?

Разом з тим, підготовка кваліфікованого читача, формування його ідейно-естетичних смаків передбачає оволодіння певним колом теоретико-літературних знань. Чи має учитель початкових класів таку літературознавчу підготовку, щоб навчити учнів розуміти не тільки конкретний зміст твору, зрозумілий йому з життя, але ще той далекий зміст, якого надав

йому письменник? Чи зможе, зуміє учитель розвивати літературну творчість учня, його уміння спілкуватися з автором твору, вести з ним діалог, ставати на точку зору дійової особи, допомагати учням через текст розуміти авторське та власне бачення ситуації, перебувати у ролях критика, автора, читача, художника-ілюстратора, композитора?

На наш погляд, конструктивними ідеями ефективної підготовки учителів початкових класів до навчання читання є розвиток особистості учителя, його літературознавча підготовленість, розуміння ним таких фундаментальних понять як *літературний розвиток, літературознавча пропедевтика, мистецька суть та сприймання художнього твору, поетична творчість* та багато інших.

На нашу думку, володіння літературознавчими знаннями допоможе майбутньому учителю осмислити завдання уроку літературного читання, власну відповідальність за виховання читача та себе як керівника дитячого читання, а також буде слугувати до певної міри діагностикою власної літературної обізнаності; виникненню бажання мати широку читацьку ерудицію, високу культуру та глибоку літературну освіченість.

Початковим класам відводиться особливе місце у вихованні естетичного і етично розвиненої особистості, здатної осягнути авторське бачення навколишнього світу, висловити думку щодо ідейної цінності художнього твору і яскравості зображення життєвих явищ у ньому

Змістом *літературної освіти* передбачено з одного боку, введення учнів у світ прекрасного, виховання потреби у читанні, інтерес до художнього слова, високі смаки, здатність і вміння естетично й творчо сприймати прочитане, формування загальнолюдських цінностей, з іншого – *високу техніку читання*, яка є базою для зазначених вище завдань[2]. Наявність або ж відсутність літературної освіти самого учителя зумовлює вибір ним такої методики, яка б дала змогу учневі з недосконалою читацькою навичкою якісно опанувати літературу як мистецтво з цілеспрямованим розвитком мовлення та засвоєнням культури спілкування.

Отож, дбаючи про літературний розвиток своїх майбутніх вихованців, студент, передусім, спрямовує свою увагу на: підвищення загального рівня особистості; -розвиток спеціальних

здібностей, таких як сприймання й розуміння мистецтва; активізацію процесу літературної творчості

Розвиток мовленнєвої, інтелектуальної, емоційної та духовної сфер майбутнього учителя, його морально-естетичних переконань, формування потреби в систематичному читанні відбувається у процесі літературознавчої діяльності на лекційних та практичних заняттях з методики літературного читання та поза ними і в цілому призводять до вивищення літературного розвитку.

Життєвий досвід, вік, досвід спілкування з мистецтвом, розвиненість творчої уяви – важливі фактори у організації читацької діяльності студента, стрижнем якої є опрацювання методики навчання літературного навчання.

У процесі аудиторного навчання у ході аналізу літературного твору, спілкування з автором твору активізується світогляд, творча уява, емоційно-образна пам'ять студента. Чим глибше проникає він у художній образ, тим яскравіше його уявлення, тим глибші можуть бути образні узагальнення. Образна конкретизація та образне узагальнення характеризують читацьке сприймання та зумовлені предметом пізнання (художнім образом). Удосконалення функціонування психічних процесів, які характеризують особистість (воля, почуття, уява, пам'ять тощо) стає необхідним для повноцінного сприймання [1].

Щоб навчати адекватного (відповідно до авторського задуму) сприймання твору, учителю необхідно глибоко уявляти механізм, сприймання, усвідомлювати його як трирівневий процес:

1. *Сюжетно-фабульний*. Доступний і зрозумілий учням. Ключові питання: -Хто?. -Що?. -Куди пішов?. -Що зробив?.

2. *Смисловий або порівняльний*, пов'язаний з умінням читача *зіставляти* пережиті під час читання почуття та емоції із власним емоційно-чуттєвим досвідом. П переповідаючи зміст твору учень передає не тільки дію, але стан героя (любить, хвилюється, турбується.

3. *Художній або поетичний* рівень, можливий лише за наявності образно-просторового мислення. Полягає в умінні знаходити і встановлювати асоціативні зв'язки між самим життям і твором мистецтва, авторським і читацьким світоглядами.

Художній твір у кожному класі аналізується з різною глибиною і за допомогою використання різних видів аналізу

літературних творів, таких як: смисловий, ідейно-тематичний, структурний (композиційний), художній, емоційно-оцінний, емоційно-образний, літературознавчий, логічний, стилістичний, лексико-стилістичний, лінгвостилістичний, семантико-стилістичний, проблемний та інші [5].

Вибір учителем того чи іншого виду залежить від об'єкту аналізованого твору (стиль, мова, ідея, тема, будова твору тощо) та від його літературної обізнаності..

Очевидно, що досягнення позитивних результатів зазначеного процесу залежить не тільки від знання методики проведення уроку *літературознавчого спрямування*, а й від *літературної обізнаності*, широкої ерудиції майбутнього учителя, оскільки в початкових класах він інтегрує знання з мови, літератури, використовує на уроці читання елементи історії, народознавства, образотворчого мистецтва, природознавства, музики, театального мистецтва. Саме педагог має розкривати перед учнем багаті художньо-пізнавальні можливості літератури, а отже володіти мистецтвом слова, бути літературно освіченим.

Література

1. Андрос Є.М. Сприймання: Філософський енциклопедичний словник. Київ: Абрис, 2002. С.607-742.
2. Волошина Н.І., Пасічник Е.А., Скрипченко Н.Ф., Хропко П.П. Концепція літературної освіти. Початкова школа.1994. №3. С.21-29.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/>.
4. Іванова Л.І. Проблеми літературного розвитку молодших школярів. Нова педагогічна думка. 2000. № 2. С.104-111.
5. Савченко О. Я. Розуміння молодшими школярами літературних творів: сутність процесу і засоби формування. Початкова школа. 2017. №8. С. 6-12.

Оксана Костащук
кандидат педагогічних наук, доцент,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича,
Україна
o.kostaschuk@chnu.edu.ua

Oksana Kostashchuk
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Yurii Fedkovych Chernivtsi National University
Ukraine
o.kostaschuk@chnu.edu.ua

ВИХОВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЧЕСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ОСВІТНІХ ЗМІН

EDUCATION OF PROFESSIONAL HONOR OF A MODERN TEACHER IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL CHANGE

Модернізація національної системи освіти на засадах особистісно зорієнтованого підходу, запровадження освітніх змін, що передбачені Концепцією нової української школи – безумовно, посилюють увагу до професійної підготовки сучасного педагога, до формування його фахової компетентності. Саме тому, актуальним нині виступає виховання у вчителя таких професійно значущих якостей, які б визначали його морально-духовну поведінку, культуру; забезпечили б прояв гуманістичних і професійних цінностей; виступали б однією з провідних умов готовності педагога до налагодження активної партнерської взаємодії в освітньому процесі.

В умовах освітніх змін, пріоритетного значення в розбудові Нової української школи набуває формування у сучасного педагога, як суб'єкта освітньої діяльності, системи загальнолюдських моральних цінностей.

Сьогодні, значущість підготовки сучасного вчителя, розкрито у низці нормативних документів. Це такі документи, як: «Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», Концепція «Нова українська школа», Концепція на-

ціонально-патріотичного виховання дітей та молоді, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року та ін.». Сучасному педагогу, який є прикладом для наслідування для своїх учнів, носієм загальнолюдських цінностей та переконань, людиною високої культури та поведінки – повинні бути притаманні такі професійно значущі якості як доброзичливість, справедливість, відповідальність, толерантність, тактовність та, безумовно, почуття професійної честі.

Останнім часом проблема виховання професійної честі педагога перебуває в центрі уваги багатьох науковців. Так, у працях І.Беха, Н.Боритко, Г.Васяновича, І. Зязюна, С. Гончаренка, В.Киричок, Н.Рудась, В.Рибалки, К.Чорної та ін. віднаходимо категорію честі як моральної свідомості, яка розкриває ставлення людини до самої себе і відношення до неї з боку суспільства.

Дослідник Н. Боритко ключову дефініцію нашого дослідження «професійну честь» трактує як «основний показник сформованості виховної позиції учителя» [1,с.87]. Як «внутрішнє ставлення до себе як суб'єкта діалогічної взаємодії з іншими учасниками педагогічного процесу, що базується на усвідомленні своєї професійно-особистісної значущості, яка проявляється в здатності «бути потрібним іншим» учасникам діалогу», розглядає професійну честь Н.Рудась [6,с.12].

Нам імпонує думка відомого українського науковця, педагога Г.Васяновича, який честь педагога вбачає у добрих вчинках, славі, доброму імені вчителя, який зазнає визнання з боку суспільства та усіх учасників освітнього процесу (колеги-вчителі, адміністрація школи, учні, батьки). Однак, як зазначає педагог, професійну честь вчителя можуть знівельовати заздрість, гордіня та відсутність скромності [2].

Цінними для нас, також, є погляди В.Рибалки, який професійну честь учителя визначає як ставлення до вихованців як до найвищої цінності, а вияв потенційних можливостей учнів розглядає ключовими в освітньому процесі [5,с.209].

Отож, узагальнюючи погляди науковців на окреслену проблему, професійну честь педагога трактуємо як «особистісно-професійну якість, що виявляється у процесі виконання професійних обов'язків, визначає гідну поведінку у ставленні до

суб'єктів педагогічної взаємодії та визнає дитину як найвищу цінність, а також зазнає суспільної оцінки й визнання [3].

На нашу думку, професійна честь, - це, насамперед, інтеграція моральних цінностей та якостей, що визначають ставлення особистості педагога до себе як фахівця та формують стиль професійної педагогічної поведінки.

На основі здійсненого науково-методологічного аналізу феномену професійної честі педагога виокремлюємо основні характеристики:

1) «здатність розуміти міру відповідальності за певну ділянку роботи, робити все, щоб не занепасти себе в очах оточуючих, що є важливим показником моральної зрілості особистості;

2) відповідальне та глибоко усвідомлене ставлення до своїх професійних обов'язків, гідна поведінка у ставленні до суб'єктів педагогічної взаємодії, любов до дітей та визнання дитини як найвищої цінності;

3) вольова готовність гідно виконувати свої професійні обов'язки в будь-яких умовах, у будь-який час»[3].

Професійна честь педагога виступає тим моральним стимулом, який спонукає його до ідеального виконання своїх професійних обов'язків.

Таким чином, виховання професійної честі сучасного педагога – це процес становлення фахівця компетентного, який вміє виконувати намічені цілі та долати певні професійні труднощі; здатен орієнтуватися у життєвих реаліях; відповідає за свої слова та вчинки; вболіває за свою професійну результативність; вміє реалізувати власний потенціал у професійній діяльності.

Література

1. Бoryтко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания / науч. ред. Н.К.Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001. 214 с.
2. Васянович Г. П. Педагогічна етика. Львів: Норма, 2005.
3. Косташук О.І. Виховання професійної честі у майбутніх учителів. (Дис. канд. пед. наук). Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Чернівці, 2017.

4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. К.: Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.

5. Рибалка В. В. Аксиологічні основи психологічної культури особистості: навчально-методичний посібник. К. : АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих; Ін-т обдарованої дитини; АПН і МОН України, Укр. наук. - метод. центр практ. психології і соц. роботи; Чернівці: «Технодрук», 2009. 228 с.

6. Рудась Н.К. Воспитание профессионального достоинства будущего учителя в процессе обучения дисциплинам предметной подготовки в вузе: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. к.п.н.: Спец. (13.00.08). [Волгогр. гос. пед. ун-т]. Волгоград: 2003. 23 с.

Тетяна Костолович

кандидат педагогічних наук, доцент,
Рівненський державний гуманітарний університет,
Україна
tkostolovich@ukr.net

Тамара Шевчук

кандидат філологічних наук, доцент,
Рівненський державний гуманітарний університет,
Україна
3638004@gmail.com

Tetiana Kostolovych

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Rivne State University for the Humanities
Ukraine
tkostolovich@ukr.net

Tamara Shevchuk

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Rivne State University for the Humanities
Ukraine
3638004@gmail.com

ОРФОГРАФІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОДИН ІЗ ДЕТЕРМІНАНТІВ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

SPELLING COMPETENCE AS ONE OF THE DETERMINANTS OF LANGUAGE AND DIDACTIC TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Формування орфографічної компетентності вчителя початкових класів – одна з актуальних проблем ЗВО. Це пов'язано, насамперед, із правописною ситуацією, яка існує сьогодні в Україні. Набув чинності новий український правопис (2019 р.), адаптація українського суспільства до якого триватиме п'ять років. У цих умовах завдання викладача шляхом

усвідомленого вивчення теорії орфографії, знання правописних правил та автоматичного застосування, свідомого контролювання їх, систематичного тренування на основі вправ на заняттях української мови з практикумом й у процесі самостійної роботи сформувати орфографічну компетентність студента.

Формуванню орфографічної компетентності присвячували свої дослідження і мовознавці, і психолінгвісти, і лінгводидакти (О. Беляєв, Д. Богоявленський, П. Гальперін, С. Жуйков, М. Пентиліук, І. Хом'як, Н. Шкуратяна, К. Ушинський тощо). І. Хом'як акцентував увагу на тому, що «формування орфографічних умінь та навичок потребує постійної уваги, оскільки має соціальний характер, і є необхідною умовою розвитку духовної та матеріальної культури народу» [4, с. 61].

Компетентнісний підхід не просто застосувати до навчання орфографії.

Практика роботи на педагогічному факультеті РДГУ у процесі викладання дисципліни «Сучасна українська мова з практикумом» дає підстави зауважити, що мовлення студентів часто не відповідає літературним нормам; різного характеру помилки, які стосуються змісту, побудови й мовного оформлення, трапляються практично в кожній письмовій роботі студентів. Основні наші зусилля спрямовані на виправлення орфографічних і пунктуаційних помилок. Проте у формуванні мовно-мовленнєвої культури важливу роль відіграє не лише дотримання правописних норм у створюваному письмовому висловлюванні, а й лексична, морфологічна, синтаксична, стилістична грамотність. Крім того, треба допомагати студентам осмислювати вимоги до мови, вчити їх дотримуватися логіки викладу думки, стежити за точністю, різноманітністю, виразністю мовних засобів.

Тільки компетентний учитель може пояснити учням, що писемне спілкування не менш важливе, ніж усне, допомогти оволодіти їм правописними нормами й сформувати міцні орфографічні уміння та навички школярів.

З метою з'ясування стану підготовки майбутніх учителів початкового навчання до формування орфографічної компетентності учнів 1–4 класів на уроках української мови ми опитали студентів четвертого курсу та магістрів першого року

навчання стаціонарного та заочного відділень (всього 100 чол.) після проходження ними педагогічної практики.

Нас цікавило, як майбутні вчителі працювали над удосконаленням орфографічних умінь і навичок учнів початкової школи, які методичні прийоми вони використовували, адже не секрет, що не тільки школярі, але й дорослі не вміють письмово правильно висловити свої думки. Тому проблема підвищення орфографічної грамотності залишається актуальною.

На перше питання «Що ви розумієте під терміном «орфографічна грамотність»» відповіли 54,8% майбутніх учителів. Суть їхніх відповідей зводилася до такого пояснення: вміння писати слова відповідно до правил правопису. 45,2% респонденти пропустили це питання або їх відповіді були незрозумілими.

На друге питання «Як ви вважаєте, поняття «орфографічна компетентність» та «орфографічна грамотність» – синонімічні?» 37,8% вчителів не відповіли. Хоча більшість респондентів пояснили, що поняття «орфографічна компетентність» ширше, ніж «орфографічна грамотність». Вироблення орфографічної пильності, тобто стійких навичок правопису, забезпечать орфографічну компетентність – здатність користуватися орфографічними правилами, безпомилково писати всі слова з орфограмами, що перевіряються і не перевіряються.

У відповідях на третє питання «Чому, на вашу думку, необхідно навчити учнів початкових класів, щоб сформувати в них орфографічну грамотність?» майже всі вчителі були однастайними – знаходити орфограми, визначати їх тип, пояснювати певним правилом правопису, застосовувати правило, коли подібна орфограма зустрінеться в тексті, вміти самостійно себе проконтролювати при написанні слів з вивченими орфограмами, тобто ставити орфографічні завдання та правильно їх вирішувати, користуючись алгоритмом розв'язання.

Формулюючи питання «Які види вправ ви використовуєте для вироблення грамотного письма у школярів (списування, диктанти, орфографічний розбір, робота з орфографічним словником, інші види вправ)?», ми були впевнені, що на всі розписані нами види вправ, отримаємо позитивну відповідь 100% педагогів, але тільки диктанти проводили усі студенти-

практиканти, тому що переконані в їх ефективності для формування орфографічної грамотності здобувачів початкової освіти. 60,4% респондентів не вважають за потрібне проводити роботу з орфографічним словником, хоча, на нашу думку – це найпотрібніша вправа для вироблення грамотного письма.

У графі «інші вправи» студенти не вказували нових вправ, розшифровували ті, які були подані у нашому переліку. Наприклад, вправу списування уточнювали так: з *граматико-орфографічним завданням* (встав пропущені букви, добери перевірні слова, заміни форми указаних слів, робота з деформованим текстом; з *логіко-стилістичним завданням* (перероби текст, щоб не було повторювальних слів, випиши слова за визначеними темами, об'єднай слова узагальнювальним словом, поєднай слова за змістом тощо); *диктанти* (пояснювальний, попереджувальний, вибірковий, контрольний тощо).

До переліку вправ (щоб не давати підказки, хотіли вияснити відсоток майбутніх вчителів, що використовують інші вправи) ми не ввели вправи з розвитку мовлення (перекази, твори, письмо по пам'яті), які включають і орфографічні завдання, хоча саме такі вправи треба виконувати за компетентнісним підходом до навчання. Ці вправи вказали тільки 43% студентів.

Цікаві відповіді ми отримали на питання «Чому не всі діти сьогодні належно опановують основи правопису?». Респонденти були одностайними, вважаючи, що учні мало читають (казки, оповідання, вірші тощо, які читали покоління 80-90 років, тепер замінюються мультфільмами або переглядом фільмів в інтернеті), у них не виробляються зорові навички. Навіть знаючи лексичне значення слова або розуміючи його зміст, учень часто не може правильно написати його.

Багато хто, аналізуючи безграмотність своїх учнів, вказував на мовне середовище дітей (сім'я, сусіди, розмови в маршрутках тощо). Школярі чують ненормативну вимову, тому неправильно і пишуть. Вказували на відсутність єдиної мовної політики в Україні, але найчастіше звучала думка про послаблення інтересу до навчання, відсутність його мотивації.

Найважливіше, на нашу думку, питання «Як ви вважаєте, які найпоширеніші причини появи помилок у шкільних зошитах?» 12,6% майбутніх вчителів проігнорували або їхні

відповіді були індіферентними. Їхня позиція нас дуже здивувала: якщо ти вчитель, то завжди шукаєш причини недоліків у знаннях учнів, щоб їх виправити.

87,4% майбутніх учителів відмітили зв'язок цього питання з попереднім (ми повністю з ними погоджуємося) і назвали ще такі причини: мало часу на закріплення вивчених навичок, на повторення вивченого раніше, орфографічний матеріал розкиданий по всьому курсу навчання мови, неможливо його систематизувати (з цим положенням ми не погоджуємося, адже це і дає можливість закріпити навички та повторити вивчене) тощо.

Проведене опитування студентів-практикантів щодо формування орфографічної грамотності в здобувачів початкової освіти акцентувало нашу увагу на тому, що більшість майбутніх педагогів вважають орфографічну грамотність одним із головних завдань навчання мови в школі. Якщо в учнів сформовані орфографічні навички, то вони позитивно впливають на їхній загальний мовленнєвий розвиток: забезпечують точність вираження думки, взаєморозуміння під час письмового спілкування, тобто грамотне письмо – це складова загальної мовної культури людини.

Проаналізувавши відповіді на поставлені питання, ми дійшли такого висновку: студентки-практиканти по-різному формулюють завдання щодо вироблення орфографічної грамотності здобувачів початкової освіти, вважаючи, що для вироблення орфографічних умінь і навичок немає і не може бути якогось одного універсального методу. На нашу думку, це правильно, скільки людей, стільки й думок, але, все ж таки спільним у формуванні правописних умінь та навичок для всіх повинен бути компетентнісний підхід, оскільки саме він є вимогою, поставленою суспільством перед сучасною школою.

Література

1. Грона Н. В. Формування орфографічної компетентності учнів молодшого шкільного віку: методичні рекомендації з методики навчання української мови для студентів спеціальності 013 Початкова освіта. Ніжин, 2017. 124 с.

2. Професійна компетентність вчителя початкових класів: навчально методичний посібник для вчителів / Автори-упоряд.: В. Є. Берека, А. В. Галас. Харків: Вид-во «Ранок», 2018. 496 с.

3. Словник-довідник з української лінгводидактики. Навчальний посібник / Кол. авторів за ред. М. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2003. 69 с.

4. Хом'як І. М. Наукові основи навчання орфографії в середній школі. Луцьк : ППФ «Волинські береги», 1998. 228 с.

Віолетта Лаппо
доктор педагогічних наук, професор,
Коломийський навчально-науковий інститут
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Україна
lappo37@ukr.net

Violetta Lappo
Doctor of pedagogy sciences, professor
Kolomyia Educational Scientific Institute
of the Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
Ukraine
lappo37@ukr.net

РОЗВИТОК ЧИТАЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОМУ ПРОСТОРІ

DEVELOPMENT OF READING CULTURE OF FUTURE TEACHERS IN THE INFORMATION AND DIGITAL SPACE

Гуманітаризація освітньої парадигми сучасної вищої школи обумовлює усестороннє сприяння духовному розвитку особистості студента задля самовдосконалення й гармонійного життєустрою навколишнього світу. В означеному процесі читання покликане сприяти не лише розширенню та поглибленню знань, а й вихованню у майбутніх педагогів моральних ідеалів, гуманістичного світогляду, національної свідомості. Відтак набувають значущості проблеми підвищення читацької культури, літературної ерудиції, ефективності розуміння тексту, сформованості навичок роботи з різними видами книжкових та періодичних видань.

Практика освітньої діяльності підтверджує суттєве зниження інтересу студентів до читання позапрограмової літератури. Однією з причин є відсутність педагогічного керівництва означеним процесом та низька мотивація до розширення кругозору засобами друкованого слова.

Процес підвищення читацької культури в умовах ЗВО передбачає виховання інтересу до читання як особливої духовної потреби, розвиток навичок орієнтації в інформаційному просторі, озброєння алгоритмом самостійного опрацювання різноманітних джерел інформації. Реалізації означених завдань сприяють різноманітні форми, методи й прийоми виховної роботи, які дозволять уникнути одноманітності, буденності освітнього процесу, позитивно впливатимуть на емоційний стан студента, розкриватимуть його інтелектуальний потенціал [3, с.34].

Традиційно педагогічна наука приділяє значну увагу навчальним можливостям Інтернет простору. Щодо його залучення у виховний процес, то спостерігається вкрай скептичне ставлення. Зазвичай Інтернет відносять до негативних чинників впливу на духовний світ особистості. Набувають актуальності питання педагогічного потенціалу Інтернет-ресурсів та умови їх використання в якості засобів виховання студентів ЗВО, зокрема у контексті підвищення читацької культури [1, с.72-73].

Електронна бібліотека – розподілена інформаційна система, що дозволяє зберігати і використовувати різноманітні колекції електронних документів (текст, графіка, аудіо, відео) завдяки глобальним мережам передачі даних в зручному (для кінцевого користувача) вигляді.

Окрім електронних документів об'єктами опрацювання в електронній бібліотеці є також бази даних, мапи, карти користувача, посилання на інші електронні бібліотеки тощо. Більшість електронних бібліотек надають можливість завантаження книги в форматі fb2, txt, doc, mp3 та інших форматах абсолютно безкоштовно. Все, що потрібно від читача, це відвідати обрану електронну бібліотеку, знайти потрібну книгу й завантажити її.

Визначальну перевагу електронних бібліотек вбачаємо у доступності аудіоверсій першоджерел, що дозволяє знайомити студентів з кращими зразками духовної культури, а відтак сприяти їх духовному розвитку. Щоправда, сучасному викладачу недостатньо просто повідомити студентам перелік праць рекомендованих для ознайомлення. Важливо продумати методичні прийоми та засоби, здатні активізувати читацький інтерес і бажання замислюватись над питаннями особистісно-

індивідуального, національно-державного, загальнопланетарного характеру виміру [3, с.36].

Зауважимо, що виховна робота за допомогою аудіокниги – явище нове, тому важливо правильно організувати сам процес активного слухання. Мовлення читача, звуки якого виступають елементом повідомлення, несуть у собі й звукові ознаки, а саме: настрій читача, його ставлення до змісту, до уявного співрозмовника або уявного слухача. Інтонаційна виразність читання, дотримання орфоепічних норм і логічних наголосів породжує особливі емоції.

Важливим чинником підвищення читацької культури стане створення освітніх веб-ресурсів, розроблених з урахуванням потреб і інтересів студентської аудиторії. Найбільш ефективним, на наш погляд, стане впровадження навчально-методичних сайтів викладачів.

Зважаючи на те, що ЗВО оптимізують свою діяльність за допомогою веб-ресурсів на сайті викладача варто створювати окремий розділ «Електронна бібліотека» з підручниками і навчальними посібниками з інших Інтернет-джерел, а також праці з особистої бібліотеки викладача, переведені в електронний вигляд за допомогою сканера. Щодо питання про дотримання авторських прав, то викладачі завжди позичали своїм студентам літературу з власної книгозбірні і лише обмеженість екземплярів не дозволяла охопити потрібне коло читачів. Тепер, коли книги доступні користувачам Інтернету, слід продумати систему захисту авторських прав без ущемлення інтересів читачів (попередження про наслідки несанкціонованого копіювання) [4, с.21].

Інформаційно-цифровий простір мережі Інтернет дозволяє організовувати позааудиторну діяльність в он-лайн форматі. Прикладом може слугувати організація та проведення таких форм виховної роботи як читацька он-лайн конференція й усний он-лайн журнал.

Читацькі конференції є різновидом пропаганди творів художньої та науково-популярної літератури, способом прищеплення інтересу до читання.

Конференція допомагає ознайомитися з творчістю письменників, глибше зрозуміти зміст та образи творів літератури,

з'ясувати особливості мови та авторського стилю, формує літературно-естетичні смаки, стимулює потребу у читанні. Читацька он-лайн конференція може бути присвячена обговоренню: одного твору, кількох творів на певну тему, творчості письменника, проблемі досліджуваній у літературному доробку науковців, проблемі відображеній у художній літературі [5, с.94].

Під час *підготовки* читацької он-лайн конференції проводиться он-лайн опитування студентів, вивчаються он-лайн запити на сайті бібліотеки ЗВО. Після цього визначається тема конференції, її мета.

Члени ініціативної групи з організації підготовки і проведення он-лайн конференції розподіляють між собою обов'язки щодо оформлення, підготовки доповідей. План конференції оприлюднюється на сайті ЗВО. Важливо, щоб усі бажаючі могли обрати теми для виступів, або підготувати доповнення чи питання до доповідачів (підібрати цитати, приклади, вірші тощо).

Підготовка он-лайн конференції передбачає, щоб усі учасники і запрошені не просто прочитали запропоновані твори, а й замислись над їх ідейним змістом і художніми особливостями. З цією метою варто проводити попередні он-лайн бесіди з усіма студентами, систематичні он-лайн консультації з доповідачами.

Усний журнал – це колективна форма виховної роботи. В осередку ЗВО його використання орієнтовано на стимулювання у студентів пізнавальних інтересів, заохочення до пошукової діяльності, формування особистісних духовних потреб, розвиток умінь працювати в команді [2, с.70].

Підготовка і проведення усного он-лайн журналу передбачає підбір матеріалу і його представлення за тематичними блоками – «рубриками».

Тематика он-лайн журналу визначається залежно від рівня сформованості духовних цінностей, професійної спрямованості й пізнавальних інтересів студентів. Усний он-лайн журнал може готуватись за окремою темою або містити різноманітні «сторінки».

Уміла підготовка усного он-лайн журналу дозволяє залучити до його проведення усіх студентів академічної групи.

Для цього традиційно обирають 3-4 змінні редколегії, які регулярно готують випуски журналу. Водночас у практиці виховної роботи набуває популярності інший підхід: редколегія журналу обирається для підготовки і проведення окремого «номера». Відтак за організацію й систематичність заходів почергово відповідають усі члени групи.

Важливо, щоб представлений матеріал був цікавим і корисним. Усний он-лайн журнал має нагадувати «звичайний», друкований журнал. Зазвичай журнал містить різні рубрики – інтерв'ю, пізнавальну інформацію, рекламу, жарти, статті до історичних дат, вікторину, поради, спортивні, політичні та світські новини тощо. Подання матеріалу відбувається різноманітними шляхами – розповідь, ілюстрація, статистичні відомості, бесіда.

Організаторам слід пам'ятати, що емоційний чинник відіграє значну роль в досягненні виховного успіху. З цією метою під час заходу виконуються музичні номери, розігруються гумористичні сценки, демонструються аматорські відеоролики за тематикою певної рубрики усного он-лайн журналу. Активізація глядацької аудиторії може відбуватись за допомогою інтерактивних вікторин [3, с.39].

Читацька культура є складним феноменом в життєдіяльності особистості, що охоплює потребу в читанні, естетичний смак, сприйняття художнього тексту, загальний рівень начитаності, знання з літератури, вміння письмового та усного опрацювання тексту, навички підбору потрібних інформаційних джерел. Це обумовлює потребу у розробці перспективних технологій, здатних забезпечити формування нового покоління активних, компетентних і поміркованих читачів.

Література

1. Ісаєва О.О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: автореф. дис. док. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2004. 41 с.
2. Лаппо В. В. Виховання духовних цінностей студентської молоді в осередку академічної групи ВНЗ : метод. рекомендації. Івано-Франківськ : НАІР, 2016. 227 с.

3. Лаппо В.В. Шляхи підвищення читацької культури студентської молоді в умовах гуманітаризації вищої освіти. Актуальні проблеми педагогіки, психології та фахової освіти. Київ: Міленіум, 2016. Вип. І. С.33-40.

4. Москальова Л. Ю. Виховання у майбутніх учителів морально-етичної культури: теоретичний та методичний аспекти. Мелітополь: вид. буд. ММД, 2009. 463 с.

5. Чепелева Н.В. Технології читання: монографія. Київ: Главник, 2014. 196 с.

Євгенія Ліндіна

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Бердянський державний педагогічний університет,
Україна*

evgeniyalyndina.bgpu@gmail.com

Evgeniya Lyndina

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Berdyansk State Pedagogical University
Ukraine*

evgeniyalyndina.bgpu@gmail.com

ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ В СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ

HISTORICAL RETROSPECTIVE OF SPEECH THERAPY IN THE EDUCATION SYSTEM OF UKRAINE

Досліджуючи логопедичну допомогу дітям з особливими освітніми потребами в різні історичні періоди, важливо підкреслити, що з'явилась вона в системі освіти України відносно нещодавно. Перші видимі кроки в розвитку системи логопедичної допомоги для дітей з порушеннями мовлення почались з 50-х років ХХ ст. До цього періоду не було спеціальних шкіл для дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку та недостатньою була мережа логопедичних пунктів.

У 1949 році з'явилося «Положення про логопедичні пункти при середніх школах», що містило рекомендації щодо організації логопедичної роботи з дітьми, перелік посадових осіб, устаткування та обладнання логопедичного кабінету, розкривався зміст роботи вчителя-логопеда, наводився перелік основних документів, які має вести логопед за встановленими зразками [1].

Після створення у 1955 році відділу логопедії при НДІ педагогіки Української РСР, почалось активне наукове вивчення недоліків мовлення, розроблялись принципи та методи їх запобігання та виправлення. Ученими вивчались проблеми впровадження логопедичної допомоги дітям перших класів

масових шкіл, індивідуального підходу в процесі логопедичної роботи, організації логопедичної роботи в допоміжній школі тощо (І. Дьоміна, А. Винокур, Л. Проколієнко, Л. Айзеншток, А. Павлішина та ін.) [1].

У 60-ті роки відкриваються спеціальні міські та сільські школи для дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, контингент яких збільшувався щороку. У цей час за наказом Міністерства освіти УРСР школу-інтернат №7 для дітей з важкими вадами мовлення було затверджено як науково-дослідну базу Інституту педагогіки. Там був створений методичний логопедичний кабінет, що мав різноманітні методичні розробки з корекційної роботи, плакати, конспекти відкритих занять, методичну літературу, технічні засоби для логопедичної корекції. На базі кабінету проводились щотижневі семінари для вчителів з питань вивчення та корекції різних видів мовленнєвих порушень у дітей, їх навчання і виховання [2,3]. А в 1966 році відкрилося дошкільне відділення для дітей від 5 до 7 років, які мали важкі розлади мовлення.

У 1978 році були розроблені «Методичні рекомендації вчителю та вихователю про особливості виховання в процесі вивчення основ наук в спеціальних школах», що розкривали питання навчання і виховання дітей з порушеннями мовлення; підвищення ефективності навчання і виховання дітей з розладами мовлення, профілактика відхилень у психологічному розвитку дітей цієї категорії, диференційований підхід у навчанні і вихованні при логопунктах, спільна робота логопеда з батьками.

«Положення про логопедичні пункти системи освіти», яке з'явилося у 1993 році було актуальним для використання до сьогодні. У ньому характеризувались проблеми організації системи логопунктів в Україні, організація та зміст логопедичної роботи в них, обов'язки вчителя-логопеда, питання керівництва і контролю діяльності логопедів, вимоги до приміщення, обладнання та порядок фінансування логопункту, надавались зразки документації.

У 1997 році Є. Соботович була розроблена «Концепція загально-мовленнєвої підготовки дітей до навчання в школі», в якій вчена виділяла основні завдання дошкільних закладів: розвиток розумових операцій, що сприяє формуванню

узагальнюючої функції мовлення; формування мовленнєвої діяльності в межах практичного оволодіння як передумови, що забезпечує засвоєння теоретичних знань про мовлення; підготовка дітей до опанування писемного мовлення.

«Концепція державного стандарту освіти учнів із ПМР», яка була розроблена у 2000 році В. Тарасун, окреслює комплекс проблем навчання дітей із мовленнєвими порушеннями, базові компоненти освіти, здібності до спілкування, базовий навчальний план, навчально-методичне забезпечення, термін навчання учнів.

На сьогодні, аналізуючи проєкт наказу «Про затвердження Порядку надання логопедичних послуг в системі освіти» можна зазначити, що цей документ окреслює основні послуги, які логопед надає дітям з особливими освітніми потребами в різних закладах освіти [4].

У проєкті визначаються основні завдання логопеда та їх різниця в залежності від віку дитини та закладу освіти, який надає їй логопедичні послуги. Серед загальних завдань фахівця є: первинне обстеження мовлення дітей дошкільного віку; з'ясування проблем в усному та писемному мовленні в дітей молодшого шкільного віку; корекція порушень усного мовлення та не тяжких порушень писемного; консультування родини та педагогічних працівників щодо питань розвитку мовлення у дітей та проведення заходів запобігання появі порушень (як первинних та й вторинних); роз'яснення особливостей мовленнєвих порушень батькам та осіб, які оточують дітей з порушеннями мовлення.

Згідно з проєктом, надаватися логопедична допомога починає дітям від 3 років, які не відвідують ще заклади освіти [4].

Аналізуючи архівні та науково-педагогічні джерела можна зазначити, що завдяки багаторічній праці науковців і практиків, наразі в Україні функціонує налагоджена система спеціальних закладів для дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Система логопедичної допомоги охоплює спеціальні заклади для дітей з ПМР та логопедичні групи при масових закладах дошкільної освіти, для дітей із загальним недорозвитком мовлення, фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення, спеціальні школи для дітей із порушенням мовлення, логопункти, мережу логопедичної допомоги дорослим і дітям у

дитячих психоневрологічних санаторіях з метою корекції мовленнєвих порушень та відхилень у психічному розвитку.

Література

1. Берник Т.Л. Розвиток диференційованих форм логопедичної допомоги дітям з мовленнєвими вадами в Україні (1945-2000): автореф. дис.... канд. пед. наук). Київ, 2006. 20 с.

2. Линдіна Є. Ю. Логопедична допомога дітям у 60-70 рр. ХХ ст. в Україні: історіографічний аспект. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Вип. 39. 2020. С. 63-69.

3. Бондар В., Золотоверх В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки АПН України). *Дефектологія*. 2004. Вип. 1. С. 2-10.

4. Проєкт наказу «Про затвердження Порядку надання логопедичних послуг в системі освіти» від 11 вересня 2020 року.

Богдан Луценко
аспірант,
Національний технічний університет «Харківський
політехнічний інститут»,
Україна
bohdan3888@ukr.net

Bohdan Lutsenko
Postgraduate
National Technical University «Kharkiv
Polytechnic Institute»
Ukraine
bohdan3888@ukr.net

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN HIGHER MILITARY EDUCATION INSTITUTIONS

Як зазначають Соловей Д. В. та Спіріна В. І., основною особливістю навчального процесу закладу вищої військового освіти є поєднання військово-професійної підготовки з підготовкою фахівця відповідно до державних стандартів вищої освіти. Так навчання у закладі вищої військового освіти, на відміну від традиційного «університетського», проходить одночасно з військовою службою. Критеріями для вступу до ВВНЗ окрім традиційних випробувань щодо засвоєння програми середньої освіти ще й обов'язковий професійно-психологічний відбір [3, с. 40].

Згідно з «Положенням про особливості організації освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти» [2] «навчальна діяльність є основною складовою освітнього процесу у ВВНЗ і проводиться в таких організаційних формах: навчальні заняття, самостійна робота курсантів, слухачів, студентів, ад'юнктів, практична підготовка, контрольні заходи» [2].

Цим Положенням передбачено, що «основними видами навчальних занять у ВВНЗ є: лекція, семінарське, групове, практичне, лабораторне заняття, групова вправа, тренування, індивідуальне заняття, тактичне (тактико-спеціальне, тактико-стройове) заняття та навчання, КШН та воєнна (воєнно-спеціальна) гра, консультація.

Навчально-методичні матеріали включають: лекційний фонд; фонд методичних розробок для проведення лабораторних, практичних, групових занять, групових вправ; плани проведення семінарів, тренувань, навчань, факультативів, ігор; завдання (методичні вказівки) для самостійної роботи курсантів, слухачів, студентів, ад'юнктів з навчальної дисципліни; завдання (методичні вказівки) з розроблення індивідуальних завдань; методичні вказівки для розробки кваліфікаційних робіт або проведення кваліфікаційного іспиту, програми та методичні вказівки для проведення підсумкової атестації здобувачів вищої освіти; інші навчально-методичні матеріали заочною (денною), заочною (дистанційною) формами здобуття освіти» [2].

Узагальнивши результати досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених, Марченко О. Г. стверджує, що освітнє середовище ВВНЗ є комплексом соціально-педагогічних, навчально-виховних, нормативно-правових, службово-ділових, військово-професійних і побутових умов, матеріально-технічного та кадрового забезпечення, морально-психологічного клімату, ціннісних орієнтацій, професійних норм, міжособистісних відносин, які прямо або опосередковано впливають на розвиток особистості курсанта, його інтеграцію у військово-корпоративну культуру внаслідок виконання завдань навчальної, службової, професійної діяльності, виховання і самовиховання.

Аналіз стану вищої військової освіти в Європі та світі засвідчив змістовну і функціональну переорієнтацію військово-педагогічної галузі, поворот її до людини як суб'єкту освітнього середовища. У відповідних нормативно-правових актах декларуються такі ціннісні засади побудови освітнього середовища ВВНЗ як Батьківщина, захист Батьківщини, патріотизм, вірність традиціям, військовий обов'язок, гідність [1, с. 9].

Література

1. Марченко О. Г. Формирование образовательной среды высших военных учебных заведений как актуальная проблема высшей военной школы. *Науковий огляд*. 2015. № 7(17). С. 1-19.

2. Про затвердження Положення про особливості організації освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти: Наказ Міністерства оборони України від 09.01.2020 р. № 4. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-20#Text> (дата звернення: 15.05.2021).

3. Соловей Д. В., Спирина В. И. Особенности образовательной среды военного вуза. *Вестник Армавирского государственного педагогического университета*. 2019. № 2. с. 36-43.

Олеся Маковійчук
кандидат педагогічних наук,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича,
Україна
o.oliynuk@chnu.edu.ua

Olesia Makoviichuk
Candidate of Pedagogical Sciences, assistant
Yurii Fedkovych Chernivtsi National University
Ukraine
o.oliynuk@chnu.edu.ua

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ
ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ
У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРОЕКТНО-
ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

**PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS
TO THE FORMATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN
DESIGN AND TECHNOLOGICAL COMPETENCE**

Сучасне реформування системи початкової освіти вимагає високого рівня теоретичної та практичної професійної підготовки педагогічних кадрів. Саме тому важливим завданням вищої педагогічної освіти є підвищення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до вирішення професійно-педагогічних завдань.

Поняття «професійної підготовки майбутнього вчителя» є об'єктом наукових досліджень у галузі філософії, педагогіки та психології. Вивчення питань професійної підготовки вчителя здійснено у працях таких науковців, як: О. Абдуліна, Г. Бокарева, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, О. Мороз, Г. Тарасенко, О. Щербакова та ін. Розвиток і формування педагогічних умінь майбутніх учителів вивчали В. Бондарь, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Коберник, О. Пометун, О. Ярошенко та ін.

Різні аспекти проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи досліджували А. Алексюк, Н. Бібік, О. Біда, Н. Ничкало, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Л. Хоружа, О. Ярошинська та ін. Проте підготовка майбутніх учителів до формування у молодших школярів проектно-технологічної компетентності недостатньо висвітлена у вітчизняних дослідженнях.

Тлумачні словники сучасної української мови подають поняття «підготовка» як: «запас знань, навичок, досвід і т. ін., набутий у процесі навчання, практичної діяльності» [1]; дія зі значенням «підготувати»: «давати необхідний запас знань, передавати навички, досвід...» [3].

На основі визначень, інтерпретуємо поняття «професійна підготовка» як спеціально організований процес оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками та професійно значущими та особистісними якостями, що необхідні в майбутній педагогічній діяльності вчителя.

Сьогодні освітній процес у сучасному закладі вищої педагогічної освіти спрямований на підготовку майбутніх учителів початкової школи до реалізації завдань нового змісту освіти, основою якого є формування ключових та предметних компетентностей (Закон України «Про освіту», Державний стандарт початкової освіти», Концепція Нової української школи).

У науковій літературі поняття «компетентність» набуло широкого поширення. Так, «компетентність» – це володіння людиною відповідною компетенцією (сукупністю взаємопов'язаних знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей, способів діяльності), що включає його особистісне ставлення до неї та предмету діяльності – це якість, повнота та досконалість володіння ними, а також, яким саме чином компетенція проявляється в діяльності [2].

Проблему компетентностей учнів у своїх наукових дослідженнях розглядали такі науковці, як Т. Байбара, Н. Бібік, О. Біда, С. Бондар, М. Вашуленко, О. Коберник, О. Пометун, О. Савченко та ін.

Формування проектно-технологічної компетентності, яка визначена Концепцією Нової української школи серед ключових, є одним із завдань технологічної освіти в початковій школі.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що в умовах сучасного інформаційно-технологічного суспільства, набуття учнями системи технологічних знань, умінь і навичок, їх підготовка до самостійного життя та активної предметно-перетворювальної діяльності, реалізація творчого потенціалу є основою для формування у молодших школярів проектно-технологічної компетентності як результату навчання технологій.

Проектно-технологічна компетентність молодшого школяра відображає його здатність до застосування узагальнених знань і умінь в галузі техніки і технологій в процесі проектно-технологічної діяльності, а також проявляти такі важливі якості, як творчість, технічне мислення, самостійність. Проектно-технологічна компетентність характеризується як інтегрована, комплексна якість, що об'єднує мотиваційно-ціннісний, когнітивний, творчо-діяльнісний, оцінювально-рефлексивний складники.

Зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи відображає сучасний навчальний план, вагоме значення в якому надається дисциплінам психолого-педагогічного циклу, які розкривають учителю закономірності, принципи, форми та методи, структуру освітнього процесу, вікові та особливості молодших школярів та ін.. Вони сприяють цілеспрямованому формуванню професійно важливих якостей майбутнього вчителя, його професійної самореалізації та розвитку індивідуальності.

Важливим завданням професійної підготовки майбутніх учителів до формування проектно-технологічної компетентності у молодших школярів є оволодіння ними предметом навчання дизайну і технологій та сучасними методами його викладання. Значна увага повинна приділятися теоретичній та практичній підготовці студентів, зокрема проведенню екскурсій, організації спостережень, дослідів, практичних занять, умінню організовувати проектно-технологічну діяльність молодших школярів на уроках дизайну і технологій. Важливою складовою підготовки майбутніх учителів є знання та вміння трудового, економічного, екологічного виховання молодших школярів.

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи важливу роль відіграє методика навчання

технологічної освітньої галузі, як педагогічна наука, що розкриває освітнє та виховне значення процесу навчання дизайну і технологій, розробляє його зміст, завдання, форми й методи організації занять у початковій школі.

Під час лекційних занять дисципліни «Методика навчання технологічної освітньої галузі» майбутні вчителі ознайомлюються з системою теоретичних знань з дизайну і технологій, педагогіки, психології та методики навчання технологічної освітньої галузі у початковій школі. Лекційний курс передбачає обізнаність студентів у питаннях формування в учнів початкових класів пізнавального інтересу до навчання дизайну і технологій, з теоретичними відомостями сутності проектно-технологічної діяльності та її значення у формуванні проектно-технологічної компетентності молодших школярів. У процесі професійної підготовки студенти засвоюють важливі базові поняття, які є інформаційною основою для формування компетентностей в галузі техніки та інших ключових компетентностей.

Практичні заняття сприяють оволодінню студентами практичними вміннями щодо успішного формування проектно-технологічної компетентності молодших школярів, зокрема вміннями, що необхідні для розвитку пізнавального інтересу учнів до навчання дизайну і технологій, організації навчального процесу з використанням інтерактивних форм і методів навчання, планування й проведення уроків дизайну і технологій, аналізу та удосконалення освітнього процесу та власної діяльності. Практичні заняття сприяють впровадженню теоретичних знань студентів щодо навчання молодших школярів дизайну і технологій, які оцінюються на заняттях з методики навчання технологічної освітньої галузі.

Готовність майбутніх учителів початкової школи до формування у молодших школярів ключових та проектно-технологічної компетентностей можливо забезпечити не лише за умови сталого залучення студентів до проектно-технологічної діяльності під час практичних занять, а й у реальних умовах роботи в школі, зокрема під час педагогічної практики.

Отже, аналіз психолого-педагогічних досліджень дає змогу стверджувати, що сьогодні проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до навчання

молодших школярів дизайну і технологій є досить актуальною і реалізується через використання активних форм організації навчання, організацію групової навчальної діяльності студентів, залучення студентів до творчої, пізнавальної проектно-технологічної діяльності, спрямованої на формування у молодших школярів проектно-технологічної компетентності, виконання завдань педагогічної практики з метою формування у молодших школярів проектно-технологічної компетентності.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250 000 слів / укл. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Іпінь : Перун, 2009. 1736 с.
2. Коберник О. М. Компетентнісний підхід в технологічній освіті. *Проблеми трудової і професійної підготовки*. 2008. 12. С. 9-16.
3. Новий тлумачний словник української мови: 42000 слів: у 4 т. Т.3 / уклад.; Василь Яременко, Оксана Сліпущко. Київ : Аконіт, 2000. С. 927.

Лариса Маркуляк
кандидат філологічних наук, доцент,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича,
Україна
larysamarkuliak@gmail.com

Larysa Markulyak
Candidate of Philology Sciences, Associate Professor
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
Ukraine
l.markuliak@chnu.edu.ua

**РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ІДЕЙ
НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ (З ДОСВІДУ ДІЯЛЬНОСТІ
ЧЕРНІВЕЦЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ ТРЕТЬОГО ВІКУ
ІМ. АДОЛЬФА КОЛЬПІНГА)**

**IMPLEMENTATION OF CONCEPTUAL IDEAS OF NON-
FORMAL EDUCATION (FROM THE EXPERIENS OF
CHERNIVTSI UNIVERSITY OF THE THIRD AGE NAMED
AFTER ALOLF KOLPING)**

Надання освітніх послуг в Україні регулює основний нормативний документ – Закон України «Про освіту», який презентує освіту як основу «інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Україна визначає освіту пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства... Серед основних принципів освіти є рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку та безперервність і різноманітність освіти» [1].

У парадигмі безперервної освіти, безпосередньо пов'язаної з освітою дорослих, виділяється неформальна освіта. Без сумніву, основною функцією неформальної освіти є розвивальна, адже уможливорюється реалізація особистісних потреб зрілої людини, яка не втратила бажання самовдосконалюватись, а навпаки – прагне внутрішнього зростання, набуття нових знань

та навичок, позаяк суспільство змінюється надзвичайно швидкими темпами. Статистика засвідчує зростання середньої тривалості життя у більшості розвинутих країнах світу за рахунок підвищення його якості та досягнень медицини. Людство старіє, проте залишається активним в інтелектуальному плані і хоче відповідати викликам технічного та наукового прогресу.

Питання, пов'язані з освітою дорослих, висвітлюють у своїх наукових публікаціях чимало зарубіжних та українських науковців (О. Аніщенко, С. Гавров, О. Дубасенюк, С. Зінченко, М. Карпенко, О. Кукуєв, Л. Лук'янова, Л. Сігасва та ін.). Відділ андрагогіки як структурний підрозділ Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН досліджує різні аспекти цієї проблеми, зокрема артикулюючи питання вивчення особливостей розвитку вітчизняної освіти дорослих. Однак, поза увагою залишається спостереження над особливостями функціонування університетів третього покоління, які активно розвиваються в Україні та за кордоном. Одним з таких освітніх закладів в Чернівцях є Університет третього віку імені Адольфа Кольпінга (далі – УТВ) для людей «золотого» віку (50+) – соціальна програма громадської організації «Справа Кольпінга в Україні», яка діє з 2013 року.

Період «третього цвітіння» – це той воістину «золотий вік» людського життя, в якому сплетено барвистий килим радості, любові, відданості і терпіння. Це той благодатний час, коли людина усвідомлено підходить до будь-якої справи, прагнучи отримати насолоду від творчості. Американський учений Пітер Сенге у книзі «П'ята дисципліна. Мистецтво та практика самонавчальної організації», виданій у 1990 році, слушно зауважив: «Люди постійно розширюють свої можливості, створюються результати, до яких вони прагнуть, в яких отримують розвиток нові способи мислення. До того ж люди постійно вчаться, як вчитися разом» [2].

Освітня програма УТВ м. Чернівці якраз і покликана допомогти людям «золотого віку» збагатити свої знання в різних наукових сферах, долучитися до мистецтва, зрештою, отримати позитивні емоції від спілкування.

Для досягнення основних цілей Чернівецький УТВ імені Адольфа Кольпінга проводить таку діяльність: створює та

зреалізовує програми освітнього, гуманітарного, благодійного та екологічного характеру, спрямованих на збереження історичної та культурної спадщини України; сприяє отриманню освітніх послуг слухачами УТВ, організовуючи проведення лекцій, семінарських занять, тренінгів, конференцій, форумів; організовує культпоходи в театр, у філармонію, у картинну галерею та виставкові зали міста Чернівці.

Серед завдань цього закладу виокремимо такі:

1. Поліпшення якості життя осіб літнього віку – просвіта, організація дозвілля, сприяння психічному та фізичному здоров'ю;
2. Активізація осіб літнього віку в інтелектуальному, духовному та фізичному сенсах.

Почесним ректором від дня створення Чернівецького УТВ у 2013 році було обрано радника ректора ЧНУ ім. Ю. Федьковича, завідувача кафедри екології та біомоніторингу, доктора біологічних наук, професора, Заслуженого діяча науки і техніки України, академіка АН ВШУ Степана Костишина. Керівним органом Чернівецького УТВ є науково-методична рада, яка приймає рішення з питань організації та напрямків навчального процесу. Члени науково-методичної ради – це викладачі, які залучені до програми на волонтерських засадах: професори, доценти, асистенти кафедр ЧНУ ім. Ю. Федьковича (переважна більшість), БДМУ, а також практикуючі лікарі, психологи, держслужбовці. Керівник університету вирішує всі питання поточної діяльності. На початку академічного року створюється самоуряд слухачів, до складу якого входить голова самоуряду, заступники та старости груп. Керівництво університету враховує запити слухачів, обираючи обґрунтований підхід до формування навчального розкладу. З цією метою на початку академічного року проводиться анкетування.

За 8 років свого існування в Чернівецькому УТВ проводилися лекційні та семінарські заняття за такими напрямками: охорона здоров'я та медицина; психологія та соціальна геронтологія; історія України; міжнародні відносини; філософія; релігієзнавство; екологічна культура; культурологія; мовленнєвий етикет; курси з вивчення іноземних мов (англійської, німецької, польської, французької); курси комп'ютерної грамотності. Крім цього, працюють клуби за інтересами

(літературний клуб «Натхнення», клуб «Фантазія», арт-студія VO, клуб книгознавців). Пандемія COVID-19 внесла свої корективи у злагоджену діяльність Чернівецького УТВ, тож для зацікавлених слухачів заняття проводяться в онлайн режимі.

Діяльність Чернівецького УТВ імені Адольфа Кольпінга засвідчує модерний підхід в осягненні проблеми неперервної освіти. Як бачимо, при наданні освітніх послуг в цьому закладі враховуються різноманітні потреби слухачів «золотого віку», які самореалізуються під гаслом «Допомога в самодопомозі».

Література

1. Закон України «Про освіту» від 23.05.1991 №1060-ХІІ [Електронний ресурс]/ Офіц. веб-портал ВР України. URL:<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.

2. Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации: пер. с англ. М.:ЗАО «Олимп-бизнес», 2003. 408 с.

Лариса Мафтин
кандидат філологічних наук, доцент,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича,
Україна
l.maftyn@chnu.edu.ua

Larysa Maftyn
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Yurii Fedkovych Chernivtsi National University
Ukraine
l.maftyn@chnu.edu.ua

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ І ЙОГО РОЗВИТОК У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: ЗАРУБІЖНИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ITS DEVELOPMENT IN FUTURE TEACHERS: FOREIGN AND DOMESTIC EXPERIENCE

Технократичні, інформаційні, глобалізаційні тенденції розвитку сучасного суспільства актуалізують проблему емоційного інтелекту особистості, який нині визнається однією із пріоритетних компетентностей. У концепції Нової української школи цей термін наголошено як ключову компетентність освіти, необхідну для успішної самореалізації особистості, кар'єрного зросту [2].

Проблема емоційного інтелекту є однією із актуальних проблем психолого-педагогічної науки. Різномічні аспекти цього питання: загальнотеоретичні засади концепції емоційного інтелекту; особливості прояву у фахівців різних спеціальностей, розвиток у майбутніх педагогів й ін. висвітлені вченими як далекого (Р.Бар-Он, Дж. Гілфорд, Г.Гарднер, Д.Гоулман, Дж. Майєр, У.Пейн, П.Селовей, Р.Торндайк, Д.Карузо й ін.) і близького зарубіжжя (Л.Виготський, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, О.Тихомиров, Д.Люсін й ін.), так і вітчизняними (І. Аршава, О.Власова, С.Дерев'янка, В.Зарицька, І.Зязюн, Н. Ничкало,

О.Новак, Е.Носенко, Т.Кириленко, І.Калініченко, Н.Коврига, Т.Пашко, Н.Пополужний, В.Романова, О.Савченко та ін.).

В енциклопедичній літературі поняття емоційного інтелекту трактується як група ментальних здібностей, які беруть участь в усвідомленні власних емоцій і емоцій оточуючих. Дослідники розглядають емоційний інтелект як передумову просоціальної поведінки, ефективної міжособистісної взаємодії, успішної професійної діяльності. До основних складових емоційного інтелекту відносять самосвідомість, самоконтроль, емпатію, навички відносин, а також мотивацію [2]. Емоційний інтелект учителя розуміється як інтегроване динамічне утворення, структуру якого складають емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти, що у поєднанні забезпечують сукупність особистісних якостей, які відповідають вимогам педагогічної професії.

Проблема розвитку емоційного інтелекту набуває особливого значення у контексті професійної підготовки майбутніх педагогів, оскільки добре розвинений емоційний інтелект є одним із факторів, що обумовлює ефективну діяльність учителя, є складовою його професіограми. Сучасний етап розвитку суспільства, держава, власне, педагогічна діяльність висувають нові вимоги до підготовки педагогів, формуванню їх професійно значущих якостей, адже майстерність педагогічної діяльності залежить не тільки від глибоких знань теорії й методики, але й від сформованості емоційної сфери особистості педагога, уміння керувати нею, розуміти особливості інших, бути комунікативно толерантним, тактовним, емпатійним, емоційно стабільним. Означені здатності й уміння вкрай важливо розвивати й удосконалювати упродовж навчання студентів, оскільки це сприятиме кращій адаптації до вибраної професії (проходження педагогічної практики, початок професійної діяльності, становлення молодого спеціаліста тощо).

Педагогічна діяльність загалом насичена напруженими ситуаціями емоційного реагування, однак її початковий етап характеризується особливо підвищеним рівнем стресу; неминучим зіткненням із низкою труднощів, обумовлених соціальними негараздами, психолого-методичною та комунікативною некомпетентністю, особистісними особливостями, неготовністю

до вирішення проблемних виховних завдань; нездатністю швидко орієнтуватися у ситуації, що змінюється, внутрішньою невпевненістю, тривожністю, роздратованістю тощо. Тож можливість вирішення цієї проблеми учені вбачають у розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів, оскільки розвинений емоційний інтелект - це своєрідний показник рівня особистісної зрілості вчителя.

Дослідники проблеми розвитку емоційного інтелекту наголошують дві групи компетенцій, які необхідно сформувати у майбутніх педагогів з розвиненим емоційним інтелектом:

- внутрішньоособистісні: об'єктивне сприйняття реальності; самопізнання; усвідомленість власних емоційних реакцій, уміння ними керувати та відповідальність за них; оптимістичне мислення, творче ставлення до життя

- міжособистісні: емпатія; вербалізація емоцій; розуміння й володіння невербальною комунікацією; володіння навичками активного слухання; контроль над імпульсами; мотивований позитивний і негативний зворотній зв'язок; уміння долати комунікативні бар'єри, конструктивно вирішувати емоційно напружені ситуації, здійснювати саморегуляцію в стресових ситуаціях.

Розвитку психологічної культури майбутніх педагогів, їх емоційно-вольових якостей сприяють тренінгові заняття, які реалізуються у формі ділових і рольових ігор, групових дискусій, моделювання ситуацій педагогічного спілкування, робота з конкретними емоціями, знайомство з техніками управління емоційними станами та відпрацювання їх на практиці. А також заняття, які поєднують проблемно-орієнтовні й активні соціально-психологічні методи навчання.

Література

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект (пер. з англ. С.–Л. Гумецької). Х.: Віват, 2018. 512 с.
2. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плєяди», 2017. 206 с.

Лариса Наконечна
кандидат філологічних наук, доцент,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Україна
larysa.nakonechna@pnu.edu.ua

Larysa Nakonechna
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
Ukraine
larysa.nakonechna@pnu.edu.ua

**СЛОВЕСНА МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ –
У ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ
В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО**

**VERBAL SKILL OF THE TEACHER
IN V.O.SUKHOMLYNSKYI'S PEDAGOGICAL VIEWS**

Особистість учителя — наріжний камінь усього навчально-виховного процесу. Професійність, морально-духовні цінності, творчість і натхнення педагога визначають напрям формування особистості його учнів.

Питанням професійної підготовки майбутнього педагога, його компетентностей і зокрема педагогічної майстерності та особистості вчителя присвячено чимало праць як педагогів-класиків, так і сучасних дослідників. У багатьох із них простежується думка про те, що майбутні педагоги «покликані стати носіями ідей оновлення на основі збереження та при множення кращих традицій вітчизняної освіти» [1].

Одним із найяскравіших представників гуманної педагогіки минулого, ідеї і досвід якого залишаються надзвичайно цінними й актуальними для сучасної як шкільної, так і професійної педагогіки, є Василь Олександрович Сухомлинський.

«В. Сухомлинський добре розумів, яке велике значення для школи має вчитель з високо розвинутою культурою. Причому він не міг погодитися з тією традицією, яка склалася в педагогічній

теорії і практиці, – обмежувати питання професіоналізму вчителя лише його професійними знаннями, уміннями і навичками» [2]. Він наголошував на духовно багатому світі і культурі вчителя, що виявляються в усіх сферах його життя.

У педагогічній друкованій спадщині Василя Сухомлинського, яка налічує близько 1200 художніх творів для дітей, 36 монографій і брошур, понад 600 статей, однією із ключових є проблема професійної педагогічної майстерності і її постійного удосконалення, а також культури мовлення вчителя і мистецтва володіння словом.

«Учитель-словесник за фахом, знавець багатьох мов — української, російської, німецької, французької, болгарської, чеської, польської, словацької, учений-педагог за покликанням, поет і літератор за вдачею, природно, не міг стояти осторонь від актуальних проблем соціолінгвістики» [3].

«Василь Олександрович бачив у мові могутній фактор становлення всебічно розвиненої особистості, дійовий засіб духовного зростання нашого суспільства. З розвитком мови, оволодінням нею він нерозривно пов'язував розвиток розуму, формування найтонших рис духовного обличчя людини» [3].

В. О. Сухомлинський як педагог-гуманіст, філігранно володіючи рідним словом у різних його стилістичних виявах і даючи приклади доречного, творчого вживання слів, прищеплював своїм вихованцям і колегам любов і повагу до рідної мови, навчав свідомого сприйняття і використання слова, вимагав дотримання культури мовлення.

Низка праць В.Сухомлинського („Слово про слово”, „Слово рідної мови”, „Джерело невмирущої криниці”, „Рідне слово”, „На трьох китах”) присвячена саме роздумам над питаннями, як навчити дитину сприймати, відчувати, розуміти красиве, милозвучне слово, влучно передавати думки й емоції, як доречно вживати слово в усному й писемному мовленні.

А навчити якнайкраще послуговуватися усіма багатствами рідного слова може тільки той, хто сам залюблений у слово. На переконання педагога, «щоб любити – треба знати, а щоб проникнути в таку тонку й неосяжну, величну й багатогранну річ, як мова, треба її любити».

Відповідальними за культуру мовлення вихованців Василь Олександрович вважав перш за все учителів-словесників: «Вдумайся, друже-вчителю рідної мови, вдумайся в те, яка велика відповідальність покладається на нас — прищепити кожному нашому вихованцеві тонкість бачення світу, глибоку сердечну шану до всього, що оточує нас, що збережено поколіннями наших предків і що твориться нині роботящими руками мільйонів трударів» [4].

Цінною вважаємо думку про те, що кожен учитель, який би предмет він не викладав, повинен бути вчителем словесності. «Оволодіння культурою слова — один з найважливіших показників загальної педагогічної культури вчителя. Ми мусимо докладно володіти інструментом мислі» [5, с.46]. Адже слово — шлях до думки учня, розвитку його талантів, засіб формування його світогляду, культури поведінки, ставлення до себе й навколишнього світу. «Слово містить у собі невичерпні можливості для впливу на її [людини – Л.Н.] світоглядну сферу» [6, с. 319].

В. Сухомлинський, акцентуючи увагу на силі слова і вагомості його у навчально-виховному процесі формування особистості школярів, водночас застерігав, щоб недобрим словом не понівечили юну душу: «Слово — найтонше доторкання до серця, — воно може стати і ніжною запашною квіткою, і живою водою, що повертає віру в добро, і гострим ножем, і розжареним залізом, і брудом. Мудре і добре слово дає радість, нерозумне і зле, необдумане і нетактовне — приносить біду. Словом можна вбити й оживити, поранити й вилікувати, посіяти тривогу й безнадію і одухотворити, розсіяти сумнів і засмутити, викликати посмішку і сльози, породити віру в людину і заронити невіру, надихнути на працю і скувати силу душі... Зле, невдале, нетактовне, просто кажучи, нерозумне слово може образити, приголомшити людину» [7, с. 279].

«Найбільша біда окремих вчителів - бідність словника, - зазначав В. Сухомлинський, - невміння знайти в багатющій скарбниці рідної мови необхідне слово, щоб точно висловити думку. Серйозним недоліком є невміння відчувати поетичну грань слова, невміння розкрити перед учнями його красу... Ми забуваємо, що кожне слово несе в собі не тільки значення, смисл, а й його красу, поетичність» [за 5, с. 46]. «Кожне слово

має своє значення. Невміння вибрати потрібне слово — це те саме, що замість гостро заструганого олівця на уроці малювання користуватися цвяхом» [8, с.37].

Василь Олександрович першочергове завдання школи і кожного вчителя зокрема вбачав у тому, щоб «життєдайне джерело — багатство рідної мови — було відкрите для дітей з перших кроків їхнього життя» [8], щоб «навчальний заклад навчив людину жити у світі прекрасного, щоб вона не могла жити без краси, щоб краса миру творила красу в ній самій» [9, с. 61], щоб школа вела «від культури слова до емоційної культури, від емоційної культури до культури моральних відносин» [9, с. 507].

Звідки ж учитель може черпати красиве, змістовне, добре слово, яке б сягало глибин душі його учнів. Звісно – з найкращих зразків народного мовлення, закарбованих у народній творчості. Василь Олександрович широко використовував у своїй діяльності, науковій і художній творчості дотепні, повчальні, навчальні й гумористичні фольклорні форми: прислів'я і приказки, усмішки і забавлянки, задачі на кмітливість, казки і легенди, думи і пісні. Він настійливо закликає учителів вивчати ці фольклорні твори, вживати їх і заохочувати до цього своїх учнів.

Отож словесна майстерність педагога – невід'ємна складова його професійної компетентності і одна із основних умов успішної реалізації професійних завдань. А педагогічні ідеї В. Сухомлинського, незважаючи на плин часу і датованість радянською добою, без сумніву, залишаються актуальними, цінними, національно вагомими і вартими вивчення, популяризації і використання у сучасній школі.

Література

1. Никитенко О. Професійно-особистісні якості як основа виховання майбутніх учителів. URL: http://dspu.edu.ua/pedagogics/arhiv/27_2013/5.pdf (дата звернення: 12.03.2021).

2. Радул С. Ідеї В.О.Сухомлинського щодо розвитку міжкультурної компетентності вчителя іноземних мов. *Наукові записки. Сер.: Педагогічні науки*. Кіровоградський державний

педагогічний університет імені Володимира Винниченка. 2013, 123 (2). С. 291-296.

3. Стельмахович М. Г. В.О.Сухомлинський про культуру мови. URL: <http://kulturamovy.univ.kiev.ua/KM/pdfs/Magazine15-2.pdf> (дата звернення: 10.03.2021).

4. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови. *Українська мова і література в школі*. 1968, № 12. С.1-10. URL: <https://margoviska.wixsite.com/syhomlun1/slovo-ridnoyi-movi> (дата звернення: 15.03.2021).

5. Пархета Л. Роль учителя у вивченні української літератури. *Історико-педагогічний альманах*. 2005. Вип.1. С. 40-50. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ipa_2005_1_5 (дата звернення: 11.03.2021).

6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти т., Т. 1. К., 1976, 653 с.

7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти т., Т. 2, К., 1976, 670 с.

8. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти т. Т. 4. – К., 1977. 638 с.

9. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти т. Т. 3. – К., 1977. 668 с.

Олеся Намака
директор комунальної установи
«Глибоцький центр професійного розвитку
педагогічних працівників»,
Україна
olesya-namaka@ukr.net

Olesia Namaka
director of a communal institution
«Hlyboka Professional Center of pedagogical employees
Development»
Ukraine
olesya-namaka@ukr.net

ЦЕНТР ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК ОСЕРЕДОК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

PROFESSIONAL DEVELOPMENT CENTER OF PEDAGOGICAL EMPLOYEES AS A CENTER OF PROFESSIONAL FORMATION OF A MODERN TEACHER

Актуальність проблеми професійного розвитку педагогів в контексті реформи НУШ стала поштовхом до створення ідеологічно та структурно нових методичних установ: Центрів професійного розвитку педагогічних працівників. Такі Центри є першою, найближчою до вчителя фаховою консультативною установою, де можна отримати якісний методичний супровід.

Наближеність до безпосереднього замовника послуг з професійного розвитку (як географічна, так і ментальна) сприяє якості послуги. Іншими словами, ЦПРПП – школа для вчителя, методичний хаб, оптимальний майданчик для фахового розвитку та самореалізації кожного педагога.

Основними завданнями центру, відповідно до положення, є сприяння професійному розвитку педагогічних працівників, їх психологічна підтримка та консультування.

Глибоцький центр професійного розвитку педагогічних працівників – методична установа системи освіти, школа педа-

гогічної майстерності, консультативно-методичний центр, що координує процес побудови та реалізації особистісної траєкторії професійного росту, розвитку та самореалізації педагогів закладів освіти територіальних громад, утворених на території Глибоцького району: Волоківської, Глибоцької, Кам'янецької, Карапчівської, Сучевенської, Тарашанської, Тереблеченської, Чагорської територіальних громад.

Місія ЦПР: збереження, розбудова та розвиток єдиного освітньо-методичного простору на території обслуговування, створення комфортних та інноваційних умов для професійного розвитку педагогів; забезпечення ефективного та якісного методичного супроводу освітнього процесу; створення оптимальних умов для професійного удосконалення, фахового росту та розвитку педагогічних працівників закладів освіти району та ОТГ; забезпечення освітніх та культурно-освітніх потреб учасників освітнього процесу; розробка якісних науково-методичних продуктів; формування позитивного іміджу педагогічної діяльності через конкурсну, проектну, суспільно-громадську діяльність; супровід процесу оперативного реагування педагогів на виклики реформи галузі та реалізації Концепції «Нова українська школа».

Візія: високопрофесійний, ефективний, активний, успішний, педагог, що впроваджує інновації, вміло користується педагогічними технологіями, оперує сучасними та традиційними формами, методами та засобами навчання; творча атмосфера співпраці, здоровий мікроклімат у кожному педагогічному колективі, і як наслідок – успішний випускник Нової української школи.

Завдання ЦПР:

- створення ефективної системи професійного супроводу педагогів;
- формування бази освітніх потреб щодо удосконалення системи навчально - методичної діяльності;
- організація освітньо - навчальних методичних заходів (студій, тренінгів, презентацій, майстер-класів, семінарів тощо) щодо розвитку професійної компетентності вчителів;
- залучення всіх категорій педагогічних працівників до активної методичної діяльності;

- забезпечення зворотнього зв'язку з керівниками закладів освіти щодо підготовки педагогічних працівників до атестації, сертифікації;

- методичний супровід фахових та учнівських конкурсів, олімпіад, турнірів, змагань;

- методичний супровід освіти дітей з особливими потребами;

- активна самоосвітня діяльність та підвищення фахової майстерності консультантів центру професійного розвитку;

- удосконалення та розвиток структури ЦПР відповідно до вимог сьогодення.

Ресурсні центри: професійні спільноти педагогів, методичні об'єднання, методичні комісії, студії, майстерні, школи фахової майстерності, творчі групи, проблемні групи, динамічні групи, методична рада, методичні кабінети закладів освіти, та ін.

Партнери: Департамент освіти і науки Чернівецької ОДА, ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» (Чернівецька філія), Управління державної служби якості освіти у Чернівецькій області, Український інститут розвитку освіти, Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області, Український центр оцінювання якості освіти, Буковинська мала академія наук учнівської молоді, Чернівецький національний університет, органи управління освітою ТГ, Глибоцький інклюзивно-ресурсний центр, керівники закладів освіти (дошкільних, загальноосвітніх та позашкільних) ТГ, центри професійного розвитку педагогічних працівників районів та ТГ області.

Працюючи над стратегією Глибоцького ЦПРПП, ставили основною метою забезпечення реальних запитів педагогів та керівників закладів освіти, вивчення їх потреб та актуальних проблем професійної діяльності. Анкетування, моніторингові дослідження та бесіди з педагогами та керівниками закладів освіти, потенційними замовниками послуг з професійного розвитку педагогічних працівників, стали інструментами для вивчення потреб, результати - основою для планування (дода-ток). Оптимальним форматом методичного супроводу педагогів на 2021 рік затвердили проведення місяців професійного розвитку педагогів у рамках професійних спільнот, з об'єктивних обставин основною формою взаємодії затверджено вебі-

нари. Тематику вебінарів та опорні презентації погодили методичною радою Центру. Так, актуальними для керівників закладів освіти стали теми:

1.Професійний розвиток педагога: мотиви, завдання, структура.

2.Професійний стандарт «Вчитель», «Керівник закладу освіти»

3.Компетентнісний підхід: суть та інструменти інновацій.

4.Підвищення кваліфікації педагогів. Траєкторія професійного розвитку: завдання та алгоритм побудови.

5.Рамка безперервного професійного розвитку вчителів. Журнал рефлексії.

Ed Camp та інші міжнародні проекти як можливість для професійного розвитку педагогів

6.Академічна доброчесність в школі.

7.Превенція корупції в межах виконання професійних обов'язків для працівників шкіл.

8.Внутрішня система забезпечення якості освіти. Інституційний аудит. Самооцінювання.

9.Медіаграмотність.

10.Форми здобуття освіти.

11.Освіта дітей з ооп.

12.ІКТ-компетенції педагога в контексті дистанційки.

13.Психопрофілактика стресових станів в умовах пандемій.

14.Мовленнєві компетенції особистості.

15.Хімія та біологія-довкола нас. Глобальні екологічні виклики.

Для інших категорій педагогів тематика вебінарів адаптується відповідно до запитів та потреб.

Для консультантів ЦПРПП, працівників Глибоцького центру також було проведено місяць професійного розвитку. Всі вебінари спрямовані на формування предметних та надпредметних компетенцій слухачів, як от: гнучкі і тверді навички, емоційний інтелект, мовленнєві компетенції особистості, академічна доброчесність, підприємництво, та ін. Особливий акцент - на зміни у галузевому законодавстві, на психолого-педагогічні аспекти забезпечення освітнього процесу.

Учасниками вебінарів, як і їх організаторами, відзначено ефективність методичного супроводу педагогів у дистанційному форматі та зручність у зворотньому зв'язку, рефлексії, взаємодії, взаємобміні. Сформовані за підсумками кожного вебінару кейси залишаються у вільному доступі на гугл-диск (https://drive.google.com/drive/folders/1RJFRc8H-6FFyZP_0RqIYsD3_XRpw5HvN), Тест за підсумками місяця професійного розвитку сприяє самоаналізу та самооцінці слухачів щодо рівня сформованих компетенцій та вибору індивідуального маршруту професійного розвитку, критичному підходу до побудови індивідуальної освітньої траєкторії. https://docs.google.com/forms/d/1FeoGhhf2aH1XGp1AR9oMTIk oQ3PCZcUR75U00XuaFI/edit?usp=sharing

Незамінними інструментами професійного розвитку педагогічних працівників є індивідуальні консультації, взаємодія у малих групах, творчих об'єднаннях. Такі форми дієві при роботі над створенням методичних посібників, програм, при узагальненні досвіду роботи, формуванні портфолію, при експертизі підручників та програм. Так, посібник «Нова українська школа: методика навчання румунської мови в 1-4 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу», у 2020 році затверджений грифом Міністерства освіти і науки до використання у закладах освіти, було створено творчою групою на базі ЦПРПП.

Ключовими етапами мотивації педагогів до професійного розвитку та максимальної самореалізації є презентації з аналізом змін у чинному законодавстві, вивченням нових держстандартів освіти, самооцінюванням відповідно до професійного стандарту, окресленням засобів, шляхів та напрямків професійного розвитку. В основі мотивації - визначення поняття «Професійний розвиток» за Аланом Глетсорном: «Розвиток особистості вчителя у професійному контексті на основі накопичення досвіду та систематичного аналізу власної педагогічної діяльності» та визначення психологічної основи процесу професійного розвитку за Валентиною Семиченко: «Усвідомлення та позитивне реконструювання життєвого і професійного досвіду, професійне моделювання, конструювання, прогнозування» [1, с.55]. В процесі роботи звертаємо увагу на важливості

пробудження внутрішніх сил розвитку особистості педагога через інтереси, потреби, схильності, інноваційний потенціал, мотивацію, можливості, конкуренцію, стимулювання [2]. Тут пропонуємо визначити з допомогою психологів власний інноваційний потенціал та окреслити шляхи його активізації та розвитку. Важливо зауважити, що найбільш ефективною формою професійного розвитку вчителя є щоденна діяльність педагога у школі, систематичне розв'язання педагогічних задач (таким чином звертаємо увагу на контекст самоосвіти у процесі професійного розвитку та великий науково-методичний потенціал педагогічних задач). Тематиці реалізації концепції НУШ засобами компетентнісного навчання, як основи філософії нової української школи, зокрема, переходу від знаннєвої парадигми освіти до компетентнісного підходу присвячено окремий вебінар: «Інтелектуальна карта пам'яті: компетентнісний підхід», де знайомимо слухачів з поняттями «компетенції та компетентність», «інноваційні педагогічні технології як інструменти реалізації компетентнісного підходу», «ключові компетенції особистості та компетенції випускника НУШ», та ін.

Як мотиватор для роботи з професійного самоудосконалення наводимо тезу В.Сухомлинського про важливість читання та застереження від «трьох педагогічних демонів: механічності, банальності та рутинності» Адольфа Дістервега.

Для забезпечення рефлексії та закріплення у пам'яті ключових посилів вебінарів щоразу пропонуємо завдання для опрацювання, відповідно до теми, що обговорювалась. Такий формат сприяє системності в роботі над підвищенням фахового рівня педагога та спонукає його до науково-методичної роботи.

Активність, гнучкість, вміння навчатись впродовж життя, підприємливість, - ось ключові компетенції сучасної особистості, навички, що мають попит у світі сьогодні. Щоб ці компетенції сформувались в учня, вони, безумовно, мають бути добре сформовані у педагогів, окрім того, вчитель має глибоко дослідити та прийняти ці базові поняття. Хто допоможе педагогу зорієнтуватись у стрімких змінах, хто скоординує процес побудови плану професійного розвитку, траєкторії, маршруту, напрямків для професійного розвитку в великій різноманітності пропонованих курсів, програм і тем для

підвищення кваліфікації? Першою, найближчою науково-методичною інституцією з професійного розвитку педагогічних працівників є центр професійного розвитку. Саме засобами діяльності центрів професійного розвитку органи місцевого самоврядування забезпечують методичний супровід освітнього процесу в цілому, та педагогічних працівників закладів освіти громад – зокрема.

Література

1. Семиченко В.А. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів /В.А.Семиченко// Післядипломна освіта в Україні. 2001. №1. С.54–57.
2. Професійний розвиток педагогічних працівників: практична андрагогіка: наук.-метод. посібник / [за заг. ред. Пуцова В. І., Набоки Л. Я.]. К. :Букрек, 2007. 228 с.

Наталя Нікула
кандидат педагогічних наук, доцент,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича,
Україна
n.nikula@chnu.edu.ua

Natalia Nikula
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Yurii Fedkovych Chernivtsi National University
Ukraine
n.nikula@chnu.edu.ua

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FORMATION OF METHODOLOGICAL CULTURE FUTURE PRIMARY EDUCATION SPECIALISTS

Проблема формування методичної культури майбутніх фахівців початкової освіти актуалізується на етапі реформування освіти та впровадження Концепції «Нова українська школа». Особливо гостро постає питання створення оптимальних організаційно-педагогічних умов формування методичної культури студентів у процесі їх професійної підготовки.

Мета публікації полягає у теоретичному огляді організаційно-педагогічних умов формування методичної культури майбутніх фахівців початкової освіти.

Досліджуючи проблему методичної культури, вважаємо, що це цілісна система цінностей та професійно-значущих якостей особистості, її методичної компетентності та майстерності, інтеграція яких забезпечує твору реалізацію професійно-методичної діяльності на засадах рефлексії та саморозвитку. Для забезпечення ефективного формування методичної культури майбутніх фахівців важливо забезпечити оптимальні організаційно-педагогічні умови.

У довідкових джерелах поняття «умова» розуміється як: «обставина, що забезпечує появу чи розвиток того чи іншого процесу» [2, с. 236]. Поняття «педагогічна умова» розглядається у контексті здійснення педагогічних наукових досліджень, зокрема, автор Ю.Бабанський тлумачить як: «чинник, який впливає на перебіг того чи іншого педагогічного явища, функціонування педагогічної системи» [1, с. 115]. Поняття «організаційні умови» у наукових дослідженнях вживаються, коли йде мова про організацію, забезпечення процесу, який спрямований на розвиток чи формування того чи іншого явища.

Досліджуючи проблему формування методичної культури нами, на основі аналізу науково-педагогічної літератури виокремлено наступні організаційно-педагогічні умови:

- створити освітнє середовище, яке забезпечить якісне формування ціннісних орієнтацій, професійної мотивації майбутніх фахівців;

- удосконалити зміст, форми, методи професійної підготовки в освітньому просторі університету, які б забезпечили розвиток кожного структурного компонента методичної культури;

- забезпечити участь майбутніх фахівців у професійно-методичній діяльності для набуття досвіду, як основи методичної культури.

В основі першої умови лежить аксіологічний підхід, який є першоджерелом культури в цілому та методичної зокрема. Адже, в основі методичної культури лежать професійні та особистісні цінності майбутнього фахівця (загальнолюдські, особистісно-професійні та такі, що формуються у процесі професійно-методичної діяльності). Сформувавши систему ціннісних орієнтацій, можемо стверджувати й про формування стійкої, позитивної мотивації до професійної діяльності майбутніх фахівців, що є системоутворюючим фактором подальшого формування їх методичної культури.

З метою реалізації першої умови (створення освітнього середовища для формування ціннісних орієнтацій) ми запропонували цілу низку заходів, які спрямовані на розвиток ціннісних орієнтацій та професійну мотивацію. Зокрема це: різного виду

бесіди, виконання тренінгових вправ, мотиваційних ігор, вправи «Викрадення мрії», «Мої цінності», «Ідеальний портрет», «Дерево цінностей», тощо [3].

Аналіз варіативної та інваріативної складової навчальної програми професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти на освітньому рівні «бакалавр» дав змогу виявити, що запропоновані теми та зміст не зовсім розкривають сутність поняття методичної культури, її структурних компонентів, шляхів реалізації тощо. Саме тому, нами виокремлено другу умову, яка спрямована на доповнення змісту, форм та методів професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах закладу вищої освіти. Реалізуючи цю умову нами розроблено програму вибіркової навчальної дисципліни «Методична культура майбутніх фахівців початкової освіти» [3]. Також розроблено та впроваджено бінарну лекцію «Організація методичної роботи у закладі загальної середньої освіти», організовано перегляд відео-уроків кращих вчителів, залучено студентів до засідання методичного об'єднання вчителів початкової школи; використовували ігри «Акрослова», вправи «Від А до Я», «Шифрувальник», брейнтормінг «Імпровізація» [3].

Аналіз наукових досліджень об'єктом яких стала професійна культура, дав змогу виявити, що досвід є важливим чинником формування культури. Саме тому третьою умовою є залучення майбутніх вчителів до професійно-методичної діяльності. Професійно-методична діяльність розглядається як сукупність різноманітних функцій, що виконує вчитель: організація освітнього процесу, планування, конструювання і вибір форм, методів і засобів навчання, здійснення самоосвіти, вивчення і впровадження передового досвіду тощо. Активна участь студентів у цій діяльності забезпечить усвідомлення і закріплення теоретичних знань і реалізації їх на практичному рівні що сприятиме набуттю досвіду.

Для реалізації цієї мети нами запропоновано студентам перегляд відеоуроків творчого конкурсу «Вчитель року», під час проходження практики студентам було завдання вивчити досвід вчителя; залучали їх до різних форм методичної роботи тощо.

Таким чином, вважаємо, що запропоновані організаційно-педагогічні умови містять сукупність всіх необхідних заходів

які забезпечать формування методичної культури майбутніх фахівців початкової освіти.

Література

1. Бабанський, Ю. К. *Проблемы повышения эффективности педагогических исследований*. Москва: Педагогика, 1982.
2. Гончаренко, С. У. *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь, 1997.
3. Нікула, Н., Федірчик, Т. *Формування методичної культури майбутніх учителів початкових класів: науково-методичний супровід*. Чернівці: Родовід, 2017.

Олена Пинзенік
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет,
Україна
olena.pinzenik@gmail.com

Olena Pinzenik
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Mukachevo State University
Ukraine
O.Pinzenik@mail.msu.edu.ua

ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ СВІТИ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

FORMATION OF STUDENTS' VALEOLOGICAL COMPETENCE THROUGH INDEPENDENT STUDIES AT HIGHER EDUCATION PEDAGOGICAL INSTITUTIONS

Вища освіта України, що перебуває у стадії реформування та удосконалення відповідно до всесвітніх стандартів, потребує удосконалення процесу формування людини, яка успішно реалізуватиме власні здібності та можливості у конкурентно налаштованому суспільстві. Реалізація власного життєвого потенціалу можлива виключно за умови наявності енергії, вміння налагоджувати стосунки, прагнення досягнення високих цілей, але при цьому й вміння забезпечити повноцінний відпочинок. Постійна зміна та розвиток суспільних відносин, інтенсифікація економічних процесів зумовлюють значимість закладів вищої педагогічної освіти, які несуть відповідальність за формування професійної компетентності майбутніх педагогів.

Серед компетентностей, що забезпечує процес здобуття педагогічної професії, вагомого значення набуває і формування культури здоров'я у здобувачів вищої освіти, що зумовлено стійким погіршенням стану здоров'я молоді, що навчається. Значна частина теоретиків та практиків педагогічної освіти відносить ставлення до власного здоров'я та розуміння необхід-

ності формування здорового покоління до гуманістичних цінностей. Саме відношення до людини як найвищої цінності, її життя, психічного та фізичного здоров'я є ваговою частиною педагогічних цінностей, що є одним з компонентів професійної компетентності. Державні документи, які визначають мету, завдання, основні напрями надання освітніх послуг, акцентують значну увагу на поняття формування культури здорового способу життя не тільки як принципу освітньої діяльності, але й пріоритету державної політики у сфері освітньої діяльності. Саме тому процес підготовки майбутнього фахівця освітньої діяльності вимагає формування відповідного рівня культури здоров'я, що сприятиме досягненню мети валеологічної освіти – «виховання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності» [4, с. 14-18].

Теоретичні та практичні основи формування валеологічної культури та виховання культури здорового способу життя детально вивчалось у численних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених: психологів (В. Ананьєв, А. Маслоу та ін.), педагогів (О. Дубогай, М. Гончаренко, С. Кириленко, В. Петленко та ін.); валеологів (І. Брехман, Е. Булич, О. Вакуленко, О. Яременко та ін.).

Питання валеологічної компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти досліджено в дисертаційних роботах В. Баби́ча, Л. Іванової, Т. Кири́ченко, Г. Кривошеєвої, С. Лебеденко та ін.

Зміст освітньо-професійних програм, метою яких є підготовка фахівців освітньої галузі, передбачає значну кількість запланованого часу, відведеного на вивчення дисциплін, присвячувати самостійній роботі здобувачів. Проблема організації та планування самостійної роботи студента викликала значну увагу вітчизняних та зарубіжних учених. Теретичні основи питання визначення сутності, видів та форм самостійної роботи розглядалися в дослідженнях А. Алексюка, В. Буряка, П. Підкаси́стого та ін. Визначенню шляхів, напрямів та моніторингу результатів виконання завдань самостійної роботи присвячено роботи Г. Гнітецької, Н. Гречкіної, І. Ковалевського, І. Шимко та ін.

Проте, незважаючи на значну кількість теоретичних та практичних досліджень даної проблеми, тема формування валеологічної компетентності у процесі планування та організації самостійної роботи здобувачів вищої педагогічної освіти поки-що не стала предметом спеціального дослідження. Засвоєння знань та умінь валеологічного змісту, навичок організації ігор, занять, навчальних вправ з дітьми у процесі проєктування самостійної роботи, підготовки презентацій, комплексних та інтегрованих форм освітньої роботи з використанням чітких інструкцій зумовить якісне формування валеологічної компетентності майбутнього педагога.

Проблеми сприяння здоров'ю в процесі навчання дітей і підлітків, формування у них навичок здорового способу життя під час навчання у закладах освіти регулюються на основі державних норм і положень Конституції України, де наголошується необхідність розробки та удосконалення законодавства з питань охорони здоров'я. Майбутнє держави обумовлюється забезпеченням поліпшення здоров'я населення. Відповідно до Конституції України, «кожен має право на охорону здоров'я, медичну допомогу та медичне страхування. Охорона здоров'я забезпечується державним фінансуванням відповідних соціально-економічних, медико-санітарних і оздоровчо-профілактичних програм» [2]. Питання забезпечення активного життя населення, їх фізичного, психічного, соціального благополуччя вимагає й суттєвого перегляду умов, що сприяють покращенню здоров'я всіх верств населення. Саме тому державна політика у сфері валеологічного виховання та валеологічної освіти спрямовується у першу чергу на підвищення рівня здоров'я, покращення якості життя українського народу. У людському суспільстві стан здоров'я нації у всі часи розглядався як показник рівня соціально-економічного стану суспільства.

Успішне розв'язання завдань валеологічного виховання здобувачів освіти, наголошує О. Філіпп'єва, залежить від готовності вчителя, його знань, умінь і навичок. Саме тому питання готовності майбутніх учителів до валеологічного виховання учнів є предметом уваги вчених, аналізується і вивчається дослідниками з погляду його сутності та забезпечення в системі професійно-педагогічної освіти [6, с. 10]. Той факт, що у

педагогічній роботі вчитель-валеолог повинен спиратися на положення, що особистість і організм становлять єдине ціле, а проблеми людини варто вирішувати з позиції взаємодії психологічних і соматичних аспектів, добре підтверджує досвід В. Сухомлинського: «Кожен рік лікар декілька разів перевіряв зір, серце і легені дітей. В 1 класі було четверо дітей з ослабленим зором, у 2 – двоє, в 3 – жодного. Життя підтвердило, що слабкий зір – це не хвороба очей, а результат того, ще в організмі дитини немає гармонічної єдності фізичного та духовного розвитку» [5, с. 59].

Тому ці вимоги, насамперед, відносяться до випускників педагогічних закладів вищої освіти, оскільки їхня трудова діяльність пов'язана з вихованням підростаючого покоління, тобто певною педагогічною взаємодією з особистістю. Гуманістична спрямованість педагогічної діяльності та гуманізація її цілі є підставою для зміни ціннісних орієнтацій педагога і переходу від реалізації освітніх стандартів загальної освіти до сприяння, в самоактуалізації особистості та збільшення потенціалу здоров'я учня [1, с. 490].

Усе перераховане вище ставить нас перед необхідністю переглянути професіограму майбутнього педагога й виділити головні компоненти, що визначають його готовність до формування власної культури здоров'я та здоров'я майбутніх вихованців. У сучасних умовах підготовки педагога необхідно посилити увагу до озброєння студентів знаннями та вміннями формувати здоров'я у всіх його аспектах. На це звертав увагу ще А. Макаренко, він наполягав, щоб особливе місце при підготовці педагогів займали знання засад фізичної культури, медичні знання й гігієнічне виховання [3, с.282].

Пошук оптимальних варіантів отримання освітніх послуг, забезпечення компетентнісного підходу у здійсненні валеологічної освіти майбутнього педагога, який у першу чергу розуміє значення власного здоров'я, активно вивчає ефективні засоби його формування, володіє особистісними рисами відповідально-го відношення та має чітке цілепокладання на зміцнення особистого здоров'я та здоров'я майбутніх вихованців – важливе завдання формування валеологічної компетентності. І саме оновлення та удосконалення змісту власної діяльності за раху-

нок постійної самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення та самооздоровлення є запорукою успіху.

На основі аналізу літературних джерел можна зробити висновки, що проблема самостійної роботи в навчальній діяльності завжди вважалась актуальною. Багатогранність самої проблеми не забезпечує єдиного підходу до її розв'язання. Наслідком цього є різноманітність визначення поняття «самостійна робота». У доступній нам літературі ми спостерігали нерідко кардинально протилежні погляди на самостійну роботу студентів, залежно від світоглядних переконань, методологічних підходів. Тому порізнному розв'язується проблема самостійної роботи.

Поняття самостійної роботи з формування валеологічної компетентності, ми визначаємо як суб'єктну діяльність майбутнього педагога. У першу чергу здобувач вищої педагогічної освіти вивчає особливості процесу формування власного здоров'я, його збереження та зміцнення у процесі діагностики індивідуальних особливостей організму, психічних та фізичних якостей. Процес самоосвіти забезпечує ціннісне відношення до здоров'я, а також набуття однієї з складових валеологічної компетентності – прагнення та вміння вести здоровий спосіб життя.

Готовність здобувачів вищої педагогічної освіти до здійснення валеологічної діяльності упродовж життя можна вважати однією з якостей майбутнього фахівця, яка виявляється у необхідності ціннісного відношення до власного здоров'я, а також удосконаленні набутих умінь та навичок цілеспрямованого здійснення освітнього процесу валеологічного змісту у професійній роботі.

Таким чином, самостійну роботу студентів з формування валеологічної компетентності слід розглядати як цілісну багаторівневу, багатофункціональну систему взаємопов'язаних дій, які сприяють підвищенню науково-теоретичного й загальнокультурного рівня та формують у студентів практичну готовність до самовдосконалення, самовиховання, самооздоровлення та набуття професійних умінь здійснення валеологічної освіти.

Література

1. Іванова Л. І. Підготовка майбутніх учителів з позицій здоров'язберігаючої освіти / Л. І. Іванова, Л. П. Сущенко //

Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи / за заг. ред. М. Лук'янченка, Ю. Шкретія, Е. Боляха, А. Матвєєва. Дрогобич, 2005. С. 489–493.

2. Конституція України. – Р-л II, ст. 49. Режим доступу <https://www.president.gov.ua/ua/documents/constitution/konstituciya-ukrayini-rozdil-ii>

3. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / редкол. : М. И. Кондаков и др. К. : В., 1983. Т. 4 399 с.

4. Московченко О.Н. Системний підхід до оцінки здорового способу життя. *Валеологія*. 1999. №2. С. 14-18.

5. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ : Рад. шк., 1988. 272 с.

6. Філіпп'єва О. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2008. 23 с.

Ірина Піц
кандидат педагогічних наук, доцент,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича,
Україна
i.pits@chnu.edu.ua

Irina Pits
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Yurii Fedkovych Chernivtsi National University
Ukraine
i.pits@chnu.edu.ua

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ПРИВАТНОГО ТИПУ

SOCIO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF TRAINING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO WORK IN PRIVATE EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Одним із завдань початкової освіти є набуття знань учнями, збереження та зміцнення їх фізичного, психічного і духовного здоров'я. Це сприяє формуванню молодого покоління у любові до Батьківщини, до своєї родини, друзів, однокласників. Існуюча мережа початкової освіти не завжди задовольняє потреби у необхідному рівні знань учнів початкової школи. Це викликане низкою причин: класи перевантажені, У багатьох випадках школи розміщені на значній віддалі від місця проживання учнів. Перехід на дистанційну форму навчання висвітлив ще одну проблему – недостатнє комп'ютерне забезпечення освітнього процесу, присутність батьків при підготовці учнів.

Відповідно вчителі шукають нові форми і методи забезпечення якості навчання учнів початкової школи. Особливу увагу звертають саме на початкову школу, адже від того, яка буде закладена основа для подальшого навчання, буде залежати результат підготовки молодого покоління до життя, до ринкових

відносин. Окрім інноваційних форм і методів навчання все більше місця в системі освіти займають приватні заклади освіти, яким притаманні певні особливості.

Актуальність проблеми підготовки учнів початкової школи проявляється у нормативних документах щодо розвитку середньої та дошкільної освіти (Законом України [8] «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу») передбачено обов'язковість здобуття дошкільної освіти дітьми старшого дошкільного віку. Це обумовлено особливостями розвитку дітей молодшого шкільного віку, що допоможе підготувати дітей до навчання у старшій школі. З метою підвищення якості підготовки учнів початкової школи в багатьох містах України відкриваються приватні навчальні заклади, які проводять соціально-педагогічну діяльність. Хоч, поки що, таких закладів не багато, попит на такі школи з кожним роком збільшується.

Приватні установи в класах для молодших школярів працюють повний день (з наданням повного комплексу послуг – утримання, харчування, навчання та освіти). Це задовольняє працюючих батьків.

У таких школах багато уваги приділяють ігровій діяльності дітей, особливо в 1-2 класах. Дитина в грі набуває пізнавального інтересу до тої чи іншої проблеми, граючи навчається.

Велика увага приділяється розвивальному навчанню. В розвиваюче заняття входить: навчання основ грамоти; навчання основ лічби; розвиток пам'яті (слухової, зорової, оперативної і т.д.); розвиток уваги; розвиток логічного мислення; розвиток уяви.

Велика увага приділяється розвитку пізнавальних (когнітивні) здібностей дітей. Деякі вчені такі здібності відносять до інтелектуальних або загальних [1]. А інші вчені до пізнавальних здібностей відносять «сенсорні здібності (сприйняття предметів та їхніх зовнішніх властивостей) та інтелектуальні, що забезпечують продуктивне оволодіння й оперування знаннями, знаковими системами» [6, с. 242].

Особливе місце у підготовці учнів початкової школи займає формування пізнавального інтересу [2]. Значне місце у цьому процесі займає узагальнення, творчий прояв у виконанні

різноманітних завдань. Більшість науковців це розглядають як загальний чинник і умови розвитку достатнього рівня пізнавальних здібностей. [7, с. 173-179].

Науковці [2], вважають, що відносини між учнями, учнями і вчителем сприяють розвитку пізнавального інтересу. Тому в завдання вчителя входить створити дружній, міцний колектив, де учні легко обмінюючись думками навчають один одного.

Наступним завданням учителя є розвинути в учнів такі якості, як увага, пам'ять, мислення [4, с. 115]. Ці процеси закладають основу для подальшого розвитку дитини. Увага виступає як форма, здатність організації цього процесу. К. Ушинський увагу визначає як двері, через які проходить все, що тільки входить в душу людини із зовнішнього світу. Уміння бути уважним має значення не тільки в збагаченні дітей знаннями, вміннями і навиками, але і в розвитку їх особистості. Уміння бути уважним забезпечує те, що після проведених позаурочних занять учень не потребує додаткової підготовки вдома. Тому в приватних навчальних закладах намагаються розвинути увагу школярів. Адже батьки, відправляючи дитину в приватну школу, чекають, що учні все будуть засвоювати саме там.

Увага тісно пов'язана з розумовою діяльністю. З метою її інтенсифікації вчителі готують спеціальні завдання, які є індивідуальними, що залежить від ступеня розвитку дитини. Такий індивідуальний підхід дозволяє не випускати з поля зору кожную дитину, забезпечивши таким чином успішний розвиток дитини.

Увага учнів початкової школи є нестійкою і вони легко відволікаються. Особливо це стосується учнів 1-2 класів. Один і тим же видом діяльності буде цікавити учнів не довгий період часу. Тому потрібно переключати учня з одного виду діяльності на інший [4, с. 116, 117].

У цей же період важливо розвивати пам'ять. Прийшовши в школу, діти вже уміють запам'ятовувати довільно, проте це уміння недосконале.

Мимовільне запам'ятовування, як показують дослідження А. Смірнова, П. Зінченко, А. Леонтьєва, діти без особливих зусиль запам'ятовують матеріал, який їм цікавий[3, 175-178] Тому ще одним завданням для вчителя є підбирати ті завдання, які будуть розвивати пізнавальний інтерес у учнів. Деякі психологи

вважають, що у дітей 1-2 класів переважає механічне запам'ятовування. Так, Е. Мейман стверджував, що логічна пам'ять починає переважати тільки в 13-14-літньому віці. В. Штерн вважав, що розуміння сенсу слів в дитячому віці має мале значення [4, с. 184-186].

Аналізуючи результати дослідження одержані дані, А. Смірнов [5, с. 285-299]. відмічає низку ступенів запам'ятовування тексту. Перший ступінь характеризується простим багаторазовим читанням, однаковою і одноманітною роботою над текстом протягом всього процесу запам'ятовування. На другому ступені з'являється деяка різноманітність при читанні, але вона виражена ще тільки об'єктивно.

Запам'ятовування супроводжується відтворенням матеріалу, який запам'ятовували. Учні початкової школи здатні відтворювати матеріал на основі фантазування і завдання вчителя зрозуміти суть їх фантазій, підтримати і сприяти продовженню. При цьому з'являється інтерес до матеріалу, оскільки учень може на свій розсуд інтерпретувати поданий матеріал. Потрібно тільки прослідкувати за правильністю його відтворення.

Ще однією категорією є мислення. Питання про розумові можливості учнів початкової школи має бути в полі зору кожного вчителя. Особливо це виявляється на уроках математики, де від дій з конкретними предметами учень переходить до розумових операцій з числом [2, с. 264-282].

При підготовці майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності ми не виділяємо окремі заняття на розгляд методики проведення занять у приватних школах, тільки підкреслюємо особливості роботи в школах такого типу. Про ці особливості ми вказали у тексті.

Література

1. Голуб Н.М. Умови формування стійких пізнавальних інтересів у дітей 6-річного віку: Матеріали IV Міжнародної наук.-практ. конф. Сучасні проблеми гуманізації та гармонізації управління. – Харків: Українська Асоціація «Жінки в науці та освіті», ХНУ ім.В.Н.Каразіна.2003. С 123-127.

2. Давидов В.В. Види узагальнення у навчанні. М. 1972. 290 с.

3. Загальна психологія: Підручник. К.: Либідь, 2005. 464 с.

4. Максименко С.Д., Соловієнко В.О. Загальна психологія: Навч. посібник. К.: МАУП. 2000. 256 с.
5. Смірнов А. А. Психологія дитини і підлітка. М.: 1986. 254 с.
6. Улькіна Т.В. До проблеми дослідження проявів і психологічного змісту пізнавальних здібностей у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова. Випуск 11. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2000. 248 с.
7. Улькіна Т.В. Особливості змісту пізнавальних здібностей. Рання психодіагностика та психологічна підтримка обдарованих дітей з особливими потребами. Актуальні проблеми виховання та навчання студентів з особливими потребами: Збірник наукових праць. К.: Університет «Україна» 2002. Випуск 1. 180 с.
8. Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» URL:<http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2442-17> (дата звернення 4.05.2021).

Надія Постригач
кандидат біологічних наук,
старший науковий співробітник,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України,
Україна
unadya1@gmail.com

Nadiia Postryhac
Candidate of Biological Sciences,
Senior Research Assistant
Ivan Ziaziun of Pedagogical and Adult Education
NAES of Ukraine
Ukraine
unadya1@gmail.com

ДО ПИТАННЯ ПРО МІЖДИСЦИПЛІНАРНУ ПРИРОДУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ЗАРУБІЖНОМУ ДИСКУРСІ

ON THE QUESTION OF THE INTERDISCIPLINARY NATURE OF TEACHER EDUCATION IN FOREIGN DISCOURSE

Порівняльні дослідження педагогічної освіти та її реформування (досить слабо розвиненої галузі у більшості держав-членів ЄС) дозволили виокремити велику кількість (постійних) проблем педагогічної освіти (наприклад, проблеми, пов'язані з теоріями і методологіями, прийнятими в педагогічній освіті; проблеми з базою знань, заснованих на дослідженнях / для професії вчителя або з відповідними стратегіями викладання / навчання) та (іноді багатим) потенціалом для її вдосконалення – іноді з великими відмінностями між різними державами-членами ЄС [1, с. 70].

Завдяки спробам інтегрувати дисциплінарні знання, стало зрозумілим, що успіх педагогічної взаємодії вчителів з учнями залежить від їх обізнаності та здатності визнавати, критикувати шляхи впливу цих дисциплінарних дискурсів і конвенцій, які уможливлювали та обмежували спроби спільної, міждисциплінар-

ної роботи. Хоча кожна міждисциплінарна взаємодія буде різною залежно від конкретних контекстів співпраці, такий досвід дійсно пропонує шляхи, якими педагоги можуть підходити до міждисциплінарного досвіду викладання та навчання. Залучення міждисциплінарної педагогіки вимагає усвідомлення та роздумів про те, як дисциплінарні, субдисциплінарні, відомчі та особисті зобов'язання вчителів щодо викладання та навчання впливають на процеси співпраці та розробку курікулуму [4, с. 421–422].

Міждисциплінарний підхід є одним із новітніх розроблених підходів, які часто використовуються в широкому спектрі дисциплін. Зокрема, Х. Якобс (H. Jacobs, 1989) визначає міждисциплінарне навчання як «погляд на знання та підхід до навчального плану, що свідомо застосовує методологію та мову з більш ніж однієї дисципліни для вивчення центральної теми, питання, проблеми, теми чи досвіду» [5, с. 3–4]. Одним з недоліків викладання окремих предметів є дихотомія і часткове пропонування знань. Цей недолік, на думку грецьких учених (Kaprinis, Diggelidis та Papaioannou, 2009) можна врівноважити за допомогою міжпредметного та міждисциплінарного викладання. Міжпредметний підхід дає студенту можливість отримати повний обсяг знань (Matsagouras, 2003), оскільки в міжпредметному проекті організація розкладу занять така, що розділові лінії між різними дисциплінами перестають існувати (Wolfger & Stockard, 1997) [3, с. 1238].

Підхід, що керується правилами, та використання дисциплінарної таксономії для регулювання навчальних планів, організаційних структур, оцінки та кар'єри, підсилюють один одного. Більше того, поточний період фінансових обмежень не забезпечує ідеальних умов для «парадигматичної» зміни в управлінні італійською системою ЗВО. Отже, у короткостроковій перспективі зменшення деяких невідповідностей та створення паралельних структур і процесів, що виходять із суворих дисциплінарних принципів, може представляти реалістичний і прагматичний спосіб підштовхувати міждисциплінарність [2, с. 8]. Результати турецьких дослідників підтверджують висновок італійських науковців, наголошуючи на тому, що співпраця між двома факультетами інженерії та освіти та її частка у підвищенні якості сучасної освіти є суттєвою для між-

дисциплінарної співпраці. Автори наголошують на важливості поєднання теоретичної інформації з впровадженням та оцінкою результатів цих практик. Учені вважають, що обидві дисципліни повинні йти рука об руку, прокладаючи шлях освітнім та технологічним інноваціям [6, с. 132].

Компетентнісно-орієнтована освіта передбачає підготовку студентів не тільки для того, щоб вони були здатні вирішувати проблеми в різному контексті, а й для того, щоб їх вирішення могло бути більш ефективним в результаті інтеграції знань. Отже, майбутні вчителі зможуть ефективно вирішувати різні соціальні, особисті, академічні та професійні ситуації. Оскільки неможливо розробити профіль навичок вчителя на основі одного предмета, міждисциплінарні проекти відіграють важливу роль у сприянні компетентнісно-орієнтованому навчанню, а також підвищенні якості навчання та викладання. Ці типи проектів заохочують співпрацю вчителів та розвиток комунікативних навичок, оскільки вони передбачають постійний обмін та співпрацю між усіма різними агентами, які беруть участь в освітньому процесі. Однак, незважаючи на те, яке значення має міждисциплінарне навчання для педагогічної освіти, було виявлено дві важливі прогалини: а) перша, пов'язана з відсутністю міждисциплінарних проектів, що здійснюються для педагогічної освіти та ін.; б) друга, пов'язана з відсутністю емпіричних досліджень, які б аналізували вплив міждисциплінарних пропозицій на навчання студентів.

На даний момент впровадження міждисциплінарного підходу на всіх етапах системи освіти є викликом як для вчителів, так і для тих, хто їх навчає. Більшість міждисциплінарних проектів було здійснено в рамках початкової або середньої освіти, але міждисциплінарні пропозиції реалізовувались в рамках загальної університетської освіти і, зокрема, педагогічної. Однак цих пропозицій недостатньо, якщо врахувати, що у багатьох системах освіти шкільний курікулум розділений на непов'язані предмети, що ускладнює включення міждисциплінарного підходу, коли мова йде про педагогічну освіту. Це обмеження стосується, зокрема, іспанської системи освіти, яка слугувала основою для освітнього інноваційного проекту. Іспанське освітнє законодавство описує профіль

навичок для вчителів початкових класів та визначає необхідність розуміння ними на цьому етапі міждисциплінарних взаємозв'язків між сферами курікулуму, а також розробляє, планує та оцінює процеси викладання й навчання спільно з іншими вчителями та фахівцями. Однак педагогічна освіта в Іспанії передбачає чотири роки університетського навчання (європейський ступінь) і суворо регулюється Міністерством освіти на національному рівні. Це положення передбачає обов'язковий відбір предметів, змісту та компетентностей, у яких знання є частковими та фрагментованими.

Цей розподіл знань у програмі педагогічної освіти очевидний не лише через велику кількість предметів, що стосуються конкретних областей викладання (наприклад, викладання математики, соціальних наук, експериментальних наук, фізичної культури), але й тому, що ці предмети викладаються у різні навчальні роки, що ускладнює розробку міждисциплінарних проектів, які пов'язують одну діяльність з різними галузями знань. Тому учений Борромео (Borromeo) наполягає на тому, що «міждисциплінарне навчання та викладання вимагають, з одного боку, добре підготовлених вчителів, а з іншого боку, адекватних навчальних матеріалів для щоденних уроків у школі». Дискусія щодо важливості міждисциплінарності та її ролі в суспільстві призвела до реалізації різних дослідницьких проектів, що стосуються вдосконалення педагогічної освіти. Багато з них пов'язані з проектами STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), які поширюються з величезним інтересом з боку міжнародного освітнього політикуму до підготовки студентів для розвиненого суспільства з науково-технологічної точки зору. У цих міждисциплінарних проектах, в яких активними методологіями є проектне навчання, математика поєднується з іншими предметами для різних цілей: а) вдосконалення навчання математики; б) покращення вивчення іншого предмета або в) досягнення справді інтегрованого підходу [7, с. 1–2].

Таким чином, аналіз зарубіжних досліджень щодо міждисциплінарної природи педагогічної освіти засвідчив, що міждисциплінарний підхід до організації викладання та навчання сприяє досягненню інтегрованого підходу; компетентнісно-

орієнтованому навчанню та підвищенню якості навчання та викладання; посиленню співпраці з іншими вчителями та фахівцями, розробці курікулуму і розвитку їх комунікативних навичок; реалізації різних дослідницьких проєктів щодо вдосконалення педагогічної освіти, пов'язаних зі STEM-освітою; розвитку освітніх та технологічних інновацій; утвердженню міждисциплінарної педагогіки як субдисципліни педагогічної науки.

Література

1. Buchberger F., Buchberger I. Didaktik/fachdidaktik as integrative transformation science (-s) – a science/sciences of/for the teaching profession? *TNTEE Publications*, 1999. Vol. 2 (1). pp. 69–83.
2. Donina D. et al. Inconsistencies in the Governance of Interdisciplinarity: the Case of the Italian Higher Education System. *Science and Public Policy*, 2017. pp. 1–11; doi: 10.1093/scipol/scx019.
3. Filippou F. et al. The effect of an interdisciplinary Greek traditional dance, music, and sociology program on male and female students' anxiety. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2014. 152. pp. 1237–1241.
4. Friedow Alison J. et al. Learning Interdisciplinary Pedagogies. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*, 2012. 12 (3). pp. 405–424; doi: 10.1215/15314200-1625235.
5. Jacobs H. *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1989. pp. 4–5.
6. KARAL H., BAŖÇEKAPILI T. New Perspective To Educational Technology: Interdisciplinary Cooperation “An Example Of Faculties Of Education And Engineering”. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2010. 9 (1). pp. 132–142.
7. Santaolalla E. et al. Interdisciplinarity in teacher education: Evaluation of the effectiveness of an educational innovation project. *Sustainability*, 2020. 12, 6748. 23 p.; doi:10.3390/su12176748.

Оксана Поясик

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Коломийський навчально-науковий інститут,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Україна
oksana.poiasyk@pnu.edu.ua*

Oksana Poyasyk

*Doctor of Philosophy, associate professor
Kolomyia Educational and Scientific institute
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
Ukraine
oksana.poiasyk@pnu.edu.ua*

**ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ МЕДІАОСВІТИ**

**FORMATION OF INFORMATION AND COMMUNICATIVE
COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY CLASS TEACHERS BY
MEDIA EDUCATION**

Однією з ключових компетенцій, котру визначає Державний стандарт початкової освіти, належить інформаційно-комунікаційній компетентності, що передбачає опанування основою цифрової грамотності для розвитку і спілкування, здатність безпечного та етичного використання засобів інформаційно-комунікаційної компетентності у навчанні та інших життєвих ситуаціях. Метою інформаційної освітньої галузі є формування інформаційно-комунікаційної компетентності та інших ключових компетентностей, здатності до розв'язання проблем з використанням цифрових пристроїв, інформаційно-комунікаційних технологій та критичного мислення для розвитку, творчого самовираження, власного та суспільного добробуту, навичок безпечної та етичної діяльності в інформаційному суспільстві [1].

Про медіаграмотність точиться багато розмов, але, тим не менш, ці знання потребують вдосконалень. Ми постійно знаходимось під впливом медіа, потоків інформації, які ми щоденно отримуємо, не усвідомлюються, і вони не опрацьовуються, як треба. Ми щодня користуємося ноутбуками, планшетами, різними гаджетами та іншою цифровою технікою. Тепер інші часи, і нам слід використовувати всі можливості опанування новітньої техніки. Проникнення цифрових технологій в усі сфери нашого життя мають позитивні і негативні сторони. Це викликає багато проблем. Ми прагнемо, аби наші колеги, вчителі, керівники шкіл бачили, що світ навколо разуче змінився, він став цифровим. І не враховувати вплив медіа, вплив інформаційного тиску на нас, ми просто не маємо права.

Вважається, що термін «медіаграмотність» походить від термінів «критичне бачення» та «візуальна грамотність». Також використовуються такі терміни, як «технологічна грамотність», «інформаційна грамотність», «комп'ютерна грамотність» тощо. Канадський науковець і консультант з питань медіаграмотності Кріс Ворсноп (Chris Worsnop) вважає, що медіаграмотність – це результат медіаосвіти, вивчення медіа. Що більше ви вивчаєте медіа (за допомогою медіа), то більше ви медіаграмотні, тобто медіаграмотність – це здатність експериментувати, інтерпретувати/ аналізувати та створювати медіатексти. Інші науковці вважають, що медіаграмотність спрямована на те, щоб людина була активна та грамотна, така, що має розвинуту здатність сприймати, створювати, аналізувати, оцінювати медіатексти, розуміти соціокультурний і політичний контексти функціонування медіа в сучасному світі, кодові й репрезентативні системи, які ті використовують. Життя такої людини в суспільстві та світі пов'язане з громадянською відповідальністю. Американський науковець Роберт К'юбі (Robert Kubey) вважає, що медіаграмотність – це здатність використовувати, аналізувати, оцінювати та передавати повідомлення у різних формах. Тобто фактично всі науковці сходяться на тому, що медіаграмотність – це набуті під час навчання навички аналізувати та оцінювати медіа. За О. В. Федоровим, медіаграмотний учень чи студент має бути здатний критично й усвідомлено оцінювати медіатексти, під-

тримувати критичну дистанцію щодо популярної культури та чинити спротив маніпуляціям [2, с. 10].

На думку А. Литвин у процесі підготовки майбутніх фахівців інформаційної комунікації необхідно сформувати такі вміння: орієнтуватися в сучасному медіапросторі; розуміти основні принципи функціонування різних видів засобів масової інформації; розрізняти інформацію за рівнем впливу на особистість, аналізувати і оцінювати медіаповідомлення; розшифровувати та використовувати закодовану в медіа повідомленнях інформацію; знати правила культури спілкування в інформаційному суспільстві та методи захисту від можливих негативних впливів у процесі масової комунікації; розрізняти та застосовувати методи організації професійної діяльності з використанням технології мультимедіа; збирати, обробляти, зберігати та передавати інформацію з урахуванням пріоритетів професійної діяльності; самостійно створювати медіаповідомлення в галузі професійної діяльності [3, с. 47]. Вчителі повинні бути грамотними в галузі технологій, використовувати ІКТ для обміну інформацією, бути зразком для ефективного використання джерел технологій та навчати їх. Вчителі слугують зразком для своїх учнів щодо медіа грамотності. Тому, щоб учні здобули навички медіаграмотності, потрібно, щоб усі вчителі мали медіаграмотність. Крім того, це допоможе їм краще звертатися до учнів, які мають високий рівень взаємодії із засобами масової інформації у повсякденному житті, ефективно використовувати засоби масової інформації в процесі навчання, виявляти шкідливий та образливий вміст при відборі вмісту через Інтернет та заохочувати учнів висловлюватися через засоби масової інформації та знаходити рішення соціальних проблем. Вчителі також можуть розвивати у дітей навички критичного мислення в освітньому процесі, забезпечуючи різні матеріали для учнів з різними стилями навчання. З цією метою вчителям необхідно набути навичок медіаграмотності за допомогою добре структурованого навчання та підвищення кваліфікації. Передача інформації здійснюється у певній послідовності: джерело інформації – той, хто її передає – той, хто приймає. Ці три складові є основними в мас-медіа.

Можливість зрозуміти, яка комунікація використовується в середовищі, навчитися правильно користуватися різними інформаціями в соціумі медіа. Медіа по-різному впливають на розвиток молодого покоління, часто перетворюють його на пріоритетний чинник його становлення.

Канадський вчений Дж. Пандженте вивів вісім ключових принципів медіаграмотності, які дають змогу краще вивчати медіа продукти.

- Будь-який медіапродукт – це сконструйована реальність, що відображає не реальний світ, а деякі суб'єктивні, ретельно дібрані уявлення про нього.

- Медіа конструюють реальність, котра формує більше уявлень про навколишнє середовище та особисте ставлення до того, що відбувається основі медіаповідомлень, які, своєю чергою, сконструйовані фахівцями, що мають визначені комунікативні цілі. ЗМІ певною мірою формують наше почуття реальності.

- Отримувачі медіаповідомлення інтерпретують його смисл, ґрунтуючись на власному досвіді та таких індивідуальних характеристиках, як особисті запити та очікування, актуальні проблеми, сформовані національні та гендерні уявлення, соціальний та культурний досвід тощо.

- Медіа мають комерційну підтримку. Медіа грамотність дає уявлення про те, хто підтримує будь-який різновид ЗМІ з комерційної точки зору і як комерційний підтекст впливає на зміст медіа продукту, його якість. Створення медіа продукту – це передусім бізнес, який має приносити прибуток. За будь-яким медіабізнесом стоять конкретні люди зі своїми інтересами, саме ці інтереси визначають зміст того, що дивиться, читає, слухає отримувач медіаповідомлення.

- Будь-яке медіаповідомлення транслює ідеологію та інформацію про визначені цінності. Будь-який медійний продукт – це певним чином реклама способу життя та тих чи інших цінностей. Явно чи опосередковано медіа створюють в очах аудиторії уявлення про «гарне» життя; формують споживацькі смаки та дають уявлення про загальну ідеологічну позицію.

- Медіа виконують соціальні та політичні функції.

- Зміст повідомлення залежить від форми медіа. Різні медіа передають повідомлення про одну подію, роблячи наголос на різних його аспектах.

- Кожен медіаресурс має власну унікальну естетичну форму, що дає можливість певною мірою отримувати задоволення від форми та змісту [3, с. 50].

Для розвитку української медіаосвіти досягнення медіаграмотності мають велике значення. Коли людина набуває певних навичок з аналізу та оцінки медіаматеріалів, отримуючи певні знання та освіту, зокрема медіаосвіту, то як вважають більшість учених, медіаграмотність – це результат медіаосвіти. Враховуючи швидку трансформацію в ІКТ та медіа-інструментах та платформах, масштаби медіаграмотності, включаючи нові медіа-інструменти та платформи, а також засоби масової інформації з акцентом на створенні медіа-вмісту, обміні ними з іншими, висловлюючи свої думки, потрібно реалізовувати себе за допомогою засобів масової інформації, бути активним громадянином та знаходити рішення соціальних проблем. В сучасному світі актуальність медіаосвіти обумовлена тим, що мас-медіа займають важливе місце і впливають на те, яким ми сприймаємо навколишній світ.

Література

1. Державний стандарт початкової освіти
<http://dano.dp.ua/attachments/article/303/Державний%20стандарт%20початкової%20освіти.pdf>

2. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / Ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; За науковою редакцією В. В. Різуна. Київ: Центр вільної преси, 2012. 352 с.

3. Медіаосвіта та медіаграмотність: визначення термінів.
URL: file:///C:/Users/PC/Downloads/is_2012_16_10.pdf

Аліна Предик
кандидат педагогічних наук, доцент,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича,
Україна
a.predyk@chnu.edu.ua

Alina Predik
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Yurii Fedkovych Chernivtsi National University
Ukraine
a.predyk@chnu.edu.ua

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF INFORMATIZATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM

Стрімке входження в наше життя інформаційних та комунікаційних технологій стало можливим завдяки широкому розповсюдженню персональних комп'ютерів та створенню глобальної мережі Інтернет. Особлива роль під час реалізації та впровадження інформаційних технологій належить саме системі освіти у вищій школі, як основного джерела кваліфікаційних, високоінтелектуальних кадрів та міцної бази фундаментальних і прикладних наукових досліджень. Характерною особливістю системи освіти є, те, що вона виступає з одного боку в якості споживача, користувача, а з другого – творця інформаційних технологій, які в наслідок використовуються в самих різноманітних сферах. Це в свою чергу, допомагає здійснити практичну складу реалізації даної технології та демонструє плавний перевід від інформатизації всієї системи освіти до інформатизації суспільства. Однак, при цьому не варто віддавати перевагу тільки можливостям комп'ютера, адже він забезпечує тільки передачу інформації – це не передача системи знань, культури і тому інформаційні технології пропонують педагогам дуже ефективні, але тільки тимчасові засоби.

Для розкриття важливості інформаційних технологій навчання варто зупинитися на розкритті сутності даного поняття. Так, Н.В. Макарова, говорячи про інформаційні технології, в одному випадку пропонує: «визначення наукового напрямку, в іншому – це конкретний спосіб роботи з інформацією, а саме сукупність знань про способи і засоби збору, обробки та передачі інформації для отримання новітніх відомостей про досліджуваний об'єкт» [3]. В контексті освітніх систем ми будемо користуватися останнім визначенням. В певному розумінні всі педагогічні технології є інформаційними, адже навчально-виховний процес завжди супроводжується обміном інформації між вчителем і учнем. В дослідженні ми дотримуємось трактування запропонованого науковцем І.Г.Захаровою, що «інформаційні технології навчання – це педагогічна технологія, яка використовує додаткові способи, програмні та технічні засоби (відео, аудіо-і кіно засоби, комп'ютери, телекомунікаційні мережі) для роботи з науковою інформацією [2, с.22].

Таким чином, все це пояснюється тим, що наше світосприйняття в основному обумовлено і обмежено тими засобами, які ми використовуємо в різних видах своєї роботи. В ході навчання на основі інформаційних технологій дитина з допомогою нових засобів засвоює нові категорії, що надають нові уявлення про картину світу, що як наслідок, позначається на інших не тільки навчальних сферах її діяльності.

Існують різні ситуації, які зумовлюють вплив інформаційних технологій навчання на психіку учня. Це зазвичай безпосередня взаємодія з тією, або іншою інформаційною технологією в умовах навчально-пізнавальної діяльності. Також не варто забувати і про широке розповсюдження комп'ютерних ігор, спеціальних атракціонів, заснованих на технології віртуальної реальності. Навіть ті, хто ніяк не взаємодіють з комп'ютерами, стають непрямыми користувачами дивлячись анімаційні фільми, користуючись кредитними картами і т.д.

Використовуючи інформаційні технології навчання в навчально-виховному процесі сучасної початкової школи вчителі зобов'язані враховувати специфічні особливості реалізації даної технології. Пропонуємо зупинитися на них детальніше:

До однієї з перших особливостей відносять ті новоутворення, які виникають під впливом інформаційних технологій навчання, що переносяться в умови традиційного спілкування. Дослідження психологів показали, що значно посилилась вимога до точності формулювань, логіки та послідовності викладу, підвищується значення рефлексії, однак при цьому ж знижується цінність емоційного впливу на процес спілкування.

Наступною особливістю є зворотній процес: особливості традиційної діяльності стають доступними і для комп'ютерної. В роботі як з молодшими школярами, так і зі студентами педагогу приходиться дуже часто спостерігати елементи «олюднення» програми і самих комп'ютерів, коли користувач (початківець чи висококваліфікаційний) заповнює поле своєї діяльності зайвими, але при цьому просто необхідними елементами. Досвідченому педагогові чи психологу іноді достатньо просто подивитися на те, як оформлено «Робочий стіл» на екрані комп'ютера, щоб зрозуміти багато нового про дитину.

Вплив інформаційних технологій навчання на особистість учня може бути виражена в більшій або меншій мірі: від локального, який стосується обмеженого кола психічних явищ (наприклад, використання комп'ютерного сленга), до глобального, які свідчать про зміну особистості в цілому (Інтернет-залежність, синдром хакера та ін.) Необхідно зауважити, що психологи, педагоги та фахівці в сфері інформаційних технологій приділяють багато уваги дослідженню наслідків інформатизації та розкриття ролі даної технології в навчально-виховному процесі сучасної початкової школи, не зважаючи при цьому на види діяльності: чи то ігрова діяльність, чи то навчально-пізнавальна, чи професійна. Таким чином, можемо констатувати, що питання соціальних та глобальних змін особистості дитини при впливі інформаційних технологій на неї ще не досліджено, ось чому стає зрозумілим необхідність участі педагогів, психологів в експертизі розробки проектів по впровадженню інформаційних технологій навчання. В цьому випадку з'явиться можливість виявити і прийняти міри, як по нейтралізації негативного впливу інформаційних технологій навчання на особистість учня, так і для створення умов в яких найкраще буде забезпечуватися використання даних технологій [4].

Характерним прикладом є використання в якості інформаційних технологій навчання Інтернет-технологій, які дають можливість позитивних перетворень особистості на основі якісних змін комунікативної і пізнавальної діяльності, самого стилю навчання, оскільки при роботі в Інтернет підвищується активність пізнавального суб'єкта, індивідуалізується процес навчання, долаються стереотипи авторитарного стилю взаємодії педагога та учня, з'являється доступ до суперечливих джерел інформації. Все це стимулює розвиток особистості учня, а саме самостійності його суджень, ініціативності, мобільності. Однак існують і негативні наслідки: інтенсивний інтелектуальний і творчий розвиток не гарантує того, що школяр успішно адаптується до запитів та вимог соціального середовища. Реальною загрозою є і Інтернет-залежність, під яку можуть потрапити учні самого різного віку. Психологічні наслідки цього явища – це соціальна ізоляція (часткова або повна відмова від спілкування з іншими людьми, заміна реальних друзів на віртуальних, ослаблені емоційні реакції, звуження сфери інтересів та інше.). Інколи позбутися цієї залежності самостійно дуже не просто і тоді знадобиться надання допомоги психологом [1].

Таким чином, наслідки використання інформаційних технологій навчання можуть бути, як позитивними, та і негативними. До оцінки однієї чи іншої технології неможливо підходити одностороннє. Проектуючи використання інформаційних технологій в навчально-виховному процесі вчитель повинен проаналізувати ті можливості прямого та непрямого впливу на особистість школяра, які будуть визначати його розвиток.

Література

- 1.Бабаева Ю.Д., & Войскунский А.Е. Психологические последствия информатизации. *Психологический журнал*. 1998. №1.
- 2.Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб.пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 192с.
3. Информатика / Под ред. Н.В. Макаровой. М., 1997.
- 4.Морзе Н.В. Основи інформаційно-комунікаційних технологій: навч. посіб. для студ. ВНЗ. К.: Видавнича група ВНУ. 2008. 350 с.

Оксана Радзімовська

*кандидат психологічних наук,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України,
Україна
radokvit@ukr.net*

Олена Ігнатович

*доктор психологічних наук,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України,
Україна
lena_ignat70@ukr.net*

Oksana Radzimovska

*PhD of Psychology
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of
the NAES of Ukraine
Ukraine
radokvit@ukr.net*

Olena Ihnatovych

*Dr. in Psychology
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of
the NAES of Ukraine
Ukraine
lena_ignat70@ukr.net*

ПРО ЗНАЧЕННЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО РЕСУРСУ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ЗМІН

ON THE IMPORTANCE OF DEVELOPING THE TEACHER'S EMOTIONAL RESOURCE IN THE CONDITIONS OF INNOVATIVE EDUCATIONAL CHANGES

Суспільство змінюється. Інформатизація, цифровізація суспільства обумовлює потребу у набутті нових навичок, які допоможуть адаптуватися до нового середовища. До особис-

тості висуваються нові вимоги, а саме, бути відкритою до інновацій, інтелектуальною, толерантною, готовою до партнерського спілкування.

Швидкий розвиток суспільства зумовлює і зміну формату відносин в ньому, зокрема і до системи освіти. Реформування шкільної освіти в Україні відповідає світовим тенденціям розвитку освіти: 1) глобалізація освіти; 2) гуманізація освіти; 3) інтеграція змісту освіти; 4) рівний доступ до якісної освіти; 5) децентрація освіти; 6) підвищення якості підготовки та роботи вчителів [1].

У 2015 році Урядом було прийнято рішення про реформування системи повної загальної середньої освіти шляхом розбудови Нової української школи (НУШ) і для впровадження визначених цілей було розроблено Концепцію НУШ [2].

Найбільше діяльності вчителя стосуються такі засади освітньої реформи:

- педагогіка партнерства (заснована на засадах гуманізму та творчого підходу до розвитку особистості та передбачає взаємодію між учителем, батьками та дітьми);
- готовність до інновацій – оволодіння сучасними технологіями, методами, формами викладання та їх практичне застосування в освітньому процесі;
- нові стандарти та результати навчання, зокрема вимоги до обов'язкових компетентностей та оцінювання освітніх досягнень учнів;
- автономія вчителя у створенні власних навчальних програм.

У Концепції також окреслено особливості стимулювання особистісного та професійного зростання педагога. Вчителі входять до групи осіб, які відіграють ключову роль в особистісному розвитку дитини, відкривають для дітей світ знань, сприяють розвитку в них когнітивних та комунікативних навичок.

В основу Концепції НУШ було взято методикку Д. Парка яка успішно реалізовується вже у 80 країнах світу і має назву «Філософія для дітей». Суть методики полягає в тому, щоб навчити дітей вести дискусію, міркувати, знаходити власні аргументи та сприймати аргументи співбесідника. Д. Парк

вважає за необхідне відійти від традиційного «зубріння» інформації у школах, а натомість навчити дітей включати логіку та відстоювати свою думку [3].

Однак, можна передбачити, що зміни, які відбуваються можуть мати різні впливи на особистість вчителя. Для тих із них, хто має інтерес, готовий до пошуку, інновацій буде легше прийняти нові виклики, змінити форми та методи роботи. Для ригідних вчителів, які відчують труднощі в умовах здійснення швидких змін, стресові розлади можуть виявлятися набагато більше, ніж в інших.

На сьогоднішній день, реформа освітньої сфери охопила тільки початкову школу. В останні півтора роки в період пандемії COVID-19 ситуація ускладнилася, оскільки виникла необхідність проведення занять з використанням дистанційного навчання, до якого долучити молодших школярів набагато важче і це, передусім пов'язано із їх віковими психофізіологічними особливостями. Дана ситуація сприяла зростанню евстресу у педагогів, оскільки було необхідно змінити освітній процес в авральному режимі і при цьому не втратити якості.

Результати досліджень вказують, що вчителів належать до категорії фахівців, які вважають свою роботу напруженою. За результатами дослідження рівня стресу вчителів початкової школи, проведеного науковцями університету Міссурі, виявлено, що понад 90% освітян знаходяться у постійній напрузі, відчують втому, стрес, емоційне вигорання та зниження рівня емпатії [4]. У дослідженнях науковців Великої Британії наведено дані, що вказують на наявні симптоми стресу (включаючи депресію, виснаження і панічні атаки) у 75% тамтешніх вчителів, що на 13% більше, ніж рівень стресу всього працевлаштованого населення цієї країни [5].

Співробітниками відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих під час виконання першого етапу прикладного дослідження «Розвиток психологічної готовності педагогічного персоналу до професійної діяльності в умовах нової української школи» (2020-2022 рр., РК № 0120U100227) було проведено дослідження рівнів тривожності, втоми, безсоння, депресії та паніки серед вчителів та

практичних психологів закладів загальної середньої освіти. Особливості та тенденції зміни емоційних станів полягають у тому, що позитивні емоційні стани переживають близько 12% досліджуваних, тоді як для переважної більшості характерними є негативні емоційні стани, що призводять до послаблення функцій імунної системи, погіршення якості виконання професійних обов'язків і сімейних стосунків. Серед чинників, що негативно впливають на емоційний стан досліджуваними були зазначені такі, як: суперечливість інформації та ситуація невизначеності щодо подальшої професійної діяльності у незвичних умовах життєдіяльності. У результаті порівняння результатів опитувань, проведених у березні 2020 року та у лютому 2021 року, було з'ясовано, що відбувається поступове зростання тривожності, втоми, безсоння, депресії та паніки серед педагогічних працівників. У представників вікових категорій від 25 до 37 років та від 38 до 49 років – депресії та паніки, а у досліджуваних старшого віку (від 50 років і далі) нижчий рівень депресії, але більший рівень втоми та розладів сну. Отже, можна зазначити, що педагогічна праця є енергетично виснажливою та напруженою. В умовах реформування та пандемії ситуація ускладнюється, оскільки додається фактор невизначеності, невпевненості, страху перед новим.

Психологами вже напрацьовано достатньо порад, які допомагають вчителю здійснити самодопомогу, направивши свої зусилля на максимальне збереження здоров'я, стабільного стану та ресурсу.

Корисними будуть такі поради:

1. Розставити пріоритети.
2. Змінювати форми діяльності (розумова / фізична), не забувати про відпочинок.
3. Знизити планку вимог до себе та оточуючих.
4. Окреслити кордони (обмежити цілодобову доступність, час ділового спілкування через соціальні мережі).
5. Залучитися підтримкою батьків (налагодити із ними конструктивний діалог) та колег.
6. Пам'ятати про власні емоційні потреби (знайдіть можливість розслабитися, усамітнитися, поспілкуватися, втіште себе невеличкими приємними дрібничками) [6].

Важливе місце в професійній діяльності вчителя має наявність в нього *емоційного ресурсу*, який розглядають як: емоційну енергію, яку люди можуть інвестувати або мобілізувати для досягнення мети; значущі позитивні моменти в житті людини; кероване щастя.

Емоційний ресурс дозволяє людині швидко долати неприємності та порівняно легко їх забувати; не боятися складнощів; легко змінювати своє життя та почуватися ОК навіть у складних життєвих ситуаціях.

Найкраще формування емоційного ресурсу відбувається в ситуаціях, коли людина відчувається захищеною, прийнятою, оточеною турботою, впевненою.

Включеність у роботу є позитивним афективно-позитивним станом задоволення, що характеризується енергією, цілеспрямованістю та зануреністю і як стан досвіду породжує ресурси (Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker). Контекстним ресурсом, що допомагає досягти робочих цілей і створювати особисті ресурси є натхнення і гордість, пов'язані із роботою та підтримка колег.

Однак, як зазначає (Hobfoll), якщо робота вимагає від співробітників прояву певних емоцій незалежно від їх справжніх почуттів, то співробітники витрачають ресурси на те, щоб регулювати емоції або підкорятися правилам, і поступово відчують емоційне виснаження (Hülshager & Schewe; Kenworthy; Seibert & Boles). Такий самий ефект мають надлишкове навантаження та обмеження у часі.

Коли емоційні ресурси людини виснажені, нездатність регулювати емоції і керувати ними може знизити якість міжособистісних відносин (Bar-On) і, отже, задоволеність життям (Palmer, Donaldson, & Stough) [7].

Саме тому в наших наступних дослідженнях ми плануємо зосередити увагу на пошуку психологічних засобів відновлення емоційних ресурсів вчителів Нової української школи в умовах реформування освіти.

Література

1. Глушко О.З. Європейський вектор освітніх реформ в Україні. Український педагогічний журнал. 2017. №4. С. 5–11.

URL: <http://uej.undip.org.ua/upload/iblock/6a9/6a9837200fea445ba7e87703baf1d30f.pdf> (дата звернення: 13.05.2021).

2. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#n2> (дата звернення: 13.05.2021).

3. Беззуб І. Реформа середньої освіти в Україні. URL: http://nbuviap.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=2367:reforma-serednoji-osviti-v-ukrajini&catid=8&Itemid=350 (дата звернення: 12.05.2021).

4. OP.ua. Емоційне вигорання вчителів. URL: <https://op.ua/news/osvita-v-ukraini/1597446092986> (дата звернення: 14.05.2021).

5. Швадчак Надія. НУШ. Нова українська школа. Вісім порад, як учителю впоратись зі стресом. URL: <https://nus.org.ua/articles/visim-porad-yak-vporatys-z-stresom/> від 1.06.2018 (дата звернення: 11.05.2021).

6. Учитель початкової школи Журнал. Особливості педагогічного карантину – як подолати стрес. URL: <https://upsh.com.ua/stress-management> (дата звернення: 11.05.2021).

7. Remus Ilies, Huirong Ju, Yukun Liu, Zen W. Goh. Emotional resources link word demands and experiences to family functioning and employee well-being: The Emotional Resources Possession Scale (ERPS) / Article in European Journal of and Organizational Psychology-January 2020. URL: <https://www.researchgate.net/publication/338643363> (дата звернення: 09.04.2021).

Алла Самко
кандидат педагогічних наук,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України,
Україна
alla-samko@ukr.net

Тетяна Калюжна
кандидат філософських наук,
старший науковий співробітник,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України,
Україна
tt-dd-kk@ukr.net

Alla Samko
Candidate of Pedagogical Sciences
Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Ukraine
alla-samko@ukr.net

Tatiana Kaluzhna
Candidate of Philosophy, Senior Researcher
Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Ukraine
tt-dd-kk@ukr.net

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

ANDRAGOGICAL FUNDAMENTALS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

Зміни, які відбуваються в сучасному світі впливають на різні сфери життя, включаючи тенденції розвитку освіти до-

рослих. Педагоги, в силу специфіки професійної діяльності залучаються до безперервного процесу навчання протягом усього самостійного життя та набувають нові знання й компетенції. Результатом професійного розвитку педагога стає його готовність до якісного виконання роботи, відповідно до сучасних вимог, можливість застосування отриманих знань, умінь і навичок у професійній діяльності, сформованість нових компетенцій, необхідних для реалізації новітніх стандартів освіти, здійснення безперервної освіти дорослих. У сучасному світі людина має постійно вчитися, і саме навчання протягом життя стає формою захисту особистості проти невизначеності та непередбачуваності. Безперервне поповнення та оновлення знань перетворює працівника на кваліфікованого та конкурентоспроможного фахівця. Саме тому, особливої актуальності набуває післядипломна педагогічна освіта, яка є органічною складовою системи безперервної освіти та спрямована не тільки на поглиблення, розширення й оновлення професійних знань, умінь і навичок, але й на розвиток педагогічної позиції та професійно важливих якостей фахівців, які здійснюють науково-педагогічну та педагогічну діяльність.

Андрагогіка здійснює найдавнішу формулу навчання: *non scholae, sed vitae discimus* – вчимося не для школи, а для життя. Підвищення кваліфікації фахівців відбувається на андрагогічних засадах, тобто з урахуванням особливостей навчання дорослих: пріоритету самостійного навчання; спільної діяльності; опори на досвід учня; індивідуалізації навчання; системності навчання; контекстності навчання; актуалізації результатів навчання; елективності навчання; розвитку освітніх потреб; усвідомленості навчання.

Для обґрунтування проблеми становлення та розвитку компетентності педагога-андрагога необхідно розглянути андрагогічний підхід, орієнтований на цілісність, системність, суб'єкт-суб'єктну взаємодію, синергетичну методологію. Андрагогічний підхід дає змогу враховувати особливості подальшого навчання дорослого, який має певний досвід, потреби та мотивації. Саме дорослому, що проходить подальше навчання у системі післядипломної освіти, належить провідна роль у процесі свого навчання, він усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю; володіє життєвим (побутовим, професійним,

соціальним) досвідом, який стає важливим джерелом його навчання; має готовність до навчання (мотивація); прагне до невідкладної реалізації набутих знань, вмінь, навичок та якостей; процес навчання організовано у вигляді сумісної діяльності того, хто навчається, та того, хто навчає на всіх його етапах: діагностика, планування, реалізація, оцінювання, корекція результатів навчальної діяльності [3, с. 250].

Потрібно зазначити, що андрагогічний підхід у професійній підготовці фахівців надає більші можливості для успішної навчальної діяльності, розвитку особистості як слухача, так і викладача; активно та реально приймати участь у плануванні, реалізації, оцінюванні та корекції процесу навчання; впливати на зміст, форми й методи навчання; контролювати організацію навчання; адаптувати до своїх індивідуальних особливостей та потреб. Андрагогічний підхід дозволяє розглядати навчання в системі безперервного підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників як засіб розвитку здатності особистості до самоорганізації, саморегуляції, самоуправління та самореалізації.

Фахівці системи післядипломної освіти, що залучені до надання послуг дорослим, мають володіти андрагогічною компетентністю, яка є обов'язковим складником їхнього професіоналізму, що передбачає зміну стандартних форм і методів роботи з дорослими особами, спонукаючи їх до активності, пошуку спільних рішень, прояву свого інтелектуального й соціокультурного потенціалу через застосування різних форм групової роботи, які віддзеркалюють внутрішні інтереси та потреби всіх учасників освітньої діяльності, а психологічно комфортна обстановка сприяє пошуку нових знань та набуттю професійних компетенцій [2, с. 118]. Андрагогічна компетентність викладача сприяє розвитку знань, досягненню високого рівня наукової творчості, самореалізації дорослих учнів у професійній діяльності та спонукає їх до аналізу, осмислення й творчого ставлення до професійної діяльності.

На думку С. Толочко [1, с. 137], носій андрагогічної компетентності повинен володіти: 1) системним мисленням, що сприяє цілісному розумінню професійної діяльності, своєї ролі та місця у системі освіти дорослих; 2) навичками аналізу та

проектування освітніх програм особистісного і професійного зростання дорослих; 3) здатністю до рефлексивного аналізу якості здійснення організаційної та науково-методичної діяльності; 4) сформованими навичками організації групової роботи, активного, інтерактивного, ситуативного та спеціального навчання слухачів, ефективного педагогічного спілкування з ними, а також методами педагогічного впливу; 5) змістом, сучасними методами, формами навчання дорослих на основі положень андрагогічної науки; 6) технологіями побудови навчального процесу; 7) способами мотивації слухачів до неперервного навчання та розвитку, конструювання соціально-педагогічних, рольових та ігрових ситуацій, що приводять у дію механізми самоорганізації та саморозвитку, стимулюють до творчої активності.

Підтримуємо точку зору дослідників, які визначають такі показники вияву андрагогічної компетентності педагогічного персоналу закладів післядипломної освіти:

- готовність до роботи з дорослими, створення оптимальних умов для навчання дорослих, здійснення методологічно орієнтованої освіти, необхідної для роботи з потоком інформації, що постійно розширюється;

- уміння визначати освітні потреби і запити дорослих, урахувати особливості їхньої мотивації, процесу навчання, групової динаміки дорослої аудиторії;

- застосовувати технології модерації, фасилітації, менторства, тьюторства, коучінгу, тренінгу, едвайзингу, супервізорства;

- спроможність визначати цілі та прикінцеві результати навчання, спонукати слухачів до рефлексії, опанування навичок планування, відбору змісту, форм і методів навчання з урахуванням власних інтересів та соціокультурних потреб, інтелектуальних здібностей та персональних обмежень.

Наголосимо, що організація процесу безперервного підвищення кваліфікації має ряд андрагогічних особливостей, що визначають специфіку його технологічного забезпечення. По-перше, слід зазначити специфіку суб'єктів навчального процесу, що включають дві підгрупи: дорослі-слухачі (викладачі вузів) і дорослі-педагоги (організатори навчання). По-друге, дорослі-слухачі представлені різними категоріями – це виклада-

чі різноманітних освітніх систем (інститутів, університетів, академій, державних і приватних вузів); різних галузей знань (гуманітарних, технічних, економічних та ін.); різних вікових категорій; викладачі, що мають неоднаковий науковий (вчений ступінь, звання), посадовий (старші викладачі, доценти, професори) статус роботи та досвід роботи у ВНЗ та інші категорії. По-третє, значущим фактором, що визначає специфіку процесу безперервного підвищення кваліфікації, є соціально-психологічні особливості дорослих-слухачів – вже сформовані погляди на життя, стереотипи професійної діяльності, ціннісні орієнтації, звички, мотиви поведінки та інші особистісні характеристики. По-четверте, основна відмінність, яка визначає всі інші, полягає в тому, що науково-педагогічний працівник – це соціально зріла сформована особистість, яка має певний статус, є повноправним громадянином, представником різного роду соціальних спільнот. Звідси виникає різноманіття видів його діяльності, в яких він повинен володіти певними особистісними якостями, знаннями та вміннями. По-п'яте, специфіка безперервного підвищення кваліфікації визначається орієнтацією на створення умов саме для освіти дорослих.

Як бачимо, у післядипломній педагогічній освіті організація навчання дорослих здійснюється у межах андрагогічної парадигми, де викладач є експертом у галузі технологій навчання дорослих, організатором спільної діяльності з тими, хто навчається, консультантом, натхненником, співавтором індивідуальної програми навчання, організатором оптимальних умов процесу навчання. Роль викладача (андрагога) при навчанні дорослих у системі післядипломної освіти відображає гуманістичну сутність його діяльності, забезпечує високу внутрішню мотивацію, спрямованість на створення належних умов для постійної самоосвіти та самовдосконалення.

Отже, андрагогічними засадами освітнього процесу у закладах післядипломної педагогічної освіти вважаємо дотримання андрагогічного підходу до навчання, готовність педагогів до самоосвіти, наявність професійної мотивації, бажання професійної самореалізації.

Література

1. Толочко С.В. Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної освіти: дис. д-ра пед. н. Київ, 2019. 451 с.

2. Adult leaning professions in Europe, a study on current situation, trends and issues: Research voor Beleid: final report. Brussels: European Commission, 2008. 157 p.

3. Knowles M.S. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy. London: Cambridge Book Company, 1980. 400 p.

Ольга Сипченко

*кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний
університет»,
Україна
ph_d@ukr.net*

Olha Sypchenko

*Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of Higher School
Pedagogy Department, SHEI «Donbas State Pedagogical
University»
Ukraine
ph_d@ukr.net*

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ВАЖЛИВА ВИМОГА ЧАСУ

DIGITALIZATION OF HIGHER EDUCATION AS AN IMPORTANT TIME REQUIREMENT

Актуальність та значимість цифрової трансформації освітнього процесу зумовлена глобальними процесами переходу до цифрової економіки та цифрового суспільства. Відповідно цифровізація та кросплатформованість у даний час є головними трендами на загальному ринку праці [10]. Згідно «Стратегії інтеграції України до Єдиного цифрового ринку Європейського Союзу» цифровізація України має забезпечувати кожному громадянину рівні можливості доступу до послуг, інформації та знань, що надаються на основі інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ); бути спрямованою на створення переваг у різноманітних аспектах повсякденного життя (віддалений доступ населення до різноманітних послуг, зокрема освітніх); має сприяти розвитку інформаційного суспільства, засобів масової інформації, «креативного» середовища та «креативного» ринку, а також орієнтуватися на міжнародне, європейське та регіональне співробітництво з метою інтеграції України до ЄС тощо [8].

Сьогодні заклади вищої освіти (далі – ЗВО) зазнають кардинальних змін пов'язаних з цифровізацією, адже пріоритетами освітньої системи України є відкритість діяльності закладів вищої освіти, необмежений за часом і місцем доступ до навчальних матеріалів, збільшення темпу прискорення зростання знань, докорінна і швидка динаміка змін компетентностей та професійних вимог. Як наслідок, ЗВО прагнуть використати нові технології для кращого забезпечення професійної підготовки сучасних здобувачів.

Вищезазначене доводить, що проблема цифровізації є як найважливішим фактором економічного зростання країни, так і сучасним трендом розвитку освіти. В Україні процес цифровізації вищої освіти регламентується відповідними нормативно-правовими документами («Стратегія розвитку інформаційного суспільства в Україні», Закони України «Про вищу освіту», «Про Національну програму інформатизації», проєкт «Цифрова адженда України – 2020», «Концепція розвитку цифрових компетентностей» тощо). Так, цифровізація (англ. digitalization) передбачає насичення фізичного світу відповідними електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та налагодження електронно-комунікаційного обміну між ними, що фактично уможливорює інтегральну взаємодію віртуального та фізичного, тобто створює кіберфізичний простір [7]; здійснюється перехід діяльності з реального світу у світ віртуальний (online) [9]. Ґрунтовний аналіз даної категорії дозволив С.Карплюку схарактеризувати поняття «цифровізація» як «своєрідну зміну парадигми...», яка «...сприяє спрощенню освітнього процесу, роблячи його більш гнучким, пристосованим до реалій сучасного дня, що у свою чергу забезпечує формування конкурентоспроможних професіоналів» [4].

Важливим кроком у розвитку цифровізації освіти є схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації (2021). У змісті даного документу визначено ряд проблем з питань розвитку цифрових компетентностей, які потребують нагального розв'язання, а саме: питання правового регулювання розвитку цифрових компетентностей; системи та опису цифрової компетентності (рамки цифрової компетентності), а також вимог до рівнів

володіння цифровими навиками та цифровими компетентностями різних категорій працівників; єдиних підходів до визначення цифрових компетентностей у професійних стандартах та єдиних вимог до освітніх програм з розвитку інформаційно-цифрової компетентності фахівців різних професій; єдиних вимог до цифрових компетентностей у системі освіти та до цифрової компетентності в професійних стандартах; системи індикаторів для моніторингу стану розвитку цифрових навичок та цифрових компетентностей; координації дій на рівні органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування під час реалізації державної політики у сфері розвитку цифрових навичок та цифрових компетентностей; системи сертифікації рівня цифрових компетентностей тощо [6].

Серед тактичних напрямів діяльності цифровізації вищої освіти є цифровізація всіх напрямів діяльності університету, яку слід розглядати як стратегію його інноваційного розвитку. Це дало змогу експертам Studyportals дійти висновку, що необхідною умовою успішності інституційного архетипу вищої освіти є цифровізація усіх освітніх процесів та великі масштаби діяльності цифрового університету, який виступає реалізатором навчальних програм, фокусується на гнучкості, навчальних платформах, автоматизованій підтримці, покращеному доступі та інтернаціоналізації [5, с. 30].

Зазначимо, що проблема цифровізації вищої освіти перебуває в центрі уваги багатьох учених. Так, сучасні дослідники О. Буйницька, Л. Варченко-Троценко, Б. Грицеляк пропонують напрями реалізації цифрового університету, які полягають у використанні віртуальної та доповненої реальності для презентації університету; передбачають застосовування штучного інтелекту для швидкого реагування на різні запити, отримані онлайн; запровадження електронного навчання з використанням адаптивних технологій на основі аналітичних даних про здобувачів для підвищення ефективності освітнього процесу; використання електронного документообігу для пришвидшення управління та економії ресурсів; інтелектуальні системи прийняття рішень; управління ресурсами університету за допомогою штучного інтелекту [3, с. 68].

Грунтовне вивчення проблеми цифровізації вищої освіти дозволило В. Арешонкову констатувати, що створення вітчизняних цифрових університетів є необхідною відповіддю вищої освіти на виклики часу. На думку вченого, перехід від традиційної структури закладів вищої освіти до інноваційної цифрової передбачає комплекс заходів у таких сферах: нормативній, організаційній, економічній, соціальній, ідеологічній [1, с. 2].

Нам імponує думка В. Арешонкова щодо заходів цифровізації вищої освіти в Україні, яку дослідник убачає у виконанні низки завдань органами державного управління та колективами й адміністраціями закладів вищої освіти: нормативне забезпечення змісту, форм, структури та іншої діяльності цифрового університету; удосконалення вимог професійного стандарту до посад «Асистент», «Викладач», «Старший викладач», «Доцент», «Професор»; удосконалення норм, що регулюють змішане і дистанційне навчання; оновлення нормативів й оплати праці науково-педагогічних працівників в умовах роботи цифрового університету; розвиток мотивації науково-педагогічних працівників і формування добрих освітніх практик, вивчення іноземних мов для створення критичної маси агентів змін у вищій освіті; пошук оптимального поєднання наукової і викладацької діяльності в конкретній моделі цифрового університету; осмислення та реалізацію змін освітнього середовища з традиційного аудиторного до віртуального цифрового; організацію освітнього процесу з урахуванням принципів і підходів андрагогіки [1, с. 5].

В. Гужва цифровізацію вищої освіти характеризує як створення єдиного інтерактивного інформаційного простору закладів вищої освіти. Науковець стверджує, що система єдиного інформаційного простору ЗВО є сукупністю інформаційних комп'ютерних систем і технологій, а також єдиного освітнього інформаційного середовища. У складі єдиного інформаційного простору дослідник виділив такі основні компоненти: інформаційні ресурси, що містять дані, відомості і знання, зафіксовані на відповідних носіях інформації; організаційні структури, що забезпечують функціонування і розвиток єдиного інформаційного простору, зокрема збір, обробку, зберігання, поширення, пошук і передачу інформації; середовище інформаційної

взаємодії користувачів і підрозділів, що забезпечує їм доступ до інформаційних ресурсів на основі відповідних інформаційних технологій, що включає програмно-технічні компоненти й організаційно-нормативні документи [2, с. 599].

За результатами здійсненого дослідження можна зробити висновок, що проблема цифровізації вищої освіти в Україні є нагальною і вимагає розв'язання низки завдань на рівні органів державного управління та адміністрації закладів вищої освіти. У ході дослідження встановлено, що заклади вищої освіти виступають осередками проєктування нових технологій й слугують стартовими майданчиками для реалізації інновацій. Доведено, що створення вітчизняних цифрових університетів є необхідною відповіддю вищої освіти на виклики часу. Перспективи подальших розвідок убачаємо в аналізі моделей цифрових університетів в сучасних умовах.

Література

1. Арешонков В.Ю. Цифровізація вищої освіти: виклики та відповіді. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2020. 2(2). DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-13-2> (дата звернення: 12.05.2021).
2. Гужва В.М. Цифрова трансформація університетів. *Східна Європа: економіка, бізнес та управління*. 2019. (21). С. 597-604. URL: http://www.easterneuropeebm.in.ua/journal/21_2019/92.pdf
3. Буйницька О., Варченко-Троценко Л., Грицеляк Б. Цифровізація закладу вищої освіти. *Освітологічний дискурс*. 2020. №1 (28). С. 64-79 DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.1.6>
4. Карплюк С.О. Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі. *Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку*. Матеріали методологічного семінару НАПН України. 4 квітня 2019 р. / За ред. В.Г. Кременя, О.І. Ляшенка; укл. А.В. Яцишин, О.М. Соколюк. К, 2019. 361 с. С. 188–197.
5. Проєкт Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки. Київ, 2020. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf> (дата звернення: 12.05.2021).

6. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації» від 3 березня 2021 р. № 167-р. Київ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text> (дата звернення: 12.05.2021).

7. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 рр. та затвердження плану заходів щодо її реалізації» розпорядження від 17 січня 2018 р. № 67-р. Київ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text> (дата звернення: 12.05.2021).

8. Стратегія інтеграції України до Єдиного цифрового ринку Європейського Союзу («Дорожня карта»). *Редакція від квітня 2021 року*. URL: <https://docs.google.com/document/d/1zoBoryNALrlGTzPCBaARvIUdkDu4K8pe/edit?rtpof=true> (дата звернення: 12.05.2021).

9. Україна 2030E – країна з розвинутою цифровою економікою. 2019. URL: <https://strategy.uifuture.org/kraina-z-rozvinutoyu-cifrovoyu-ekonomikoyu.html> (дата звернення: 12.05.2021).

10. Цифрова агенда України – 2020 («Цифровий порядок денний» – 2020). Концептуальні засади (версія 1.0). Першочергові сфери, ініціативи, проекти «цифровізації» України до 2020 року (проект). 2016. URL: <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> (дата звернення: 12.05.2021).

Надія Стеценко
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини,
Україна
stecenkonm@gmail.com

Nadiia Stetsenko
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
Ukraine
stetsenko.n.m@udpu.edu.ua

ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ GOOGLE MEET У ПРОЦЕСІ ГРУПОВОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ

USING THE GOOGLE MEET PLATFORM IN THE PROCESS OF GROUP WORK WITH STUDENTS

Успіх у будь-якій діяльності на даний час залежить не лише від професіоналізму або геніальності окремої людини, а й від спільної діяльності групи людей або колективу, тому дуже важливим є організація спільної групової роботи студентів у процесі вивчення навчальних дисциплін. Під час традиційного навчання групова форма роботи все більше набуває поширення і її ефективність не викликає сумніву. Групова діяльність дає змогу студентам відчувати себе і в ролі лідера, і в ролі виконавця; виробляє м'які навички (soft skills), формує такі важливі якості, як доброзичливість, толерантність, терпимість, які необхідні майбутньому спеціалісту в здійсненні професійної діяльності. Виробленню м'яких навичок зараз приділяється дуже багато уваги як вітчизняними, так і зарубіжними вченими.

Майбутній фахівець повинен оволодіти вміннями працювати в команді, навчитися переконувати опонентів, проявляти витримку, йти на компроміс для досягнення результатів діяльності. Найефективнішим засобом вироблення таких умінь є групова робота, яку успішно можна організувати за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій урізноманітнює форми групової роботи зі студентами, а в період пандемії посилює пошук платформ для організації дистанційного навчання та інструментів для ефективної групової діяльності студентів.

Освітня діяльність в умовах карантинних обмежень зумовила активне використання різноманітних платформ та сервісів для організації дистанційного навчання в освітніх закладах [3]. Заклади вищої освіти, як свідчать результати анкетування, проведеного Державною службою якості освіти України, успішно справилися з організацією дистанційного навчання та залишилися задоволеними від використання технологій, які застосовувалися в умовах дистанційної діяльності «...свою повну та часткову задоволеність такими формами навчання висловили 70 % респондентів із числа студентів та 91 % – науково-педагогічних працівників відповідно» [1].

Для організації онлайн занять зараз можна використовувати багато різноманітних сервісів та платформ, які дають змогу здійснювати освітню діяльність у синхронному режимі [2]. Доступною і зручною, на наш погляд, є безкоштовна платформа Google Meet. Для організації командної роботи зі студентами ефективним засобом є використання дошки для конференцій з наданням права всім учасникам редагувати все, що розміщено на дошці та розміщувати власні реквізити.

При організації командної роботи доцільно розбити групу студентів на команди по 5-6 осіб, які працюватимуть на окремих віртуальних дошках під керівництвом обраного лідера над виконанням поставленого викладачем завданням. Завдання можуть бути різної складності і тривалості. Використання віртуальної дошки дає змогу використовувати різні інтерактивні методи навчання та стимулювати активність усіх членів команди.

Перед початком командної роботи бажано спільно із студентами виробити правила групової роботи та правила роботи в команді, їх можна записати на окремій дошці або розмістити в чаті (рис. 1):

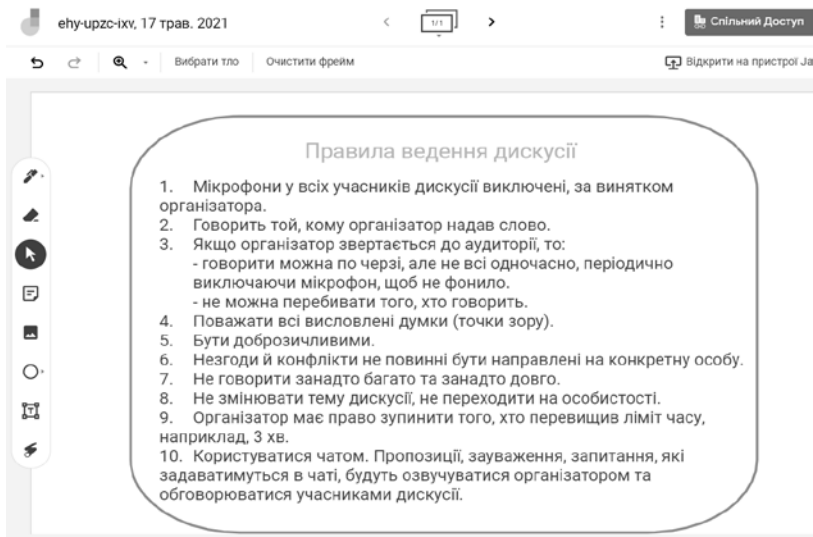


Рис. 1. Правила організації групової роботи в Google Meet.

В процесі використання інтерактивних методів студенти вчаться аналізувати ситуацію з точки зору професійної діяльності; аргументувати свою позицію, опираючись на теоретичний матеріал, ясно і чітко викладати свою точку зору в письмовому вигляді, а пізніше аргументувати її усно; критично оцінювати свою та позиції інших студентів.

Спільно розв'язуючи конфліктні ситуації, які можуть виникнути у майбутній професійній діяльності, студенти виробляють практику поведінки й безконфліктної взаємодії в онлайн спілкуванні, мають можливість усвідомлювати, що в кожної людини є своя думка і погляди на одні і ті ж речі і їх треба поважати, шукати і знаходити компромісні рішення, тощо. Віртуальна дошка дає змогу виробити відповідний стиль письмової взаємодії у різних випадках: категоричність висловлювань у письмовій формі замінити на більш «м'які», використовувати смайли з вираженням різних емоцій, що може служити запорукою зміцнення стосунків та взаємин між членами команди (рис. 2):

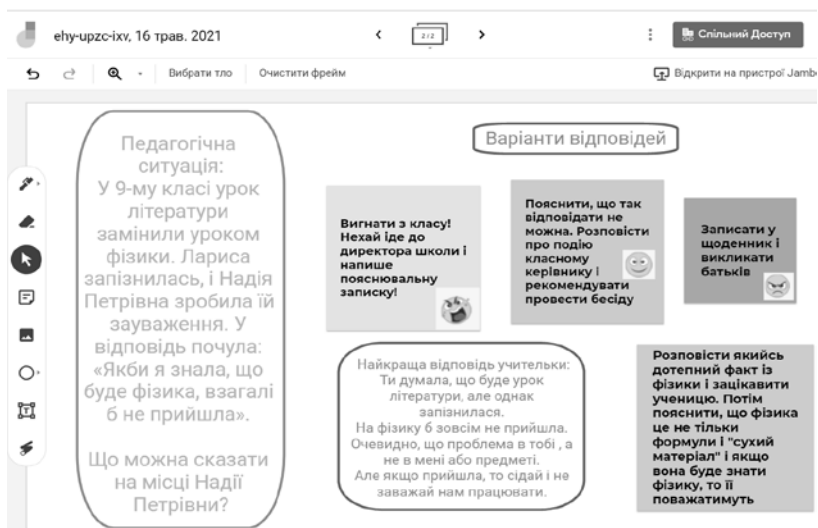


Рис.2. Фрагмент організації групової роботи на віртуальній дошці

За допомогою платформи Google Meet студентам можна представити ситуацію не лише в письмовому або усному вигляді, а й продемонструвати відеофрагмент, а потім перейти до його групового обговорення, аналізу та вирішення в команді, скориставшись дошкою для відеоконференцій. В цей час викладач має змогу спостерігати за роботою кожної команди, брати участь в спільному обговоренні, користуючись функцією спільного доступу до віртуальної дошки. Студентам можна запропонувати зробити самооцінку своєї діяльності в командній роботі за результатами персонального внеску в спільне вирішення проблеми, над якою працювала вся команда.

Перевагою використання платформи Google Meet є також те, що вона є безкоштовною, немає 40-хвилинного обмеження в часі, що дає змогу організовувати групову роботу студентів протягом пари.

Література

1. Інформаційно-аналітична довідка про результати опитування щодо стану використання технологій дистанційного

навчання у закладах вищої освіти України. URL: https://www.sqe.gov.ua/images/materials/опитування/зво/Опитування_дистанційне%20навчання_ЗВО.pdf

2. Ткачук Г. В. Сучасні засоби педагогічної взаємодії в умовах використання мобільних технологій. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. VI (63). Issue: 153. Budapest: Rozsadomb Contact Kft. 2018. С.59-62. URL: <http://dspace.udpu.edu.ua/handle/6789/8660>.

3. Щодо організації дистанційного навчання. лист міністерства освіти і науки України від 02 листопада 2020 р., № 1/9-609. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-distancijnogo-navchannya>.

Галина Темник
науковий співробітник,
Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з
діаспорою Національного університету
«Львівська політехніка»,
Україна
temnyk.science@gmail.com

Halyna Temnyk
International Institute of Education, Culture and Diaspora
Relations of Lviv Polytechnic National University
Ukraine
temnyk.science@gmail.com

ТИПОЛОГІЯ ЗАВДАНЬ У ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОМУ ПІДРУЧНИКУ «КЛЮЧ ДО УКРАЇНИ: МІСТА І ЛЮДИ»

THE TYPOLOGY OF TASKS IN THE CULTURAL TEXTBOOK ON THE UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Вивчення іноземної мови, у тому числі української мови як іноземної (УМІ), нерозривно пов'язане із здобуттям країнознавчої компетенції. Зазвичай, елементи такої компетенції студенти набувають поступово на кожному з етапів вивчення іноземної мови через підручники, подорожі, пошукову роботу у мережі інтернет, спілкування з носіями мови. Відповідно обсяг країнознавчої інформації залежить від мовного рівня. Якщо на початковому рівні деякі знання можуть бути частиною основних навчальних матеріалів, то середній та вищий рівні навчання сприяють глибшому вивченню культури через оригінальні матеріали (тексти, аудіо, відео), зібрані та укладені в окремих збірниках та посібниках.

У процесі вивчення мови необхідне постійне практикування, тому вивчення культури, особливо на середньому та вищому рівнях, важливо поєднувати із вивченням мови, удосконаленням, поглибленням комунікативних навичок. У зв'язку з цим, в українській лінгводидактиці опублікували та успішно застосовують у навчальному процесі декілька лінгво-

країнознавчих видань, серед яких «Мандрівка Україною» [3], «Місто Лева»[5], «Мій Львів»[4], «Україна-Польща. Dialog Kultur»[6]. Найновішим виданням з цієї тематики є двотомник «Ключ до України: міста і люди» [1, 2]. Ці підручники об'єднують між собою мовні рівні, на яких можуть бути застосовані, оскільки йдеться про B1-C1, а розрізняє зміст країнознавчої інформації. Зокрема, на відміну від інших підручників, які презентують локально культуру України, двотомник «Ключ до України: міста і люди» представляє загальнонаціональний аспект.

Важливою характеристикою та умовою успішного застосування у навчальному процесі країнознавчого підручника, окрім тематики, становить комплекс завдань, типологія яких впливає на рівень ефективності у підвищенні мовної компетенції та засвоєваності країнознавчої інформації.

Комплекс завдань у підручнику «Ключ до України: міста і люди» можемо групувати за позицією у підручнику відносно текстів (дотекстові та післятекстові завдання), за кількістю учасників (самостійна робота, робота у парі, робота у групі), за навчальною лінгводидактичною метою (лексичні, граматичні, комунікативні, змістові), за способом досягнення лінгводидактичної мети у межах типів за метою (лексичні: пошук значень слів із переліку, групування слів за значенням, визначення зайвої лексики, ідентифікація лексики за зображенням; граматичні: утворення форм слів, вставлення у речення, виправлення помилок, конструювання мовленнєвих одиниць; комунікативні: відповіді на розгорнуті питання, дискусія у групах, опис зображень, моделювання сюжетів, ситуацій, рольові ігри), за способом організації виконання завдань (навчальні та ігрові).

Кожен із зазначених типів завдань виконує конкретну мету, скажімо, дотекстові вправи в цілому спрямовані на те, аби приготувати студентів до читання, актуалізувати лексику та знання з тематики і проблематики тексту, який читатимуть. Післятекстові завдання спрямовані на перевірку розуміння змісту тексту на поглиблення розуміння змісту тексту, на розширення словникового запасу, повторення деяких граматичних явищ, тренування комунікативних навиків на підставі здобутої інформації.

Зазначена типологія вправ у підручнику «Ключ до України: міста і люди» забезпечує різноманітність навчального процесу, сприяє ефективному засвоєнню країнознавчої інформації, допомагає розвивати мовлення українською мовою, мотивує до пізнання української культури.

Література

1. Ключ до України : міста і люди: підручник з української мови як іноземної (рівні B2–C1) / Ірина Ключковська, Оксана Горда, Оксана Трумко, Наталія Мартинишин, Галина Темник. Львів: Колір ПРО, 2020, Ч.1., 200.
2. Ключ до України : міста і люди: підручник з української мови як іноземної (рівні B2–C1) / Ірина Ключковська, Оксана Горда, Оксана Трумко, Наталія Мартинишин, Галина Темник, Ольга Руснак. Львів: Колір ПРО, 2020. Ч. 2. 296 с.
3. Мандрівка Україною : навчальний посібник з української мови як іноземної (рівень B2) / Ірина Ключковська, Олеся Палінська, Ольга Пташник, Оксана Туркевич, Богдан Сиванич, Галина Шміло. Львів: «Дон Боско», 2012, 152.
4. Мій Львів : навч. посібн. для вивчення української мови як іноземної (B2) / О. Антонів, О.Туркевич, П. Луцьо та ін. – Львів : Дон Боско, 2012, 79.
5. Місто Лева: навч. посібн. з української мови для чужоземних студентів / Г. Бойко, О. Качала, А. Мотрний, О. Палінська, І. Юзвяк та ін. Львів : Дон Боско, 2013, 100.
6. Україна-Польща: Dialog Kultur. Podręcznik do nauki języka Ukraińskiego. C1 / Олександра Антонів, Світлана Романюк, Олена Синчак. Warszawa, 2014, 195.

Мирослава Томашевська
доктор філософії,
Мукачівський державний університет,
Україна
mtomashevaska@ukr.net

Myroslava Tomashevaska
Doctor of Philosophy
Mukachevo State University
Ukraine
mtomashevaska@ukr.net

ЕЛЕКТРОННА ПЕДАГОГІКА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО

ELECTRONIC PEDAGOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF ZVO

Сьогодні в Україні триває процес осучаснення освітнього процесу електронними дидактичними технологіями, що насамперед, зумовлює необхідність якісної оцінки існуючих підходів до освітнього процесу з погляду їх адекватності новим життєвим реаліям ХХІ століття. Процес використання електронних дидактичних засобів дає можливість отримувати, та зберігати інформацію, ефективно вирішувати педагогічні й професійні завдання в найоптимальніший для кожної особистості спосіб, з опорою на величезний попередній досвід.

Класична педагогіка, не завжди відповідає сучасним вимогам, це зумовлює появу оновленої педагогічної парадигми, яка обґрунтовує і реалізує сучасні підходи до організації освітнього процесу. Вже застаріли класичні установки системи вищої освіти. Тому сьогодні виникає нова педагогіка, яка отримала назву «електронна педагогіка» (е-педагогіка), що вимагає аналізу її засад, адекватних сучасному життю. Провідні науковці наголошують на необхідності вивчення електронної педагогіки; на це звертають увагу О. О. Андрєєв, В. П. Беспалько, В. І. Євдокимов, Є. С. Полат, І. Ф. Прокопенко, І. В. Роберт, В. П. Тихомиров, В. Д. Шадриков та інші.

Основна мета електронної педагогіки - ефективно організувати навчальний процес в сучасній середовищі ІКТ (Інформаційно-комунікаційні технології).

Створення орієнтованих на навчання електронних інструментів забезпечує взаємозалежність наступних трьох важливих етапів:

- змістовний етап - на даному етапі створюється формування інформаційно-освітніх ресурсів електронних і зміст їх інформаційного забезпечення;

- організаційний етап - на даному етапі, крім технічних аспектів створення електронних інструментів, виявляються категорії користувачів,

розробляються механізми для систематизації і оновлення існуючих ресурсів, інтеграції існуючих ресурсів в освітні установи, організації електронного навчання, визначення попиту на інформаційні та освітні ресурси.

- етап методичного забезпечення - на даному

етапі буде налагоджена розробка методів використання електронних засобів в освітньому процесі, впроваджені консалтингові послуги.

Створення електронних засобів освітнього призначення повинно мати такі концептуальні принципи:

1. Принцип цілеспрямованої орієнтації.
2. Принцип інтеграції.
3. Принцип повноти.
4. Принцип цілісності.
5. Принцип відкритості.

Електронний підручник – це навчальний посібник, призначене для використання комп’ютерних методів навчання, які можуть бути використані при самостійному навчанні та ефективному засвоєнні навчальних матеріалів у усіх відношеннях. в електронному підручнику навчальні матеріали по предмету використовуються студентом в інтерактивному режимі, використовуючи можливості психолого-педагогічних аспектів, сучасні інформаційні технології, аудіо та відео анімацію.

Щоб інформувати освітній процес, електронні підручники повинні відповідати наступним принципам:

1. Принцип квантування: розподіл навчальних матеріалів на модулі з закритим, мінімальним обсягом контенту.

2. Принцип демонстрації. Електронні навчальні модулі повинні складатися з набору ілюстрацій і рамок, зберігаючи при цьому певне співвідношення тексту і візуалізації матеріалів.

3. Принцип вільного управління: здобувачі повинні мати можливість самостійно контролювати обмін кадрами на екрані комп'ютера, відображати необхідні матеріали в будь-який час і самостійно перевіряти свої знання, виконуючи контрольні завдання.

4. Принцип гнучкості: електронні підручники повинні бути в змозі адаптуватися до потреб конкретного здобувача в процесі навчання, змінювати складність і глибину досліджуваного матеріалу, його практичну спрямованість, формувати додаткові ілюстративні матеріали на основі потреб користувача.

5. Принцип комп'ютерної підтримки, щоб зосередитися на суті навчальних матеріалів, студент повинен мати комп'ютерну підтримку в будь-час [1].

Виходячи з вищевикладеного, можна зробити висновок про те, що навчання в сучасному середовищі ІКТ неможливо уявити без використання Інтернет ресурсів. Інтернет має величезний потенціал для освітніх послуг. Електронна пошта, віртуальні бібліотеки і музеї, освітні портали і сайти, тематичні блоги і форуми, телеконференції, електронні олімпіади та вікторини стають невід'ємною частиною сучасної освіти. Це створює широкий спектр можливостей для використання освітніх послуг, як в заняттях, так і поза ним. Використання освітніх ресурсів в Інтернеті спонукає вчителя стати керівником освітнього процесу.

Література

1. Халиков А.А., Ибрагимова О.А., Мусамедова К.А. Анализ методов дистанционного обучения и внедрения дистанционного обучения в образовательных учреждениях. Вестник научных конференций. №3-6(19). Часть 6. Тамбов-2017. С. 171-173.

Галина Тупальська
викладач,
Рівненський державний гуманітарний університет,
Україна
Gayka8005@gmail.com

Halyna Tupalska
Teacher
Rivne State University for the Humanities
Ukraine
Gayka8005@gmail.com

УПРОВАДЖЕННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

IMPLEMENTATION OF MEDIA LITERACY IN THE PROCESS OF TEACHING PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес є одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти.

Людство в сучасному світі є активним споживачем інформації, обсяг якої неупинно збільшується. Інформацію завжди вважали важливою, невід'ємною складовою життя людини.

Неабиякого значення набувають проблеми, які пов'язані із впливом засобів масової комунікації на соціалізацію та навчальний процес юного покоління. Життя перебуває у постійному русі. Лише нещодавно було вивчено термін «зумери» (або «покоління Z»), як з'явилась необхідність у дослідженні нового – «покоління Альфа». Учні, які опановують освіту у початковій школі повинні бути готові до життя в суспільстві, мають здобути практичні навички, необхідні для повсякдення [2].

Постійний потік інформації у світі призводить до того, що дитина фактично «губиться» у ньому, не маючи потрібних умінь критично її осмислювати. Тому основне завдання вчителя як основного контентменеджера полягає у тому, щоб навчити оцінювати, яким джерелам можна довіряти, а які необхідно «відфільтровувати», наприклад, фейкові новини, шкідливий та

небезпечний контент. Крім того, важливою функцією педагога є навчити дитину, як захиститися від маніпуляцій.

Дослідники наголошують на тому, що найрадикальніший вплив на дітей-альф здійснює відеоконтент, який вони повсякчас сприймають із соцмереж та інших платформ.

Теоретичні й практичні засади медіаосвіти в сучасному педагогічному дискурсі стали предметом наукового вивчення багатьох учених, активізували увагу до багатьох проблем. Зокрема дослідженням масмедіа загалом, моделей і методів медіаосвіти займалися такі науковці: Л. Мастерман, Г.Лассуел, Д. Бекінгем, М. Маклуен та ін. Досвід медіаосвіти на вітчизняному та світовому рівні досліджували С.Черкашин, О. Нечай, А. Дилижан, О.Шариков, О. Самарцев.

В Україні проблеми медіаосвіти в контексті світового інформаційного простору досліджують такі вчені: О. Волошенюк Л. Найдьонова, О.Барішполець, В. Іванов, Б.Потятиник, Н. Габор, Н. Горб, Чемерис Г.Онкович, І. та багато інших.

Мета статті – розкрити незворотність процесу впровадження медіаграмотності в початковій школі.

Освіта в сучасному суспільстві неможлива без застосування засобів масової комунікації й інформаційних технологій, оскільки вони виконують безліч функцій: інформаційну, виховну, просвітницьку, розважальну тощо. Тобто сучасні ЗМК стали системою неформальної освіти й просвіти різних прошарків населення.

Відповідно до Концепції Нової української школи та нового Державного стандарту початкової освіти навчально-виховний процес зорієнтований на формування та розвиток життєвонеобхідних компетентностей. Це спонукає до зосередження уваги на проблемі розвитку медіаосвіти підростаючого покоління.

У зв'язку з тим, що надмірне захоплення засобами масової комунікації вкрай негативно позначається на психологічному та фізичному стані школярів, значно посилюється увага на необхідності розвитку медіаграмотності саме в молодшому шкільному віці. Це зумовлено низкою факторів: по-перше, це вкрай важливий період інтелектуального, фізичного та психоемоційного розвитку дитини; по-друге, сучасна дитина, яка,

власне, належить до покоління Альфа, вже до моменту вступу до школи використовує значний аудіовізуальний досвід: активно послуговується різноманітними гаджетами: комп'ютером, планшетом, телефоном, смарт-годинником тощо; по-третє, учні початкової школи відчують певні труднощі під час пошуку необхідної інформації, самостійної критичної оцінки отриманої інформації.

Міжнародна організація ЮНЕСКО окреслила головні положення п'яти запропонованих нею правил медійної та інформаційної грамотності. В цих документах ЮНЕСКО здійснює спробу поєднання інформаційної та медійної грамотності (Laws of Media and Information Literacy, MIL), виділяючи спільні для обох сфер поняття. Організація також позиціонує ці дві сфери як комбінацію знань та навичок, необхідних сучасному суспільству в усьому світі.

Правила MIL охоплюють всі види ЗМІ та інші джерела інформації – бібліотеки, архіви, музеї та інтернет, – незалежно від технологій використання.[5].

Таким чином, медіа стали невід'ємною складовою життя молодшого школяра.

Для того, щоб уміти протистояти негативним впливам медіа, допомогти дитині зорієнтуватися у величезному обсязі інформації та формувати власний погляд, потрібно застосовувати спеціальні знання й підходи, які називають медіаосвітою, кінцева мета якої – критичне сприйняття медіаповідомлень. З цим терміном пов'язані й інші, зокрема медіаграмотність, медіакомпетентність та медіакомпетенція.

Медіакомпетентність та медіаграмотність – основні показники, сформовані під час реалізації медіаосвітнього процесу, медіакультури особистості. Медіаграмотна особистість здатна критично й усвідомлено оцінювати медіатексти, аналізувати їх, дотримувати критичної дистанції щодо популярної культури та чинити спротив маніпуляціям [3; с.25].

Медіаосвіту називають у світі освітою XXI ст. Саме посилення інтересу до медіаосвітніх проблем, суттєві зміни в інформаційному просторі стали передумовами створення Концепції впровадження медіаосвіти в Україні[1]. Головною метою Концепції є сприяння розбудові в Україні ефективної системи

медіаосвіти з метою забезпечення всесторонньої підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування медіаобізнаності, медіаграмотності й медіакомпетентності відповідно до вікових та індивідуальних особливостей.

Інформація, яку людина отримує щодня через ЗМІ та соціальні мережі, формує її свідомість. Типова освітня програма початкової школи передбачає змістову лінію «Досліджуємо медіа», відповідно до якої учні мають набути навичок, пов'язаних із медіапродуктами. Інтегрована в початкову школу, медіаосвіта допомагає школярам критично мислити, вчитися шукати й перевіряти інформацію, аналізувати медіаповідомлення і самостійно створювати такі медіапродукти.

Таким чином, обов'язковою умовою формування високої інформаційної освіти громадян є зацікавленість держави в цьому процесі. Діти покоління Альфа однозначно лишаться основними контент-споживачами. Аби здобути їхню увагу вже зараз, потрібно бути там, де вони, – в медіапросторі. Педагог як виробник освітнього контенту повинен бути медіаграмотним, щоб не втрачати зв'язку зі своїми учнями. Соцмережі й різноплановий контент – ключові точки споживчого шляху сучасних учнів, Важливо не просто бути присутнім у діджиталі, а ще й будувати свою стратегію взаємодії з дітьми.

У подальших дослідженнях буде продовжено вияв впливу медіаосвіти на життя і діяльність учнів початкових класів, а також впровадження медіаграмотності в освітній процес.

Література

1. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. URL: <http://mediaosvita.org.ua/book/kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosvity/> (дата звернення: 15.05.2021)
2. Покоління альфа. Що контентмейкерам важливо знати про дорослих післязавтрашнього дня URL.: <https://mbr.com.ua/uk/news/analytics/4363-pokolinnya-alfa> (дата звернення: 27.05.2021)
3. Федоров А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня. М.: Изд-во МОО ВПП.ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009. 234 с.

4. Формування інформаційної культури учнів загально-освітніх навчальних закладів: наук.-метод. рек. АПН України, ДНПБ України ім. В.О.Сухомлинського. Упоряд. А. І. Рубан. Київ, 2005. 117 с.

5. ЮНЕСКО опублікувала п'ять принципів медійної та інформаційної грамотності. URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/18453/2017-02-24-yunesko-publikovala-pyat-pryntsyviv-mediynoi-ta-informatsiynoi-gramotnosti/> (дата звернення: 15.05.2021)

Світлана Цимбалюк
старший викладач,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
Україна
Svitlanats9@gmail.com

Svitlana Tsymbalyuk
Senior Lecturer
Khmelnytsky Humanitarian and Pedagogical Academy
Ukraine
Svitlanats9@gmail.com

**РОЛЬ БІОЛОГІЇ, АНАТОМІЇ, ФІЗІОЛОГІЇ У
ФОРМУВАННІ КЛЮЧОВИХ ТА ПРОФЕСІЙНИХ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

**ROLE OF BIOLOGY, ANATOMY, PHYSIOLOGY FOR
FORMATION KEY AND PROFESSIONAL COMPETENCES
AMONG FUTURE TEACHERS OF ELEMENTARY SCHOOL**

У загальних положеннях Закону України «Про вищу освіту» поняття якості вищої освіти визначається як «... рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти» [3].

В сучасних умовах проблема підвищення рівня професійної компетентності майбутнього вчителя, здатного моделювати навчально-виховний процес, творчо мислити, бути генератором та реалізатором ідей, впроваджувати нові технології в процес навчання та виховання є актуальною.

Незважаючи на численні публікації стосовно ключових та професійних компетенцій, у науковій літературі відсутня інформація про роль біології, анатомії і фізіології у їх формуванні при підготовці вчителів початкових класів.

Метою статті є встановлення ролі біології, анатомії і фізіології у формуванні ключових та професійних компетентностей майбутніх вчителів початкової школи.

Роботи А. Л. Андреева, І. О. Зимньої, А. В. Хуторського, Г. Селевка, О. І. Пометун, Р. Пастушенка, О. В. Овчарук та інших вітчизняних і закордонних дидактів стосуються, в основному, компетентнісного підходу до середньої освіти. Питаннями педагогічної компетентності займалися такі дослідники як Ю.В.Варданян, Е.Ф.Зеєр, І.А.Зязюн, Л.В.Комаровська, І.А.Колесникова, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, Л.М.Мітіна, Е.І.Рогов, Е.І.Сахарчук, В.В.Сериков, А.І.Щербаков та ін.

Одним із напрямків професійної підготовки вчителів початкової школи є їх біологічна освіта. О. А. Біда у своїй монографії зазначає, що однією із теоретичних засад підготовки студентів до викладання природознавчих дисциплін у початковій школі є знання студентами сучасних біологічних концепцій [1].

Підготовка фахового молодшого бакалавра здійснюється відповідно до Закону України прийнятим 6 червня 2019 року Верховною Радою України «Про фахову передвищу освіту». Наказом Міністерства освіти і науки України від 20.12. 2020 №567 розроблено стандарт фахової передвищої освіти України за спеціальністю 013 Початкова освіта, в якому визначено перелік компетентностей випускника.

У ступеневих вищих педагогічних навчальних закладах є можливість розпочинати професійну підготовку вчителя до викладання природознавчих дисциплін починаючи з вивчення предметів природничого циклу: біології, фізики, анатомії та фізіології.

Концепцією розвитку Нової української школи окреслено 11 основних компетентностей учнів, що формуються і розвиваються у школі. Серед них є такі, які на нашу думку, у першу чергу формуються у процесі вивчення майбутніми учителями початкових класів дисциплін «Біологія» та «Анатомія і фізіологія». Ці дисципліни є нормативними у навчальних планах підготовки учителів початкових класів. По-перше, це основні компетентності у природничих науках і технологіях. Сюди відносять наукове розуміння природи і сучасних технологій, а також здатність застосовувати його в практичній діяльності; уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати. По-друге, це екологічна грамотність і здорове життя: уміння розумно та раціонально

користуватися природними ресурсами, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя [4].

Курс «Біологія», викладається в процесі ступеневої підготовки вчителя початкового навчання лише на I освітньому рівні «фаховий молодший бакалавр».

Основною метою курсу «Біологія» є формування у студентів цілісної картини живої природи та стратегії поведінки у біосфері. Адже сучасне людство живе в епоху стрімкого розвитку промисловості, сільського господарства, транспорту, що пов'язано з науково-технічним прогресом. Проте людина у нестримному бажанні покращити свій матеріальний добробут забула, що вона є представником живої природи і має також біологічні потреби, які є найважливішими. Дуже влучно про це говорить російський вчений-еколог М.Ф. Реймерс: «...ми схилили коліна перед технічним ідолом, не помітивши, що вже не стара, а змінена нами природа диктує нам свої закони... Ми власноруч занесли меч над своєю головою. Мільйон транзисторів не замінить шматка хліба голодному, мільярд телевізорів не врятує від спраги, трильйон автомашин не дасть ковтка повітря тому, хто задихається. Померти під горою технічних цяцьок – доля лише для пожадливих йолопів» [5].

Нераціональна господарська діяльність привела до порушення динамічної рівноваги біосфери нашої планети. Замість виникнення ноосфери, про яку так мріяв В.І. Вернадський, ми спостерігаємо прогресуюче руйнування біосфери. Однією із причин цього є недостатній рівень екологічної культури населення планети.

І хоча проблемі екологічної освіти та виховання в нашій державі приділяється багато уваги, проте ефективність формування екологічної культури залишається низькою. Дуже часто забувають, що екологія дуже довго розвивалася як частина біології – комплексу наук про живу природу. Отже, щоб забезпечити успіх екологічної освіти та виховання необхідно перш за все покращити біологічну освіту, яку слід розпочинати ще у дитячому садку та початковій школі.

У Державному стандарті початкової освіти сказано: «Метою природничої освітньої галузі є формування компетент-

ностей в галузі природничих наук». Значне місце серед цих наук займає і біологія. Знання з біології необхідні майбутнім вчителям початкової школи для реалізації перш за все таких змістових ліній природничої освітньої галузі «Я пізнаю природу», «Я у природі»: рослини, тварин, людини; віруси, бактерії, гриби, їх середовище життя, взаємозв'язки організмів у природі; різноманітність природи на Землі; охорона і збереження рослинного і тваринного світу [2].

Діяльність учителя початкової школи безпосередньо впливає на розвиток і соціалізацію дитини, формування стилю життя, сприятливого для збереження і зміцнення здоров'я кожного учня. Тому саме формування компетентностей в процесі вивчення анатомії та фізіології людини випускника закладу вищої педагогічної освіти зможе забезпечити здатність вирішувати завдання виховання та розвитку школярів у навчальній і позанавчальній діяльності відповідно до їх вікових, індивідуальних, психофізіологічних особливостей, здійснювати педагогічний супровід з принципами здоров'язбережувальної педагогіки.

Знання з анатомії і фізіології необхідні для успішної реалізації освітньої галузі «Соціальна і здоров'язбережувальна», яка покликана забезпечити свідоме ставлення до свого здоров'я як найвищої соціальної цінності, сприяти фізичному розвитку дитини, формувати основу здорового способу життя.

Предметна компетентність із анатомії і фізіології людини, біології є основою для формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової освіти, оскільки дозволяє реалізовувати освітню програму з природничого предмету «Я досліджую світ» відповідно до державного стандарту початкової освіти. Окрім того, предметна компетентність із анатомії та фізіології людини як складова загальнопредметних (загальнопрофесійних) є основою здатності майбутнього вчителя здійснювати навчання, виховання і розвиток з урахуванням вікових, психофізичних і індивідуальних особливостей, зокрема учнів з особливими освітніми потребами; готовність до забезпечення охорони життя і здоров'я тих, що навчаються.

Предметна компетентність із анатомії та фізіології людини як складова ключових (загальнокультурних) є основою: формування здоров'язбережувальної компетентності; здатності

використовувати природничо-наукові знання для орієнтування в сучасному інформаційному просторі (наприклад, для критичного аналізу інформації щодо збереження, зміцнення та формування здоров'я); володіння прийомами першої допомоги, методи захисту в умовах надзвичайних ситуацій та інших.

Компетентнісний підхід дозволяє по-новому встановити значення, зміст і структуру біології, анатомії і фізіології у професійній підготовці майбутніх вчителів початкової школи.

Реалізація даного підходу у процесі вивчення біології є передумовою для формування особистості вчителя початкових класів, який орієнтується у науково-природничій картині світу, має екологічний тип мислення, розуміє проблеми біоетики, уміє використовувати знання про біологічні закономірності та дослідницькі уміння для ведення здорового способу життя, у творчій діяльності в сфері педагогіки на рівні світових та європейських стандартів.

Література

1. Біда О.Я. Підготовка майбутніх вчителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі: Теоретико-методичні засади: Монографія. К.: Науковий світ, 2002. 322 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF>
3. Закон України "Про вищу освіту" [Електронний ресурс]. 2014. Режим доступу до ресурсу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.
4. Концепція нової української школи. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya.html>
5. Реймерс Н.Ф. Природопользование. М: Наука, 1990. 638 с.

Тайсія Цуркан
*кандидат педагогічних наук, доцент,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича,
Україна*
taisiiag@ukr.net

Taisiia Tsurkan
*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Yurii Fedkovych Chernivtsi National University
Ukraine*
taisiiag@ukr.net

**ВПЛИВ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ НА ФІЗИЧНЕ,
МЕНТАЛЬНЕ, ЕМОЦІЙНЕ І СОЦІАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

**THE IMPACT OF ONLINE LEARNING ON THE PHYSICAL,
MENTAL, EMOTIONAL AND SOCIAL HEALTH OF JUNIOR
SCHOOLCHILDREN**

Технології поглинули суспільство ХХІ століття. Незважаючи на те, що технологізація має багато переваг, існують також ризики, особливо для підростаючого покоління. Надмірне використання технологій може негативно вплинути на фізичне, психічне, емоційне та соціальне здоров'я молодших школярів. Це може спричинити патологічну поведінку, таку як технологічна залежність. Метою розгляду цієї теми є підвищення обізнаності щодо проблем, які можуть виникнути при використанні онлайн-технологій у навчанні дітей молодшого шкільного віку.

Технології інтегровані у всі аспекти сучасного життя. Хоча вони мають значну кількість позитивних характеристик, науковці впевнені, що діти особливо сприйнятливі до потенційно негативних наслідків надмірного використання технологічних засобів. Особливо актуальною ця проблема є сьогодні, адже спостерігаємо значні зміни в системі освіти, спричинені пандемією і необхідністю дистанційного навчання.

У своєму найпростішому вигляді в доісторичний час технологія була кам'яним колесом. На сьогоднішній день технології перетворилися на мікрочіпи. Антрополог Пітер Блід зазначив, що, хоча вивчалися різні типи технологій, ці дослідження проводились ізольовано. Він зазначив, що визначення технології залишається «недостатньо зрозумілим» [1], а вплив технології на людину в довгостроковій перспективі все ще недостатньо вивчений.

За даними Світового банку, близько 97% населення Землі мають доступ до стільникового зв'язку та використовують його у повсякденному житті. У 2000 році таких людей у світі було лише 12%, тобто ця частка зросла у понад 8 разів.

Інтернетом регулярно користуються 71% українців (22,96 млн). Про це йдеться у дослідженні Дослідницького холдингу Factum Group Ukraine.

За результатами дослідження, у 21 млн осіб є Інтернет вдома (65%)[6].

За даними міжнародного дослідницького проєкту ESPAD, у 2019 році лише 6,7% опитаних підлітків в Україні не користувались соціальними мережам. Майже 45% підлітків проводять у соціальних мережах до 3 годин на день, а ще приблизно 50% – 4 та більше годин[8]. Діти є основними користувачами соціальних мереж, таких як Instagram, Facebook, Snapchat, Twitter, Tik tok.

Загалом, за даними Американського коледжу педіатрів, молодь витрачає в середньому 7,5 годин на день на розважальні технології, які включають телевізор, ігри, використання мобільних пристроїв та використання Інтернету. Це значна кількість часу, і витрачений час збільшується з кожним роком.

Однак, Інтернет має також багато позитивних властивостей. Перший – онлайн-навчання, яке відкрило численні можливості для освіти. З березня 2020, у зв'язку з пандемією, спричиненою Covid-19, онлайн-навчання швидкими темпами поширилось на вищу освіту, тим не менш, у школах цей процес відбувався набагато повільніше.

Наказом МОН України від 08.09.2020 затверджено Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти. На сайті МОН віднаходимо, що дистанційна

освіта – це можливість навчатися та отримувати необхідні знання віддалено від навчального закладу в будь який зручний час. Положення про дистанційну освіту та Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні регулює права та обов'язки учасників навчального процесу[7].

Інтернет-орієнтація надає можливість здобувачам освіти у сільських та інших недостатньо забезпечених регіонах брати участь у більш різноманітних навчальних заходах. Крім того, з появою Інтернету інформація стає широко доступною для сучасної молоді лише кількома натисканнями клавіш. Навчання в Інтернеті може сприяти цілеспрямованій поведінці та самодисципліні, оскільки саме це потрібно для досягнення успіху в цьому середовищі.

Дослідник Strasberger (2013) [2] відзначив кілька позитивних ефектів технологій та Інтернету: збільшення академічних досягнень та посилення почуття соціального зв'язку, що покращує добробут, якщо технології використовуються для спілкування з друзями та родиною (але не з незнайомцями).

Мабуть, найбільш значним наслідком використання технологій є їх вплив на психічне, соціальне та емоційне здоров'я. Численні дослідження виявили негативний вплив на ці сфери здоров'я. Деякі з цих ефектів описані нижче.

Науковці виявили, що мережа Інтернет негативно впливає на підприємницькі навички у дітей молодшого шкільного віку. За даними Університету Лестера, підприємницькі навички – це ключові навички, необхідні дітям у житті, такі як мотивація, ініціатива, креативність, індивідуальність, здатність ладити з іншими та стратегічне мислення. Надмірне використання засобів масової інформації та технологій може мати негативні наслідки. Дослідники зазначають, що когнітивний вплив залежить від типу використовуваної технології, але більшість технологій спричиняють тимчасові зміни настрою та довгострокові зміни у роботі та поведінці мозку. Вони зазначили, що використання Інтернету та відеоігор може стати патологічним.

Сучасні технології часто використовується для розваги дітей раннього віку. Strasberger [2] повідомив, що сім різних досліджень продемонстрували затримку розвитку мовлення у немовлят, які піддавались надмірному впливу технологій.

Доведено, що надмірне використання технологій може призвести до психічних перевантажень та уникання природи, гри й людей. Дитина, яка проводить занадто багато часу у віртуальних світах, рідше володіє ефективними соціальними навичками для взаємодії в реальному світі просто через відсутність практики. Кім, ЛаРоуз і Пен [4] заявили, що технології негативно впливають на соціальні навички. У дітей через надмірне використання технологій знижується відчуття часу та концентрація уваги через багатозадачність. До того ж вони стають більш імпульсивними.

Численні дослідження вказують, що використання комп'ютерних технологій є одним із факторів, що сприяє надмірній вазі та ожирінню. Крім того, за даними Міністерства охорони здоров'я та соціальних служб, надмірне використання технологій спричинює невпорядковане та нездорове харчування.

Сенсорна та рухова системи дітей не пристосовані до фізично сидячого та психічно хаотичного характеру технологій [3].

Високий рівень кібер-перевантаження передбачає погіршення стану здоров'я, що вимірюється травмами, часто проблемами зі здоров'ям та відвідуванням лікаря. Найпоширенішими фізичними симптомами є проблеми зі сном, депресія, головний біль, втрата апетиту та скарги на шлунок. Дослідник Lee [5, с.51] обговорив наслідки втоми від соціальних мереж, які вони визначили як «почуття втоми, спричинене одержимістю соціальними мережами та необхідністю негайно реагувати». Вони відзначили, що це призводить як до фізичного, так і до психологічного напруження. Відзначимо, що в Європі бракує літератури з питань Інтернету та технологій, і необхідне додаткове вивчення цієї проблеми, адже залежність від технологій – це ризик для здоров'я дітей та підлітків.

Отже, слід з обережністю застосовувати технології. Важливо збалансувати використання технологій з іншими видами діяльності, що сприяють розвитку стосунків, творчості та активності молодших школярів.

Література

1. P. Bleed, "Toward a behavioral definition of technology," *American Anthropological Association*. Oxford:Blackwell Publishing, Ltd.,1997. <http://dx.doi.org/10.1525/ap3a.1997.7.1.95>
2. V. Strasburger, A. B Jordan & D. Donnerstein, "Health effects of media on children and adolescents," *Pediatrics*, vol. 125, no. 4, pp. 756-767, 2010, March 1.
3. C. Rowan, "The impact of technology on child sensory and motor development," *Sensomotorische-Integratie*, n.d. Translation retrieved from <http://www.sensomotorische-integratie.nl/CrisRowan.pdf>
4. J. Kim, R. LaRose, & W. Peng, "Loneliness as the cause and the effect of problematic Internet use: The relationship between Internet use and psychological well-being," *CyberPsychology and Behavior*, vol. 12, no. 4, pp. 451-455, 2009.
5. A.R. Lee, M.S. Son & K.K. Kim, " Information and communication technology overload and social networking service fatigue: A stress perspective," *Computers in Human Behavior*, vol.55, pp. 51-61, 2016. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/ebfe/80b9b2137562b21425e60b7eb9b90364cd21.pdf><http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.011>
6. <https://mind.ua/news/20204323-majzhe-23-mln-ukrayinciv-regulyarno-koristuyutsya-internetom-doslidzhennya>
7. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/distancijna-osvita>
8. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/pozashkilna-osvita/vihovna-robota-ta-zahist-prav-ditini/bezpeka-ditej-v-interneti>

Кристина Шевчук
кандидат педагогічних наук, доцент,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича,
Україна
k.shevchuk@chnu.edu.ua

Оксана Тирон
студентка,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича,
Україна
tyron.oksana@chnu.edu.ua

Krystyna Shevchuk
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Yurii Fedkovych Chernivtsi National University
Ukraine
k.shevchuk@chnu.edu.ua

Oksana Tyron
student
Yurii Fedkovych Chernivtsi National University
Ukraine
tyron.oksana@chnu.edu.ua

**МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНАРІЙ РОЗВИТКУ
ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ В УЧНІВ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**METHODOLOGICAL TOOL OF DEVELOPMENT OF JUNIOR
SCHOOLCHILDREN'S VALUE ATTITUDE TO NATURE**

На сучасному етапі все більше загострюється проблема екологічної кризи. Саме тому це спричинило необхідність формування ціннісного ставлення до природи у підростаючого

покоління, формування уявлень про існуючі в природі взаємозв'язки і місце людини в них.

Молодший шкільний вік є сензитивним періодом для розвитку даної риси, адже їхня чутливість, емоційність стає підґрунтям для формування моральних цінностей, усвідомлюваних мотивів. У педагогічній практиці екологічна освіта дітей молодших школярів отримує все більш високий пріоритет, допомагаючи виробляти у дітей навички пізнання природи, практичну життєву позицію, розумне ставлення до природи та її використання, розуміння необхідності відтворення натуральних ресурсів. Кожній дитині необхідно мати екологічну освіту, тому що екологічна обстановка стає все більш значущою в житті кожного з людей.

Методика екологічної освіти протягом тривалого часу розглядалася в працях В. Фокіної, Н. Кондратьєвої, В. Логінової, П. Саморукова, О. Колонькова, М. Марківського та інших авторів. Особливості формування ціннісного ставлення до природи досліджували К. Магрламова, Л. Нечепоренко, В. Ніколіна, С. Скрипник, К. Шевчук, Н. Щокіна.

Дослідники С.Д. Дерябо і В.А. Ясвін особливу роль відводять дослідженням вікових особливостей розвитку суб'єктно-непрагматичного ставлення до природи. Концептуальні підходи до формування (виховання) ціннісних відносин вивчала Н.Є. Щуркова. Розробкою теоретичних основ екологічної освіти займався А.А. Плешаков.

Аналізуючи дослідження науковців та їхні висновки, можна стверджувати, що екологічна освіта є важливим напрямом та проблемою сьогодення.

Визначити особливості розвитку ціннісного ставлення молодших школярів до природи на уроках природознавства.

Важливість екологічної освіти на сучасному етапі розвитку суспільства зумовлено тим, що у молодого покоління відбувається усвідомлення необхідності володіння екологічною культурою як осередком ціннісних відносин до природи.

Для визначення сутності поняття «ціннісне ставлення», важливим є, насамперед, розуміння категорії «ставлення», що набула особливої актуальності у сучасному вихованні.

На думку С.К. Шевчук, «емоційно-ціннісне ставлення до природи, передбачає осмислення людиною значущості природи за такими критеріям: для життя і щастя, для присутності краси в житті, для радості спілкування з представниками флори і фауни, для творення продуктів і сировини, для фізичного і психологічного комфорту, для відчуття себе частиною природи і продуктом природи» [7, с.106].

Н. А. Пустовіт дає таке визначення: «ціннісні орієнтації – інтегративне утворення, що характеризує цілісну особистість, її спрямованість; вони висловлюють ціннісне ставлення до явищ життя, яке означає, що об'єктивні цінності усвідомлюються і переживаються особистістю як потреби, які мотивують дану поведінку і програмують майбутнє» [6, с. 48].

Інтуїтивно люди практично завжди відчували, що природа становить базову цінність цивілізації. Основоположники екологічної освіти вказували: «соціально значимим є таке ставлення до природи, яке засноване на розумінні її цінності» [3, с. 290]. Можна припустити, що ціннісне ставлення у людини буде проявлятися тоді, коли вона глибоко пізнає різноманіття цінностей природи: пізнавальну, естетичну, оздоровчу, моральну і матеріальну.

На думку О.Г. Михайлик, виховання в дитини поваги та любові до себе самої, до людей, до світу природи слід розпочинати з родини та навчального закладу. Саме з молодшого шкільного віку залучають дитину до спільної екологічної діяльності з дорослими. У цей період починає пробуджуватись інтерес і любов до природи, до пізнання її через різні об'єкти та явища. Завдяки розвитку емоційно-чуттєвої сфери конкретні об'єкти з природного оточення мають стати для малюків суб'єктами спілкування. Поступово формується цілісний, емоційно позитивний ідеальний образ довкілля як основи духовного зв'язку зі світом природи [4, с.98].

Ставлення людини до природи як до самоцінності визначається тим, наскільки широко і глибоко ціннісні аспекти природи взаємопов'язані з її системою цінностей. Чим більше розширюються уявлення людини про світ природи, її ціннісні показники, тим ширше, глибше, стійкіше стають її зв'язки з нею, швидше відбувається включення природного світу в специфічне

культурне буття, і особистість цілеспрямовано прагне вступити в відповідне ставлення зі світом природи.

Пошуком ефективних форм і методів виховання ціннісного ставлення до природи займається Л.І. Демчук [1, с. 192]. Він підкреслює і говорить, що освітня робота з учнями повинна бути змістовно пов'язана в навчальний і під час позаурочної діяльності.

Форми і методи організації формування у молодших школярів ціннісного ставлення до природи також повинні відповідати віковим вимогам до виховної роботи з учнями початкової школи. В цьому віці не втрачає своєї актуальності в розвитку дітей провідна діяльність школярів – ігрова, яка нарівні з навчальною діяльністю сприяє формуванню мотивації у дітей до освоєння навколишнього світу.

Засобами виховання позитивного емоційно-ціннісного ставлення до природи молодшого шкільного віку можуть виступати найрізноманітніші сторони життя: праця, природа, мистецтво і т. д., від яких залежить і зміст конкретних виховних етапів.

До форм виховання позитивного емоційно-ціннісного ставлення до природи можна віднести наступні: традиційні заняття, екологічні ігри, екологічно-експериментальна діяльність, екологічні казки.

Останнім часом велика увага приділяється використанню ігрових форм навчання. Гра є одним з ефективних засобів створення комунікативної спрямованості на уроці. На молодшому етапі вона служить необхідним компонентом уроку. Вона значно інтенсифікує навчальний процес [2, с.142].

Гра сприяє запам'ятовувати матеріал у цікавій для дітей формі. Гра дає можливість не тільки вдосконалювати, але і здобувати нові знання, тому що прагнення виграти змушує думати, згадувати вже пройдене і запам'ятовувати все нове.

Застосовуючи ігри на уроці, вчитель повинен пам'ятати наступне:

1. Вибір форми гри повинен бути педагогічно і дидактично обґрунтований.
2. Учитель повинен знати, з якою метою він проводить ту чи іншу гру.
3. В іграх має бути задіяно якомога більше учнів.

4. Ігри повинні відповідати віку і мовленнєвим можливостям учнів.

У грі діти вчаться співчувати, піклуватися про природу, рослини і тварини, надавати допомогу нужденним, милуватися і спостерігати за природою та її процесами, розуміти, що кожен з них – це частина природи, тому її потрібно берегти і любити.

Умовно екологічні ігри можна розділити на кілька видів [5, с.52]:

1. Рольові екологічні ігри (творчі ігри). Ці ігри передбачають моделювання та конструювання екологічної діяльності, наприклад «Побудуємо місто майбутнього» (діти розподіляють ролі архітектора, інженера, будівельника, жителів цього міста; мета гри – формувати елементарні уявлення про умови споруди та дотримання екологічних норм і правил, не порушуючи природу).

2. Імітаційні екологічні ігри. В основу цієї категорії ігор лежить моделювання екологічної діяльності.

Так, гра «Екологічна піраміда» формує у дітей уявлення про взаємозв'язки в природі між живим та неживим, вчить бачити зв'язок ланок харчового ланцюга, і якщо в ньому відбувається порушення хоч однієї ланки, то це веде до загибелі всіх інших в цьому ланцюжку.

3. Змагальні екологічні ігри. Такі ігри орієнтовані на отримання екологічних і біологічних знань, умінь і навичок, які стимулюють учасників гри на активність. Це гри: аукціони, КВК, вікторини, марафони, виставки, «Хто хоче стати мільйонером?» та інші.

4. Ігри-подорожі. Можливості технічних засобів навчання дозволяють дітям, невиходячи з приміщення, опинитися на Північному полюсі, на дні океану і взагалі на іншій планеті.

5. Дидактичні ігри. Наприклад, гра «Хто де живе?». Діти за описом місця існування визначають, які тварини можуть проживати в певних умовах, свою відповідь вони аргументують.

6. Ігри з природним матеріалом. Діти з великим задоволенням беруть участь в іграх, пов'язаних з природою. Вони самі проявляють ініціативу у виготовленні матеріалу, намагаючись не заподіяти шкоди природі, вчаться застосувати його на практиці.

Таким чином, гра дозволяє дитині усвідомити себе частиною природи, поглибити свої уявлення про навколишню дійсність, об'єкти живої та неживої природи, явища, факти,

закономірності, особливості, чинники екологічного благополуччя і стабільності, дбайливого ставлення до ресурсів.

Отже, основними завданнями екологічної освіти молодших школярів мають стати: розвиток естетичного відчуття світу природи; суб'єктивізація стосунків з ним; засвоєння елементів екологічної культури; розвиток уявлень про взаємозв'язки у природі; засвоєння перлин народної мудрості про дбайливе ставлення до природного оточення; виховання справжньої любові до природи, бажання піклуватися про рослини і тварин; стимулювання допитливості та зацікавлення у пізнанні природи; формування навичок культурної поведінки у довкіллі тощо.

Література

1. Демчук Л. І. Формування відповідального ставлення до природи як проблема в науковій літературі. *Вісник Житомирського педагогічного університету*. 2018. №37. С. 191-194.
2. Екологічна освіта і виховання: досвід та перспективи. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. К. : Центр екологічної освіти та інформації, 2016. 248 с.
3. Лисенко О. С. Виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи у контексті морально-духовного становлення особистості. *Гірська школа Українських Карпат*. 2013. № 8-9. С. 289-293.
4. Михайлик О.Г. Морально-естетичне ставлення людини до природи – важливий елемент екологічної культури сучасного суспільства. *Наукове Пізнання: методологія та технологія. Філософія*. 2013. Вип. 1. С. 95-100.
5. Партола В. Екологічне ставлення особистості до природи як психолого-педагогічна проблема. *Молодь і ринок*. 2015. № 10. С. 51-54.
6. Формування екологічної компетентності школярів: наук.-метод. Посібник / Н. А. Пустовіт, О. Л. Пруцакова, Л. Д. Руденко, О. О. Колонькова. К. : «Педагогічна думка», 2018. 64 с.
7. Шевчук С. К. Ціннісні аспекти ставлення людини до природи. *Вісник Львівського університету. Серія філософсько-політологічні студії*. 2017. Вип. 10. С. 104-109.

Ольга Шестобуз
кандидат педагогічних наук, доцент,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича,
Україна
o.shestobuz@chnu.edu.ua

Olga Shestobuz
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Yurii Fedkovych Chernivtsi National University
Ukraine
o.shestobuz@chnu.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

PECULIARITIES OF FORMATION OF ART CULTURE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Сучасні тенденції розвитку художньої освіти окреслюють потребу в удосконаленні формування професійних умінь майбутніх учителів початкової школи з методики навчання мистецтва. Відповідно, у підготовці студентів ставляться нові завдання у здатності професійно здійснювати педагогічну діяльність.

Розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців потребує залучення їх у світ мистецтва. Зокрема, використання в освітньому процесі елементів живопису, графіки, скульптури, декоративно-прикладного мистецтва надає можливості студентам створювати гармонійне поєднання емоційного та раціонального втілення у практичній художній діяльності, реалізовувати їх творчість.

Зважаючи, що на сучасному етапі підвищуються вимоги до професійної підготовки педагогів, існує потреба в перегляді змісту та особливостей організації художньо-естетичної освіти, яка є складовою педагогічної освіти, освітніми процесами, самовихованням особистості засобами різних видів мистецтва:

образотворчого, музичного, хореографічного, театрального, кіномистецтва, дизайну та ін.

Об'єднуючи при особистісному спрямуванні загальну та художню культуру освітнього процесу, з'являється необхідність в удосконаленні фахової підготовки студентів, які будуть у майбутньому виконувати конкретні ролі в обраній професії, здійснювати реалізацію культурного аспекту педагогічної діяльності в початковій школі, збагачувати зміст освітнього впливу на молодших школярів.

Проблема формування художньої культури особистості ґрунтовно висвітлюється в працях Є.Антоновича, І.Зязюна, С.Коновець, О.Красовської, Л.Любарської, Л.Масол, Г.Падалки, О.Рудницької, Л.Хомич та ін., в яких виокремлюються художні якості, що мають вплив на професійну діяльність педагогів. Науковцями також виокремлюються та характеризуються педагогічні умови створення сприятливого освітнього середовища для діяльності майбутніх учителів, ефективність яких залежить від інтеграції професійної педагогічної та образотворчої грамотності та оволодінні конкретними вміннями у процесі систематичної підготовки при художньому опануванні дійсності.

Саме вчитель займає вагоме місце у процесі модернізації системи освіти, який за І. Зязюном є: «ключовою фігурою особливого типу, високоосвіченим педагогом-інтелектом, носієм загальнолюдської культури в інтелектуально-естетичному вияві, який усвідомлює культурну місію освіти та своєї професії, який розуміє проблеми сучасного учня, здатний до захисту та підтримки культури підростаючого покоління» [1].

Художня освіта майбутніх педагогів початкової школи у своїй суті має на меті:

- сформувані та розвинути естетичні смаки та потреби;
- виявити обдарованих студентів до мистецької діяльності;
- розвинути творчий потенціал та інтелектуальну самореалізацію;
- підготувати творчих фахівців до навчання мистецтва та художньої культури.

Взаємна спільна діяльність викладачів і студентів є головним чинником у системі педагогічної освіти. Також значну

роль в освітньому процесі відіграє принцип інтеграції педагогічної й образотворчої діяльності, який є підґрунтям художньої підготовки майбутніх учителів.

Безсумнівно, художня освіта є складовою педагогічної освіти, яка гармонійно поєднує розвиток студентів та освітній процес засобами мистецтва. Одним з аспектів художньої освіти є підготовка педагогів до розвитку власної активної діяльності в житті суспільства. У закладах вищої освіти художня освіта є основою художньо-естетичного виховання та духовно-морального збагачення майбутніх фахівців, яка залучає їх до культурних надбань мистецтва в соціокультурному вимірі [2].

У процесі професійного становлення майбутніх педагогів початкової школи важливими є наявність психолого-педагогічних знань і сформованість художньо-мисленнєвих характеристик, здатність обирати та розподіляти знання з мистецтва, усвідомлювати власні дії, оперувати практичними вміннями та навичками у процесі педагогічної діяльності під час реалізації мети, володіння різноманітними художніми техніками та матеріалами створення художніх творів. Сформована грамотність студентів сприятиме їхньому самовдосконаленню у початковій школі, набуттю компетенцій з мистецтва, здатність реалізуватися в професії.

Одними з ефективних умов, які доцільно створювати в освітньому середовищі при формуванні художньої культури майбутніх педагогів є:

- формування особистісного відношення до освіченості з мистецтва як вагомої сфери власної педагогічної діяльності та значущої сфери у становленні суспільства;
- оновлення змісту освітніх програм і методичного наповнення;
- розвиток у навчанні мотиваційно-ціннісних орієнтирів у поєднанні з творчими складовими, що дозволить сформувати особистісний стиль у професійному становленні;
- виокремлення ролі конкретних видів мистецтва в освітньому процесі, узагальнення та систематизація мистецьких і культурних здобутків різних закладів освіти.

Реалізація зазначених умов дає можливість розширити мистецьку грамотність, сформувати творчу особистість. В освітньому процесі розвиток художньої культури змістовно та різнобічно впливає на студентів, відповідно до обраної професійно-педагогічної діяльності, бо досить складно бути гармонійно сформованим майбутнім фахівцем, не усвідомлюючи ролі мистецтва та значення власного творчого розвитку.

Викладачу при керівництві художньою підготовкою майбутніх учителів початкової школи, розвитку їхнього позитивного ставлення до образотворчої діяльності, вихованні особистісних якостей необхідно використовувати власний підхід до студентів, вивчати їхні індивідуальні особливості, образотворчі здібності, інтереси, смаки, і, враховуючи цю специфіку, здійснювати освітній процес. Безперечно, саме взаємодія і цілісність у цьому процесі сприятимуть творчому розвитку студентів у навчанні.

Рівень освіченості студентів з художньої культури визначається в освітньому процесі під час оволодіння теоретичними знаннями, сформованими поглядами, мисленнєвими операціями, практичними вміннями та навичками у підготовці фахівців з певних видів образотворчої діяльності. Вагомість підготовки вчителів також висвітлюється в аспекті проблеми художньої грамотності, яка залежить від вимог до закладів освіти, специфіки розвитку суспільства, здобутків мистецтва та ін.

У процесі художньої підготовки найважливішою є образотворча діяльність, яка базується на опануванні різноманітних видів образотворчого мистецтва. Необхідно керуватися основними вимогами, які забезпечують професійно-педагогічну діяльність і визначають підготовку студента до оволодіння конкретними фаховими знаннями та вміннями, змістом, формами та методами при вивченні мистецьких дисциплін і реалізацію їх під час практики [3].

Учитель початкової школи з питань художньої культури повинен бути здатним до систематичного художнього виховання, самостійного опанування навичками освіти; володіти достатньо розвиненим світоглядним спектром естетичних потреб, смаків, інтересів, ідеалів; вміти сприймати й узагальню-

вати об'єкти мистецтва; мати високий рівень сформованості творчих художніх здібностей.

Важливими характеристиками художньої освіченості майбутніх фахівців початкової школи є:

- ґрунтовні знання та вміння з мистецтва;
- високий рівень опанування методикою навчання мистецьких дисциплін;
- координація власної педагогічної діяльності, асоціативно-образне мислення, уміння цікаво та творчо подати навчальний матеріал на уроках з мистецтва.

Важливу роль у закладах вищої освіти в організації освітнього процесу відіграють дисципліни художньо-естетичного циклу, при вивченні яких студенти мають можливість зрозуміти суть мистецьких творів минулого та сучасності, роль культурних цінностей, з'являється мотивація в усвідомленні та інтерпретації змісту складових художньої культури та мистецтва. Зазначене забезпечується спеціальною підготовкою, а майбутні фахівці мають потребу в оволодінні художньо-естетичною грамотністю.

Отже, у процесі формування художньої культури майбутніх учителів відбувається значний розвиток художньо-естетичних здібностей і почуттів, моралі, світогляду особистості, залучення їх до сприймання та осмислення краси дійсності, що є вагомим у вихованні сучасної молоді. Відповідно, необхідно навчити студентів розуміти, відчувати та перетворювати красу навколишнього світу, проявляти активність у творчому процесі, прилучатися до художніх і культурних надбань суспільства.

Література

1. Зязюн І. А. Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності: навч.-метод. посібник. Бердянськ: Бердянський держ. пед. ун-т, 2013. 340 с.
2. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник. К.: ТОВ «Інтерпроф», 2002. 270 с.
3. Хомич Л. О. Роль мистецтва у професійно-педагогічній підготовці вчителя. *Мистецтво і освіта*. 1998. № 3. С. 49–51.

Альона Шульга
кандидат педагогічних наук,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича,
Україна
a.shulga@chnu.edu.ua

Alona Shulha
Candidate of Pedagogical Sciences
Yurii Fedkovych Chernivtsi National University
Ukraine
a.shulga@chnu.edu.ua

ВПЛИВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ОСОБИСТІСТЬ ПЕДАГОГА

THE INFLUENCE OF DISTANCE LEARNING ON THE PERSONALITY OF THE TEACHER

Останній, 2020 рік відзначився кризовою ситуацією у всьому світі, що вплинула на всі сфери діяльності: багато хто залишився без роботи, значна частина – працює з дому, частина освітніх закладів тимчасово припиняє надання освітніх послуг, але більшість – переходить на онлайн-навчання.

З переходом системи освіти у вимушений формат онлайн-навчання, що спричинено пандемією Covid-19, збільшилося навантаження на всіх учасників освітнього процесу: вчителів, школярів та їх сімей. І якщо дистанційне навчання у різних країнах світу звичне явище, що розвивалося набагато раніше у зв'язку з віддаленими районами проживання вихованців (з можливістю вибору форми навчання), для української системи освіти – це інноваційний виклик, що несе в собі покликання до розвитку системи освіти у новому напрямі, і одночасно, висуває нові умови та вимоги до педагогів.

Робота вчителя стає ще складнішою, оскільки безпосередній контакт повинен бути замінений онлайн-відносинами, у кризових ситуаціях вчителі можуть надавати психосоціальну підтримку учням (створити безпечну та підтримуючу

взаємодію, коли учень може висловити свої емоції та переживання; включати конкретні структуровані психосоціальні заходи у процесі навчання та ін.). Тому завантаженість вчителів можна вважати досить високою, оскільки окрім педагога, вони мали стати фахівцями сфери ІТ, іншими словами віртуальним професійним викладачем, а отже, професія вчителя може характеризуватися високим рівнем стресу та фізичними скаргам. Це може бути результатом критичного ставлення до новацій, яке виникає за роки роботи в школі. у результаті багато вчителів відчують дискомфорт, стомлюваність, дратівливість, що є ознаками погіршення професійного здоров'я людини.

Проблему організації дистанційного навчання досліджували: Андреев О. О., Бондаренко В. В., Вержбицький В. В., Вишнівський В. В., Гніденко М. П., Кухаренко В. М., Марчук Н. Ю., Муковіз О. П., Нежурина М. І., Рибалко О. В. та інші. Через різкий перехід до дистанційної освіти увага дослідників до проблеми дистанційного навчання відчутно зросла. Однак проблема впливу дистанційного навчання на особистість педагога у вітчизняних дослідженнях недостатньо висвітлена.

Психологами зазначається, що в екстремальних ситуаціях (таких, як різкий перехід на онлайн-навчання) людина може поводитися стенично або астенично. Стеничний стан (якщо він планомірний, організований) активізує життєдіяльність посилює людську енергію, спонукає до різних видів діяльності, і це в свою чергу призводить до успіху. Астеничний – характеризується пригніченням та втратою життєвих сил, загальмованістю, що в екстремальній ситуації частіше за все викликає невдачі, помилки тощо [5, с.13]. Відповідно, і педагогів з переходом на дистанційне навчання умовно можна розподілити на ці два групи.

Поняття дистанційне навчання розкрито багатьма вченими, але більш повно це визначення подає Муковіз О. П., підтримуючи О. О. Андреева: дистанційне навчання визначено як синтетична, інтегральна, гуманістична форма навчання, в процесі якої використовуються традиційні та нові інформаційні технології та їх технічні засоби, які використовуються для доставки навчальної інформації, самостійного опрацювання, обміну в процесі діалогу вчителя-учня, і коли процес навчання некритичний щодо розташування у часі, просторі, закладі [4, с.53].

Уже з самого визначення дистанційного навчання зрозуміло, що така форма має багато переваг для учнів (навчання з будь-якого місця, доступність до навчального матеріалу та ін.), однак варто звернути увагу на недоліки онлайн-навчання, які безпосередньо впливають на особистість суб'єктів дистанційної освіти. Ці недоліки умовно можна виділити у дві групи: технічні та психологічні.

До технічних відносять: відсутність технічного забезпечення та інтернет-зв'язку (так званий «цифровий бар'єр», і здається, що в наш час це майже неможливо, однак є сім'ї з різним матеріальним забезпеченням, вплив місця проживання і т. п.); матеріальні витрати на користування онлайн-сервісами та платформи (є достатня кількість безкоштовних ресурсів, однак більшість – на певному етапі потребує витрат) [2, с.260].

До психологічних недоліків зазначаємо: відсутність «живого» безпосереднього спілкування, в якому психологи вбачають значну потребу та підтримку під час навчання; відсутність мотивації у навчанні (особливо у молодших школярів), що впливає на розпорядок дня та самодисциплінованість; недостатній рівень комп'ютерної грамотності у всіх учасників дистанційної освіти (дітям можна надати конкретні інструкції з користування тим чи іншим інтернет-ресурсом, тоді як вчителю приходится опановувати нові платформи та сервіси самотужки, витрачаючи багато часу та зусиль на самоосвіту); в процесі дистанційного навчання педагоги вимушені набагато більше часу приділяти роботі, ніж це було за традиційної очної системи навчання, що в подальшому призводить до перенавантаження, стресу та погіршення стану здоров'я [2, с.261].

При вивченні впливу умов дистанційного навчання на емоційний та фізичний стан групою дослідників визначено: у період ДН час використання електронних пристроїв збільшився на 22,7%, час роботи з електронними пристроями без перерв для відпочинку зросла на 10,6%, кількість застосувань електронних пристроїв збільшилася на 42,8%. За час ДН з використанням у великому обсязі електронних пристроїв вчителі відзначили такі негативні симптоми: 84,8% – втому очей; 59,1% – головний біль та втому, біль у ший; 56,1% – перевтома; 50% – втома та біль у спині; 47% відзначають нечіткість сприйняття зображення на

екрані монітора; 43,9% – болі в області очей; 34,8% – нервово-психічна напруга; 33,3% – труднощі зі сном; 24,2% – відчуття миготіння перед очима; 10,6% – шум і «закладеність» вух; і лише у 4,5% вчителів скарги відсутні [3].

У дослідженнях зарубіжних вчених до найпоширеніших пояснень, чому відчувається втома від дистанційної освіти та який її вплив на процеси навчання та роботи, відносять такі [7]:

- Технологія часто не працює оптимально (проблеми з підключенням або у роботі з мікрофоном чи камерою), збільшуючи рівень стресу, і ситуація погіршується, коли в одному будинку одночасно кілька людей працюють або навчаються дистанційно одночасно.

- Відеоконференції зменшують невербальні сигнали, вимагаючи значного збільшення когнітивних ресурсів для сприйняття та розуміння значення комунікативних актів інших людей, крім того, невеликі затримки у відеоконференціях змушують наш мозок працювати більше, щоб подолати та відновити синхронність у нашому спілкуванні, викликаючи непорозуміння [7].

Дослідження нейропсихологів свідчить про те, що перехід від фізичних місць (офісів / навчальних класів) до цифрових (Zoom, Teams, Meet тощо) робить більший акцент на кількісних, а не на якісних аспектах досвіду. Це може спричинити все більшу кількість нових зустрічей, які не забезпечують значного поліпшення знань чи роботи та створюють відчуття: «я завжди в мережі, але нікуди не їду». Наявність в мозку нейронів «клітин місця» допомагають ідентифікувати себе як студента чи фахівця у конкретних просторових приміщеннях, тому в першу чергу в умовах дистанційного навчання ми себе не відчуваємо повноцінним фахівцем, крім того, це штовхає нас робити більше речей одночасно (багатозадачність) – тобто відвідувати зустріч, переглядаючи домашні завдання дитини, – неминуче посилюючи втому та стрес. Ось чому різні дослідження виявили прямий зв'язок між зниженою професійною ідентичністю та рівнем вигорання: чим менше ви відчуваєтеся студентом чи робітником, тим менше сприймають це інші та тим більше шансів, що ви відчуєте вигорання [7].

У закордонних дослідженнях впливу дистанційного навчання на вигорання педагога констатовано факт стресовості невідкладного переходу до такого режиму навчання. Молодим групам допоміг подолати цей виклик стійкий організм, старшим віковим групам – їхній досвід. Однак наявність професійного вигорання у досвідчених викладачів на рівні емоційного виснаження та зниження власних досягнень свідчить про великі зусилля, які їм довелося докласти в даному контексті. Взаємозв'язок конструкцій вигорання з факторами дистанційного навчання під час пандемії довів, що досвідченіші професійні викладачі є більш вразливими до таких різких змін у професійних сценаріях. Насправді для всіх освітян, відсутність живого спілкування з учнями та відсутність емоційного обміну були жорстким випробуванням. Складність полягала також у необхідності довго сидіти перед комп'ютером і довше готуватися до занять [6].

Однак дослідниками виділено ряд переваг такого випробування. Наприклад, можливість розвивати нові компетенції та опановувати нові технології навчання. До пандемії близько половини респондентів користувались електронним навчанням, тоді як інша половина використовувала освітню платформу Moodle, деякі з яких прийняли змішане навчання. Під час пандемії освітяни почали активно вивчати та використовувати інші платформи (Google Drive, Moodle, Dropbox, Zoom, MS Teams, Hangouts & WeChat та інші платформи) [6].

Не існує універсального «рецепту» від вигорання, а тим більше в умовах дистанційного навчання. Однак низку рекомендацій запропоновано Варивоною К. С. щодо дотримання психогігієни в умовах дистанційного навчання: наявність особистого простору (приділяти час «для себе», займаючись улюбленою справою); концентрація на позитивних думках; використовувати інформацію з достовірних джерел, не первантажуючи себе зайвим інформаційним потоком; раціональний розподіл часу (тайм-менеджмент), з розподілом пріоритетності завдань та дотримання режиму (харчування, відпочинку); врахування власних біоритмів (працювати в період активності організму, і навпаки, відпочивати в період втоми); перерва для очей на 10-15 хв кожних 2 год.; рухова активність (особливо

потребує збільшення тривалості при малорухливому способі); уважність до фізичного, емоційного та психологічного стану організму [1, с.86-87].

Отже, ситуація «блокування» призвела до нових викликів та серйозних проблем у житті педагогів, про що свідчить тиск нових освітніх онлайн-методів: багато годин роботи за комп'ютером, труднощі через відсутність фізичного контакту, втома та багато інших факторів, які безпосередньо вплинули на особистість педагога та його стан. І хоча вже є певні напрацювання та перші рекомендації для вчителів як ефективніше організовувати роботу при дистанційному навчанні, звичайно, що проблема впливу дистанційного навчання на особистість вчителя потребує тривалих досліджень з подальшою розробкою чітких рекомендацій для ефективних стратегій викладання, що сприяють процесам навчання та навчання на основі змішаних або онлайн-методів; та розробкою програм підтримки для сприяння фізичної активності серед громадян, регламентацією робочого часу та активного відпочинку.

Література

1. Варивода К. С. Психогігієна професійної діяльності викладача в умовах дистанційного навчання. *EDITORIAL BOARD*. 2021. С. 284-288
2. Дідух В., Шульга А. Можливості дистанційної освіти в педагогіці партнерства *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2020. 4.29. С. 256-262.
3. Жуков О. Ф., Черкесова Е. В., Алексеева М. Н. Влияние условий дистанционного обучения на эмоциональное и физическое состояние учителя. – URL: <http://science-education.ru/pdf/2021/2/30610.pdf>
4. Муковіз О. П. Теоретичні та методичні засади дистанційного навчання у системі неперервної освіти вчителів початкової школи. Умань. 2017. С.53
5. Психологічна профілактика і гігієна особистості у протидії пандемії COVID19: методичний посібник / за заг. ред. Рибалки В.В. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2020 р. 123 с.

6. Valieva, F., Fomina, S., & Nilova, I. (2020). Distance Learning During the Corona-Lockdown: Some Psychological and Pedagogical Aspects. *Knowledge in the Information Society: Joint Conferences XII Communicative Strategies of the Information Society and XX Professional Culture of the Specialist of the Future*, 184, 289–300. https://doi.org/10.1007/978-3-030-65857-1_25

7. Giuseppe Riva, Brenda K. Wiederhold, and Fabrizia Mantovani. Surviving COVID-19: The Neuroscience of Smart Working and Distance Learning. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2021. 24:2. 79-85. <http://doi.org/10.1089/cyber.2021.0009>

ОСВІТЯНСЬКЕ ГАСЛО!

До читача, який прагне внести свій вклад у майбутню долю України як сильної, незалежної держави та утвердження злагоди на взаємодію для прогресу.

Ознакою гарної освіти є сенс вести мову про нові ідеї та технології їх реалізації у суспільстві на рівні усвідомлення сьогоденних потреб.

Народна мудрість

Саме на рівні суспільних запитів сьогодення 26-27 травня 2021 р. проходила Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Розвиток освітніх систем в умовах євроінтеграційних трансформацій», яку на факультеті педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича організувала кафедра педагогіки та методики початкової освіти.

У конференції взяли участь науковці-освітяни 21-ти інституцій, серед яких 12 з України та 9 – представники освітніх установ Австралії, Канади, Фінляндії, Туреччини, Польщі (2 ЗВО), Румунії, Словаччини, Ізраїлю, Казахстану.

Що позитивно вражає? Насамперед – розмаїття інноваційних ідей: науково-освітянського спрямування про толерантність, співпрацю на мудрість злагоди, миру та освітянського научіння дати відповідь на виклики часу щодо екології, поваги до людини на засадах високої відповідальності за здоров'я людини як найкращого творіння Господа Бога. А також ціла низка посправжньому науково осмислених ідей щодо підготовки фахівців сучасного інноваційно-інформаційного суспільства знань.

Виклики, перед якими сьогодні стоїть людство, вимагають серйозного науково-освітнього осмислення та творчої думки, щоб їх долати та запобігати. Відповідь на практику подолання цих викликів передусім для молодого покоління може дати так звана «освітянська парадигма», яку своїми специфічними ідеями

учасники-освітяни і науковці заклали у матеріалах цієї конференції. Вони вагомі не тільки для народу України, але і для народів усього світу.

У свій час Володимир Вернадський писав: «Демократія – свобода думки й свобода віри, якій особисто я надаю не меншого значення, але, яка здається зараз – може, тимчасово історично – втрачає свою силу в духовному житті людства».

Про нове осмислення освітянами світу наголошували представники 193 держав – членів ООН на саміті (2015 р.) щодо нових орієнтирів «Перетворення нашого світу: порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року».

Саме у такому контексті щодо розвитку освітніх механізмів прогресу людства в сучасних умовах висловлювалися учасники інтернет-конференції а в Чернівецькому національному університеті.

На наше бачення, бажано, щоб ці нові ідеї, висловлені освітянами, були поширені серед учителів, учнів, студентів, громадян шляхом професійно-просвітницької роботи як невідкладне завдання для подолання кризових станів, мотивації психології людини на віру у прогрес людства щодо миру, творчої взаємодії народів світу між собою та усвідомлення мудрості навчіння Ісуса Христа – «не зашкодь!»

Божої Благодаті українцям та усім народам світу на мир, злагоду й щасливе, творче життя!

Марія ПРЕН

*доктор соціологічних наук, професор,
заслужений діяч науки і техніки України*

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**«РОЗВИТОК ОСВІТНІХ СИСТЕМ В УМОВАХ
ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ»**

***Збірник матеріалів
Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції***

26-27 травня 2021 р.

Відповідальний за випуск
Комп'ютерна верстка
Технічне редагування

**Світлана РОМАНЮК
Ольга ШЕСТОБУЗ
Вікторія ЦИБУЛЯК**

Підписано до друку 29.06.2021. Формат 60х84/16.
Папір офсетний. Друк різнографічний. Ум.-друк. арк. 17,9.
Обл.-вид. арк. 19,2. Тираж 50. 3-006п.
Друкарство та друкарня Чернівецького національного університету
58002, Чернівці, вул. Коцюбинського, 2
e-mail: ruta@chnu.edu.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №981 від 08.04.2002