

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО  
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

# **МАТЕРІАЛИ**

Всеукраїнської науково-практичної  
інтернет-конференції

**«Особистісно-професійне  
становлення педагога в контексті  
інтеграції України в  
європейський освітній простір»  
(29-30 листопада 2022 р.)**

**Частина 1**

УДК 371.134:372.4  
ББК 74.580  
О-75

**Рецензенти:**

доктор психологічних наук, професор Паламарчук О. М.  
доктор педагогічних наук, професор Штифурак В. Є.

**Друкується за рішенням Вченої ради**

Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського  
(протокол №5 від 8 грудня 2022 р.)

**Редакційна колегія:**

д. п. н., проф. Н. І. Лазаренко; д. п. н., проф., дійсний член НАПН України  
Р. С. Гуревич; д. п. н., проф. А. М. Коломієць; д. п. н., проф. О. В. Акімова; д. п. н.,  
проф. О. Є. Антонова; к. п. н., доц. О. В. Волошина; д. п. н., проф. В. М. Галузяк;  
д. п. н., проф. І. Г. Герасимова; к. п. н., доц. С. І. Губіна; к. п. н., доц.  
М. О. Давидюк; д. п. н., проф. В. В. Каплінський; д. п. н., проф. І. І. Коновальчук;  
к. п. н., доц. Н. Р. Опушко; к. п. н., доц. О. Ю. Пінаєва; д. п. н., проф.  
О. В. Столяренко; д. п. н., проф. В. А. Фрицок; к. п. н., доц. Н. Б. Хамська.

**О-75 Особистісно-професійне становлення педагога в  
контексті інтеграції України в європейський освітній  
простір:** Матеріали Всеукраїнської науково-практичної  
інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2022 р.).  
Частина 1. – Вінниця: «Твори», 2022. – 204 с.

ISBN 978-966-924-999-9

Збірник містить матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Особистісно-професійне становлення педагога в контексті інтеграції України в європейський освітній простір», яка відбулася 29-30 листопада 2022 р. у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. Тематичні напрями конференції: актуальні проблеми педагогіки в контексті формування Європейського освітнього простору; сучасні підходи до особистісно-професійної підготовки майбутнього вчителя; розвиток особистісного потенціалу студентів педагогічних ЗВО; розвиток педагогічного мислення майбутніх учителів; формування професійно важливих особистісних якостей майбутніх учителів; педагогічна практика як чинник особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя; інновації у вищій педагогічній освіті; сучасні технології навчання і професійної підготовки вчителя; зміст і методичне забезпечення особистісно-професійної підготовки майбутніх учителів; особистісно-професійний розвиток учителя в історико-педагогічному вимірі; підготовка майбутніх учителів у зарубіжних країнах.

Для науковців, викладачів педагогічних ЗВО, аспірантів, студентів.

УДК 978-966-924-999-9

**ББК 74.580**

© Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського, 2022

© Колектив авторів, 2022

## ЗМІСТ

<b>Гуревич Р. С., Драчук М. І., Кобиця А. П.</b> Цифровізація сучасної освіти – відповідь на виклик інформаційного суспільства .....	5
<b>Акімова О. В., Сапогов М. В., Дяченко М. О.</b> Розвиток творчого мислення педагога: теоретичний аспект .....	11
<b>Антонюк Р. І.</b> Проблема розвитку організаційної культури освітнього закладу .....	15
<b>Бельдій А. О.</b> Формування соціальної компетентності здобувачів освіти засобами case-study .....	22
<b>Біліченко О. В.</b> Етичні взаємовідносини у медичному колективі .....	25
<b>Вінтер М. В.</b> Імідж педагога: сутність і змістові характеристики .....	31
<b>Власенко Д. І.</b> Особливості готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з внутрішньо переміщеними особами .....	36
<b>Ворона А. Л.</b> Управлінська компетентність керівника щодо успішного розвитку освітньої галузі регіону .....	41
<b>Галузьяк В. М., Бойко В. В.</b> Творчо-автономне освітнє середовище як фактор розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів .....	46
<b>Галчук Я. А.</b> Використання МООС як елементу е-навчання у вищих навчальних закладах Німеччини та Австрії .....	59
<b>Герасимова І. Г.</b> Андрагогічні основи професійної підготовки майбутніх учителів .....	63
<b>Гончарук М. І.</b> Використання педагогічних технологій у навчально-виховному процесі закладу вищої освіти .....	70
<b>Губіна С. І.</b> Значення суб'єктної активності у підготовці майбутнього вчителя до виховної діяльності .....	74
<b>Давидюк М. О., Олексій В.</b> Теоретико-методологічні підходи до формування відповідальності майбутнього менеджера .....	78
<b>Дамзін О. В.</b> Особистісно-професійне становлення майбутніх учителів фізичної культури в педагогічних університетах України (кін. ХХ – 1 чв. ХХІ ст.) .....	82
<b>Дровозюк Л. М., Яковліва О. П.</b> Вимоги до особистості вчителя: історико-педагогічний дискурс .....	86
<b>Заверюха Т. В.</b> Методичні прийоми формування критичного мислення майбутніх менеджерів освіти .....	91
<b>Заєць М. Р.</b> Професійне «вигорання» вчителя: причини виникнення та шляхи подолання .....	96
<b>Засімович О. І.</b> Законодавчі аспекти формування цифрової компетентності керівника закладу загальної середньої освіти в системі неформальної освіти .....	99
<b>Зелінський В. Ю., Пінаєва О. Ю.</b> Формування системи особистісно-професійних цінностей майбутніх учителів засобами дисциплін педагогічного циклу .....	104

<b>Каплінський В. В.</b> Конкурс педагогічної майстерності як засіб творчого зростання майбутніх учителів.....	109
<b>Кириченко Д. О.</b> Академічна мобільність у контексті європейської інтеграції вітчизняної системи освіти .....	114
<b>Коваль Л. М.</b> Готовність вчителів фізичної культури до роботи в інклюзивному освітньому середовищі із застосуванням інноваційних та інформаційних технологій.....	118
<b>Коваль Ю. А.</b> Особливості підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін .....	125
<b>Коломієць Д. І., Івашкевич Є. М.</b> Нові філософські засади виховання культури безпечної поведінки педагога в умовах надзвичайних ситуацій .....	128
<b>Копитко М. В.</b> Групова навчальна діяльність як засіб формування навчальної мотивації підлітків.....	134
<b>Кудирко І. О.</b> Моральна свідомість як критерій успішного становлення здобувача освіти .....	139
<b>Кухар Д. А.</b> Виховна робота у ЗВО як чинник формування особистості майбутнього фахівця .....	143
<b>Левчук К. О.</b> Врахування індивідуальних особливостей учнів у навчанні .....	150
<b>Логінова Н. А.</b> Проєктувальна компетентність як важливий складник професійного стандарту вчителя.....	154
<b>Любарська Л. А.</b> Формування креативності як професійно важливої особистісної якості майбутніх учителів технологій .....	160
<b>Мазай О. В.</b> Особливості готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з молоддю в об'єднаній територіальній громаді .....	165
<b>Макодай І. І., Манжос Е. О.</b> Етапи і методи комунікативної підготовки майбутніх учителів .....	169
<b>Малик В. М.</b> Культурологічний підхід як загальнонауковий метод дослідження .....	177
<b>Мальов С. В.</b> Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування естетичної компетентності у дітей молодшого шкільного віку.....	180
<b>Мельник А. Б.</b> Розвиток дослідницької компетентності магістрантів вітчизняних ЗВО у контексті євроінтеграційних процесів.....	185
<b>Михайловський О. В.</b> Психодіагностичні виміри підвищеної конфліктності підлітків в освітньому середовищі.....	190
<b>Мнищенко К.В.</b> Інтегрований підхід до естетичного розвитку та виховання дітей дошкільного віку .....	194
<b>Музика С. Д.</b> Профілактичні заходи з попередження булінгу в закладі освіти .....	197

## ЦИФРОВІЗАЦІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ – ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИК ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Гуревич Р. С., Драчук М. І., Кобися А. П.

*У статті розглянуто проблему цифрових технологій у навчанні, впровадження їх в освіту, визначено аспекти реалізації цього процесу, встановлено його переваги для сучасного розвитку суспільства; проаналізовано причини активного процесу цифровізації в глобальному масштабі, а також перспективи розвитку цифровізації в системі освіти України.*

**Ключові слова:** цифровізація, інформатизація, інформаційне суспільство, система освіти, заклади вищої освіти.

## DIGITALIZATION OF MODERN EDUCATION AS A RESPONSE TO THE CHALLENGE OF THE INFORMATION SOCIETY

Gurevych R. S., Drachuk M. I., Kobysia A. P.

*The article considers the problem of the role of digital technologies in education and their introduction into education, identifies aspects of the implementation of this process, establishes its advantages for the modern development of society; analyzes the reasons for the active process of digitalization on a global scale, as well as the prospects for the development of digitalization in the education system of Ukraine.*

**Key words:** digitalization, informatization, information society, education system, higher education institutions.

Усім відомо, що одним із найперспективніших напрямів цілеспрямованого формування сучасних інноваційних кадрових ресурсів нашої країни є освіта. Цифрова трансформація, що розглядається як потужний виклик світового суспільства й його інформатизації ставить перед освітою в усьому світі нові завдання, розв'язати які можна лише за умов комплексного підходу до її цифрової трансформації. Досягнення цієї мети особливо актуально в зв'язку з розповсюдженням хмарних обчислень, загальнодоступного швидкісного інтернету, з повсюдним упровадженням розумних цифрових інструментів, використанням методів штучного інтелекту, широким упровадженням технологій віртуальної та доповненої реальності, індустрії 2,0; 3,0; 4,0. У цьому викликові ми вбачаємо нові напрями і можливості, однак є й певні проблеми і ризики. Далі більш детально.

Значущість цифрової трансформації освітнього процесу зумовлена глобальними процесами переходу до цифрового суспільства та цифрової економіки. Саме від освіти переважно залежить, якими будуть ці перспективи.

Поняття цифрової трансформації нині розробляється багатьма науковцями з різноманітних позицій. В Україні це Інститут цифровізації освіти та Інститут професійної освіти НАПНУ, а також відповідні кафедри багатьох ЗВО. Сам термін «цифровізація» з'явився в зв'язку з широким розповсюдженням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Ми розглядаємо це поняття як переведення інформації в цифровий формат і разом з тим певну інфраструктуру, управлінську, поведінкову і культурну складові освіти [3].

З точки зору багатьох дослідників цифрова трансформація освіти, зокрема професійної, веде нас до його докорінної якісної перебудови. Кожний педагог і управлінець зобов'язаний навчатися використовувати нові технологічні інструменти і практично необмежені інформаційні ресурси. Скажімо, технології віртуальної реальності створюють можливості застосування цифрових тренажерів, не прив'язаних до одного місця, що розширює коло технологій, котрі вивчаються. Тобто цифровізація освітнього процесу становить зустрічну інформацію цього процесу й його елементів, з одного боку, та цифрових технологій, що використовуються в освітньому процесу, з іншого.

Отже, цифровізація системи сучасної освіти нині вже є сповна реальним процесом. Зміни в сфері освіти, як відомо, відбуваються під впливом низки чинників: технологічних новацій, змін соціально-економічного порядку, трансформації різноманітних політичних інституцій. Розвиток системи освіти в цифровій іпостасі покликаний забезпечити потреби економіки нового технологічного укладу. Інструменти цифрового навчання дозволяють підвищити ефективність освітнього процесу, урізноманітнити його зміст, оптимізувати рутинні операції здобувачів освіти, педагогів і керівників освітніх закладів.

У той самий час у багатьох педагогів і управлінців освітою створюється ілюзія, що цифровізація – це нібито панацея від усіх «бід» і проблем. Інакше кажучи, деякі науковці та й практичні працівники освіти розглядають цифровізацію освіти як умову та спосіб розв'язання всіх без виключення актуальних проблем освіти.

Ми вважаємо, що феномен цифровізації освіти, будучи однією з ключових реалій життєдіяльності сучасної людини, а також соціально-економічного й інформаційно-технологічного укладу виробничих і культурно-освітніх відносин у суспільстві призводить поки, на жаль, переважно до загострення наявних суперечностей в освіті та її учасниками, але це не повинно викликати остраху, це історична закономірність.

Суттєвий вплив на зміни у системі освіти здійснюють і технологічні відкриття. Розширення можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій уже в найближчій перспективі здійснить

вплив на процеси формування попиту та пропозицій на ринкові праці, скоригує вимоги до компетенцій і кваліфікації працюючих.

Важливим фактором, що впливає на швидкість цифровізації, є доступність Інтернету та ІКТ для людей. За статистичними даними вже наприкінці 2018 року до Мережі було підключено понад 4 млрд людей (приблизно 50% населення земної кулі). Приріст за наступний рік склав 367 млн. людей, що склало 9,1%. Наприкінці 2021 р. – 62,5% від кількості людей, а зростання на 192 млн (4%). Було підключено 4,95 млрд людей. В 2022 р. населення землі склало 7,91 млрд, 67,1 % мають мобільні телефони, підключено 68,9%, а загальна кількість підключених орієнтовно 5,31 млрд людей. Зростання підключень до Інтернету, насамперед, було пов'язане з пандемією COVID-19, що розпочалася в 2019 році та спричинила закриття за даними ЮНЕСКО в березні 2020 року у 165 країнах світу закладів освіти різних рівнів, у результаті чого постраждали понад 1,5 млрд дітей і молодих людей. До цих пір усе ще є певна невизначеність стосовно того, коли вони всі будуть працювати в офлайн-режимі, тобто будуть знову відкриті. Ще гірша ситуація в Україні, де 24 лютого 2022 р. російська федерація розв'язала повномасштабну війну [3].

Причинами розвитку ІКТ і цифровізації нині є не лише праця онлайн у зв'язку з дистанційним навчанням у закладах освіти, а й укрупнення сегменту «Інтернет-речей» (Internet of Things (IoT)), підвищення доступності і об'ємів «хмарних» технологій, роботизації тощо. В різному ступені всі вони вже використовуються в системах освіти багатьох держав. Однією з причин підвищення інтересу до технологічних упрощень є їхня економічна привабливість.

Ці тенденції справедливо викликають стурбованість на державному рівні тому у МОН України створено директорат цифрової трансформації (Дмитро Завгородній), а в Кабінеті Міністрів України посада віцепримера, міністра з інформатизації (Михайло Федоров). Прийнято низку документів, де сформульовані цілі та завдання щодо цих процесів. Для досягнення цих цілей на рівні Уряду України, незважаючи на війну нині розробляються комплексні програми цифрового порядку денного. Всі вони так чи інакше передбачають модернізацію державної освітньої політики, доповнення її цифровою інфраструктурою. Програми розвитку цифрового суспільства, цифрової економіки й освіти діють нині в країнах ЄС, США, Великій Британії, Канади, Китаю, Індії та ін.

Вивчення змісту джерел свідчить про те, що в педагогічній думці сучасної української науки напрями досліджень з проблеми цифровізації навчання окреслені в працях таких учених: В.Биков, О.Глазунова, Р.Горбатюк, М.Кадемія, В.Моштук, О.Пінчук, Л.Лупаренко, М.Мар'єнко, О.Спірін, Ю.Тулашвілі, Н.Морзе, М.Жалдак,

М.Шут, В.Заболотний, Ю.Триус, В.Кухаренко, О.Буров, Л.Карташова, Л.Петухова, К.Котун, А.Яцишин та ін.

Цифрові освітні середовища нині вивчають: I.Gurevych (Німеччина), С.Дамарін (США), Дж. Рошелс, М.Пеа (США), М.Евенхофер, А.Кифзіндгер (Австрія), Е.Номм, К.Райн (Естонія), П.Гржибовський (Польща), Дж. Щечинська (Польща), М.Сотиров (Болгарія), К.Кларн, Дж. Аронеон, К.Стіл (США), П.Кроутер (Франція), М.Йоріс (Бельгія), Б.Нільсон (Швеція), М.Отген (Німеччина), Х.Тікенс (Нідерланди) та ін.

Однак досліджень, котрі б частково порушували питання загальної та професійної освіти з використанням цифрових і комп'ютерно орієнтованих, у тому числі хмарних технологій і сервісів навчання, за допомогою різноманітних платформ дистанційної освіти поки ще замало. Бракує критичного осмислення провідних тенденцій розвитку таких технологій у професійній освіті дорослих, що нині є особливо важливим, аналізу теоретичних і методичних засад їх функціонування, особливостей практичної реалізації.

Відомо, що методи навчання у вищій освіті останніми роками, як і в інших закладах досить відчутно змінилися. Багато закладів освіти нині використовують різноманітні сучасні технології та новітнє обладнання. Інформаційні технології суттєво розширили інформаційну ресурсну базу даних. Зараз не треба щоденно ходити в бібліотеки, оскільки є такі пошукові системи, як Google, величезні цифрові енциклопедії, як Wikipedia, платформи відеозанять і інструкцій, як You Tube та інші. Студенти можуть навчатися за допомогою цих джерел, і часто-густо немає необхідності відвідувати освітні заклади. Онлайн-освіта створила множину нових курсів і відкрила доступ до університетів дистанційно, тому багато студентів Західної Європи та американського континенту зареєструвалися в академічних установах лише через такі курси [2].

Цифрові технології вносять багато змін у систему освіти: вони допомагають педагогам скоротити паперову працю, всі справи і звіти учнів і студентів переносяться на ноутбук і в цифровому світі не вимагається обов'язкова друкована копія, а всі роботи й оцінки завжди можуть бути надані в друкованому вигляді за запитом. Технології дозволяють здобувачам освіти працювати у віртуальних групах, де вони обговорюють свої проєкти з колегами за допомогою таких платформ, як Google Classroom, Zoom, Google Meet, Hangout та ін. Цифрові освітні системи роблять суттєвий внесок в освіту. Серед соціальних мереж Facebook є найвідомішим завдяки тематичному спілкуванню зі знайомими та незнайомими людьми. Онлайн-напрями в соціальних мережах залучають чисельні кількості учасників і використовуються як методи для різних заходів. Цифрові технології для освіти характеризуються будь-яким процесом, в якому викладач або здобувач



освіти використовують цифрове обладнання, скажімо, персональний комп'ютер, нетбук, планшет, MP3-плеєр або підтримку для доступу до цифрових інструментів, до прикладу етапи навчання та віртуальні навчальні середовища (VLE), щоб поліпшити свої здібності та одержати інформацію [2].

Нині можна виокремити такі вже сповна оформлені напрями цифровізації системи безперервної освіти як: різноманітні форми дистанційної освіти; алгоритмічно структуровані практики зберігання та швидкого пошуку освітнього контенту й іншої інформації, що має відношення до освітньої діяльності; цифрова візуалізація (фотографії, відеофрагменти, презентації); інтерактивне моделювання реальних явищ (можливо, у форматі доповненої реальності); віртуальне моделювання й інфографіка сутності явищ і об'єктів оточуючого світу; цифрове вимірювання, оцифровування властивостей реальних і навчальних об'єктів [1, с.12].

Як відомо, працедавців не завжди задовольняє якість підготовки випускників освітніх установ; а зміст освітніх програм не повною мірою корелює із запитами ринку праці. Із зростанням актуальності цифрових знань і вмій ця асинхронність очкувань працедавців і випускників зростає. Фактично, прийнявши на роботу дипломованого фахівця, працедавець змушений його перенавчати. На великих підприємствах усе частіше зустрічаємо практики створення власних центрів підвищення кваліфікації та додаткової освіти, корпоративних закладів освіти. Суттєво розширює освітній інформаційний простір і сприяє впровадженню новітніх освітніх технологій практика масових відкритих онлайн курсів (МВОК) від Coursera (до речі, є й інші), що користується значною популярністю в світі. Ключова відмінність цих програм від класичного дистанційного формату навчання – можливість безпосередньої участі студентів, курсантів, учнів у освітньому процесі, його віртуалізації за допомогою створення віддалених лабораторій, впровадження технологій віртуальної доповненої реальності. Досвід упровадження цифрових технологій в освітній процес нині не можна вважати вивченим достатньо повно. Сумніви викликають неоднозначність перспектив їх впливу на якість фундаментальної та прикладної підготовки здобувачів освіти, затребуваність класичної повної освіти в майбутньому. Деякі потужні американські корпорації серед них: Google, Hilton, Apple, Bank of America ще два роки тому повідомляли про можливості прийому на роботу людей без освіти (за принципом: продемонструй, що можеш) [4; 5].

Отже, підводячи деякі підсумки цифровізації освіти в першій чверті XXI століття, зазначимо, що цей процес є необхідним і невідворотним.

Проте, при переході «в цифру» критично важливо зберегти сучасне «аналогове» багатство, що складає фундамент класичної системи освіти.

Цифровізацію освіти можна кваліфікувати однозначно як процес, що сам по собі дозволить вирішити всі актуальні питання навчання дітей і підготовки молоді до праці. Головним на цьому шляху є те, що не варто зупинятися. Вже в недалекому майбутньому, коли штучний інтелект, цифрові та роботизовані системи вивільнять людство від рутинних, алгоритмізуючих і репродуктивних видів діяльності, будуть затребувані люди, здатні креативно та критично мислити, невтомно вивчати та досліджувати невідоме, приймати відповідальні рішення в ситуаціях підвищеної невизначеності та ризиків, працювати творчо і продуктивно в командах фахівців. Саме ця перспектива має налаштовувати і наукове, і педагогічне співтовариство на нові пошуки в галузі цифровізації освіти.

Актуальним в подальших дослідженнях і практичній діяльності, на наш погляд, є дослідження дидактичних можливостей цифрових інструментів і програм, наведених вище, а також розроблення методичних рекомендацій щодо їх упровадження в педагогічну практику як у дистанційному, так і в очному (офлайн) режимі праці.

### Література

1. Биков В.Ю., Буров О.Ю. Цифрове навчальне середовище: нові технології та вимоги до здобувачів знань. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців, методологія, теорія, досвід, проблеми : Збірник наукових праць. Вінниця : ТОВ «Друк плюс», 2020. Вип. 55. С.11-22.
2. Морзе Н.В., Кучеровська В.О., Смирнова-Трибульська Є.М. Самооцінювання рівня цифровізації освітнього закладу за умов трансформації середньої освіти. Електронне наукове фахове видання “Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету”, (8), 72-87. URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.8.8>
3. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти: стан, проблеми, перспективи. Науково-аналітична доповідь / В.Ю. Биков, О.І. Ляшенко, С.Г. Литвинова, В.І. Луговий, Ю.І. Мальований, О.П. Пінчук, О.М. Топузов; за заг. ред. В.Г. Кременя. Київ: 2022. 96 с.
4. Widmer J. Beitrag von Josef Widmer. Die Digitalisierung verändert die Arbeitswelt: was heißt das für die Berufsbildung? 2017. URL: <https://www.digitaldialog.de/die-digitalisierung-veraendert-die-arbeitswelt-was-heisst-das-fuer-die-berufsbildung>.
5. Hess, Matt, Benlian, & Wiesböck. Options for Formulating a Digital Transformation Strategy. MIS Quarterly Executive 15(2):123-139. June 2016. URL: [https://www.researchgate.net/publication/291349362\\_Options\\_for\\_Formulating\\_a\\_Digital\\_Transformation\\_Strategy](https://www.researchgate.net/publication/291349362_Options_for_Formulating_a_Digital_Transformation_Strategy)

## РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

**Акімова О. В., Сапогов М. В., Дяченко М. О.**

*Розглянуто питання розвитку творчого мислення педагога в його теоретичному аспекті. Творчість як наукова категорія потрактовується у статті як вища форма активності особистості та її самостійної діяльності. Творче мислення розглядається як процес, у результаті якого з'являється творчий продукт. Розглянуто характеристики творчого мислення: репродуктивність і конструктивність. Схарактеризовано «теорію вчинку» В. Роменця і концепцію творчого інтелекту Д. Гілфорда.*

**Ключові слова:** творче мислення, розвиток творчого мислення педагога, характеристики творчого мислення, теорії розвитку творчого мислення.

## THE DEVELOPMENT OF TEACHER'S CREATIVE THINKING: THEORETICAL ASPECT

**Akimova O.V., Sapogov M.V., Dyachenko M. O.**

*The article deals with the issues of the teacher's creative thinking development in its theoretical aspect. Creativity as a scientific category is interpreted in the article as a higher form of individual activity and independent activity. Creative thinking is considered as the process that results in a creative product. The considered characteristics of creative thinking are the following: reproducibility and constructiveness. V. Romanets' «theory of the act» and D. Gilford's concept of creative intelligence are characterized.*

**Key words:** creative thinking, the development of teacher's creative thinking, characteristics of creative thinking, theories of creative thinking development.

Питання розвитку творчого мислення педагога науковці визначають як актуальну проблему вітчизняної й світової педагогічної науки й освітньої практики, що обумовлено проблемами інтернаціоналізації та глобалізації вищої освіти, причинами соціального та загальнолюдського характеру. Спрямування освітньої парадигми на цінність кожної особистості, на загальнолюдські цінності та національну культуру відображає новітні тенденції самоствердження та самореалізації фахівця у професійній сфері, формування нового погляду на особистісні цінності та духовність. Нові завдання професійного становлення майбутнього педагога передбачають наявність фундаментальних професійних знань й здатності до творчого вирішення професійних проблем.

Активний розвиток методологічних концепцій й підходів, теоретичних ідей та уявлень про значення креативного підходу у професійній підготовці педагога в освітньому середовищі педагогічного університету

актуалізують важливість дослідити теоретичні засади розвитку творчого мислення як складової професійного становлення педагога.

Аналіз результатів емпіричного дослідження дозволяє стверджувати, що педагогічна діяльність передбачає наявність відповідних компетентностей та здатності до нестандартного вирішення педагогічних ситуацій, котрі не завжди можна вирішити через використання відповідного алгоритму, вони вимагають творчого підходу до справи і творчого педагогічного мислення. Але, як свідчать проведені опитування, більшість студентів вважає, що педагогічні рішення приймаються відповідно до заданих дидактичних і методичних алгоритмів діяльності та стереотипів освітньої практики і не потребують відповідної аналітичної розумової діяльності педагога або творчого індивідуалізованого підходу до прийняття обґрунтованого педагогічного рішення. Тому можна вважати, що розвиток творчого мислення педагога пов'язаний з пошуком новітніх підходів до професійного становлення студента [1, с. 225].

Дослідження проблеми розвитку творчого мислення потребує філософського обґрунтування сутності творчого процесу. Творчість як філософська категорія потрактовується у науці як вища форма активності особистості та її самостійної діяльності. Творчість містить елемент нового, що забезпечує оригінальну й ефективну діяльність, продуктивне вирішення складних або проблемних ситуацій. Існують різноманітні підходи до розуміння меж творчості: від нестандартного вирішення елементарного завдання до реалізації унікальних можливостей особистості у певній галузі [1, с. 57].

Філософські засади проблеми розвитку творчого мислення включають також такі поняття, як «проблема» та «ідея». Проблема – це питання, що пов'язано із знаходження ефективного рішення у складній ситуації, проблеми розподіляються на наукові та навчальні. Наукова проблема пов'язана з вирішенням питання, котре виникає в процесі розвитку теорії науки, на яке немає однозначної відповіді, або на яке є протилежні або різні відповіді. Навчальна проблема – це проблема для студента, коли не вистачає знань для її вирішення. Ідея розглядається як єдність інтуїтивної здогадки та логічного мислення, що зреалізовується у процесі вирішення освітніх проблем [3, с. 151].

Деякі науковці звертають увагу на такі важливі характеристики творчого мислення як репродуктивність і конструктивність, котрі доповнюють одна одну, ці характеристики не можна ні ототожнювати, ні протиставляти. Репродуктивне є не тільки протилежним щодо продуктивного, але й важливою умовою його виявлення. Репродуктивна діяльність є умовою творчості, але не обов'язково призводить до творчості, а може сприяти продуктивному процесу розумової діяльності.

Репродуктивна діяльність, на думку автора, є обов'язковим, але недостатнім фактором для виявлення творчості, тобто продуктивне і репродуктивне – це два взаємозалежні чинники творчого процесу [3; 4].

Психологічний аспект розвитку творчого мислення пов'язується науковцями із розумінням сутності творчої діяльності із неусвідомленими формами відображення, такими як уявлення, фантазія, інтуїція, здогадка. Процес відображення пов'язаний із створенням певних розумових моделей, що відображають ідеальні образи реальних об'єктів. Первинні моделі слугують основою для створення вторинних моделей і моделей ще вищих порядків, вони відображають адекватні ідеальні образи, але не тотожні дійсності. Тобто через реалізацію творчого мислення особистість будує ідеальні конструкції дійсності, котрі мають велику роль і матеріальне втілення в творчому процесі [4, с.36].

Наукове обґрунтування творчого мислення та процесу його розвитку передбачає виявлення ролі інтуїції як елементу творчого процесу в структурі творчої діяльності, що пов'язано з неочікуваним знаходженням вирішення проблеми. До основних особливостей інтуїції науковці відносять такі: інтуїтивне пізнання не усвідомлюється особистістю, воно виявляється у творчому продукті; інтуїція виявляється зазвичай у єдності з натхненням й емоціями, що обумовлює піднесений настрій й підвищення творчих сил; творчий задум або ідея виникає, коли увага особистості спрямована в інший напрямок, що отримало назву «думки в сторону»; інтуїтивне пізнання властиве людям обдарованим від природи; інтуїтивне пізнання визначається важливим чинником самовдосконалення; інтуїція є результатом неусвідомлених, але високоінтелектуальних процесів [4; 5].

3. Курлянд визначає творче мислення як процес, у результаті якого з'являється творчий продукт, як-то принципово нове рішення або вдосконалене рішення певної проблеми. Розвиток творчого мислення здійснюється у діяльності, у якій існує елемент творчості або оригінального підходу до вирішення. Творча діяльність, зазначає автор, відрізняється самостійністю, мотивованістю, спрямованістю на розвиток креативності особистості. До складників творчого мислення науковці відносять такі характеристики, як: синергетичність мислення, що дозволяє розглянути предмет дослідження різнобічно, як певну динамічну систему; системність мислення, тобто здатність враховувати різноманітні властивості об'єктів та взаємозв'язок між ними; незалежність мислення як наявність власної точки зору та незалежність від інших поглядів, як здатність визнавати помилки; світоглядні позиції, що містять такі позиції, як визнання нескінченності пізнання світу, визнання науково обґрунтованих фактів як критеріїв істини;

працездатність, що складається із здатності продуктивно працювати; креативність як здатність приймати ефективні нестандартні рішення; інтелектуальна активність, що включає належний рівень інтелектуального розвитку, здатність до розумової праці, розвинуту допитливість. Отже, творче мислення автор потрактовує як здатність до виявлення або бачення проблеми, до гнучкості інтелекту, до генерування певної кількості ідей і здатності до асоціювання [2].

В. Роменець, спираючись на праці А. Бергсона та Т. Рібо, головним питанням творчості вважає проблему інтуїції, що протиставляється інтелекту. Адже, на думку автора, інтелект пізнає відношення між речами з огляду на можливість діяльності; інтуїція спрямовує інтелект на зміну напрям аналізу. Інтуїція розкриває сутність людського життя, адже її основу складає творчий потенціал особистості [5, с.661].

У вітчизняній теорії творчості яскравою вважається *теорія вчинку* В. Роменця, її сутність полягає у розумінні автором життя як вчинку і події. Вчинковий напрям в теорії творчості автор пов'язує з відомою «філософією вчинку», з уявленнями про вчинкову природу думки, про «вчинок-пізнання», про «мислення як вчинок». Авторське поняття «вчинок» у творчій діяльності пов'язано з такими суб'єктивними категоріями, як «свобода», «саморозвиток», «творчість», «самовдосконалення». «Вчинок у його повноцінному вираженні завжди буде одночасно й акцією духовного розвитку індивіда, й творчості, й моральних цінностей. Навпаки, деградація вчинку незмінно свідчить про духовний регрес людини і втрату нею моральних рис» [6, с. 26].

В. Роменець, підтримуючи ідею інтелектуалізації проблем творчості, що побудована на концепції творчого інтелекту Д. Гілфорда, додержувався думки, що творчість має досліджуватися на рівні високих зразків творчої діяльності за допомогою методу наукової абстракції. Автор стверджував, що творчість є здатністю звичайної людини, а структура творчої діяльності однакова на всіх рівнях обдарованості [5, с. 663].

### Література

1. Акімова О.В. Формування творчого мислення майбутнього вчителя : монографія. Вінниця: друк ТОВ фірма «Планер», 2013. 340 с.
2. Курлянд З.Н. Педагогічна підтримка формування творчого мислення майбутніх учителів іноземної мови. URL: [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/7\\_2011/15.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/7_2011/15.pdf)
3. Лутай В. Розробка сучасної філософії освіти на засадах синергетики. *Вища освіта України*. 2009. №1. С. 33-35.
4. Ніколенко Д. Ф. Психологія педагогічної діяльності і особистості вчителя: Педагогічна психологія : навч. посібник. Київ: Вища школа, 1991. С. 174-179.
5. Роменець В. А. Історія психології ХХ століття. Київ: Либідь, 1998. 992 с.
6. Татенко В. О. Володимир Андрійович Роменець : Життя як вчинок і подія. *Історія психології ХХ століття: монографія*. Київ: Либідь, 1998. С. 7-37.

## ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

Антонюк Р. І.

*Розглядаються різні підходи до розуміння сутності і структури організаційної культури освітнього закладу.*

**Ключові слова:** організаційна культура, освітній заклад, місія освітнього закладу, цінності освітнього закладу.

## THE PROBLEM OF DEVELOPING THE ORGANIZATIONAL CULTURE OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Antoniuk R. I.

*Various approaches to understanding the essence and structure of the organizational culture of an educational institution are considered.*

**Key words:** organizational culture, educational institution, educational institution's mission, educational institution's values.

В умовах розвитку сучасного суспільства усвідомлюється необхідність організаційного розвитку закладів загальної середньої освіти. Організаційна культура має стати важливим чинником цієї стратегії і сприйматися як елемент загальної стратегії розвитку загальноосвітніх закладів. Однак, існує певна суперечність між усвідомленням необхідності використання організаційної культури у процесі управління загальноосвітніми закладами та відсутністю технології її формування. Багатоаспектність організаційної культури дозволяє її трактувати як важливе внутрішнє джерело активізації інноваційного розвитку закладів загальної середньої освіти.

Важливим напрямком управління діяльністю освітніх закладів у теперішніх умовах має стати формування й розвиток їх організаційної культури. У свою чергу, успішне проектування розвитку й формування організаційної культури потребує з'ясування її сутності та всебічної оцінки стану сформованості у конкретних освітніх закладах.

Організаційна культура – складне, багатогранне явище і невід'ємний атрибут всіх організацій. Але донедавна вона була поза полем зору керівництва. Поняття «організаційна культура» з'явилося в 70-х роках ХХ століття. Організаційна культура зазвичай розуміється як комплекс переконань і цінностей, які відображають специфіку організації і впливають на дії окремих людей та функціонування організації загалом.

Теоретики та практики менеджменту погоджуються з існуванням організаційної культури, однак відсутня згода в тлумаченні змісту цього поняття. Наукове розуміння цього феномену перебуває на етапі

узагальнення, як з дуже вузькими, так і з дуже широкими трактуваннями.

Ю. Красовський визначає організаційну культуру як «норми, цінності, переконання, вірування, міфи, ритуали, санкції та очікування, які визначають діяльність працівників організації» [8].

Е. Шейн вказує на необхідність системного вивчення теоретичних і практичних аспектів організаційної культури [18].

На сьогодні більшість праць, присвячених цій проблемі, не проводять чіткого розмежування між такими поняттями, як організаційна культура і корпоративна культура. Але сама наявність цих понять говорить про необхідність окреслення їх змісту. Одну із спроб робить вітчизняний дослідник І. Богданович. Корпоративна культура — це «простір ціннісних норм, у якому існує компанія, взаємодіючи з іншими структурами». Організаційна культура відображає «суттєві характеристики організації, що виражаються на мові певної типології» [3, с. 23]. Корпоративна культура – атрибут комерційних організацій. У контексті освітнього закладу організаційна культура виступає інструментом, який об'єднує суб'єктів освітнього процесу, забезпечує досягнення спільних завдань і формування комфортних умов взаємодії.

Французький вчений Н. Леметр зауважує, що «організаційна культура – це система ідей, цінностей, символів і моделей поведінки, які поділяють усі її члени» [16, с.128]. До неї входять: повторювані паттерни поведінки людей, наприклад, традиції, ритуали, форми вияву поваги, норми і манери поведінки; філософія та політика організації щодо її співробітників або клієнтів; «правила гри», необхідні для успішної діяльності в організації.

Обґрунтовано багато різноманітних підходів до визначення атрибутів організаційної культури. Р. Моран і Ф. Харріс викоремлюють такі основні характеристики організаційної культури:

- усвідомлення працівниками власного місця і статусу в організації (у деяких культурах цінується відсутність проявів внутрішнього емоційного стану, в інших такі прояви заохочуються; в одних культурах незалежність і креативність виявляються у співпраці, в інших – в індивідуалізмі);

- комунікаційні системи та мови спілкування (використання вербальної та невербальної комунікації, відкритість спілкування відрізняються у різних групах і організаціях);

- зовнішність і самовираження на роботі (різні ділові стилі, гарний одяг, косметика, зачіски підкреслюють наявність багатьох мікрокультур);

- ставлення до часу (ставлення співробітників до часу, дотримання графіків роботи);



- відносини між працівниками (за статтю і віком, владою і статусом, розумом і мудрістю, знаннями і досвідом, релігією і громадянством, ступенем формалізації відносин, отриманою підтримкою, способами розв'язання конфліктних ситуацій);
- цінності (набір керівних уявлень про те, що вважати добрим і поганим), норми (набір очікувань щодо певних типів поведінки), якими працівники керуються у своїй діяльності;
- вірування, ставлення до різних об'єктів (лідерство, успіх, влада, взаємодопомога, етична поведінка, віра у справедливість; характер ставлення до партнерів, клієнтів, конкурентів, зло і насильство, агресія; вплив релігії та моралі);
- процеси розвитку та навчання співробітників (бездумне або свідоме виконання роботи, процедури інформування співробітників, абстракції та концептуалізації в мисленні чи навчанні);
- професійна етика і мотивація (ставлення до праці та відповідальність за досягнуті результати, розподіл роботи, чистота робочого місця, якість роботи, трудові звички, оцінка праці та винагорода, індивідуальна чи групова робота, просування по службі) [11].

А. Кромбі і Д. Елдрідж розуміють організаційну культуру як «унікальний набір цінностей, норм, переконань і моделей поведінки, які зумовлюють об'єднання груп та індивідів всередині організації для досягнення спільних цілей» [1].

А. Вільямс, П. Добсон і М. Уолтерс стверджують, що «організаційна культура — це набір відносно стабільних переконань, відносин і цінностей, які є загальними і функціонують в організації» [4]. На думку Е. Брауна, «організаційна культура є набором цінностей і переконань, засвоєних способів, в яких вона проявляється в діяльності членів організації» [17].

Згідно з позицією Б. Фегана, організаційна культура – це «історія, презентована в сьогоденні» [4, с. 35]. Він визначає цей феномен також як «ідеї, інтереси та цінності, які поділяють група, навички, традиції, комунікація та процеси прийняття рішень, страхи, міфи, надії, директиви й очікування».

Аналіз наукових джерел дає підстави розділити визначення поняття «організаційна культура» на ті, що розглядають її як своєрідну метафору, та ті, що вважають її об'єктивним і одночасно суб'єктивним явищем. Прихильники образного підходу розглядають організаційну культуру як сучасну метафоричну рису організації (подібно до давніх порівнянь організацій з механізмами чи організмами). Вони вважають, що культура є лиш проявом людської свідомості, коли організація описується символічними образами. Прихильники цього напрямку

вважають, що культура — своєрідна організаційна реальність, альтернативний спосіб досягнення способу життя та діяльності (цінності, переконання, кодекси поведінки, ритуали, табу) її членів, і не більше. Більшість науковців вважають організаційну культуру явищем об'єктивним і суб'єктивним (Е. Браун). Безліч визначень, плюралізм поглядів щодо організаційної культури свідчать про відсутність універсальної «формули» культури. Кожна позиція ґрунтується на певних раціональних підставах і впливає з дослідницької позиції того чи іншого вченого.

Один із засновників концепції організаційної культури Е. Шейн [18] визначає її так: «Організаційна культура – комплекс базових колективних уявлень, переконань, що формуються групою під час адаптації до середовища та внутрішньої інтеграції, які виявилися достатньо ефективними, щоб передавати їх учасникам групи як взірць сприйняття і розв'язання конкретних проблем» [18, с. 18]. Організаційна культура – набір фундаментальних цінностей і переконань, вироблених індивідуально чи конкретними групами, коли вони вчаться адаптуватися до середовища і вирішувати проблеми внутрішньої інтеграції.

Е. Шейн виокремлює три рівні дослідження організаційної культури: 1) поверховий, 2) підповерховий і 3) глибинний. Пізнання організаційної культури починається з поверхового рівня, який включає зовнішні чинники, такі як спостережувані моделі поведінки, методи спілкування, використання простору [18]. Отже, на поверховому рівні відображається все, що суб'єкти організації можуть відчутти та сприйняти за допомогою органів чуття (зору, слуху).

Наступний рівень – підповерховий. На ньому вивчаються організаційні цінності та переконання, які поділяють члени, і розглядається ступінь, до якої ці цінності відображені в мові і символах, та як вони пояснюють вищі рівні. Уявлення про цінності і переконання мають свідомий характер і залежать від настрою співробітника. Набір цінностей передбачає ранжування за пріоритетом, точністю та важливістю цілей організації. На базі цінностей виробляються організаційні норми, які регламентують поведінку співробітників.

Наступний рівень організаційної культури (глибинний) Е. Шейн вважає «організаційною ідеологією», де особливо підкреслюється роль керівника як творця культури. Він містить базові установки, які важко зрозуміти навіть суб'єктам організації без фокусування на них. Прикладами таких установок є ставлення до категорій добра та зла, уявлення про час і простір, уявлення про людей загалом, працю, життя загалом. Ці неявні припущення, звичайно, керують поведінкою

працівників і допомагають їм розпізнати атрибути, які складають організаційну культуру.

На основі аналізу різних підходів можна виокремити низку важливих параметрів організаційної культури:

- спостережувана стійка поведінка: співробітники організації взаємодіють, використовуючи специфічну спільну мову, терміни та ритуали (для демонстрації взаємної поваги та допустимої поведінки);
- цінності: основні ціннісні орієнтації, яких дотримується більшість працівників організації (наприклад, висока якість роботи, відсутність прогулів, продуктивність діяльності тощо);
- норми: стандарти поведінки, які детермінують ставлення до діяльності;
- правила: організація має чіткий перелік правил поведінки, які кожен повинен вивчити, щоб стати повноправним членом команди;
- організаційний клімат: загальна атмосфера, що залежить від фізичної організації простору, стилю спілкування між співробітниками, ставлення до інших людей, стилю управління персоналом.

Варто зазначити, що раніше згадані автори мало уваги приділяють проблемі формування організаційної культури освітніх закладів, оскільки це питання виступало метою їхніх досліджень. Узагальнення різних досліджень дозволяє визначити загальні критерії сформованості організаційної культури, властиві будь-якій установі. У ході нашого дослідження ми прийшли до висновку, що під час визначення поняття «організаційна культура» необхідно зазначити, як вона пов'язана з специфікою управління та діяльності організації.

Поняття організаційної культури є тільки теоретичною моделлю і має мало спільного з реальними проблемами управління людськими ресурсами. Викликає подив те, що проблемі розвитку організаційної культури освітніх закладів присвячено невелику кількість досліджень. Вивчення організаційної культури може допомогти менеджерам визначити оптимальні стратегії поведінки в конкретних ситуаціях.

З'ясування сутності організаційної культури закладів освіти зумовлює потребу в дослідженні поняття освітньої культури. На основі вивчення наукових джерел (О. Віханський, В. Беспалько, А. Маркова, Ю. Конаржевський, Л. Карамушка та ін.) ми встановили, що освітня культура є цілісним синтезом професіоналізму та особистісних якостей педагогів, творчим засвоєнням і перетворенням досвіду навчання та виховання і передумовою ефективної освітньої діяльності [2; 7; 8; 9; 10]. Існує взаємозалежність між організаційною культурою та освітньою культурою (культура є фактором розвитку один одного та організації загалом).

У 1982 р. американські вчені А. Кеннеді і Т. Діль визначили організаційну культуру як найважливіший фактор, що визначає організаційну поведінку та корпоративний розвиток. Менеджери розглядають організаційну культуру як стратегічний фактор, що дає змогу орієнтувати підрозділи та окремих працівників на загальні цілі, стимулювати ініціативу людей і сприяти продуктивному спілкуванню між ними [17].

Узагальнюючи наведені вище позиції теоретиків менеджменту, можна стверджувати, що культура організації містить формальні і неформальні правила та норми діяльності, звичаї, традиції, індивідуальні і групові інтереси, а також особливості поведінки персоналу в організаційній структурі, стилі керівництва, задоволеність умовами праці, рівень взаємної співпраці та сумісності між працівниками. Іншими словами, організаційна культура – це специфічний продукт життя організації, що виявляється у використуваних цінностях, котрі поділяються всіма співробітниками організації завдяки впливам суб'єктів управління, спрямованим на формування у співробітників певних стереотипів поведінки [12].

Огляд наукових джерел показав, що залишається невирішеним питання організаційної культури освітніх закладів, вибору критеріїв оцінювання та механізмів їх реалізації на практиці.

У результаті проведеного аналізу можна зробити низку висновків.

Культура відображає рівень суспільного розвитку, творчості і здібностей, що виражається в типах організації життєдіяльності людей, примноженні створених матеріальних та духовних цінностей. Вузьке поняття «культура» відображає сферу психічної активності людей. В широкому розумінні культура включає об'єктивні продукти діяльності людей і реалізовані в них сили та здібності.

Організаційна культура – це комплекс загальних припущень, прийнятих членами організації та відображених у проголошених організацією цінностях, які служать орієнтирами для поведінки та діяльності працівників.

На організаційну культуру впливають зовнішні та внутрішні фактори. Організації не можуть сильно впливати на зовнішні фактори, але їх необхідно враховувати при прийнятті рішень, постановці завдань. Ці фактори включають: національні особливості, етнічні та соціальні відмінності, деталі діяльності організації; загальні цінності, традиції і культурні установки в суспільстві; цілі, запити та потреби споживачів [12].

Внутрішні організаційні чинники можна змінювати, коригувати залежно від адміністративної мети, яка вирішується. До них відносяться мета і завдання організації, стратегії діяльності, організаційні форми, тип управління, зміст і характер діяльності; рівень кваліфікації та освіти

працівників; особистість керівника, формальні та неформальні зв'язки, спілкування; методи мотивування персоналу [13]. Узагальнений розгляд цих факторів приводить до розробки місії закладу як його загальної мети, що відображає причину його існування та роль у суспільстві. Місія відображає цілі, цінності, символи, ставлення, поведінку, спілкування та культурний характер діяльності в організації.

### Література

1. Берн Е. Лідер і група: про структуру і динаміку організацій і груп. Київ: Думка, 2001. 320 с.
2. Блейк К. Р., Мутон Д. Наукові методи управління. Київ: Наукова думка, 2017. 247 с.
3. Богданович І.В. Організаційно-педагогічні основи управління інноваційною освітньою установою: автореф. дис... к-та пед. наук. Київ, 2016. 20 с.
4. Бодди Д., Пэйтон Р. Основи менеджмента. СПб.: Питер, 2009. 816 с.
5. Галузяк В.М., Холковська І.Л. Управління організаційною культурою загальноосвітньої школи. *Університет – Школа : співпраця в умовах євроінтеграції : монографія*. Вінниця : «Твори», 2019. С. 119-140.
6. Галузяк В. М. Стили педагогічного керівництва та їх ефективність. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. 2014. Випуск 42. Частина 1. С. 80-87.
7. Карамушка Л. М., Шевченко А. М. Організаційна культура загальноосвітніх навчальних закладів: науково-методичний посібник. Біла Церква : КОІПОПК. 2013. 104 с.
8. Красовский Ю.Д. Організаційна поведінка: Навчальний посібник для ВНЗ. Київ: Вища школа, 2003. 320 с.
9. Максименко С. Д. Організаційна культура: системно-психологічні описи: Навчальн. посібник. Київ: Ін-тут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2014. 230 с.
10. Маллінз Л. Менеджмент і організаційна поведінка: навчально-практичний посібник; Пер. з англ. Т. Цеханович та ін. Київ: Нове знання, 2003. 640 с.
11. Ньюстром Д. Организационное поведение: поведение человека на рабочем месте. СПб.: Питер, 2002. 447с.
12. Рос Л., Нісбетт Р. Людина і ситуація. Уроки соціальної психології. Київ: Аспект-прес, 2000. 429 с.
13. Саймон Г. А. Менеджмент в організаціях. Київ: Думка, 2016. 68 с.
14. Сметанський М.І., Галузяк В. М., Слободянюк М.І., Шахов В.І. Атестація загальноосвітніх шкіл. Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. 310 с.
15. Сметанський М.І., Галузяк В. М. Професійна відповідальність як риса особистості. *Рідна школа*. 1994. №1-2. С.68-70.
16. Управління організаційними системами: концептуальні підстави і моделі: Збірник наукових праць. Київ: НПУ ім. Н.П. Драгоманова, 2011.- 319 с.
17. Уткін Є.О. Історія менеджменту. Київ: Думка, 2007. 264 с.
18. Шейн Е.Х. Організаційна культура і лідерство / Пер. з англ. під ред. В. А. Співака. Київ: Думка, 2012. 336 с.

## ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ CASE-STUDY

Бельдій А. О.

*Розкрито дидактичний потенціал кейс-методу як інструментарію формування соціальної компетентності здобувачів освіти. Визначена перевага кейс-методу у формуванні досліджуваної компетентності. Представлена класифікація різних типів кейсів.*

**Ключові слова:** соціальна компетентність, формування соціальної компетентності, кейс-метод.

## FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF EDUCATION ACQUIRES BY CASE-STUDY MEANS

Beldiy A. O.

*The article reveals the didactic potential of the case method as a tool for forming the social competence of education seekers. The advantage of the case method in the formation of the studied competence is determined. The classification of different types of cases is presented.*

**Keywords:** social competence, formation of social competence, case method.

На сучасному етапі покращення якості освіти пов'язують з активним пошуком синергетичних методів, за допомогою яких наявні знання застосовують для вирішення поставлених завдань. Педагогічна наука готова запропонувати відповідь на цей запит у вигляді кейсу – методу. Досліджуючи процес формування соціальної компетентності у здобувачів освіти, ми відносимо метод кейсів до більш широкого соціального і культурного контексту, відзначаємо, що цей інтегральний метод, в поєднанні з традиційними методами навчання, призводить до очікуваних результатів навчання і виховання.

Термін «case» у перекладі з англійської означає «випадок, ситуацію, обставину, справу, історію, факт», а study – «вивчення, дослідження». Case study – це метод дослідження, спрямований на вивчення конкретної ситуації, окремого випадку, існуючого в реальності. Англomовний термін case study (найчастіше українською перекладається як кейс-метод) є методом аналізу конкретних ситуацій. Він є базою технології «ситуативного навчання» [1].

У сучасній педагогіці метод кейсів визнано ефективним методом для формування компетентностей майбутнього спеціаліста. Через вирішення практичних ситуацій, які можуть бути реальними або штучними, людина отримує моделі поведінки у схожих випадках і може в подальшому моделювати власну поведінку у подібних ситуаціях.

Вивчення загальних ознак методу кейсів, як одного із продуктивних інтерактивних методів навчання, дозволяє сформулювати специфічні дидактичні вимоги до використання цього методу з метою формування соціальної компетентності здобувачів освіти, а саме:

- насиченість змісту кейсів метапредметним соціальним контекстом, мультипроблемність, суперечливість розглянутих ситуацій, які не можливо однозначно вирішити;
- зв'язок навчальних завдань з життєвими пріоритетами, інтересами, цінностями здобувачів освіти;
- використання «наскрізних» кейсів, виконання яких передбачає поєднання урочної та позаурочної діяльності, актуалізацію міжпредметних знань, соціального досвіду учнів;
- необхідно долучати здобувачів освіти до роботи за вибором тематики, яка їх зацікавила, до вдосконалення змісту кейсів;
- перевага кейсів, заснованих на груповій роботі, що передбачає одночасне врахування індивідуальних особливостей усіх учасників освітнього процесу
- реалізація принципу співпраці у роботі над кейсами, виконання викладачем ролі модератора у процесі пошуку оптимального розв'язання запропонованого кейса.

Ситуація, яку пропонують для вирішення, має носити особистісно-орієнтований характер, інакше вона буде не зрозуміла і не сприйнята. Кейси розробляють з урахуванням особливостей здобувачів освіти, це забезпечуватиме максимальну ефективність у процесі досягнення мети. Кейс повинен бути максимально наближений до реального життя, що забезпечує значущість процесу роботи для учнів й актуальність набутих компетентностей.

У науково-методичній літературі, присвяченій методу кейсів, існують різні класифікації типів кейсів. Наведемо деякі з них:

- За ступенем джерела інформації: практичні (реальні) життєві ситуації, які вирішуються в реальних умовах життя; навчальні (головна мета – аналіз ситуації і теоретичний пошук вирішень); дослідницькі (орієнтовані на пошук інформації та відкриття нового).
- За кількістю інформації: «мертві» кейси (містять необхідний обсяг потрібного матеріалу, не залишаючи місце для самостійного пошуку); «живі» кейси (містять необхідний обсяг матеріалу для аналізу, проте є необхідним самостійний пошук необхідної інформації для прийняття більш продуктивного рішення проблеми).
- За діяльністю учня у вирішенні кейса: спостережні (пошук рішення для інших учасників ситуації); активні (учень є дійовою особою; відповідальна за прийняті рішення); теоретичні (немає окремих учасників ситуації, є проблема, потрібно знайти способи її вирішення).

- За характером діяльності: аналітико-теоретичні; практично-орієнтовані (поміж них існують кейси квестового характеру).
- За часом тривалості: тривалі (від тижня до року); короткі (вирішуються протягом одного або декількох занять) [2].

Таким чином, знання запропонованих класифікацій допомагає викладачеві вибрати певний кейс залежно від мети його використання. Різноманітність кейсів різних видів (проектні кейси, рольові кейси, кейси-завдання, аналітичні кейси, кейси з внутрішньо-операційною або зовнішньо-стратегічною проблемою, адитивні кейси тощо) не змінює канву їх створення та структуру, що повинні мати: сюжет (фабулу), учасників (їх ролі), проблему (і її ознаки), завдання (прийняті / пропущені рішення), питання і завдання до кейсу.

Дидактичний потенціал методу кейсів для формування соціальної компетентності у молоді полягає в тому, що теоретичні знання можуть бути застосовані відразу, що зумовлено соціально актуальною інформацією, закладеною в завданні. Як наслідок, виникає розуміння того, що отримані в процесі навчання знання будуть сприйняті як життєво необхідні.

Навчання за допомогою методу кейсів розвиває логічні та аналітичні здібності. Освітній потенціал кейсу полягає в підвищенні мотивації навчання. При роботі з кейсами враховують основні положення теорії навчання, спрямованої на активні дії учнів.

У діалектичному пізнавальному процесі різноманітні пояснення, оцінки, емоції учасників обговорюють, перевіряють, ставлять під сумнів, підтверджують і використовуються як внесок у спільне вирішення проблеми. Обов'язковим є постійний перехід від емпіричного досвіду до наукових знань, від конкретного досвіду до теоретичного пояснення.

Перевага методу кейсів для формування соціальної компетентності визначається декількома факторами. Інтегральною основою соціальної компетентності є здатність здобувачів освіти конструктивно вирішувати нестандартні проблемні ситуації у процесі спільної діяльності під час пошуку, аналізу інформації з різних джерел.

Метод кейсів, в свою чергу, базується на короткому повідомленні проблемної ситуації, супроводжується додатковими матеріалами, які конкретизують її. При цьому запропонована допоміжна інформація може бути неповною, що визначає необхідність у самостійному пошуку необхідних джерел і відомостей.

Використання методу кейсів у процесі роботи зі здобувачами освіти юного віку зумовлений існуючими в психологічних дослідженнях характеристиками цього вікового періоду, серед яких особливе значення має потреба у набутті початкового досвіду входження в соціально-економічні відносини; в засвоєнні «дорослих» поведінкових моделей.



Метод кейсів допомагає молодим людям самостійно обирати варіанти вирішення соціально і особистісно значущих проблем, нести відповідальність за зроблений вибір. Інтерактивний характер цього методу забезпечують різноманітні комунікативні практики, актуальні для цього віку. Крім того, молоді люди готові до роботи зі значними за обсягом і різноманітними джерелами інформації..

Отже, вважаємо, що найважливіше завдання використання методу кейсів для формування соціальної компетентності здобувачів освіти, на нашу думку, полягає в тому, що він є не тільки обов'язковою умовою формування освітнього середовища розвитку, а й вчить здобувачів освіти ефективно існувати в соціумі. Знайомство з проблемами дорослого життя через інформативні (профорієнтаційні, практично-орієнтовані, конфліктні, квестові тощо) кейси допомагають молодій людині поступово сформувати необхідні компетентності для успішної самореалізації.

### Література

1. Бельдій А., Волошина О. Кейс-метод як засіб розвитку пізнавального інтересу студентів в процесі вивчення профільних дисциплін. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2019. Випуск 60. С.13-18
2. Волошина О.В. Використання активних методів навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2016. Випуск 48, С. 13-16.
3. Dmitrenko N., Voloshyna O., Melnyk L., Hrebenova V., Mazur I. The Teacher's Role in the Context of Information Society. *International Journal of Computer Science and Network Security.* 2022. VOL.22 No.6, June 2022. Pages 187-193. URL-адреса [http://paper.ijcsns.org/07\\_book/202206/20220627.pdf](http://paper.ijcsns.org/07_book/202206/20220627.pdf)

## ЕТИЧНІ ВЗАЄМОВІДНОСИНИ У МЕДИЧНОМУ КОЛЕКТИВІ

### Біліченко О. В.

*Розглядаються вимоги й етичні норми щодо зовнішньої і внутрішньої культури поведінки медичних працівників. Акцентується увага на особливостях управлінської діяльності в медичному закладі. Визначені положення економічної етики як особливого прояву професійної етики медичних працівників. Висвітлено основний зміст постулатів «Етичного кодексу медичної сестри України».*

**Ключові слова:** медичні працівники, медична сестра, професійна етика, етичні норми, етичний кодекс.

## ETHICAL RELATIONSHIPS IN THE MEDICAL TEAM

**Bilichenko O. V.**

*The requirements and ethical norms regarding the external and internal culture of behavior of medical workers are considered. Attention is focused on the peculiarities of management activities in a medical institution. The provisions of economic ethics as a special manifestation of the professional ethics of medical workers are defined. The main content of the postulates of the "Nurse Code of Ethics of Ukraine" is highlighted.*

**Key words:** *medical workers, nurse, professional ethics, ethical standards, code of ethics.*

Медицина постійно прогресує, вдосконалюються методи лікування, впроваджуються новітні технології. Однак для успішного лікування хворих медичним працівникам недостатньо володіти лише професійною компетентністю. Необхідні також відповідні моральні якості, етичні принципи і цінності, що становлять медичну етику.

Етика ділових взаємовідносин медичного працівника передбачає дотримання низки етичних вимог і норм.

*1. Вимоги й етичні норми щодо правил зовнішньої культури поведінки медичного працівника:* правило благопристойності і відповідного зовнішнього вигляду (охайність, звичка стежити за чистотою одягу, взуття тощо), тобто це додаток до медичного етикету; форма вітання й уміння тримати себе серед колег і хворих, уміння вести бесіду відповідно до обстановки й умов [9].

На жаль, серед медичних працівників, особливо молодих, спостерігається зневага до зовнішнього вигляду. Однією з вимог зовнішньої культури поведінки є вимога взаємної ввічливості. Це, перш за все, стосується вміння вітати один одного, не виявляючи при цьому фамільярності. Дуже важливо бути стриманим і тактовним. Розмовляючи з колегою, особливо зі старшим, треба вміти вислухати співбесідника, не заважаючи висловити йому те, що він думає, а потім, якщо в цьому є потреба, спокійно заперечити, але без грубоців і особистих випадів, оскільки це свідчитиме про нетактовність і нестриманість. Зовнішня культура поведінки не тільки корисна для кожного колективу, але й спрощує організацію взаємовідносин у ньому [1, с.94].

*2. Вимоги й етичні норми щодо правил внутрішньої культури медичного працівника:* ставлення до праці, дотримання дисципліни, дружелюбності і відчуття колегіальності.

У 1947 році виникла Всесвітня Медична Асоціація. У 1948 році ВМА прийняла «Женевську декларацію» – це присяга, текст якої вимовляють лікарі, що вступили до ВМА. А в 1949 році був прийнятий Міжнародний

кодекс лікарської етики. У ньому більш детально висвітлюються норми професійної медичної етики [10]. Цей кодекс складається з 3 частин:

«Загальні обов'язки лікарів».

«Обов'язки лікарів по відношенню до хворих».

«Обов'язки лікарів по відношенню один до одного» – найкоротший розділ кодексу: «Лікар повинен поводитися по відношенню до своїх колег так, як вони поведуться по відношенню до нього». Цей принцип перегукується з іншим «золотим правилом» моральності – «у всьому, як хочете, щоб інші поступали з вами, поступайте і ви з ними» [3].

Доречно сказати, що керівник (будь-якого рівня) не тільки здійснює загальне керівництво, але і своїм особистим прикладом, своїм підходом до роботи, своєю повсякденною діяльністю вчить працівників. Він визначальним чином впливає на їхню поведінку і на підхід до роботи [6].

Особливим проявом професійної етики виступає економічна етика («ділова етика», «етика бізнесу»). Цій проблемі зараз приділяється багато уваги. Економічна етика – наука стародавня. Її початок покладений Аристотелем у творах «Етика», «Нікомахова етика», «Політика». Аристотель не відокремлює економіку від економічної етики. Він радив своєму синові, Нікомахові, займатися тільки «виробництвом благ». Його принципи знайшли відображення в ідеях і концепціях католицьких і протестантських теологів, які протягом тривалого часу напружено працювали над проблемами етики бізнесу. Виникнення капіталізму в Європі у XVI столітті було тісно пов'язане з протестантською Реформацією. Можна сказати, що протестантизм зробив можливим формування етики бізнесу. Якби він слідував за середньовічною католицькою ідеологією, що стверджувала, що «робота грошей» підлягає моральному засудженню, то не зміг би встановити етичних стандартів для досягнення своїх цілей. Так, Хома Аквінський вірив в те, що більшість форм торгівлі, що здійснюються з метою отримання прибутку, є обов'язково аморальними. Заперечуючи ці установки, протестантизм зробив можливим формування етики бізнесу в результаті морального освячення прагнення до прибутку. Він стверджує, що праця бізнесмена може бути схвалена Богом. Прагнення до прибутку і прагнення до Бога стали не тільки сумісними, але і такими, що взаємообумовлюють, а винагорода фінансовим успіхом почала розумітися як знак прихильності Бога. Світська версія протестантської етики бізнесу стала важливою складовою частиною західної суспільної культури. В наш час хороша етика визначає хороший бізнес. Можна бути одночасно добродійною й успішною в бізнесі людиною, і вважати, що моральні чесноти – необхідна умова для успіху [10; 11]].

Однією з перших етико-економічних концепцій була концепція М. Форда. Він вважав, що щастя і добробут здобуваються тільки чесною

працею і що в цьому полягає здоровий етичний глузд. Суть фордівської економічної етики міститься в думці про те, що отриманий продукт не просто реалізована «ділова теорія», а «щось більше» – теорія, мета якої створити зі світу речей джерело радощів. Сила і машини, гроші і майно корисні лише постільки, поскільки вони сприяють життєвій свободі. Етико-економічні установки М. Форда мають практичне значення і в наш час. Економічна етика – це сукупність норм поведінки підприємця, вимоги, що пред'являються культурним суспільством до його стилю роботи, характеру спілкування між учасниками бізнесу, їх соціальної зовнішності. Це – адаптовані до практичних потреб бізнесмена відомості про етичні поняття, про моральні вимоги до стилю роботи і зовнішності ділової людини. Це – етика ведення перемовин з партнерами, етика складання документації, використання етичних методів конкуренції [3].

Економічна етика містить діловий етикет, що формується під впливом традицій і певних історичних умов конкретної країни, що склалися. Діловий етикет – це норми, що регламентують стиль роботи, манеру спілкування між фірмами, імідж бізнесмена тощо. Етика підприємництва не може виникнути за суб'єктивним бажанням. Її формування – складний і тривалий процес. Умовами її формування є: політична й економічна свобода, сильна виконавча влада, стабільність законодавства, пропаганда, право [5].

Основними постулатами етичного кодексу підприємця є: переконаність у корисності своєї праці не тільки для себе, але й для інших, для суспільства в цілому; переконання, що люди хочуть і вміють працювати; віра у бізнес, його сприйняття як привабливого виду творчості; визнання необхідності конкуренції, але розуміння й необхідності співпраці; ціннісне ставлення до власності, професіоналізму і компетентності, законів, освіти, науки і техніки [10].

Ці основні принципи етики ділової людини можуть бути конкретизовані стосовно різних сфер професійної діяльності.

При розгляді особливостей взаємовідносин у медичному колективі особливо важливо зупинитися на *етиці медичної сестри*.

Своєрідність медичної етики полягає в тому, що в ній усі норми, принципи і оцінки орієнтовані на здоров'я людини, його покращення і збереження. Ці норми спочатку були закріплені в Клятві Гіппократа, яка стала відправним пунктом для створення інших професійно-моральних медичних кодексів [2].

Наприклад, Всесвітня медична асоціація, що виникла в 1947 р., почала свою діяльність з ухвалення «Женевської декларації» – сучасного варіанту Клятви Гіппократа. «Женевська декларація» не просто підтвердила основоположну роль гуманістичного ідеалу в

медицині, але й стала морально-етичною гарантією незалежності медичної професії від політичних режимів та ідеологічного диктату. Розробка і ухвалення Асоціацією медичних сестер України «Етичного кодексу медичної сестри» підтверджує загальну історичну закономірність, будучи важливим етапом реформи сестринської справи в Україні [5].

В. Москаленко, розглядаючи актуальні питання правового регулювання діяльності медичних працівників, зазначає, що етичний кодекс медичної сестри набув особливої значущості в контексті історії вітчизняної медицини в ХХ столітті. З одного боку, величезна кількість медичних сестер і лікарів були в цей час вірні своєму професійному обов'язку. З іншого боку, не можна забувати, що офіційне керівництво охорони здоров'я потрактовувало професійну медичну етику як «буржуазний пережиток», поняття «медична сестра» пропонувалося замінити поняттями «помлікаря», «замлікаря», «медтехнік», тому що саме слово «сестра», та й ще «сестра милосердя» здавалося представникам влади чимось релігійним, чернечим, таким, що не відповідає завданням охорони здоров'я і типу медпрацівника, який був потрібен авторитарній державі [6].

У декілька згладженому вигляді таке ставлення до професійної етики в нашій системі охорони здоров'я зберігалося протягом всього радянського періоду. Хоча всі наші лікарі в 70-80 р.р. минулого століття давали клятвену обіцянку не розголошувати конфіденційну інформацію про пацієнта, на практиці запис у листку непрацездатності назви захворювання був обов'язковим аж до 1993 року. Інакше кажучи, протягом довгих років у професійному середовищі медиків офіційно насаджувався етичний нігілізм. Ухвалення «Етичного кодексу медичної сестри України» – це надія на повернення повного морально-етичного здоров'я нашим медикам».

«Етичний кодекс медичної сестри України» складений з урахуванням нових ідей, що визначили протягом останніх двох-трьох десятиліть зміст медичної етики взагалі і професійної етики медичної сестри зокрема. Перш за все, Кодекс відобразив сучасні уявлення про права пацієнта, які є змістом конкретних обов'язків медичної сестри.

«Етичний кодекс медичної сестри України» складений на основі:

- Статуту Всесвітньої організації охорони здоров'я (1946 р.), міжнародних документів щодо медичної етики;
- «Лісабонської декларації про права пацієнта» Всесвітньої медичної асоціації (1981 р., 1995 р.);
- «Європейського кодексу медичної етики» (1987 р.);
- «Декларації про політику в сфері прав пацієнтів у Європі»
- Всесвітньої організації охорони здоров'я (1994 р.);

- «Етичного кодексу медичних сестер» Міжнародної ради медичних сестер (1973 р.) і деяких інших.

Бралися також до уваги деякі національні етичні кодекси медичних сестер (зокрема, США, Великобританії). Використовувався досвід складання відповідних етичних документів у нашій країні – «Кодексу професійної етики психіатра», «Етичного кодексу українського лікаря».

Основними постулатами «Етичного кодексу медичної сестри України» є такі:

Медична сестра зобов'язана надавати пацієнтові якісну медичну допомогу, що відповідає принципам гуманності і професійним стандартам.

Медична сестра несе моральну відповідальність за свою діяльність перед пацієнтом, колегами і суспільством. Професійний та етичний обов'язок медичної сестри надавати, в міру своєї компетенції, невідкладну медичну допомогу будь-якій людині, що потребує її.

Медична сестра повинна завжди дотримуватися і підтримувати професійні стандарти діяльності, що визначені Міністерством охорони здоров'я України. Безперервне вдосконалення спеціальних знань і вмінь, підвищення свого культурного рівня – щонайперший професійний обов'язок медичної сестри.

Медична сестра має бути компетентною відносно моральних та юридичних прав пацієнта. Медична сестра повинна над усе ставити співчуття і повагу до життя пацієнта. Медична сестра зобов'язана поважати право пацієнта на полегшення страждань у тій мірі, в якій це дозволяє існуючий рівень медичних знань. Медична сестра не має права брати участь у тортурах, стратах та інших формах жорстокого і нелюдяного поводження з людьми. Медична сестра не має права сприяти самогубству хворого.

Медична сестра не має права порушувати стародавню етичну заповідь медицини «Перш за все – не зашкодити!».

Медична сестра повинна поважати право пацієнта або його законного представника (коли вона має справу з дитиною або недієздатним психічнохворим) погоджуватися на певне медичне втручання або відмовитися від нього.

Медична сестра повинна прагнути брати участь у дослідницькій діяльності, в примноженні знань у сфері своєї професії.

Медична сестра повинна зберігати в таємниці від третіх осіб довірену їй інформацію про стан здоров'я пацієнта, діагноз, лікування, прогноз щодо його захворювання, а також про особисте життя пацієнта, або таку інформацію, що стала їй відомою через виконання професійних обов'язків. Ця інформація є таємницею навіть після смерті пацієнта [3].

Це далеко не всі положення Етичного кодексу медичної сестри України, але відразу стає зрозумілим, якими якостями, і, в першу чергу, моральними повинен володіти медичний працівник [7; 8]. Історія медичної практики в Україні знає чимало прикладів етичної самовідданості лікарів і вчених в ім'я порятунку життів інших людей. Але разом з множиною таких прикладів, ми зустрічаємося і з несумлінним ставленням до своїх службових обов'язків, що свідчить про необхідність формування професійної етики майбутніх медичних сестер ще під час їхнього навчання у медичному коледжі.

### Література

1. Вековшиніна С. В., Кулініченко В.Л., Коваленко В.Л. Сучасна медична етика: від Гіппократа до біоетики. *Український медичний часопис*. 2003. № 5 (37). С. 93–96.
2. Галузяк В. М., Тихолаз С.І. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. 228 с.
3. Етичний кодекс лікаря. URL: [http://www.meduniv.lviv.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=197&Itemid=206](http://www.meduniv.lviv.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=197&Itemid=206).
4. Завальнюк А. Х., Кривда Г.Ф., Юхимець І.О. Етично-правові аспекти лікарської діяльності в Україні. Одеса: Астропринт, 2008. 192 с.
5. Касевич Н. М. Медсестринська етика і деонтологія. Підручник для студ. вищ. мед. навч. закл. 2-ге вид., стер. Київ: Медицина, 2010. 200 с.
6. Москаленко В. Ф. Актуальні питання правового регулювання суспільних відносин у сфері охорони здоров'я: навч. посіб. Житомир, 2014. 146 с.
7. Радзівська І. В. Формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2011. 20 с.
8. Сірак І. П. Формування готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації: дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2017. 296 с.
9. Соцький К. О. Формування готовності майбутніх молодших медичних спеціалістів до професійного самовдосконалення: дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 2016. 314 с.
10. Турак Й. А. Етичні та правові засади медичного втручання: З погляду лікаря-практика. Ужгород: ВАТ "Видавництво Закарпаття", 2002. 192 с.
11. Цехмістер Я., Лисенко О. Медичне право: перспективи підготовки фахівців в Україні. *Освітологія*. 2017. № 6. С. 110-114.

## ІМІДЖ ПЕДАГОГА: СУТНІСТЬ І ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ

**Вінтер М. В.**

*У статті висвітлено актуальність проблеми формування іміджу вчителя сучасної школи. На основі аналізу філософської, психологічної, педагогічної літератури розкрито сутність поняття «імідж», імідж педагога та змістові характеристики досліджуваного феномену.*

**Ключові слова:** *імідж, професійний імідж педагога, змістові характеристики іміджу вчителя.*

## **TEACHER'S IMAGE: ESSENCE AND CONTENT CHARACTERISTICS**

**Vinter M. V.**

*The article highlights the relevance of the problem of forming the image of a modern school teacher. On the basis of the analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature, the essence of the concepts «image», «the image of the teacher» and the content characteristics of the studied phenomenon have been revealed.*

**Key words:** *image, teacher's professional image, content characteristics of the teacher's image.*

У період освітніх реформ, що проходять в Україні велика увага приділяється формуванню особистості вчителя, який здатний працювати в умовах демократизації, глобалізації, інтернаціоналізації, цифровізації суспільства, бути конкурентоспроможним на вітчизняному, світовому та європейському ринках праці. З огляду на це особливої актуальності набуває проблема підготовки майбутнього вчителя до формування іміджу Імідж учителя – це своєрідний людський інструментарій, що допомагає вибудовувати взаємини з учнями, колегами, батьками, членами соціуму. Це не лише візуальний образ, але й спосіб мислення, дії, учинки, вміння спілкуватися, мистецтво говорити, слухати тощо. Правильно обрані тон розмови, тембр голосу, доречні рухи значною мірою визначають образ учителя перед учнями, колегами, батьками.

Формування іміджу майбутнього педагога як один із аспектів його професійної підготовки розглядається у працях Н. Волкової, В. Гриньової, І.Зязюна, В. Лозової, О. Мороза, О. Пехоти, С. Сисоєвої. Особливості розвитку цієї характеристики майбутнього педагога висвітлено у дослідженнях Т. Демчук, Т. Довгої, В. Зінченко, Г. Євтушенко, Л. Ковальчук, М. Навроцької, Л. Прус, О. Попової, Л. Серман та ін. В історії педагогічної думки цю проблему розвивали Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, А.Макаренко, В. Сухомлинський.

Імідж, як інтегроване поняття, розглядається з позицій різних наук. В антропології, філософії імідж трактується як життєвий прояв окремої особистості; у соціальній психології – форма особистісного образу, що формується особистістю впродовж її існування в колективі або соціумі; у соціології – прагнення людини бути «особливою» і відрізнитися від оточуючих. У педагогіці це поняття розглядається як інструмент, що допомагає педагогу будувати стосунки для досягнення професійного успіху [7]



Слово імідж отримує своє походження від англійського «image» та латинського «imago», що в перекладі як образ, вигляд.

Великий тлумачний словник української мови під поняттям «імідж» пропонує розуміти «погляд, уявлення, думку, що виражає оцінку чого-небудь, ставлення до чого-небудь, погляд на що-небудь» [2, с. 120]

Аналіз історичної літератури свідчить про те, що в давні часи першим «іміджмейкером» став біблійський Аарон – первосвященик іудеїв Старого заповіту, що був старшим братом Мойсея. Одним із перших теоретиків іміджу вважається Н. Макіавеллі (1469 – 1527), якому було властиве загострене почуття іміджу, або розвинене іміджеве мислення [7, с 38]. Перша згадка про термін «імідж» з'явилася у 1806 році у словнику Ноя Вебстера – американського мовознавця, лексикографа, автора Американського словника англійської мови.

На кожному етапі розвитку людства особи, які мали значний вплив на інших людей володіли спеціальними техніками задля цього. Ми можемо констатувати, що майже всі лідери держав були не тільки прекрасними ораторами котрих люди слухали не відриваючи очей, але й чудовими психологами, які розуміли настрої мас та могли влучно повернути кожну ситуацію у потрібний для них напрям. Бодай не кожен історичний діяч якого ми знаємо мав свої особисті риси та образ, який і допомагав у тих чи інших сферах. Пазл особистості складався з десятків крихітних деталей, які виливалися у власну специфіку поведінки або набір характеристик діяча. Таким чином, можна стверджувати, що галузь іміджу, як можливість досягти більшого у житті, вести за собою чи керувати масами, існувала протягом усіх часів і активно використовувалася. Це спонукає науковців на його подальше дослідження, вивчення та використання. Вже наприкінці ХХ – та початку ХХІ сторіччя проблематика питання іміджу та іміджелогії стає основним предметом вивчення і дослідження з філософії, соціології, політології, психології, педагогіки.

На початку 90-х років минулого століття поняття іміджу вийшло далеко за рамки зовнішнього вигляду людини, а виокремилася в окрему самостійну галузь науки – іміджелогію. Іміджелогія – це наука про дослідження, розробку та технології впровадження у суспільну свідомість бажаного (позитивного і привабливого) іміджу людини, соціальної групи чи організації, суспільства (держави), ідеї, ідеології, релігії тощо [1, с.14]. Нова галузь науки тягне за собою нові поняття, такі як іміджмейкінг (сфера професійного напрямку створення іміджу), іміджмейкерство (професіоналізм процесу) та іміджмейкер (саме людина, що перетворює на створює імідж).

Якщо розглядати поняття «імідж» особистості з філософської точки зору, то воно трактується як феномен символічної реальності, мети або

результату дій, спрямованих на виявлення та презентацію цільової аудиторії (адресному суб'єкту спілкування) певних якостей, які відображають якість суб'єкта в умовах ділової або масової комунікації [7, с. 32]; образ, який конструюється суспільством, групою та особистістю, виконується в процесі взаємодії, пропонується партнерам і контролюється виконавцем та громадськістю [11, с. 26];

У психології імідж розглядають як вплив на емоції аудиторії, завдяки виділенню та підкресленню найголовніших рис та якостей носія. Правильно сформований позитивний імідж може зробити людину більш привабливішою ніж вона є [9]. Ця характеристика підвищує самооцінку, емоційний стан, покращує налагодження комунікації, стає основною запорукою у досягненні успіху в професійній чи особистій сфері діяльності. У психології імідж інтерпретований як цілеспрямовано сформований образ якої-небудь особистості або явища, що виокремлює певні ціннісні характеристики, покликаний виявити емоційно-психологічний вплив на кого-небудь; як сукупність внутрішніх і зовнішніх характеристик особистості, яка формується в процесі саморозвитку й соціалізації, що реалізується в процесі спілкування й діяльності, містить систему ролей, які виконує людина у своєму житті, що доповнене рисами характеру, інтелектуальними особливостями, зовнішніми даними, одягом та ін. [3, с. 116].

Варто зазначити, що імідж особистості є багатограним утворенням. Завдяки символам та знаковим системам (аксесуари, міміка, голос тощо) здатний впливати на інших людей, відображати дійсність, надавати інформацію про суб'єкт, свідомість, емоції та поведінку. Імідж може розвиватися та змінюватися в залежності від очікувань соціуму чи аудиторії, чи навпаки впливати на них. Привернення до себе уваги чи входження в цільове професійне середовище полегшується за допомогою правильно вибудованого та сформованого іміджу.

Імідж учителя доволі стереотипізований вид серед соціуму. О. Кокур, визначає імідж педагога як символічний образ суб'єкта, котрий зароджується у процесі взаємодії педагога з учасниками цілісного педагогічного процесу [4, с.162]; Н. Савченко вважає, що імідж це думка і ставлення до образу особистості визначеного у суспільстві. Імідж об'єкту виникає при залученні людини до конкретної соціальної групи чи середовища (у нашому випадку вчитель, котрий є частиною групи педагогічного колективу) [8, с.178]; Н. Барна інтерпретує імідж учителя як імідж керівника. Структуру іміджу розмежовує на три внутрішні компоненти: професійні характеристики та здобутки (знання форм, методів, основ функціонування школи, економічних та нормативно-правових особливостей, стратегія, розвиток освіти, форм, змісту тощо); соціальний рівень (спосіб його життя, норми поведінки та цінності,

зв'язок різних соціальних груп з педагогом, моделі рольової поведінки, рівень освіченості, особливі факти біографії); та останній але не менш важливий – персональна характеристика (характер, тип особистості, комунікативні якості, особиста привабливість, моральні якості, психофізіологічні й фізичні особливості) [1].

Імідж педагога, як професійний імідж, містить у собі всі характеристики індивідуального іміджу, що в свою чергу відтворюється та реалізується в діяльності, вирізняється символічним характером, обґрунтовується на важливих специфічних особливостях, впливає на соціум та завжди інформативний. Беззаперечно імідж педагога залежить від характеру педагогічної діяльності та предметної спеціалізації. Це і може регламентувати спеціальний набір його якостей та функцій.

Отже, ми визначаємо імідж учителя як сукупність індивідуальних, мотиваційних, комунікативних, статусних характеристик особистості, які формуються під час професійної підготовки та набуття особистісного досвіду. Основою іміджу є індивідуально-мотиваційні (природні, особистісні характеристики), комунікативно-інтерактивні (культура спілкування та мовлення, інтелектуальна активність), професійно-статусні (дії та способи поведінки у професійному середовищі, компетентність). До характерних особливостей іміджу майбутнього педагога належать ціннісні орієнтації, сукупність зовнішніх та внутрішніх характеристик і поведінкових актів що інтегрує в собі знання, вміння і навички учителя і забезпечує здатність його бути професійно привабливим для досягнення успіху.

### **Література**

1. Барна Н. В. Іміджелогія : навч. посібник для дистанційного навчання. Київ : Університет «Україна», 2007. 217 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови. / Уклад і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
3. Козлова О. С. Психологічні засади формування професійного іміджу викладача ВНЗ. Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Житомир : Вид-во ЖДУім. І. Франка, 2012. Т. VI., вип. 8. С. 114-121.
4. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агенство», 2012. 200 с.
5. Митцева О. С. педагогічні умови формування професійного іміджу майбутніх фахівців з інформаційних технологій у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу: теоретичний аспект. Інноваційна педагогіка. 2018. Вип. 5. С. 116-119. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2018/5/28.pdf> (дата звернення: 15.08.2021р.).
6. Навроцька М. М. Імідж педагога як психолого-педагогічна проблема. Педагогічний альманах: збірник наукових праць. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. Вип. 21. С. 164–170.

7. Прус Н. О. Формування професійного іміджу майбутнього викладача іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2017. 242 с.
8. Савченко Н. Імідж сучасного вчителя: актуальність та перспективи наукових розвідок. Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Вип. 3. С. 174 –180. с.
9. Серман Л. І. Педагогічні умови формування професійного іміджу у майбутнього вчителя іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.04 / Рівненський державний гуманітарний університет, 2020. 250 с.
10. Сперанська-Скарга М. А. Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей у позанавчальній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2011. 20 с.
11. Філатова Л. С. Імідж як чинник самоствердження України /«Практична філософія і Нова українська школа», 2019. С. 26 -29. <https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstream/123456789/3266/1/%D1%84%D0%B8%Do%BB%Do%Bo%D1%82%Do%BE%Do%B2%Do%Bo.pdf>

## **ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМИ ОСОБАМИ**

**Власенко Д. І.**

*У статті розкривається зміст поняття «внутрішньо переміщена особа», актуальність даної проблеми для українського суспільства. Описуються основні напрями діяльності соціальних працівників різних установ з метою надання якісної різнобічної допомоги внутрішньо переміщеним особам щодо сприяння їхньої адаптації до нових умов проживання.*

**Ключові слова:** внутрішньо переміщені особи, соціальний працівник, емпатія, толерантність, напрями соціальної допомоги внутрішньо переміщеним особам.

## **FEATURES OF READINESS OF FUTURE SOCIAL WORKERS FOR WORK WITH INTERNALLY DISPLACED PERSONS**

**Vlasenko D. I.**

*The article reveals the meaning of the concept of "internally displaced person", the relevance of this problem for Ukrainian society. The main areas of activity of social workers of various institutions are described in order to provide high-quality all-round assistance to internally displaced persons in order to facilitate their adaptation to new living conditions.*

**Key words:** internally displaced persons, social worker, empathy, tolerance, directions of social assistance to internally displaced persons.

Відповідно до Конституції України людина, її життя, здоров'я, честь, гідність і безпека визнаються як найвища державна цінність. Держава несе відповідальність перед кожним громадянином за свою діяльність, забезпечуючи реалізацію прав і свобод людини. Починаючи з 2014 року, коли Росія нахабно захопила частину території нашої держави, Україна зіткнулася з серйозною проблемою внутрішньої міграції. А з 24 лютого 2022 року, з початком повномасштабної військової агресії Росії проти України, ця проблема суттєво поглибилась, адже кількість внутрішньо переміщених осіб різко зросла у кілька разів. За даними Міністерства соціальної політики України, якщо у 2014 році майже 1,5 млн. громадян України, шукаючи захисту, були вимушені покинути свої домівки і виїхати в інші населені пункти України, то станом на кінець серпня 2022 року кількість внутрішньо переміщених осіб становить понад 6,9 млн. осіб [2; 3].

У статті 2 Закону України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» зазначається, що держава Україна повинна вживати усіх необхідних заходів, передбачених міжнародними документами, Конституцією України, законами України, з метою дотримання та захисту прав і свобод внутрішньо переміщених осіб, створити умови для добровільного повернення внутрішньо переміщених осіб до місця свого проживання, а також створити усі необхідні умови для забезпечення інтеграції таких осіб за новим місцем проживання на території України [2].

Слід зауважити, що з метою соціальної підтримки внутрішньо переміщених сімей (осіб) Урядом прийнято відповідні постанови щодо надання щомісячної адресної допомоги внутрішньо переміщеним особам для покриття витрат на проживання, в тому числі на оплату житлово-комунальних послуг, до того ж існують окремі статті виплат для внутрішньо переміщених осіб з інвалідністю, малозабезпечених, багатодітних сімей тощо. Однак слід розуміти, що соціальна підтримка внутрішньо переміщених сімей (осіб) повинна полягати не тільки в наданні грошової допомоги, а і в сприянні адаптації до нових умов проживання, адаптації до закладів освіти, сприяння у пошуку працевлаштування, наданні психологічної підтримки тощо. Саме тому питання соціально-педагогічної роботи з внутрішньо переміщеними особами, їх сім'ями є не лише політичною, а і соціальною, а також дана проблема потребує комплексної соціально-педагогічної роботи із залученням різних ресурсів для її розв'язання [1].

Робота соціального працівника/соціального педагога повинна бути зосереджена на допомозі внутрішньо переміщеним особам у набутті ними навичок адекватної поведінки в новому соціальному оточенні – сім'ї, трудовому колективі, серед сусідів, а також на наданні ефективних

гуманітарних послуг з метою покращення якості життя внутрішньо переміщених осіб. Саме такими здатностями повинні оволодіти студенти спеціальності 231 Соціальна робота під час навчання в університеті.

Слід зауважити також на тому, що окреслена нами проблема внутрішньо переміщених осіб є наслідком військового конфлікту з Росією, а також виступає вагомим індикатором готовності всього українського суспільства до кризових ситуацій. Держава зіткнулась із серйозними проблемами – необхідністю допомоги внутрішньо переміщеним особам, слабкістю системи інституційного механізму забезпечення прав і свобод українців, відсутність ресурсів, необхідних для забезпечення потреб даної категорії населення, а також недостатністю в об'єднаних територіальних громадах достатньої кількості фахівців із соціальної роботи, які можуть якісно надавати допомогу внутрішньо переміщеним особам [3; 4].

Згідно з принципами ООН щодо переміщення осіб усередині країни, особи, переміщені всередині країни, визначаються як люди або групи людей, які були вимушені рятуватися втечею або покинути свої домівки або місця проживання, через або щоб уникнути наслідків збройного конфлікту, ситуації загального насильства, порушень прав людини або стихійних лих, техногенних катастроф, і які не перетнули міжнародно-визнаний державний кордон країни [3]. В нормативних документах України зазначається, що внутрішньо переміщеною особою є громадянин України, громадянин іншої держави, або особа без громадянства, яка перебуває на території держави України на законних підставах, має право на проживання на території України, яка змушена була залишити своє місце проживання для того, щоб уникнути негативних наслідків війни, тимчасової окупації, проявів насильства, порушень прав і свобод людини, надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру [3; 4]. Іншими словами, внутрішньо переміщеними особами в Україні є ті особи, які змушені були раптово тікати зі своїх будинків у результаті війни і які знаходяться на території власної країни і залишаються під захистом своєї країни [3, с. 93].

Виходячи із такого визначення, слід розуміти, що внутрішньо переміщеним особам емоційно досить складно адаптуватись до нових умов проживання, адже вони вимушені були змінити свої звичні проживання, праці через війну, досить часто ці особи понесли великі матеріальні втрати. А тому соціальним працівникам у роботі з внутрішньо переміщеними особами треба проявляти толерантність, емпатію, терплячість, інші моральні якості. Соціальні працівники допомагають кожній людині, що звернулася, у вирішенні її особистих

соціальних, економічних, правових й інших проблем, сприяють у встановленні чи відновленні необхідних їй соціальних відносин.

У організації соціальної роботи з вимушеними мігрантами можна умовно виділити такі два види [3]:

1. Практична соціальна робота (робота з конкретною особою, групою осіб, які потребують соціальної допомоги).

2. Організаційна робота (організація роботи соціальної служби, розробка конкретних програм діяльності тощо). Практична соціальна робота проводиться за соціальним, соціально-психологічним, соціально-педагогічним, соціально-правовим, медико-соціальним, фінансовим, соціально-економічним, матеріальним, соціально-інформаційним та соціально-трудовам напрямками [3, с. 12].

В. Г. Панок виділяє наступні напрями роботи з вимушеними переселенцями:

1. Соціальний напрямок (робота здійснюється в контакт з різними відомствами, в тому числі з Пенсійним фондом) містить у собі проведення соціальних консультацій; проведення заходів щодо соціальної реабілітації в стаціонарних і нестаціонарних умовах; соціальна діагностика; допомога в одержанні пенсій і допомоги; сприяння організації груп самопомоги і взаємодопомоги; виявлення осіб з девіантною поведінкою з числа мігрантів і асоціальних родин; профілактика дитячої безпритульності (включаючи влаштування дітей у дитячі будинки і будинки-інтернати); сприяння поверненню майна мігрантів і одержанню ними компенсацій тощо.

2. Соціально-інформаційний напрям (робота здійснюється в контакт з Держкомстатом та засобами масової інформації): інформування мігрантів про діяльність соціальних служб; збір інформації про вимушених мігрантів (у тому числі і від самих мігрантів) і її систематизація з метою організації оптимальної соціальної роботи з даною категорією населення.

3. Соціально-психологічний напрям (робота здійснюється в контакт з органами освіти й охорони здоров'я): психологічне консультування; психологічна корекція і допомога в соціальній адаптації; психологічна допомога в гострих кризових ситуаціях і умовах після травматичного стресу; психопрофілактика стресу; проведення психологічних тренінгів тощо.

4. Соціально-педагогічний напрям (робота здійснюється в контакт з органами освіти, охорони здоров'я і правопорядку): проведення консультацій з питань родини і виховання дітей; соціально-педагогічна робота з дітьми і підлітками; корекційна соціально-педагогічна допомога дітям підліткам, що потребують її; соціально-педагогічна допомога дітям і підліткам, що мають проблеми в навчанні тощо.

5. Соціально-правовий напрям (робота здійснюється в контакті із судовими і правоохоронними органами): захист прав внутрішніх мігрантів; надання мігрантам інформації про їхні права й обов'язки; соціально-правове консультування.

6. Медико-соціальний напрям (робота здійснюється в контакті зі службами охорони здоров'я): медико-соціальне консультування; надання долікарняної медичної допомоги; виявлення хронічно хворих і непрацездатних і організація для них спеціалізованих медико-соціальних консультацій; соціально-психіатрична діагностика і допомога; надання сприяння в придбанні ліків, інших мед засобів тощо.

7. Фінансовий напрям – надання стартової допомоги (надання позичок): надання фінансової допомоги на основі принципу індивідуального підходу до кожної конкретної ситуації.

8. Соціально-економічний напрям: консультування з соціально-економічних питань; надання допомоги в досягненні економічної самостійності; сприяння підвищенню рівня доходів мігранта.

9. Матеріальний напрям (робота здійснюється в контакті з громадськими організаціями): надання продуктової допомоги продуктами харчування; надання речової допомоги; надання іншої натуральної допомоги (ліки, будматеріали тощо).

10. Соціально-трудоий напрям (робота здійснюється в контакті і зі службами зайнятості населення): сприяння в одержанні основної і додаткової роботи; сприяння у відкритті власної справи; консультування з питань праці, зайнятості і профорієнтації [3, с. 27].

Перелік напрямів, як і їхнє змістове наповнення, сьогодні є далеко недосконалими та потребують ретельного аналізу й розвитку. Робота соціального працівника спрямована на допомогу внутрішньо переміщеним особам у набутті навичок адекватної поведінки в новому соціальному середовищі.

### **Література**

1. Міграція як чинник розвитку в Україні. К.: MOM, 2016. URL: [http://www.iom.org.ua/sites/default/files/mom\\_migraciya\\_yak\\_chynnyk\\_rozvytku\\_v\\_ukrayini.pdf](http://www.iom.org.ua/sites/default/files/mom_migraciya_yak_chynnyk_rozvytku_v_ukrayini.pdf)
2. Міністерство соціальної політики України. URL: <http://msp.gov.ua>
3. Панок В. Г. Соціально-психологічна служба : [Навч.-метод. посіб.]. Кам'янець-Подільський: ТОВ Друкарня Рута, 2012. 488 с.
4. Переселенці очима соціологів URL: [http://24tv.ua/news/showNews.do?neprohani\\_zaproszeni\\_realnij\\_obraz\\_pereselentsya\\_na\\_lvivshhinni&objectId=540](http://24tv.ua/news/showNews.do?neprohani_zaproszeni_realnij_obraz_pereselentsya_na_lvivshhinni&objectId=540)



## УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЩОДО УСПІШНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ РЕГІОНУ

**Ворона А. Л.**

*На основі аналізу психолого-педагогічної літератури обґрунтовано актуальність розгляду проблеми розвитку управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу. У статті йдеться мова про модернізацію освітнього процесу у навчальному закладі й вимоги до професійної компетентності керівника.*

**Ключові слова:** керівник, загальноосвітній навчальний заклад, розвиток управлінської компетентності, професійна компетентність керівника, управлінська технологія.

## MANAGERIAL COMPETENCE OF A MANAGER FOR THE SUCCESSFUL DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL SECTOR OF A REGION

**Vorona A. L.**

*Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the author found an urgency to address the question of management responsibility development in the leader of a general education establishment, like a high school. This article is about the modernization of the educational process, especially in school, and the requirements for the professional competence of the leader.*

**Key words:** leader, comprehensive educational establishment, development of management, reflexive management, professional competence of a leader, management technology.

В останнє десятиріччя система управління освітніми закладами зазнає певних труднощів, оскільки в нових соціально-економічних і соціокультурних умовах виникає проблема як діяти в цих умовах. Вирішення стратегічних освітніх завдань, визначених у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» та інших нормативно-правових документах, залежить, у першу чергу, від якісного управління, що здійснюється у навчально-виховних закладах, компетентності їх керівників, а також від оволодіння ними змістом, методами і формами ефективного управління навчальним процесом. Керівник будь-якого рангу, і зокрема, освітнього навчального закладу має постійно працювати над розвитком своєї управлінської компетентності.

Л. Ващенко, В. Маслов, О. Овчарук, І. Пархоменко вважають, що професійна управлінська компетентність у сучасній науці розглядається як сукупність особистісних можливостей посадової особи, її кваліфікаційні знання, досвід, що дають змогу брати участь у виробленні певного кола рішень або самостійно вирішувати певні питання завдяки

наявності відповідних знань і навичок [1]. До психологічних особливостей особистості й професійної діяльності, які визначають рівень його управлінської компетентності, зараховують уміння створити ефективну управлінську команду; здатність бачити перспективи розвитку своєї діяльності й самому їх визначати; швидке реагування на зміну ситуації; самостійність і винахідливість у прийнятті управлінських рішень; установку на розвиток організації; творчу активність і здатність до нововведень; рішучість і динамічність у своїх вчинках і думках (О. Галус, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Пікельна та ін.) [2].

С. Лісова, О. Дубасенюк, О. Мармаза та ін. включають в структуру управлінської компетентності знання іноземних мов, володіння комп'ютером, екологічні та економічні знання, маркетинг, захист інтелектуальної власності. Вони також визначають такі якості особистості, як самостійність дій, творчий підхід до будь-якої справи, готовність постійно оновлювати знання, гнучкість розуму, уміння вести діалог, співпрацювати в колективі [3].

М. Дарманський зауважував: «Управління є елементарною функцією організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їх певної структури, підтримання режиму діяльності, реалізацію їх програм. Управління освітою є видом соціального управління, що має основну функцію – вплив на суспільство з метою його впорядкування, збереження якісної специфіки, вдосконалення та розвитку» [4]. У даному контексті важливу роль відіграє управлінська компетентність керівника навчального закладу, під якою ми розуміємо сукупність загальнокультурних, загальнонаукових, соціальних, професійно-педагогічних і інформаційно-комунікаційних компетентностей, які у свою чергу складаються із компетенцій, що характеризують менеджера як висококваліфікованого фахівця.

Аналіз досліджень з проблеми професійної компетентності свідчить, що даному питанню присвячені праці О. Атласова, Л. Берестова, В. Бондаря, Т. Браже, Ю. Варданяна, В. Воронцова, Л. Даниленко, І. Зимньої, І. Ісаєва, І. Колесникова, Є. Климова, А. Маркової, В. Маслова, Л. Мітіна, А. Міщенко, Є. Павлутенкова, Н. Переломова, В. Сластьоніна, Т. Шадріна, Т. Шамова, А. Щербакіна та ін.

Вимоги до управлінської компетентності керівників постійно зростають, про що свідчать провідні дослідження В. Андрущенко, С. Батишева, Л. Ващенко, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, О. Дубасенюк, Г. Єльнікової, І. Зязюна, А. Калініної, В. Кременя, В. Олійника, В. Пікельної, М. Поташника та ін.

Досліджені структура, функції й етапи управління. Разом із тим потребує вирішення визначення управлінської компетентності як необхідної складової професійної компетентності сучасного керівника, а також проблема формування управлінської компетентності майбутніх керівників освітньої галузі для ефективного й продуктивного здійснення своєї подальшої професійної діяльності.

Метою статті є виявлення сутності та шляхів формування управлінської компетентності керівника щодо успішного розвитку освітньої галузі регіону (на прикладі управлінської діяльності М. Дарманського).

Насправді, дуже рідко можна зустріти людину, з якою добре завжди, за будь-яких ситуацій... Слухати, дивитися, навіть просто мовчати. До якої не страшно повернутися спиною і розуміти – удару не буде. З якою легко і просто, і не потрібно зображати з себе незрозуміло що й кого. Коли можна бути самим собою і розуміти, що це почуття взаємне. Такі люди приходять в наше життя украй рідко і від того вони цінніші, і тому так боляче і страшно втрачати таких людей... Доля іноді грає з нами в жорстокі ігри, посилаючи нам таких людей, а потім віднімаючи. Даючи тим самим зрозуміти, що ніщо не вічне у цьому світі...

Серед видатних постатей, які своєю невтомною працею, світлим розумом, управлінським талантом зробили неоціненний внесок у розвиток освіти на Поділлі, чільне місце належить заслуженому працівнику освіти України, кандидату педагогічних наук, доценту М. Дарманському.

Управлінський досвід М. Дарманського важливу роль відіграв у процесі збереження і розвитку дошкільної освіти та підготовки фахівців для неї у Подільському регіоні. Основний постулат його педагогічної думки – освіта починається з дошкільної – передував виходу і затвердженню Закону України «Про дошкільну освіту», у якому визнається дошкільна освіта як обов'язкова. Предметом справжньої батьківської турботи М. Дарманського були в усі часи його діяльності дошкільні заклади. Завдяки підтримці влади, в тісній співпраці з керівниками промислових підприємств за короткий час йому вдалося вирішити питання матеріальної бази дошкільних закладів й охоплення всіх дітей дошкільною освітою. Незабаром прийшло і визнання на міністерському і загальнодержавному рівнях: у 1984 році М. Дарманського нагороджено медаллю А. Макаренка, а в 1986 – орденом «Знак Пошани».

Упродовж п'ятирічки було споруджено 60 нових дошкільних закладів майже на п'ять тисяч місць. Також було зведено 86 нових шкіл на 18 тисяч учнівських місць. У багатьох населених пунктах області

розпочалося будівництво освітніх установ. У центральній частині міста відкрито навчально-виробничий комбінат.

У 1987-1988 роках була упорядкована мережа шкіл-інтернатів, поліпшена їхня навчально-матеріальна база. В області практикувалося відкриття установ нового типу «школа-дитячий садок». Адже ці установи, на думку М. Дарманського, виконують не тільки освітньо-виховну, але й функцію формування еліти майбутнього українського села.

У кінці 80-х років в регіоні було розпочато перехід до профільного навчання у старшому концентрі середньої школи, що лягло в основу сучасної бази і мережі установ середньої освіти нового типу в області. У 1991 році Хмельницька область вийшла на 5 місце за результатами участі у всеукраїнських олімпіадах, пропустивши попередю тільки місто Київ, Донецьку, Дніпропетровську та Львівську області. Було запроваджено оригінальну, дієву систему інформаційно-аналітичної оцінки результатів діяльності регіональних органів управління освітою в області, яка функціонує до цього часу. Микола Дарманський стверджував, що діяльність керівника сучасного закладу освіти все більше набуває професійного характеру, тобто потребує використання фахових знань і вмінь не тільки з педагогіки, а й з економіки, менеджменту, соціології тощо. Від професіоналізму керівника багато в чому залежить успішний розвиток навчального закладу, його конкурентоспроможність і авторитет. Професіоналізм керівника є запорукою працездатності педагогічного колективу, добробуту студентів, спокою батьків, задоволеності соціальних замовників.

Серед провідних науковців Миколу Дарманського заслужено називають генератором багатьох передових ідей, зокрема і ступеневої підготовки педагогів початкової ланки освіти, адже завдяки потужній науково-педагогічній діяльності М. Дарманського в Україні з'явився ступеневий навчальний заклад, ім'я якому сьогодні – Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія.

У своїх працях Микола Миколайович всебічно і глибоко акцентував на педагогічних проблемах, котрі у своїй сукупності становлять струнку, науково обґрунтовану теорію, складовою якої є ступенева підготовка педагогічних кадрів.

Плідно займаючись практичною діяльністю і науково-педагогічною роботою, він уміло використав величезний досвід управлінської діяльності, оскільки певний час працював і завідувачем Кам'янець-Подільським міським відділом освіти, і начальником управління освіти і науки Хмельницької облдержадміністрації, а з 1992 року – заступником голови Хмельницької обласної державної адміністрації з гуманітарних проблем. М. Дарманський стверджував, що це були найважчі у його

трудовій діяльності роки. Роки початку становлення української державності, постійного спаду промислового та сільськогосподарського виробництва, роки інфляції, погіршення бюджетного стану в державі тощо. Але вже тоді в області була підібрана справді професійна команда управлінців на рівні облдержадміністрації. Високопрофесійні та самодостатні особистості, про що свідчать не лише тогочасні, а й теперішні результати їх діяльності на благо Хмельниччини та України загалом. Всі вони разом допомагали М. Дарманському не допустити розвалу системи дошкільної освіти, зберегти мережу шкіл, мінімізувати процеси скорочення мережі медичних установ та закладів культури у сільській місцевості.

Сьогодні децю неймовірними виглядають успіхи, які мала у своєму розвитку система вищої освіти області, незважаючи на складну соціально-економічну ситуацію 1992-1997 років. І у цьому беззаперечна заслуга М. Дарманського.

Важко й порахувати кількість поїздок М. Дарманського до Кабінету Міністрів, Міністерства освіти України, зустрічей з провідними науковцями України, кількості документів та проектів відповідних постанов, які були необхідні для розв'язання важливих проблем.

Проаналізувавши та узагальнивши освітню діяльність М. Дарманського, можна з упевненістю сказати, що він був одним з великих творців незалежної України, патріотом своєї країни та людиною, відданою своїй справі. Саме завдяки його далекоглядності, наполегливості, вмінню прогнозувати майбутнє та обстоювати свої ідеї, наша область зберегла мережу і наповнила сучасними освітніми закладами освітній простір регіону. Для вищої освіти М. Дарманський зробив надзвичайно багато: Хмельниччина та Вінниччина, завдячуючи йому, забезпечена сьогодні потужним науковим потенціалом, сучасною мережею вищих навчальних закладів. Він був автором створення конкурентоздатної мережі державних, комунальних, приватних закладів освіти. Весь цей науковий потенціал створює умови для високого рівня розвитку молодого покоління, майбутнього розвою держави загалом.

М. Дарманський був яскравою особистістю. Він завжди був бажаним гостем будь-якої аудиторії. Планетарне мислення, титанічна працездатність, прометеївський стоїцизм, уміння бачити перспективу і працювати на неї – це наш Микола Миколайович. Він втілював у собі і мудрість Батька, і талант справжнього Педагога, і силу духу незламної Людини. Микола Дарманський умів любити людей. Його щира посмішка, відвертість, уміння заглянути в душу, тонкий гумор, якась особлива харизматичність вабили до себе.

## Література

1. Ващенко Л., Маслов В. Методологічні засади розробки стандартів для формування посадово-функціональної (професійної) компетентності керівних кадрів освіти. Післядипломна освіта в Україні. Київ, 2011. №1.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.), уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел, Ірпінь: ВТФ «Перун», Київ 2005.
3. Даниленко Л.І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи, 2-е вид. Київ: Логос, 2002.
4. Дарманський М.М. Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні. Хмельницький, 1997.
5. Сльникова Г.В. Атестація керівників: проблеми і шляхи їх розв'язання. Управління освітою. 2003. № 21. С. 12-13.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики, під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004.
7. Лісова С.В. Компетентнісний підхід у вищій освіті: зарубіжний досвід. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід, за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 34-54.
8. Мармаза О.І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. Харків: Видавнича Група «Основа», 2004.
9. Пархоменко І.М. Оцінювання управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів під час їхньої атестації [науково-методичний посібник для працівників місцевих органів управління освітою]. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008.

## ТВОРЧО-АВТОНОМНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Галузяк В. М., Бойко В. В.

*Виокремлено чотири типи освітнього середовища: творчо-автономне, догматично-залежне, догматично-автономне, творчо-залежне. Розглянуті основні характеристики, структурні компоненти і функції творчо-автономного освітнього середовища як фактору розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.*

**Ключові слова:** освітнє середовище, освітній простір, типи освітнього середовища, особистісно-професійна зрілість, підготовка майбутніх учителів.

# CREATIVE-AUTONOMOUS EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR FOR THE DEVELOPMENT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL MATURITY OF PROSPECTIVE TEACHERS

Haluziak V. M., Boiko V. V.

*Four types of educational environment are distinguished: creative-autonomous, dogmatic-dependent, dogmatic-autonomous, creative-dependent. The main characteristics, structural components and functions of a creative and autonomous educational environment as a factor in the development of personal and professional maturity of future teachers are considered.*

**Key words:** *educational environment, educational space, types of educational environment, personal and professional maturity, training of prospective teacher.*

Глобальним фактором особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів є середовище педагогічного закладу вищої освіти. Саме від загального соціально-психологічного мікроклімату, характеру взаємовідносин, насиченості професійними цінностями і смислами освітнього середовища педагогічного ЗВО залежить особистісно-професійне становлення студентів. Подібно до того, як контекст смислоутворення зумовлює концептуальне наповнення понять в індивідуальній свідомості, тип і способи функціонування соціокультурного середовища, в якому відбувається розвиток особистості, детермінує через актуалізацію тих чи інших потреб формування відповідних якостей і ціннісних орієнтацій. Соціокультурне середовище за умови його спеціальної організації може мати потужний розвивальний ефект, сприяти самовизначенню і самореалізації особистості, розвитку професійно важливих якостей. У зв'язку з цим відповідну організацію освітнього середовища ЗВО можна вважати важливою умовою розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, набуття ними досвіду суб'єктної активності та особистісно-професійного самовизначення.

Незважаючи на те, що поняття «освітнє середовище», «освітній простір» вже тривалий час використовуються у педагогіці та психології, поки що відсутнє загальноприйняте трактування їхнього змісту [1; 7; 9; 10; 11; 12]. Освітній простір розуміють, зокрема, як «просторово-часове поле функціонування і розвитку системи освіти як відкритої й активної соціальної сфери, в якій діє ідеологія формування особистості з урахуванням умов зовнішнього середовища (природно-кліматичних, демографічних, екологічних, соціально-економічних, політичних й ін.), потреб соціальних замовників (і самої особи), реалізуються освітні послуги установами освіти й організаціями, що володіють освітнім, виховним і розвивальним потенціалом» [9, с. 108]. Таке трактування репрезентує інституційний підхід до розуміння освітнього простору, в

якому робиться акцент на системі соціальних зв'язків і відношень у галузі освіти, соціальних інститутах, пов'язаних із задоволенням освітніх потреб членів суспільства.

Відповідно до іншого тлумачення, освітній простір – це «педагогічна реальність, в якій відбувається зустріч, взаємодія, осмислення і пізнання особистістю (подія) оточуючих її елементів-носіїв культури (освітнього середовища), що забезпечує суб'єктивізацію і прогресивний розвиток об'єктів (фігурантів і предметів)» [11, с. 45]. Таке розуміння освітнього простору пов'язане з відмовою від поширеного раніше в педагогіці лінійного уявлення про освітній процес як своєрідну нормативну траєкторію, якою повинен рухатися кожен студент. Натомість освітній простір трактується як мережа різноманітних освітніх можливостей для самовизначення й самореалізації особистості, вияву її суб'єктної активності.

Аналіз педагогічної літератури дає підстави виокремити три загальні підходи до розуміння сутності освітнього середовища:

1) освітнє середовище як частина соціального середовища, в якій функціонує певний педагогічно доцільний спосіб життєдіяльності;

2) освітнє середовище як динамічна мережа взаємопов'язаних педагогічних подій, що створюються колективними й індивідуальними суб'єктами і впливають на особистісне становлення педагогів і вихованців;

3) освітнє середовище як доцільно організований педагогічний простір, що оточує особистість і впливає на її становлення.

Останній підхід передбачає диференціацію, з одного боку, стихійного середовища (люди, природа, техніка, Інтернет, соціальні спільноти, телебачення тощо) як певної природно-соціальної даності, що впливає на свідомість і підсвідомість особистості, з іншого боку, – освітнього середовища як результату цілеспрямованого педагогічного конструювання. Створення освітнього середовища потребує визначення його основних компонентів, моделювання зв'язків між ними, а також включення вихованців у їх систему. Лише в цьому випадку можна очікувати, що освітнє середовище стане вагомим чинником особистісного розвитку суб'єктів педагогічного процесу. У контексті такого підходу структурним елементом освітнього середовища вважається освітня установа, а основним способом його створення – взаємодія різних суб'єктів, що діють у його межах і керуються єдиними педагогічними завданнями і принципами. На наш погляд, такий підхід найбільшою мірою відповідає специфіці організації освітнього середовища, спрямованого на розвиток особистісно-професійної зрілості студентів у педагогічному закладі вищої освіти. Спираючись на нього, ми розглядаємо освітнє середовище як спеціально



сконструйований і структурований комплекс предметних і соціальних умов, які створюються у педагогічному університеті і забезпечують широкі можливості для вияву різних форм суб'єктної активності майбутніх учителів [6]. Характер освітнього середовища визначає його особистісно-розвивальний потенціал, можливість або неможливість виступати джерелом впливів, спрямованих на розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

Спосіб організації освітнього середовища задається теоретико-методологічними підходами до побудови педагогічного процесу і місцем його суб'єктів у постановці та реалізації освітніх завдань. Так, освітній простір може ґрунтуватися на антропологічному або функціональному підходах, наповнюватися технократичним або гуманітарним змістом, мати монологічний або діалогічний характер.

Завдання педагогічної освіти й еталонні характеристики вчителя можуть задаватися соціумом і тим самим виступати як зовнішні по відношенню до студентів, а можуть конструюватися на рівні суб'єктивної реальності і визначати їхню індивідуальну траєкторію особистісно-професійного становлення. Крім того педагогічні впливи на студентів можуть мати монологічний (суб'єкт-об'єктний) характер, спрямовуватися на привнесення у внутрішній простір особистості нормативних професійних цінностей і установок, або діалогічний (суб'єкт-суб'єктний) характер, що актуалізує у майбутнього вчителя ставлення до себе як до джерела особистісно-професійного становлення.

Особистісно-розвивальний потенціал освітнього середовища визначається передусім суб'єктами педагогічного процесу і характером взаємостосунків між ними. Він не виникає ні в приміщенні освітнього закладу завдяки облаштуванню його інтер'єру і модифікації навчального обладнання, ні окремо в середовищі викладачів чи студентів. Особистісно розвивальне освітнє середовище формується внаслідок синтезу всіх компонентів і взаємодії всіх суб'єктів педагогічного процесу. Саме характер такої взаємодії визначає той або інший тип освітнього середовища.

З метою аналізу типів освітнього середовища доцільно звернутися до методики «векторного моделювання» [12]. Згідно з нею взаємодію суб'єктів освітнього середовища можна представити як єдність процесів управління і самоуправління в системі «викладач – студент». Якщо для суб'єктів управління виокремити полярні критеріальні характеристики «творчість – догматизм», а для суб'єктів самоуправління – «автономність – залежність», то на перетині цих векторів можна отримати чотири типи освітнього середовища: творчо-автономне, догматично-залежне, догматично-автономне, творчо-залежне.

Творчо-автономне освітнє середовище формується за поєднання творчої позиції суб'єктів управління (викладачів) і автономної позиції суб'єктів самоуправління (студентів). Протилежне – догматично-залежне середовище – формується за умови догматичної позиції суб'єктів управління і залежної позиції суб'єктів самоуправління. Під творчою позицією управління мається на увазі орієнтація викладачів на творчі можливості кожного студента і створення умов для їх вільного розвитку, під догматичною – очікування від студентів беззаперечного наслідування і однозначного виконання нормативних вимог. Автономна позиція самоуправління розуміється як самостійність суджень, вчинків, дій, можливість вибору і прояву ініціативи, залежна – як повністю регульована ззовні поведінка або діяльність.

Творчо-залежне освітнє середовище має місце за поєднання творчої позиції суб'єктів управління і залежної позиції суб'єктів самоуправління. Така ситуація складається за мотиваційної або процесуальної неготовності студентів до автономної творчої поведінки, з одного боку, і неспроможності викладачів актуалізувати особистісні механізми (ціннісні установки, потреби, рефлексивні процеси) творчого саморозвитку студентів, – з іншого боку.

Догматично-автономне освітнє середовище характеризується поєднанням догматичної позиції суб'єктів управління з автономною поведінкою суб'єктів самоуправління. За такої умови викладачі як суб'єкти управління часто втрачають контроль над ситуацією і не можуть передбачити результати стихійних процесів, які відбуваються в освітньому середовищі.

Аналіз результатів психолого-педагогічних досліджень і власні спостереження дають підстави стверджувати, що найбільш сприятливим для розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів є творчо-автономне освітнє середовище, в якому стимулюються різні форми суб'єктної активності студентів, а педагогічна взаємодія набуває характеру полісуб'єктного діалогу.

Основними характеристиками творчо-автономного освітнього середовища є:

- системність: цілісність освітнього середовища, що забезпечується єдністю персонального, інтерперсонального, інформаційного, діяльнісного і предметного підпросторів;
- функціональна доцільність: створення культурно-освітньої реальності, що відповідає запитам суспільства та сприяє творчій самореалізації суб'єктів у сфері освіти та професійної діяльності;
- синергічність: функціонування освітнього середовища на основі самоорганізаційних процесів і їх гнучкого регулювання;
- діалогічність: повага і довіра до особистості, рівноправність

позицій суб'єктів педагогічного процесу, налаштованість на співпрацю, взаємодію, діалог;

- оптимальність просторової організації: зручність засобів і способів облаштування освітнього середовища для ефективного здійснення різних видів діяльності студентів;

- відкритість: постійна готовність освітнього середовища до трансформації, оновлення, чутливість до прогресивних педагогічних інновацій;

- варіативність: множинність індивідуальних шляхів входження в освітній простір і взаємодії з ним, диверсифікація змісту, технологій, структури педагогічного процесу;

- динамічність: здатність до оперативного переструктурування компонентів освітнього середовища.

На наш погляд, у контексті формування творчо-автономного освітнього середовища як фактору особистісно-професійного становлення майбутніх учителів доцільно враховувати положення обґрунтованої Дж. Гібсоном теорії можливостей, з погляду якої можливість розглядається як сполучна ланка між середовищем і суб'єктом [8]. Можливість визначається одночасно властивостями як середовища, так і суб'єкта. Чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, тим більш успішно відбувається її розвиток.

Для проектування творчо-автономного освітнього середовища, що стимулює розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, важливо мати уявлення про його структурну організацію. Варто зазначити, що серед науковців немає єдності у визначенні кількості та змісту структурних компонентів освітнього середовища. На наш погляд, особистісно розвивальне освітнє середовище педагогічного ЗВО має складатися з трьох взаємопов'язаних компонентів: предметно-просторового, соціально-психологічного і організаційно-педагогічного. Проектування вказаних компонентів повинно забезпечувати можливості для вияву різних форм суб'єктної активності студентів, завдяки чому вони стають повноправними суб'єктами освітнього процесу, а не залишаються пасивними об'єктами педагогічних впливів.

Ми погоджуємося з В. Ясвіним у тому, що розвивальний потенціал освітнього середовища значною мірою залежить від того, якою мірою воно сприяє задоволенню базових потреб особистості: у любові, повазі, визнанні, соціальному прийнятті, творчій самореалізації, особистісно значущій діяльності, збереженні і підвищенні самооцінки, пізнанні, естетичному оформленні оточення, світоглядному самовизначенні [12].

Задоволення потреб у любові, повазі, визнанні передбачає надання студентам цілеспрямованої педагогічної підтримки, створення

можливостей для досягнення ними особистого успіху у навчально-професійній діяльності.

Для того, щоб сприяти задоволенню потреби у творчій самореалізації, освітнє середовище має забезпечити участь студентів у пізнавальній, дослідницькій, практичній, художній та інших видах діяльності, що відповідають їхнім індивідуальним нахилам.

Реалізація потреби в значущій діяльності вимагає такої організації освітнього середовища, за якої кожен студент отримує можливість проявити свої нахили і здібності у суб'єктивно значущій, наповненій особистісним смислом діяльності.

У контексті розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів важливо, щоб освітнє середовище забезпечувало також задоволення їх потреби у позитивній самооцінці. Необхідною умовою цього є орієнтація викладачів не на абсолютні критерії успішності студентів, а на позитивну індивідуальну динаміку особистісно-професійного розвитку кожного із них.

Задоволення пізнавальної потреби студентів передбачає таку організацію освітнього середовища, яка дає змогу займатися у різноманітних гуртках, клубах, секціях, студіях тощо.

Реалізація потреби в естетичному оформленні освітнього середовища передбачає таку його організацію, за якої студенти відчують естетичне задоволення від перебування у навчальних приміщеннях, сприймання творів мистецтва, участі у творчій діяльності. У цьому контексті великого значення набуває дизайн аудиторій, естетичне оформлення навчальних інтер'єрів тощо.

Задоволення потреби в світоглядному самовизначенні відбувається за такої організації освітнього середовища, коли студенти завдяки участі в різноманітних заходах і проектах (конференціях, семінарах, круглих столах, дискусіях, зустрічах з учителями тощо) отримують можливість вільно висловлювати свої погляди, обговорювати складні проблеми майбутньої професійної діяльності та особистісно-професійного становлення.

Важливим мотиваційним чинником особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів є потреба в досягненні високого рівня педагогічної майстерності. Її задоволення вимагає такої організації освітнього середовища, за якої студенти отримують необхідну підтримку з боку викладачів і водночас усвідомлюють особисту відповідальність за власне особистісно-професійне становлення. Тільки освітнє середовище творчого типу, що забезпечує можливості для вільного самовираження студентів, може стимулювати їхню самоактуалізацію і сприяти розвитку особистісно-професійної зрілості.

Задоволення потреби студентів у самоактуалізації забезпечується реалізацією всього комплексу розглянутих можливостей, які створюються в освітньому середовищі педагогічного ЗВО.

Узагальнення результатів психолого-педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що предметно-просторовий компонент освітнього середовища буде сприяти реалізації вище вказаних потреб і стимулювати розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за таких умов: гетерогенність оточення; забезпечення взаємозв'язків між функціональними сферами освітнього середовища; гнучкість і варіативність оточення; індивідуалізація освітнього середовища.

Створення у педагогічному ЗВО гетерогенного, різнопланового й складного освітнього середовища забезпечує можливості для постійного самовизначення студентів, вибору ними різних видів активності: пізнавальної, практичної, дослідницької, спортивної, художньої тощо. Різноманітне і багате різними стимулами освітнє середовище відкриває широкі перспективи для реалізації індивідуальних нахилів і інтересів студентів, дає змогу кожному з них знайти власну сферу самореалізації, спонукає до вияву ініціативи, самостійності і вільної творчої активності. Важливо, щоб студенти мали змогу обирати між різними видами діяльності, гуртками, секціями і студіями (театральна педагогічна студія, літературний гурток, драматичний гурток, природничо-науковий, музичний тощо).

Формування гнучкого і варіативного освітнього середовища забезпечує можливості для вияву студентами індивідуальних нахилів та інтересів, участі у різних видах суб'єктної активності. Гнучкість і нерегламентованість освітнього середовища розширює межі прояву педагогічної творчості, створює унікальні можливості для розвитку креативності студентів, формування індивідуального стилю педагогічної діяльності та спілкування. Широкий простір можливостей спонукає студентів до прийняття самостійних рішень і розвитку індивідуальних нахилів. Така організація освітнього середовища сприяє виникненню творчого імпульсу, вносить елемент новизни в освітній процес, робить його різнобічним.

Не применшуючи важливості предметно-просторового компоненту освітнього середовища, що формується у педагогічному ЗВО, ми вважаємо, що особистісно-професійний розвиток майбутніх учителів більшою мірою залежить від соціально-психологічного контексту – характеру міжособистісної взаємодії студентів і викладачів. Найбільш сприятливі умови для розвитку особистісно-професійної зрілості студентів забезпечуються, якщо проектування соціально-психологічного компоненту освітнього середовища здійснюється у

відповідності з такими вимогами: забезпечення свободи творчого самовираження; взаєморозуміння і позитивне самопочуття учасників педагогічного процесу; сприяння позитивній емоційній включеності студентів у різні форми суб'єктної активності; створення умов для участі студентів у виборі й організації різних видів позааудиторної діяльності; демонстрація студентам референтними особами (викладачами) зразків зрілої соціальної і професійної поведінки.

Розвивальний потенціал освітнього середовища суттєво залежить від того, якою мірою воно стимулює суб'єктну активність студентів, забезпечує прояв їх самостійності й індивідуальності. Повна регламентація діяльності, яка не допускає будь-яких проявів самостійності й ініціативності, пригнічує суб'єктність студентів і стримує розвиток їх особистісного потенціалу. Тому так важливо у процесі професійної підготовки забезпечити студентам можливості для вияву власної ініціативи й самостійності, вибору шляхів самореалізації у навчально-професійній діяльності.

Особистісно-розвивальний потенціал освітнього середовища суттєвою мірою залежить від характеру взаємостосунків учасників педагогічного процесу. Необхідне у цьому контексті взаєморозуміння і позитивне самопочуття зумовлюється перш за все доброзичливим ставленням суб'єктів освітнього процесу один до одного, налаштованістю на взаємне позитивне сприйняття, відсутністю категоричних оцінних суджень викладачів щодо професійного потенціалу студентів.

Провідна роль у забезпеченні особистісно розвивального потенціалу освітнього середовища належить організаційно-педагогічному компоненту, який визначає характер взаємодії суб'єктів педагогічного процесу з предметно-просторовим і соціальним оточенням. Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень дає підстави виокремити декілька умов організації освітнього середовища, спрямованого на активізацію особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів: діалогізація педагогічної взаємодії; персоналізація педагогічних стосунків; проблематизація освітнього простору; індивідуалізація навчально-виховної взаємодії; активізація особистісної рефлексії студентів [2; 3; 5; 6].

Діалогізація педагогічної взаємодії полягає у переході від монологічної до діалогічної стратегії взаємин викладачів зі студентами. За монологічної стратегії викладач діє таким чином, ніби тільки він є повноправним суб'єктом і носієм істини. На відміну від цього, діалогічна стратегія ґрунтується на визнанні суб'єктності та принципової рівноправності взаємодіючих партнерів і в цьому сенсі абстрагується від можливих відмінностей у соціальному статусі викладача і студентів.

Базовими характеристиками діалогічної педагогічної взаємодії є: взаємне довір'я, відвертість, доброзичливість, спільне бачення педагогом і вихованцями ситуацій, взаємну спрямованість на розв'язання проблем, рівність психологічних позицій, взаєморозуміння (Л. Петровська, А. Співаковська); орієнтація на рівноправність у спілкуванні, прагнення до взаєморозуміння, співтворчості і взаєморозвитку (С. Братченко); рівноправність, взаємне довір'я, взаєморозуміння, взаємна симпатія (Р. Карнеєв); особистісна орієнтація, рівність психологічних позицій, взаємне проникнення у світ почуттів і переживань, готовність стати на точку зору партнера, відхід від суто рольової позиції педагога (Н. Островерхова). Незважаючи на певні відмінності, більшість дослідників визнає найбільш ефективною з погляду забезпечення сприятливих умов для особистісного розвитку суб'єктів педагогічного процесу діалогічну, суб'єкт-суб'єктну стратегію взаємодії, яка передбачає: сприйняття студентів як психологічно рівноправних партнерів; безумовно позитивне ставлення до студентів, віру в їх особистісний потенціал; особистісну відкритість і довір'я; налаштованість на взаєморозуміння і творчу співпрацю; надання студентам свободи вибору, можливостей для особистісно-професійного самовизначення. Діалогізація педагогічної взаємодії пов'язана передусім з трансформацією суперпозиції викладача і підпорядкованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції партнерів спільної діяльності. Побудова педагогічного процесу на принципах діалогу як психологічно рівноправного партнерства є необхідною умовою реалізації особистісного підходу і водночас передумовою розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів [3].

Інша важлива умова полягає в персоналізації відносин суб'єктів педагогічного процесу. Деперсоналізована педагогічна взаємодія ґрунтується виключно на соціально-рольових очікуваннях: викладач виконує роль наставника, а студент – роль підлеглого. Усе, що виходить за рамки цих соціальних ролей, витісняється з педагогічного процесу, приховується за офіційними масками. Це перешкоджає виникненню між викладачами і студентами взаємного довір'я, психологічного контакту, внаслідок чого суттєво знижується розвивальний потенціал педагогічної взаємодії. Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів потребує персоналізації педагогічних відносин, відмови від рольових масок, адекватного включення у взаємодію тих елементів особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій), які виходять за рамки рольових очікувань. Важливо, щоб у різноманітних ситуаціях педагогічного спілкування викладач ставився до студента не з позиції формальної ролі наставника, а приймав його як особистість, не з позиції «над», а з позиції рівноправного учасника діалогу. За такої

умови встановлюється не міжрольовий, а міжособистісний контакт, виникає діалог, що забезпечує психологічну основу для позитивних змін у свідомості та самосвідомості суб'єктів педагогічної взаємодії.

Суттєвою умовою особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів є проблематизація освітнього середовища, яка розширює можливості творчої самореалізації й активізує особистісно-професійне самовизначення. Депроблематизована педагогічна взаємодія будується за репродуктивним зразком: викладач демонструє студентам певні норми і стандарти професійної діяльності, зафіксовані у формі знань, концепцій, принципів, методів, прийомів, технологій тощо. Активність студентів зводиться до осмислення і засвоєння пропонованого їм матеріалу та розв'язання поставлених перед ними пізнавально-практичних завдань. У депроблематизованій педагогічній взаємодії викладач ставить завдання, студенти їх виконують. Проблематизація взаємодії передбачає зміну ролей і функцій викладача і студентів. Основна функція викладача має полягати не стільки у трансляції студентам норм і стандартів професійної діяльності, скільки в стимулюванні їх прагнення до особистісно-професійного розвитку, організації дослідницької активності, створенні умов для самостійного виявлення і розв'язання педагогічних проблем.

Формування творчо-автономного освітнього середовища передбачає також індивідуалізацію навчально-виховної взаємодії. Деіндивідуалізована педагогічна взаємодія має характер алгоритмізованої фронтальної діяльності викладача, зорієнтованої на «середнього» студента. Така діяльність не враховує індивідуальних особливостей майбутніх учителів, їх темпераменту, якостей і здібностей, орієнтується на так звані відносні соціальні норми, коли те чи інше досягнення студента порівнюється не з його попередніми результатами, а з успіхами інших студентів. Індивідуалізація педагогічної взаємодії вимагає виявлення і культивування в кожному студентові індивідуальних нахилів, формування індивідуального стилю педагогічної діяльності і спілкування, застосування таких педагогічних методів і прийомів, які були б відповідали індивідуально-психологічним особливостям студентів.

Творчо-автономне освітнє середовище педагогічного ЗВО виконує низку важливих у контексті особистісно-професійного становлення майбутніх учителів функцій:

- адаптаційну, що забезпечує відповідність можливостей освітнього середовища базовим потребам його суб'єктів (фізіологічним, у безпеці, в повазі та визнанні, у самоствердженні, у професійному зростанні, в самоактуалізації);



- культуротворчу, що забезпечує культурну ідентифікацію майбутніх педагогів, їх становлення як суб'єктів загальної і професійної культури;

- професійно-орієнтаційну, зумовлену спрямованістю педагогічного процесу на профіль майбутньої діяльності студента, оволодіння професією в єдності нормативних вимог до неї та індивідуальних можливостей суб'єкта;

- розвивальну, пов'язану із забезпеченням можливостей для особистісно-професійного становлення студентів у контексті індивідуальної освітньої траєкторії, формуванням творчих якостей як передумови наближення до своєї вершини в професійній і особистісній самореалізації;

- індивідуаційну, що полягає в реалізації індивідуальних освітніх стратегій студентів за рахунок варіативності змісту освіти, способів і рівнів його освоєння;

- інформативну, що забезпечує надання відкритого доступу до інформації в усьому різноманітті її форм, створення умов для інтерактивної інформаційної взаємодії;

- корекційну, пов'язану з рефлексивним освоєнням студентами професії і себе в ній, посиленням ролі рефлексії в самоорганізації діяльності, розкритті особистісного потенціалу.

Для розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів необхідне їх включення в суб'єктну активність, пов'язану з пошуком, вибором, творчою інтерпретацією й актуалізацією аксіологічного, світоглядного і культурологічного аспектів педагогічної діяльності в процесі полісуб'єктної взаємодії. Педагогічна підтримка особистісного розвитку студентів має полягати у створенні умов для їх перетворення з об'єктів педагогічного впливу на суб'єктів особистісно-професійного самовизначення.

Важливо, щоб освітнє середовище педагогічного ЗВО відкривало студентам широкий простір можливостей для вияву суб'єктних форм активності, в детермінації яких провідну роль відіграє сама особистість:

- ініціативної, що виявляється в ініціації та розгортанні тієї чи іншої діяльності без скільки-небудь сильного зовнішнього спонукання;

- вольової, пов'язаної з мобілізацією особистісних ресурсів та їх спрямуванням на подолання об'єктивних і суб'єктивних перешкод на шляху професійного становлення;

- творчої, що виявляється у вирішенні нових завдань, для яких ні спосіб розв'язання, ні можливі результати заздалегідь не відомі;

- надситуативної, пов'язаної з виходом за рамки ситуації діяльності, що задається соціокультурними нормами чи відповідає колишньому досвіду особистості;
- самоуправління, що виявляється в свідомому керуванні своїми діями, побудові та реалізації життєвих стратегій, організації свого життєвого шляху та професійної діяльності, професійному самовдосконаленні;
- рефлексивної, пов'язаної з осмисленням, критичним аналізом і корекцією своїх дій, з'ясуванням власних переваг і недоліків, визначенням перспектив особистісного і професійного зростання.

Таким чином, творчо-автономне освітнє середовище є структурованою педагогічною реальністю, яка характеризується функціональною доцільністю, системністю, синергічністю, особистісною зорієнтованістю, відкритістю, варіативністю і динамічністю та відповідає потребам студентів у професіоналізації в контексті індивідуального освітнього запиту. На цій підставі творчо-автономне освітнє середовище розглядається нами як загальний фактор розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів на етапі їх підготовки у педагогічному закладі вищої освіти.

### Література

1. Братко М. В. Сутнісний зміст поняття «освітнє середовище вищого навчального закладу». *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2012.* №18. С. 50-55.
2. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2013. Випуск 39. С. 134-141.
3. Галузяк В. М. Діалог як засіб особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2018. Випуск 56. С. 224-234.
4. Галузяк В. М. Класифікація стилів педагогічного спілкування. *Проблеми освіти: Наук.-метод. збірник.* Київ: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. Вип. 26. С. 23-33.
5. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія.* Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. С. 40-80.
6. Галузяк В. М. Система розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2021. Випуск 68. С. 31-43.

7. Галузяк В. М. Характеристики освітнього середовища як фактору особистісного розвитку майбутніх учителів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*. Ялта, 2013. Вип. 39. Ч. 3. С. 114-120.
8. Гибсон Дж. Екологічний підхід к зрительному восприятию. Москва, 1988. 514 с.
9. Касярум Н. Освітній простір: становлення поняття. *Витоки педагогічної майстерності*. 2013. Випуск 12. С. 107-113.
10. Ткач Т. В. Освітній простір особистості: психологічний аспект. Київ; Запоріжжя, 2008. 272 с.
11. Цимбалару А. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український Педагогічний журнал*. 2016. №1. С. 41–50.
12. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 366 с.

## **ВИКОРИСТАННЯ МООС ЯК ЕЛЕМЕНТУ Е-НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НІМЕЧЧИНИ ТА АВСТРІЇ**

**Гапчук Я. А.**

*У статті висвітлено питання актуальності використання МООС як елементу Е-навчання у вищих навчальних закладах Німеччини та Австрії. Акцентовано увагу на різновидах та методичних особливостях використання МООС в освітньому середовищі вищих навчальних закладів.*

**Ключові слова:** МООС, Е-навчання, цифрові технології, сМООС, xМООС, smООС, bМООС.

## **THE USAGE OF MOOCS AS AN ELEMENT OF E-LEARNING IN HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS IN GERMANY AND AUSTRIA**

**Нарчук Y.A.**

*The article highlights the relevance of using MOOCs as an element of e-learning in higher educational establishments in Germany and Austria. Attention is focused on the variety and methodological features of the usage of MOOCs in the academic environment of higher educational establishments.*

**Key words:** MOOC, e-learning, digital technologies, xMOOC, smOOC, bMOOC.

Цифрові технології використовуються в освітньому середовищі вищих навчальних закладів Німеччини та Австрії протягом багатьох років. Проте питання особливостей використання цифрових інструментів та методів оцінювання навчальних досягнень студентів залишаються актуальними і досі.

Висвітленням питання впливу цифровізації на майбутню соціальну важливість вищої освіти присвячені роботи Б. Гетто, А. Кьостер та М. Керрес (B. Getto, A. Köster, M. Kerres) [1], А. Нот, А. Кій, І. Мюллер (A. Knoth, A. Kiy, I. Müller) [3] розглядають можливі сценарії використання цифрових технологій для полегшення процесу оцінювання у форматі змішаного навчання, дидактичні особливості розробки та впровадження МООС розглядають такі науковці як Х. Нідермайер, Ф. Рампельт, Р. Рьоверт (H. Niedermeier, F. Rampelt, R. Röwert) [5].

Використання МООС у закладах вищої освіти Німеччини та Австрії не є новим. Перш за все розглянемо поняття МООС, що є абrevіатурним скороченням від Massive Open Online Courses – Масовий Відкритий Онлайн Курс, у якому:

- Massive – будучи вперше впровадженим у 2008 році С. Довнсом та Г. Сіменсом (S. Downes, G. Siemens) МООС налічував до 150 учасників, що дозволило говорити про його масовість, проте зараз кількість учасників, що бере участь у проходженні МООС, може досягати 100000 (xМООС), тому ще вживається поняття «massively», тобто конструктивістські курси, які зосереджуються на взаємодії учасників. Такі курси також можуть мати тисячі учасників, але іноді їх може бути меншою 100 осіб (cМООС) [4];

- Open – відкритість стосується різних аспектів, наприклад, відсутності обмежень щодо формального характеру та кількості учасників, доступність до матеріалів курсу без стягнення плати, відкрита інфраструктура та цілі навчання тощо;

- Online – більшість курсів дозволяють отримати безкоштовний доступ учасникам незалежно від місця перебування лише у форматі онлайн. Оскільки центральним пунктом контакту тьютора (за наявності) та учасників є курсова віртуальна кімната, процес передачі матеріалів і комунікація відбуваються виключно онлайн, для прикладу у cМООС часто через систему блогів, wiki або спеціально розроблених інструментів для агрегування розподіленого вмісту, а в xМООС зазвичай через навчальні платформи. Також однією з актуальних форм для навчання є створення так званих «змішаних МООС», у яких крім роботи онлайн передбачаються очні зустрічі та обговорення [4; 7, с. 28];

- Course – на відміну від OER (Open Educational Resources), тобто відкритих освітніх ресурсів, що знаходяться у вільному доступі в Інтернеті, МООС є суцільним курсом, а отже його організація, включає, наприклад, фіксовану дату початку та закінчення курсу, структурування в різні предметні одиниці, одного або кількох тьюторів (викладачів), можливі пропозиції підтримки, інших учасників курсу тощо.

До основних різновидів МООС відносять [4; 2]:

- cMOOC: де «с» означає коннективність та конструктивність (connektivistisch / konstruktivistisch), саме такого типу MOOC було вперше представлено С. Довнсом та Г. Сіменсом, що у своїй концепції мали орієнтацію на побудову курсу у вигляді циклу семінарів. Такі MOOC в основному зосереджені на взаємодії усіх учасників курсу, прикладом таких курсів є платформа orso12.de, що створена для підтримки та реалізації Е-навчання в Німеччині.

- xMOOC: де «x» це Extension (розширення). xMOOC, як правило, призначені для інструкційного навчання та лекцій і часто мають дуже велику кількість учасників, прикладами є курси на платформах Coursera, edX, Prometheus, Udacity, Future Learn, iMooX (для реалізації Е-навчання у вищих навчальних закладах Австрії) тощо.

- bMOOC: раніше досить рідкісні, проте актуальні нині «змішані MOOC», що поєднують самостійну роботу з курсом на платформі та очні зустрічі у межах групи учасників (наприклад академічна група студентів) для обговорення проблемних питань, проведення дискусій, презентації результатів роботи, тощо. Прикладом є OCWL11, або курси методичної підготовки вчителів іноземної мови DLL від Goethe Institut тощо.

- smOOC: де «sm» це «small», «малі MOOC», тобто відкриті онлайн-курси з відносно невеликою кількістю учасників, які зазвичай схожі на семінари. Прикладами є Mooc Maker та fs1t12. Варто також зауважити, що іноді smOOC, в залежності від цілей навчання, можуть відбуватись у форматі bMOOC [2; 4; 7, с. 74].

Не менш важливим питанням залишається область дидактичного проектування MOOC, що наразі все ще знаходиться на експериментальній стадії. Це стосується як cMOOC, так і xMOOC. У своїй критиці cMOOCs Р. Шулмейстер (R. Schulmeister) наголошує, що дидактика таких курсів орієнтована на технології та в деякій мірі обмежує можливість різноманітності видів діяльності, що в свою чергу призводить до вирівнювання результатів іспитів, а також у разі великої кількості учасників курсу спостерігається високий рівень відсіву, і лише невелика група учасників бере активну участь у їх проходженні [7, с. 96].

Протилежним є використання xMOOC, що сприяє мотивації учасників і заохоченню їх до взаємодії та співпраці, що виходить за межі того, що може запропонувати викладач у межах очного курсу, семінарських та лекційних занять або поза ними, наприклад, на форумах курсу та під час консультацій.

Крім того на конференціях присвячених питанням реалізації Е-навчання, що проводяться на базі вищих навчальних закладів Німеччини та Австрії, постійно відбувається дискусія щодо розуміння, розвитку та необхідних елементів дидактики MOOC. Серед іншого, це

стосується таких аспектів, як теорія навчання тьютора(ів) та розробника(ів), яка, у свою чергу, впливає на дидактичну концепцію створюваних МООС щодо різних аспектів, таких як цілі та цільові групи навчання, зміст і структура курсу (структура, зміст, тривалість, модерація, вибір цифрових технологій та медіа, тощо) [6].

Як уже зазначалось, після впровадження перших МООС у навчальний процес вищих навчальних закладів результати оцінювання свідчили про велику кількість складених іспитів, наприклад, понад 20 000 успішних іспитів із курсу «Штучний інтелект» С. Труна (S. Thrun). Проте зараз все частіше іде мова про дуже високий рівень відсіву учасників, особливо на курсах, що призначені для великої кількості учасників. Відповідно до результатів дослідження К. Джордан (K. Jordan), не зважаючи на те, що результати успішності для деяких курсів досягають 20% балів необхідних для успішного складання курсу, у більшості випадків цей показник становить менше 10%. При цьому відкриті запитання щодо іспитів у контексті МООС включають [2]:

- автентифікацію іспитів: оскільки неможливо безсумнівно ідентифікувати екзаменованого у випадку іспитів, які складаються виключно онлайн і оцінюються автоматично, такі іспити навряд чи можна офіційно визнати – принаймні в Німеччині. Для того, щоб прийняти дійсні іспити, необхідно знайти інші форми, наприклад, проведення іспитів у аудиторіях або поєднання МООС із очним навчанням в університеті;

- концепція сМООС: спочатку тут не передбачалося визнання вищими навчальними закладами чи окремими факультетами проходження курсу МООС чи його сертифікації, оскільки ідея ґрунтувалась на тому, що мотивація до участі полягає в інтересі до теми та обміну знаннями з іншими учасниками. Крім того, деякі платформи, що пропонують МООС не можуть видавати офіційні сертифікати, таким чином концепція Open Badges (можливість зарахування проходження МООС, як окремого модуля чи частини курсу) зараз тестується в деяких сМООС [2].

Таким чином, використання МООС в освітньому середовищі вищих навчальних закладів є одним із ключових елементів реалізації Е-навчання. Різноманітність курсів сприяє не тільки поширеності, масовості та вільному доступу до матеріалів курсу, а й передбачає використання та варіацію різних видів цифрових технологій у процесі навчання. Проте з постійним розвитком технологій актуальними залишаються питання дидактичної розробки та реалізації МООС та активності учасників у процесі проходження курсів.

## Література

1. Getto B., Köster A, Kerres M. Vom Output zum Impact: Evaluation der Wirksamkeit von Strategien der Digitalisierung für die Hochschule. Digitalisierung der Hochschullehre. Neue Anforderungen an die Evaluation? Münster: Waxmann. 2018. S. 147-146.
2. Jordan K. MOOC Completion Rates: The Data. URL: <http://www.katyjordan.com/MOOCproject.html> (дата звернення: 15.11.2022).
3. Knoth A, Kiy A., Müller I. Reflect.UP-App Situative und kontextbezogene Evaluation des Studieneinstiegs. Digitalisierung der Hochschullehre. Neue Anforderungen an die Evaluation? Münster: Waxmann. 2018. S. 85-103
4. MOOCs – Hintergründe und Didaktik. URL: [https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/mooc/index\\_html](https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/mooc/index_html) (дата звернення: 17.11.2022).
5. Niedermeier H., Rampelt F., Röwert R. Wie lässt sich eine Qualitätssicherung von MOOC-basierten Online-Curricula implementieren? Erfahrungen von Kiron Open Higher Education aus dem Verbundvorhaben INTEGRAL. Digitalisierung der Hochschullehre. Neue Anforderungen an die Evaluation? Münster: Waxmann. 2018. S. 103-121.
6. Rezension Harris-Huermann, Pohlenz & Mitterauer. URL: [https://www.e-teaching.org/materialien/online\\_literatur/evaluation/rezension-harris-huermann-pohlenz-mitterauer-2018](https://www.e-teaching.org/materialien/online_literatur/evaluation/rezension-harris-huermann-pohlenz-mitterauer-2018) (дата звернення: 15.11.2022).
7. Schulmeister R. MOOCs – Massive Open Online Courses. Offene Bildung oder Geschäftsmodell? Münster: Waxmann. 2013. 275 S.

## АНДРАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

**Герасимова І. Г.**

*Стаття присвячена актуальній проблемі професійної підготовки майбутніх учителів. Розглядається андрагогічний підхід, як один з перспективних у контексті означеної проблеми та сучасних соціальних умов.*

**Ключові слова:** професійна підготовка майбутніх учителів, андрагогічний підхід.

## THE ANDRAGOGICAL BASIS OF FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING

**Gerasymova I. G.**

*The article is devoted to the actual problem of future teachers' professional training. The andragogic approach is considered to be one of the promising approaches in the context of the given problem and current social conditions.*

**Key words:** future teachers' professional training, andragogic approach.

Постійна увага до проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя зумовлюється стрімкими соціально-економічними перетвореннями, що відбуваються в сучасному суспільстві. Відповідно змінюються і вимоги до підготовки фахівців в системі вищої освіти. До числа найбільш вагомих чинників, що зумовлюють такі зміни: прагнення нашої країни до інтеграції з Європейським Союзом, яке у свою чергу передбачає і відповідність якості освітньої підготовки фахівців європейським стандартам. Саме з цим пов'язаний процес реформування системи освіти України, зокрема розроблення Концепції «Нова українська школа», в якій окреслено перспективи розвитку загальної середньої освіти до 2029 року. Проте очевидним є й усвідомлення необхідності професійної підготовки нової генерації вчителів, здатних втілити окреслені концептуальні засади в освітній процес. Відтак постає проблема пошуку ефективних шляхів професійної підготовки майбутніх учителів до діяльності в сучасних соціально-економічних умовах.

Актуальність професійної підготовки вчителів привертає увагу численних науковців, до числа яких належать О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Пехота, О. Пометун, С. Сисоєва, М. Солдатенко та ін.

Важливим аспектом реалізації завдання професійної підготовки майбутніх учителів є вибір методологічних підходів. Оскільки обраний підхід зумовлює основу моделювання, становить підґрунтя, яке обирається для аналізу певного явища, його вибір зумовлює використання ідей, а також взаємопов'язаних з ними понять, принципів, а також способів педагогічної діяльності.

Одним з перспективних підходів до підготовки майбутніх педагогів є андрагогічний, який досить активно розробляється як в теоретичному, так і практичному аспектах. Серед учених, які виявляють інтерес до означеної теми такі як С. Архіпова, Н. Бідюк Л. Даниленко, Т. Десятов, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Огієнко, В. Олійник, Н. Протасова та ін.

Основою андрагогічного підходу є ідея щодо визначення професійно необхідних знань суб'єктом учіння здійснюється відповідно до особистісних потреб. А це, своєю чергою, спонукає до свідомої активної діяльності того, хто навчається. Такий підхід ґрунтується на соціальних та психофізіологічних особливостях дорослої людини.

Поняття «андрагогічний підхід» утворено від поняття «андрагогіка» і запозичене в українську мову з зарубіжних англійських джерел.

Активне використання поняття «андрагогіка» за кордоном почалося у 60–70-х рр. минулого століття. Його використовують нарівні з поняттями «педагогіка дорослих», «теорія освіти дорослих», «освіта дорослих». Досвід розвитку освіти дорослих як самостійної сфери освіти переконливо доводить, що освіта цієї категорії осіб зумовлює



необхідність розроблення відповідної теорії, технологій навчання, підготовку науково-методичних матеріалів і спеціально підготовлених кадрів викладачів.

Серед соціальних причин, що актуалізували андрагогічний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів можна віднести і розвиток ринкових відносин, і швидке накопичення нових знань поряд із застаріванням вже накопичених; появу і розроблення інноваційних технологій навчання, що зумовлюються процесами демократизації і гуманізації суспільства, стрімкий розвиток інформаційно-комунікативних технологій тощо. Означене стимулює процес безперервного навчання дорослої людини, необхідності підвищення кваліфікації, перепідготовки.

В сучасних умовах спостерігається зростання ролі освіти в її двох аспектах, як професійної, так і особистісної соціалізації. Відповідно перший аспект спрямований на розвиток професійної компетентності і мобільності фахівця, а другий спрямований на збагачення процесу соціалізації завдяки залученню до особистісних, гуманістичних цінностей, що проявлятимуться в діяльності та спілкуванні фахівця. У нашому випадку у професійній діяльності вчителя.

Основою андрагогічного підходу є підготовка дорослої людини до розв'язування тих завдань, що виявляються у зв'язку з стрімкими змінами сучасного суспільства. Своєю чергою це зумовлює самовизначення особистості, яке залежить від соціальної, інтелектуальної зрілості майбутнього вчителя, його професійної компетентності.

Провідною характеристикою андрагогічного підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя має стати опора на самонавчання, саморозвиток, самовдосконалення. Сучасність диктує потребу у вчителях, які здатні застосовувати свої знання в умовах, що стрімко змінюються. Яскравим підтвердженням цього слугують і обставини останніх років, які зумовили, переважно, дистанційне навчання в освітніх закладах.

Разом із тим немає підстав протиставляти андрагогічну та педагогічну моделі навчання, які можуть і мають взаємодоповнювати одна одну в реальному освітньому процесі. Хоча в кожному з них існують відмінності щодо функцій викладача, ролі студента, виборі методів навчання, видів, форм навчальної діяльності, мотивації і цілей навчання та його організації, як і головного завдання, що постає перед тим хто навчає в освітньому процесі. Маємо врахувати і те, що в межах педагогічного й андрагогічного підходів відмінними є й використання знань, умінь, навичок, вимоги до особистісних якостей того, хто

навчається, зміни зазнає мета та логіка навчання, а також безпосередня участь тих, хто навчається в організації процесу навчання.

Вибір андрагогічного підходу як провідного у професійній підготовці майбутніх учителів апріорі визначає наше ставлення до студентів як до категорії дорослих людей, що спонукало проаналізувати поняття «дорослість».

Перш за все відзначимо відсутність єдиної думки у визначенні вікових меж молоді, яка навчається у ЗВО. По друге, в психологічній літературі вік має хронологічний, біологічний, соціальний, психологічний аспекти, відсутніми є також і загальноприйняті критерії психологічного віку дорослості.

Але частіш за все в основу визначення дорослості покладаються соціально-психологічні чинники, які мають усвідомлюватися як самою особою, так і суспільством. Доросла людина займає активну позицію щодо суспільного життя, в якому проявляються її моральні, вольові, ціннісні особливості. Закономірно, що дорослість також пов'язується з фізіологічною, психологічною, соціальною, моральною зрілістю, економічною незалежністю, життєвим досвідом, а також відповідальністю поведінки, що зумовлюється її самосвідомістю.

Проте саме вік студентів можна розглядати є своєрідну прелюдію дорослості, оскільки саме у цей час починає активно накопичуватися життєвий досвід, завдяки виникненню нових типів соціальних відносин, виникають передумови залучення до суспільного життя, відповідальності за його устрій.

Вирішення життєвих завдань власного розвитку студентською молоддю цього віку зумовлює орієнтацію на: передбачення, орієнтацію на майбутнє і рівень його можливого втілення, для цього потрібно осмислити теорію того явища, з яким людина збирається мати справу; шлях до практичної етики, згідно якою відчуття обов'язку і відповідальності має проявлятися у конкретних професійних рішеннях і діях.

Відтак є всі підстави стверджувати про необхідність поступового переходу до андрагогічного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів на старших курсах ЗВО та магістратурі, у зв'язку з тим, що віковий період юності межує з дорослістю. Саме у цей період починається побудова планів на майбутнє. З цього часу починають бути затребуваними такі якості особистості як уміння самостійно організувати власну навчальну діяльність, активно проявляти вольові, моральні, інтелектуальні якості, які дозволяють здійснювати самоуправління власного навчання. А це передбачає прояв розумової самостійності, яка проявляється у здатності людини планувати,

організувати і регулювати свою діяльність, відповідно передбачається розвиток самоконтролю і самооцінки.

Підкреслимо, що досить часто науковці, зокрема Л.Лук'янова [1], поняття «дорослість» асоціює з поняттям «досягнення зрілості»

Відомо, що особистісна зрілість є суспільно-історичним феноменом, тому в різних суспільних умовах має різним зміст та не прив'язується до певного віку. У таблиці 1. наведено складові зрілості особистості.

Таблиця 1

### **Складові зрілості особистості**

Різновид	Характеристика
Фізіологічна зрілість	Повний розвиток, остаточно сформованість біологічних передумов соціальної зрілості
Соціальна зрілість	Широке розуміння – рівень сформованості установок, знань, умінь і етичних якостей, достатніх для добровільного, умілого і відповідального виконання всієї сукупності соціальних ролей, притаманних дорослій людині. Вузьке розуміння – комплекс особистісних якостей суб'єкта, який складає його вміння взаємодіяти з іншими людьми у процесі досягнення загальних цілей.
	Адекватне розуміння людиною свого місця в суспільстві. Світобачення чи філософія якою вона керується. Відношення до суспільних інститутів (норм моралі, права, законам, соціальним цінностям); відношення до своїх обов'язків і своєї праці.
Громадянська зрілість	Усвідомлення свого обов'язку перед Батьківщиною, народом, суспільством, відповідальність за свою працю.
Моральна зрілість	Розуміння, прийняття і реалізація норм моралі, наявність совісті, готовність діяти у відповідності зі встановленими нормами відносин людей один до одного, здатність людини відчувати відповідальність у любові, у побудові сім'ї та її майбутнього.
Психологічна зрілість	Широта інтересів людини, її здатність поставитися з потрібною увагою, зацікавленість до усього, що є важливим для людей, суспільства, що забезпечує здатність зосередити увагу на головному і віддати йому основну енергію, активність, творче відношення.

Визначені ознаки дорослості, риси психологічної зрілості та соціально-моральні якості зрілої особистості дозволяють окреслити напрями діяльності викладача з підготовки студентів до застосування у навчальному процесі андрагогічного підходу з метою їхньої професійної підготовки. Варто також підкреслити, що на старших курсах навчання у ЗВО та магістратурі мають створюватися передумови для становлення дорослої особистості, що передбачає появу власних суджень, аргументованого відстоювання власної позиції, уміння обирати лінію поведінки.

Означене накреслює шляхи підготовки майбутніх вчителів до застосування андрагогічного підходу до їхньої професійної підготовки, спираючись на андрагогічних принципах навчання.

Разом із тим, підходити до питання застосування андрагогічного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів необхідно диференційовано, враховуючи індивідуальні особливості студентів, створюючи відповідні умови, що спонукають дорослішання в освітньому процесі.

Опора на андрагогічні принципи навчання, що є основою теорії навчання дорослих, зумовлює необхідність урахування принципових відмінностей між дорослою і недорослою людиною як у процесі навчання, так і в діяльності. Означені відмінності пояснюють необхідність регуляції навчального процесу у ЗВО андрагогічними принципами.

У таблиці 2 відображено особливості навчання дорослих.

Таблиця 2

### ***Особливості навчання дорослих***

Особливості ставлення дорослих до навчання	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Навчання виступає – вид діяльності, що самоорганізується, доросла людина долучається до неї за власним бажанням.</li> <li>2. Другорядна роль зовнішніх мотиваторів.</li> <li>3. Провідна роль внутрішніх мотиваторів, що ґрунтуються на розумінні важливості матеріалу, що засвоюється</li> </ol>
Особливості організації навчання дорослих	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Провідна роль у процесі навчання.</li> <li>2. Прагнення до самостійності, самореалізації, самоуправління у всіх сферах життя, в тому числі і в навчальній діяльності.</li> <li>3. Володіння досвідом, який може бути використаний як у процесі власного навчання, так і в процесі навчання колег.</li> </ol>

	<p>4. Навчання для розв'язання життєвої проблеми і досягнення конкретної цілі.</p> <p>5. Розрахунок на термінове застосування результатів навчання.</p> <p>6. Існування численних обмежень у навчанні (соціальні, часові, фінансові, професійні тощо).</p> <p>7. Організація навчання у вигляді спільної діяльності того, хто навчає, і того, хто навчається.</p>
<p>Чинники, що мають особливе значення у процесі навчання дорослих</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• апеляція до особистісних цінностей;</li> <li>• обґрунтованість важливості матеріалу, що вивчається;</li> <li>• наповнення змісту знаннями, важливим для сфери їхніх інтересів;</li> <li>• цікавість і важливість для сприйняття інформації, що зумовлює її включення у життєвий досвід;</li> <li>• міждисциплінарність інформації, яка дозволяє тому, хто навчається, побачити проблеми, а також прийняти рішення у процесі їх реалізації.</li> </ul>

Означені особливості навчання дорослих зумовлюють визначення принципів навчання в межах андрагогічного підходу. До них відносять пріоритет самостійності навчання; спільність навчання; опора на життєвий досвід; актуальність, затребуваність, актуальність результативності навчання; системність навчання; індивідуалізація навчання; свідомість навчання; елективність навчання; неперервність навчання; контекстність навчання; наочність; систематичність і послідовність; міцність; науковість; зв'язок теорії з практикою та ін.

Реалізація андрагогічного підходу дозволяє виокремити методи освіти дорослих, які найбільшою мірою підвищують мотивацію навчання. До них належать аналіз досвіду, організаційно-діяльнісні, інтерактивні методи навчання, організація самостійної роботи та ін.

Висновки. Андрагогічний підхід до професійної підготовки майбутніх вчителів зумовлює ставлення до тих, хто навчається як до дорослих людей; такий підхід потребує поетапного переходу до андрагогічних основ організації освітнього процесу; потребує наявності у тих, хто навчається відповідних особистісних якостей, які характеризують дорослу людину. Разом із тим андрагогічний підхід відкриває значні потенційні можливості у професійній підготовці майбутніх педагогів.

### Література

1. Лук'янова Л.Б. Дорослість як базова категорія андрагогіки. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи* : зб. наук. пр. Київ; Ніжин 2010. Вип. 2. С. 19–28.

# **ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**Гончарук М. І.**

*Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню інноваційних педагогічних технологій у процесі підготовки майбутнього професійно мобільного педагога професійного навчання. Розкрито сутність поняття «педагогічна технологія», яке трактується як система методів, прийомів, засобів і форм організації навчально-виробничого та виховного процесу, об'єднаних єдиною концептуальною ідеєю, метою і завданнями, що забезпечує задану сукупність умов для навчання, виховання, розвитку і набуття досвіду студентами, і гарантоване одержання заздалегідь визначеного позитивного результату. У контексті досліджуваної проблеми інноваційна педагогічна технологія розглядається як упорядкована сукупність дій, операцій і процедур, що забезпечують досягнення прогнозованого й діагностованого результату в постійно змінюваних умовах освітнього процесу. Виходячи з цього положення, одним із шляхів розв'язання завдань формування майбутнього професійно мобільного педагога професійного навчання є пошук і впровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій, методів активного та інтерактивного навчання. Визначено критерії технологічності педагогічної технології: концептуальність, Висвітлено зміст трьох базових блоків запропонованої технології.*

**Ключові слова:** педагогічні технології, педагог професійного навчання, професійно мобільний педагог

## **THE USE OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

**Goncharuk M. I.**

*The article is devoted to the theoretical justification of innovative pedagogical technologies in the process of training the future professionally mobile teacher of vocational training. The essence of the concept of "pedagogical technology" is revealed, which is interpreted as a system of methods, techniques, means and forms of organization of the educational, production and educational process, united by a single conceptual idea, goal and tasks, which provides a given set of conditions for learning, education, development and acquisition of experience by students, and guaranteed receipt of a predetermined positive result. In the context of the investigated problem, innovative pedagogical technology is considered as an ordered set of actions, operations and procedures that ensure the achievement of the predicted and diagnosed result in the constantly changing conditions of the educational process. Based on this provision, one of the ways to solve the tasks of forming the future professionally mobile teacher of vocational training is to search*

*for and introduce innovative pedagogical technologies, methods of active and interactive learning into the educational process. The criteria for the manufacturability of pedagogical technology are defined: conceptuality, the content of the three basic blocks of the proposed technology is highlighted.*

*Key words: pedagogical technologies, professional training teacher, professionally mobile teacher.*

Педагогічна технологія – це строго обґрунтована система педагогічних засобів, форм і методів їх етапність, націленість на вирішення конкретних навчально-виховних завдань [5, с. 290].

Часто поняття «педагогічна технологія» розглядають як знання про педагогічну діяльність, що здійснюється за допомогою наперед визначених засобів. У такому трактуванні педагогічні технології -це окрема галузь педагогічної науки про розвиток, освіту, навчання і виховання особистості учня на основні суспільно значущих загальнолюдських якостей та досягнень психолого-педагогічної думки й основ інформатики.

Безумовно, що кожне з цих визначень має право на самостійне існування в певних умовах педагогічної діяльності. Крім того, автори часто використовують поняття «освітня технологія», яке розглядається як похідна нового типу освіти, суттєвими ознаками якої є:

- технологія розробляється на основі конкретної філософії, методології освіти, педагогічної ідеї, в основі яких – ціннісні орієнтації, цільові установки автора чи колективу, орієнтованого на конкретний очікуваний результат [2];

- технологічний ланцюг педагогічних дій вибудовується відповідно до поставленої мети й має гарантувати всім студентам досягнення життєвої перспективи та високий рівень засвоєння державного стандарту освіти;

- функціонування технології передбачає взаємопов'язану діяльність викладача й учнів з урахуванням принципів особистісно орієнтованого розвивального навчання й виховання та індивідуалізації;

- поетапне й послідовне запровадження елементів педагогічної технології може бути відтворено будь-яким викладачем з урахуванням авторських підходів;

- органічною частиною технології є діагностування та моніторинг результатів діяльності;

- глибока психологізація освітніх технологій. Всі автори сходяться в одному: оволодіння новими технологіями навчання й виховання вимагає внутрішньої готовності викладача до серйозної діяльності щодо перетворювання, насамперед, самого себе.

До основних понять інноваційних технологій відносять [6, с. 364]:

- нестандартні уроки;
- індивідуальна робота;
- контроль і оцінка навчальних досягнень учнів (через контрольні роботи, тести, завдання, робочі зошити і т.ін.);
- кабінетне, групове і додаткове навчання;
- факультативи за вибором учнів (поглиблюють знання);
- проблемне і модульне навчання;
- запрошення вчених, діячів культури, мистецтва на уроки;
- економізація і екологізація освіти; – науковий експеримент при вивченні нового матеріалу;
- застосування досягнень техніки (від діапозитивів, через фільми, магнітофони, телевізори до навчання з допомогою комп'ютерів, комп'ютерні аудиторії, радіо- і телепередачі та «Інтернет-системи», мультимедійні технології тощо); нові підходи до формування навчальних планів.

Запровадження інноваційних технологій вимагає від викладача:

- вивчення спеціальної літератури (додатково);
- аналізу педагогічного досвіду викладачів-новаторів; – розробки плану запровадження нової техніки [2];
- оптимального поєднання гуманітарних, природничо-математичних та професійних знань.

Розглядаючи психолого-педагогічні інновації як новостворені (застосовані) чи вдосконалені технології (чи проекти), які істотно змінюють обсяги, структуру та якість педагогічного процесу, ми, насамперед, виділяємо такі технології: розвивального навчання (автори – Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, О.К. Дусавицький, В.Ф. Паламарчук); особистісно-орієнтованого навчання (О.Я. Савченко, С.І. Подмазін); колективного навчання (Л. Кочина, Н. Бібік); модульно-розвивального навчання (А. Фурман); життєтворчого навчання (І.Г. Єрмаков); особистісно-орієнтованого виховання (І.Д. Бех); психологічного управління (Л.М. Карамушка, Н.Л. Коломінський); адаптивного управління (Г.В. Єльникова); інтеграційної природничої освіти (В.Р. Ільченко) тощо [1, с. 18-24].

Ці та інші освітні інновації, як правило, представляються своїми технологіями, тобто сукупністю форм, методів і засобів навчання, виховання та управління, об'єднаних єдиною метою і визнані освітньою громадськістю країни. До навчальних інноваційних технологій прийнято відносити таку сукупність операційних дій педагога з учнем, в результаті якої суттєво покращується ставлення учнів до навчального процесу. Серед них значне місце посідають такі технології: особистісно-



орієнтовані; інтеграційні; колективної дії; інформаційні; дистанційні; розвивальні; модульно-розвивальні тощо [8, с. 153].

До виховних інноваційних технологій відносимо мистецькі засоби й прийоми впливу педагога на свідомість особистості учня з метою формування в нього особистісних цінностей у поєднанні (контексті) із загальнолюдськими: рання соціалізація учнів; національна спрямованість навчально-виховного процесу; духовний розвиток учнів тощо.

До управлінських інноваційних технологій відносяться сучасні економічні, психологічні, діагностичні, інформаційні технології, що створюють умови для оперативного й ефективного прийняття керівником управлінського рішення.

Для здійснення управлінських інноваційних технологій керівник професійно-технічного навчального закладу повинен бути творчою особистістю, мотивованою на управлінську діяльність, професійно обізнаним з основними навчально-виховними теоріями, зокрема: інноваційної педагогіки; освітнього менеджменту тощо [7, с. 302].

Досить поширеним є розуміння педагогічної технології як систематичного і послідовного втілення на практиці попереднього спроектованого виховного процесу.

Автор теорії педагогічних систем В.П. Беспалько вважає, що педагогічна технологія – це наукове відповідним чином структуроване проектування (опис) педагогічного процесу шляхом аналізу, відбору, конструювання, і контролю усіх його керованих компонентів у їх взаємозв'язках з наступним відтворенням проекту в навчальній аудиторії.

Саме у переведенні викладання на шлях попереднього проектування навчального процесу з наступним його відтворенням, а також у визначенні структури і змісту навчально-пізнавальної діяльності школярів В.П. Беспалько вбачає глибинний смисл і суть педагогічної технології. В умовах комп'ютеризації навчально-виховного процесу педагогічне проектування стає чи не найпершою умовою його ефективної реалізації.

### Література

1. Даниленко Л.І. Теорія і практика інноваційної діяльності в загальній середній школі. *Управління освітою*. 2021. №3. С. 18-24.
2. Закон України "Про професійно-технічну освіту" №103/98-ВР, із змінами від 19 грудня 2006 р.
3. Закон України "Про освіту" №1060-ХІІ, із змінами від 11 червня 2008 р.
4. Нагребецька І. Українські профспілки з ознаками євроінтеграції. *Урядовий кур'єр*. 2015. № 77. С. 13.
5. Перспективні освітні технології / За ред. Г.С. Сазоненко. Київ, 2019. 560 с.

6. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2017. 364 с.
7. Островерхова Н.М., Даниленко Л.І. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект. Київ: Школяр, 2021. 302 с.
8. Професійна освіта: Словник / За ред. Н.Г. Ничкало. Київ: Вища школа, 2020. 153 с.

## **ЗНАЧЕННЯ СУБ'ЄКТНОЇ АКТИВНОСТІ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Губіна С. І.**

*Розглянуто зміст та значення суб'єктної активності у підготовці майбутнього вчителя до виховної діяльності. Проаналізовано складові суб'єктної активності особистості педагога у контексті структурних компонентів готовності до виховної діяльності.*

**Ключові слова:** суб'єктна активність, підготовка, майбутні вчителі, виховна діяльність.

## **THE CONTENT OF THE SUBJECTIVE ACTIVITY IN THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS TO THE EDUCATIONAL ACTIVITY**

**Hubina S. I.**

*The content and significance of subject activity in the preparation of the future teacher for educational activities are considered. The components of the individual teacher are analyzed in the context of the structural components of preparedness to educational activities.*

**Key words:** the subjective activity, the preparation, future teachers, the educational activity.

В умовах сучасності трансформація концептуальних засад суспільного життя характеризується пріоритетом гуманістичної парадигми, де особистість – це самоорганізуючий суб'єкт, який може активно творити себе та навколишню дійсність. У реорганізованому освітньому середовищі, що базується на засадах педагогічної взаємодії рівноправних суб'єктів та ідеях співробітництва, діалогу і партнерства, вчитель повинен реалізувати себе не тільки як джерело знань, а й як суб'єкт професійної діяльності. Це задає інше системне бачення його особистості та діяльності, а також змінні професійні вимоги, серед яких – саморозвиток, самотворення, самооцінка, самоврядування тощо.

Показником готовності майбутнього педагога до реалізації гуманістичного виховання є здійснення ним виховної діяльності, у

процесі якої педагогічна мета, завдяки спільній діяльності, перетворюється у мету діяльності вихованців. Наслідком цього є сформованість у них якостей творчої особистості та «траєкторія саморуку» власного розвитку. Таку діяльність неможливо опанувати за інструкціями чи правилами, дотримуючись певних «актів» процесу виховання. Цьому має сприяти суб'єктна активність, яка допоможе «виростити» у своїй свідомості та, перебуваючи у просторі «духовного буття» із вихованцями, зреалізувати життєву і професійну позицію вчителя-вихователя. Відповідно вибір стратегії та принципів виховної діяльності залежатиме від ступеня індивідуально-особистісного розвитку педагога.

Актуальність проблеми суб'єктності висвітлено у низці психолого-педагогічних досліджень: теоретичним аспектом у підготовці майбутніх педагогів-вихователів – О. Дубасанюк, А. Маркова, Н. Молодиченко, Г. Троцько, Н. Щуркова; підготовці майбутніх учителів до виховної роботи – І. Бужина, О. Кучерявий, О. Отич, О. Савченко, О. Шквир; деякі аспекти цих процесів з огляду особистісно-діяльнісного підходу розглянули – І. Бех, О. Пехота, В. Рибалка, В. Серіков, О. Орлов, І. Якиманська. Проте у сучасній педагогічній науці немає єдиного розуміння сутності поняття «суб'єктна активність» та механізмів його формування як на особистісному, так і на професійному рівнях.

Визначення дефініції «суб'єктна активність» слід розглядати у контексті поняття «активність особистості». Їх часто ототожнюють і використовують як синоніми.

Поняття «суб'єкт» можна трактувати у двох значеннях:

- суб'єкт діяльності, здатний її освоїти і творчо перетворити;
- суб'єкт життя, внутрішнього (духовного) світу, здатний вибудувати стратегію й тактику своєї життєдіяльності [5, с. 57].

Відповідно для суб'єкта характерне активне, діяльнісне начало людини, через реалізацію якого вона виражає своє ставлення до дійсності. Про це наголошує В. Семиченко, зазначаючи, що не кожна людина може виступати дійсним суб'єктом, тобто активним, ініціюючим, рефлексуючим, коригуючим центром, творцем засад власного життя і професійної діяльності. Багато людей просто пасивно «пливуть за течією життя», слідуючи зовнішнім обставинам і власній імпульсивності [4, с. 183]. Це підтверджує думку, що у процесі формування особистісних якостей педагог не може примусити вихованців бути активними.

Основною характеристикою особистості є її суб'єктивність. Це вихідне положення, в основі якого лежить визнання самотності, самоцінності кожної особистості як індивіда, наділеного неповторними природними даними, суб'єктивним соціальним досвідом і

компетенціями, здатного до ініціативи, активності та самостійності як суб'єктно-можливого існування людини [1, с. 7]. Вираженість таких особливостей суб'єктності, як цілеспрямованість, спрямованість на саморозвиток і самовдосконалення, система морально-вольових аспектів, залежить від ступеня активності, який забезпечує відносну незалежність, та виду діяльності, що здійснюється у безпосередній момент. Відтак аналізувати особистість майбутнього педагога можна лише за умови, що він є суб'єктом діяльності, бо особистість проявляється саме через активність як якість діяльності.

У дослідженні поняття «суб'єктна активність» ми погоджуємось із поглядами тих науковців, що розглядають його як єдність діалектичних аспектів – суб'єктивного та об'єктивного, які, системно функціонуючи, органічно та гнучко доповнюють один одного. Якщо ж один із моментів – суб'єктивна сторона суб'єктивної активності – виявляється гіпертрофованою з огляду на об'єктивну сторону (наприклад, студент ставить перед собою нереалістичні цілі самоосвітньої діяльності або його освітній ідеал не підкріплений відповідними самоосвітніми технологіями тощо), то виникає небезпека «перетворення» («виродження») суб'єктивної сторони суб'єктивної активності у свою крайність – суб'єктивізм (волютаризм, інтелектуальний авантюризм) [2, с. 72].

Отже, одним з основних компонентів особистості педагога є суб'єктна активність. Під активністю особистості розуміють спроможність людини робити суспільно значущі перетворення навколишнього, що виявляються у спілкуванні, спільній діяльності, творчості [3, с. 15]. Хто не активний, той знеособлений, а відповідна пасивність породжує неспроможність керувати колективом, приймати мобільні та адекватні рішення, саморозвиватися. Таке явище не сумісне із професійною діяльністю педагога, де суб'єкт виховної діяльності є ініціатором та виконавцем. Він повинен володіти виховним потенціалом, складовими якого є:

- значущість його для вихованців;
- життєвий досвід, що дозволяє бути носієм і передавачем позитивної системи цінностей;
- професійний досвід, який дає можливість ефективно вибудовувати систему виховної роботи;
- володіння соціально-педагогічною ситуацією та здатність впливати на її характер і перетворення;
- інформаційна забезпеченість (діагностика, розуміння проблеми) [2, с. 108].

Таким чином, становлення і розвиток суб'єктності майбутнього педагога, зокрема формування готовності до виховної діяльності, забезпечує активне включення його у професійну діяльність.

Передумовами виникнення активності стало зіставлення сприятливих умов, чутливість самого студента до впливу й готовність до перебудови своїх особистісних структур, зміна самої системи професійно-педагогічної підготовки в цілому, а також наявність суперечностей, вирішення яких є рушійною силою розвитку й саморозвитку особистості [5, с. 58].

Готовність до виховної діяльності ми розглядаємо як сукупність спеціальних знань, умінь та навичок, необхідних для ведення виховної роботи у школі, що потребує наявності в майбутнього педагога таких властивостей переконання, як педагогічні здібності, інтереси, професійна пам'ять, мислення, увага, педагогічна спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості.

Підсумком готовності студентів до виховної роботи є професійно-виховна компетентність, яка об'єднує такі чинники (види компетенцій): когнітивно-виховна (у галузі теорії і методики виховного процесу, у галузі фахових предметів); конструктивно-виховна (у галузі процесів прогнозування, планування); регулятивно-оцінна (самооцінка підготовленості, рівня вихованості, визначення шляхів професійного самовдосконалення) [5, с. 64].

Суттєві характеристики готовності студентів до виховної діяльності зумовлюють структурні компоненти, серед яких ми виокремлюємо такі: цільовий, мотиваційний, знаннєвий, діяльнісний та оцінно-результативний. Їх реалізація тісно пов'язана зі структурними компонентами суб'єктної активності – навчальною, організаційною, інтенціональною, пошуково-творчою, самоаналітичною, емоційно-ціннісною, які студент може розвивати у процесі самоосвітньої діяльності.

Отже, самоаналітична активність майбутнього педагога як наявність умінь та навичок самооцінки, самопізнання з метою самовиховання активності, схильність до позитивної самоактуалізації та самоудосконалення забезпечують позитивний результат професійної діяльності педагога загалом.

### Література

1. Бойко А. Виховуючі суб'єкт-суб'єктні відносини вчителів і учнів як основа модернізації освітньої галузі в Україні. *Рідна школа*. 2014. № 4. С. 4–8.
2. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. 243 с.
3. Киричук О. Соціально-комунікативна активність особистості в контексті суб'єктно-вчинкової парадигми. *Рідна школа*. 2007. № 5. С. 12–15.
4. Семиченко В. А. Психологічна структура педагогічної діяльності: у 2 ч. К.: Видав.-поліграф. центр «Київський університет», 2020. Ч. 2. 230 с.
5. Чобітько М. Г. Самовдосконалення студентів-майбутніх учителів – у процесі особистісно орієнтованої професійної. *Педагогіка і психологія*. – 2014. № 1. С. 57–69.

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА

Давидюк М. О., Олексій В.

*У статті представлені результати теоретичного аналізу феномену відповідальності майбутнього фахівця. Розкрито основні теоретико-методологічні підходи до формування цієї важливої особистісно-професійної якості майбутнього менеджера під час здобуття вищої освіти. Визначено методичні аспекти розвитку відповідальності майбутніх менеджерів під час навчання у закладі вищої освіти.*

**Ключові слова:** відповідальність, професійна освіта, менеджер, морально-етичні якості, прогнозування, управління.

## THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO FORMING THE RESPONSIBILITY OF THE FUTURE MANAGER

Davydiuk M., Oleksiy V.

*The article presents the results of a theoretical analysis of the phenomenon of responsibility of the future specialist. The main theoretical and methodological approaches to the formation of this important personal and professional quality of the future manager during higher education are revealed. The methodological aspects of the development of responsibility of future managers during their studies at a higher education institution have been determined.*

**Key words:** responsibility, professional education, manager, moral and ethical qualities, forecasting, management.

Суспільно-політичні, економічні та культурні зміни, які відбуваються останніми роками в нашій країні, призводять до якісних трансформацій системи вищої професійної освіти: сьогодні в усіх сферах народного господарства та системи послуг затребуваними стають компетентні фахівці, спроможні ухвалювати відповідальні професійні рішення і прогнозувати наслідки своїх дій як для економіки, так і для суспільства загалом. Саме таких фахівців і повинна готувати вища школа, забезпечуючи розвиток не лише професійних, а й особистісних якостей, серед яких надзвичайно важливою виявляється відповідальність.

Проблема відповідальності особистості перебуває в тісному зв'язку з соціальною відповідальністю, і за своєю значущістю обидва питання посідають чільне місце в дослідженнях сучасних науковців – Д. Демкової, А. Кравченко, Г. Ложкіна, О. Лазорко та ін. [1; 3-4]. У роботах згаданих авторів порушуються такі аспекти проблеми, як структура відповідальності, етика відповідальності, соціальна відповідальність влади і бізнесу, суб'єктів господарювання в різних галузях економіки.

Таким чином, відповідальність особистості знаходить вияв у різноманітних сферах життєдіяльності: насамперед тих, що стосуються збереження здоров'я і життя людини, освіти, людських взаємин, державної служби.

Мета статті – систематизувати теоретико-методологічні підходи до формування відповідальності майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки.

Проблема визначення відповідальності як найголовнішої цінності технологічної цивілізації набула найбільш ґрунтовної розробки в працях Г. Йонаса, науково-філософський доробок якого суттєво вплинув на свідомість нашого часу. За Г. Йонасом, відповідальність – категорія, спрямована в майбутнє та проголошена найвищою моральною цінністю ХХІ століття [2]. У визначенні відповідальності варто враховувати два чинники, які доповнюють один одного. Такими чинниками є об'єктивний, який має справу з розумом, і суб'єктивний, пов'язаний із почуттям [2, с.133]. Досліджуючи феномен відповідальності, Г. Йонас виділяє різні його типи, які найбільшою мірою поширені в суспільстві [2, с.147].

Природна відповідальність виникає природним шляхом, вона є безперечна, постійна та незалежна від попередньої згоди. Прикладом такої відповідальності є батьківська відповідальність, оскільки їй притаманні всі названі властивості. Договірна відповідальність визначається змістом попередньої домовленості (у широкому розумінні), часом, завданням, дорученням, компетенцією, наприклад, доручення службовця. Прикладом «вертикальної» відповідальності може бути відповідальність батьків за дітей, горизонтальною відповідальністю може вважатись відповідальність у подружжі і колективі [2, с.147].

Вітчизняні освітяни О. Сухомлинська, М. Шевченко, О. Савченко, І. Бех та ін. у своїх роботах акцентують необхідність формування особистості на основі моральних цінностей, серед яких вагоме місце посідає відповідальність, а тому загальною метою освіти стає не просто оволодіння певною сумою знань, а формування готовності майбутніх фахівців до самостійної, творчої активності, прояву ініціативи, спроможністю брати відповідальність за власні рішення та вчинки. Відповідальність має зовнішні і внутрішні прояви: у соціальних зв'язках, у спроможності відповідати не лише за себе, а й за близьких людей. На індивідуальні процеси розвитку відповідальності чинять вплив насамперед ва важливих соціальних явища – виховання і соціалізація.

Вітчизняна система вищої професійної освіти останнім часом зазнала значних структурних і змістових реформ. Ці зміни були зумовлені особливостями соціально-економічного розвитку країни,

науково-технічним прогресом та впровадженням інноваційних технологій у виробництво. Сучасні працедавці вимагають від своїх співробітників не тільки володіння професійними вміннями та навичками, а й умінь мислити творчо, ухвалювати швидкі та ефективні рішення, формулювати чіткі цілі та розробляти алгоритми їх досягнення, організувати себе та інших тощо. Таким чином, крім професійних компетенцій, важливими є й певні особистісні якості фахівця. Особливо це актуально для представників професій типу «людина-людина», зокрема педагогів, лікарів, психологів, менеджерів. Сучасне суспільство нині зазнає бурхливих і радикальних змін, постійно ставлячи особистість у ситуацію вибору оптимального рішення на підставі кількох варіантів можливого розвитку подій. При цьому ціна ухвалених рішень у всіх сферах професійного та громадянського життя з кожним роком стає дедалі вищою. З огляду на це, стрижневою якістю особистості, що дає можливість ухвалювати ефективні рішення, ставити цілі, організувати себе та інших, стає відповідальність. Тому ще на етапі здобуття вищої професійної освіти важливим завданням виявляється формування особистісної та професійної відповідальності майбутніх фахівців.

Розвиток цифрової економіки вимагає добре підготовлених, компетентних і наполегливих фахівців управлінської галузі, обізнаних із законами ринку. Як показав аналіз доробку науковців, які працюють у галузі підготовки менеджерів (Я. Головка, К. Корсак, О. Мармаза та ін.), більшість проблем у діяльності сучасного менеджера є результатом і наслідком його недостатньої фахової, у тому числі морально-психологічної підготовки, що вказує як на низький рівень отриманих у процесі професійної підготовки знань, так і на невисокий рівень професійно-особистісного розвитку. Керівники нового покоління повинні оволодіти якісно новими управлінськими функціями, зокрема: маркетинговими операціями; діяльністю в умовах конкуренції; стратегічним партнерством, у тому числі з світовими економічними структурами; ринковою політикою; рекламою та ін.

На зміну вузькоспеціалізованому фахівцю повинна прийти творча та ініціативна особистість, яка поєднує в своїй діяльності функції управління, регулювання та обслуговування. Рівень розвитку особистості менеджера стає одним із найважливіших факторів, який має безпосередній вплив на культуру виробництва та якість результатів роботи.

Сьогодні чимало викладачів ЗВО із багаторічним стажем констатують той факт, що рівень відповідальності та загалом загальний рівень культури студентської молоді з кожним роком знижується.



Здобувачам вищої освіти стає все складніше справлятися із самоорганізацією, постановкою цілей, розв'язанням навчальних та особистих проблем. Все більш вираженими стають споживацькі настрої, примітивні інтереси та соціальний егоїзм [5].

Як показує багаторічний педагогічний досвід, розвинути у здобувачів освіти відповідальність за час їхнього навчання у ЗВО можливо за певних зусиль та дій викладачів. Кожна дисципліна має свій інструментарій задля досягнення цієї мети.

Перехід особистості зі статусу студента в статус фахівця (молодшого менеджера), потім – у статус керівника певного підрозділу (середнього або головного менеджера), навіть за наявності глибоких професійних знань, супроводжується суттєвими змінами спрямованості діяльності, рівня професійної відповідальності за її результати. Якщо студентська діяльність передбачає оволодіння знаннями та отримання відповідних умінь та навичок, то для менеджера (навіть нижчого рівня) основними видами діяльності стають планування, організація, координація та контроль роботи підлеглих. Часто необхідні для фахівця управлінські навички та уміння не відповідають тим, які отримав здобувач освіти, навчаючись у ЗВО. Тому на сьогодні важливим є науково обґрунтований, виражений перехід від традиційної моделі навчання до інноваційної, заснованої переважно на дослідницькій, самостійній діяльності, вагомою складовою якої є планування власної діяльності, прогнозування її результатів та розвиток здатності майбутніх менеджерів до відповідальності за її результати.

Для досягнення цих цілей здобувачів освіти – майбутніх менеджерів – залучають до участі у культурно-масових заходах, наукових конференціях, заняттях у спортивних секціях, волонтерських рухах тощо. Проте більшість студентів з різних причин не включені в активне студентське життя. Саме тому викладачам необхідно надавати увагу питанням розвитку відповідальності майбутніх фахівців на навчальних заняттях: підвищення у здобувачів освіти мотивації до вивчення профільних дисциплін як важливого інструменту їх майбутньої професійної діяльності, збільшення частки самостійної роботи студентів як під час аудиторних занять, так і у позааудиторний час; використання інтерактивних технологій з метою створення сприятливих умов для самовираження та розвитку кожного здобувача освіти.

Підготовка фахівців для сфери менеджменту в сучасних умовах має бути заснована на стимулюванні розвитку особистісно-професійних якостей і соціальних навичок, найважливішими з яких виявляються цілеспрямованість, здатність до лідерства, комунікабельність, відповідальність. Формування цих якостей може бути забезпечене в ході

здобуття вищої професійної освіти шляхом запровадження інноваційних форм і методів навчання, максимально наближених до реальних умов праці менеджера, яка вимагає ухвалення відповідальних рішень і прогнозування наслідків своєї діяльності.

#### **Література**

1. Демкова Д. Т. Феномен відповідальності як об'єкт психологічного аналізу. *Вісник Харківського національного університету імені ВН Каразіна. Серія: Психологія.* 2014. 56. С.18-22.
2. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації. Київ: Лібра, 2001. 400 с.
3. Кравченко А. Відповідальність у трансформаціях ідентичності: ціннісний аспект. *Вісник Київського національного торговельно-економічного університету.* 2018. №1. С.8-10.
4. Ложкін, Г., & Лазорко, О. Поняття відповідальності в історико-філософському та психологічному дискурсах. *Психологія і суспільство.* 2003. 4 (14). С. 61-74.
5. Розвадовська, Т. В. Формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва: дис... доктора філософії. 011 Освітні, педагогічні науки. НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2021. 558 с.

### **ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ (КІН. ХХ – 1ЧВ. ХХІ СТ.)**

**Дамзін О. В.**

*В статті обґрунтовуються актуальність, мета, завдання, методи та особливості дослідження проблеми особистісно-професійного становлення майбутніх учителів фізичної культури в педагогічних університетах України в кінці ХХ – першій чверті ХХІ століття.*

**Ключові слова:** особистісно-професійне становлення, актуальність мета, завдання, методи дослідження.

### **PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION IN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES OF UKRAINE (FIRST 20 – 1 QUARTER 21)**

**Damzin O. V.**

*The materials substantiate the relevance, purpose, tasks, methods and peculiarities of researching the problem of personal and professional development of future teachers of physical education in pedagogical universities of Ukraine at the end of the 20th -1st quarter of the 21st century.*

**Key words:** personal and professional development, relevance of the goal, task, research methods.

Тема дослідження у формулюванні «Особистісно-професійне становлення майбутніх учителів фізичної культури в педагогічних університетах України (кін. 20 – 1чв. 21 ст.)» є актуальною, оскільки реформування університетської педагогічної освіти пов'язано з модифікацією традиційних і пошуком ефективних інноваційних підходів і технологій, суб'єктом продукування яких має бути сучасний учитель. Результативність особистісно-професійного становлення майбутнього учителя в сучасних умовах, здатного поєднувати науковий світогляд, професійно-педагогічну компетентність, духовну культуру, передусім залежить від чіткого визначення, врахування і адаптації до сучасних умов передового педагогічного досвіду історичного минулого з його багатим потенціалом і ресурсом професійно-педагогічної підготовки вчителів в університетах України.

Підготовка вчителя фізичної культури в умовах сьогодення також потребує опори на кращий досвід організації його особистісно-професійного становлення, без врахування якого неможливе створення новітньої системи саморозвитку та самореалізації майбутніх педагогів, котра забезпечила б їхню конкурентоспроможність на ринку праці.

Це, у свою чергу, спричиняє оновлення вимог до сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту, метою якої є формування особистості і професіонала, здатного успішно соціалізуватися, провадити професійну діяльність з реалізації фізкультурно-оздоровчих програм у різних освітніх установах, фізкультурно-спортивних та спортивно-оздоровчих закладах, а також професійно розвиватися, набувати нового професійного досвіду. Особливої значущості в цьому контексті набуває наступність і неперервність професійного становлення вчителів фізичної культури на основі кращих надбань далекого і недалекого минулого.

Визначення і аналіз особливостей організації особистісно-професійного становлення майбутніх учителів фізичної культури в педагогічних університетах України (кін. 20 – 1чв. 21 ст. та пошук шляхів подальшого удосконалення цього процесу в напрямках забезпечення когнітивних, мотиваційно-ціннісних, діяльнісно-комунікативних, особистісно-поведінкових та рефлексивних його складових уможливить більш успішну підготовку майбутніх учителів на функціональному рівні в сучасних умовах.

Актуальність окресленої проблеми й необхідність її вирішення також зумовлені наявними суперечностями між: нормативним визнанням наступності як одного з фундаментальних принципів особистісно-професійного становлення майбутніх вчителів, що забезпечує його якість, та неузгодженістю змісту освітньо-професійних програм підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту на різних

рівнях і етапах вищої освіти; об'єктивною потребою суспільства в кваліфікованих фахівцях з фізичної культури і спорту, здатних до постійного професійного розвитку в умовах неперервної освіти, та недостатньою спрямованістю змісту, форм і методів фахової підготовки на забезпечення її наступності.

Здійснений аналіз наукових джерел дає підстави констатувати, що в сучасній педагогічній науці висвітлено окремі аспекти проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, а саме: принципи неперервної освіти (І. Бех, С. Гончаренко, В. Кремень та ін.); концептуальні положення дидактики вищої школи (В. Андрущенко, О. Гура, С. Сисоєва та ін.); сучасні педагогічні технології та інноваційні методи підготовки у вищій школі (В. Беспалько, О. Пехота, О. Савченко, Г. Селевко та ін.); теоретичні і методичні засади професійної освіти майбутніх фахівців фізичної культури і спорту (І. Асаулюк, В. Каплінський, В. Костюкевич, Є. Павлюк, О. Тимошенко та ін.). Водночас, незважаючи на численність досліджень у зазначеній сфері, проблема наступності професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, їх особистісно-професійного становлення в ступеневій освіті як у теоретичному, так і в практичному аспектах залишається малодослідженою.

Окреслене коло науково-практичних завдань розвитку вищої освіти в Україні разом з актуальною проблематикою сучасної науки зумовили вибір теми дослідження «Особистісно-професійне становлення майбутніх учителів фізичної культури в педагогічних університетах України (кін. 20 – 1-й чв. 21 ст.)».

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні особливостей особистісно-професійного становлення майбутніх учителів фізичної культури в педагогічних університетах України в к. 20-го – 1-й чв. 21 століття та їх подальшого розвитку і модернізації в сучасних умовах.

Відповідно до мети поставлено такі *завдання дослідження*: виявити й охарактеризувати теоретичні основи наукового розуміння сутності особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя; визначити особливості особистісно-професійного становлення майбутніх учителів фізичної культури в педагогічних університетах України в к. 20-го – 1-й чв. 21 століття; здійснити періодизацію, виявити та охарактеризувати особливості кожного періоду організації особистісно-професійного становлення в контексті забезпечення наступності, модернізації і адаптації кращого досвіду минулого до сучасних умов; здійснити узагальнюючий аналіз досвіду особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців фізичної культури і спорту у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського.

Об'єкт дослідження – процес особистісно-професійного становлення майбутніх учителів фізичної культури в педагогічних університетах України в к. 20-го – 1-й чв. 21 століття .

Предмет дослідження – етапи та особливості особистісно-професійного становлення майбутніх учителів фізичної культури в педагогічних університетах України в к. 20-го – 1-й чв. 21 століття.

Для вирішення поставлених завдань, досягнення мети дослідження передбачається використання таких методів: – теоретичних: аналіз, узагальнення, систематизація психолого-педагогічної, науково-методичної літератури, архівних та нормативних документів з проблеми дослідження; концептуально-порівняльний аналіз, структурно-системний аналіз; емпіричні: методи масового збирання емпіричного матеріалу; контент-аналіз архівних матеріалів та нормативної документації, освітньо-професійних програм – для визначення особливостей особистісно-професійного становлення майбутніх учителів фізичної культури в педагогічних університетах України.

Теоретичною основою дослідження є наукові ідеї в галузі педагогіки, психології, висновки сучасних міждисциплінарних досліджень щодо різних аспектів педагогічного управління розвитком особистості, положення сучасної педагогічної науки про системно-структурний підхід до аналізу педагогічних явищ (П. Анохін, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Мадзігон, Н. Ничкало, Л. Пуховська, О. Сухомлинська та ін.).

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що передбачається виявити, теоретично обґрунтувати та узагальнити особливості особистісно-професійного становлення майбутніх учителів фізичної культури в педагогічних університетах України в к. 20-го – 1-й чв. 21 століття; здійснити періодизацію, виявити та охарактеризувати особливості кожного періоду організації особистісно-професійного становлення в контексті забезпечення наступності, модернізації і адаптації кращого досвіду минулого до сучасних умов; здійснити узагальнюючий аналіз досвіду особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців фізичної культури і спорту у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського; уточнити понятійно-категоріальний апарат досліджуваної проблеми: «особистісне становлення», «професійне становлення», «особистісно-професійне становлення майбутніх учителів фізичної культури в педагогічних університетах», «особистісно-професійний розвиток», «наступність». На основі вивчення і узагальнення історичного досвіду визначити і обґрунтувати шляхи вдосконалення організаційно-методичні засад особистісно-професійного становлення майбутніх учителів фізичної культури в педагогічних університетах в сучасних освітніх умовах.

Практичне значення отриманих результатів визначатиметься створенням та впровадженню в освітній процес підготовки майбутніх вчителів фізичної культури на основі узагальнення кращого історичного досвіду оновлених та модернізованих навчальних планів, робочих програм, контрольних заходів, спеціалізованих курсів, студентські творчих конкурсів, осучаснених навчально-методичних посібників та методичних рекомендацій.

### Література

1. Каплінський В. В. Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: теорія і практика: монографія. Вінниця: «Твори», 2018. 492 с.
2. Каплінський В. В., Тетерук Р. О. Роль суб'єкт-суб'єктних відносин в особистісно-професійному становленні здобувачів вищої освіти. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. ТОВ «Твори». 2021. Вип.66. С. 58 – 66.

## ВИМОГИ ДО ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ : ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС

**Дровозюк Л. М., Яковліва О. П.**

*Стаття про вимоги до учителя в історії освіти України. Вони стосувалися професійних, моральних та ідеологічних якостей і були зафіксовані у статутах навчальних закладів, інструкціях міністерства освіти, професіограмі учителя. Учитель мав поважати особистість учня, враховувати його здібності та можливості, бути толерантним, творчим, підвищувати свою кваліфікацію, вести просвітницьку роботу поза школою.*

**Ключові слова:** особистість учителя, професіограма учителя, підвищення кваліфікації, просвітницька робота.

## TEACHER PERSONALITY REQUIREMENTS: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL DISCOURSE

**Drovozyuk L. M., Yakovliwa O. P.**

*The article is about requirements for a teacher in the history of education in Ukraine. The requirements related to professional, moral and ideological qualities and were recorded in the statutes of educational institutions, the instructions of the Ministry of Education, and the professional profile of the teacher. The teacher had to respect the student's personality, take into account his abilities and opportunities, be tolerant, creative, and improve his qualifications, was required to carry out educational work outside the school.*

**Key words:** teacher's personality, teacher's professional profile, professional development, educational work.

Сьогодні є потреба у відтворенні вимог до особистості учителя на тлі різних історичних періодів, що дасть можливість краще зрозуміти його місце і роль у суспільстві, процес формування його професійної компетентності.

Проблему особистості учителя розглядали Н. Андрійчук, В. Андрущенко, С. Васильєва, Н. Гузій, О. Дубасенюк, М. Євтух, Т. Зузяк, С. Русова, С. Сірополко, О. Сухомлинська, Я. Чепіга та ін. Встановлено освітній ценз учителів, їх соціальний статус, матеріальне становище, педагогічні вимоги. Поряд з цим є потреба у з'ясуванні думки громадськості щодо особистості учителя, що й стало метою нашого дослідження.

Уперше в українській педагогічній думці чіткі вимоги до особистості учителя визначив Статут Львівської братської школи «Порядок шкільний» (1586 р.). Професійні якості дидаскала (учителя) у документі виписані у демократичному ключі. Він має «навчати й любити всіх однаково, як синів багатих, так і сиріт убогих», навчати так, «як хто посильно може навчатися, а не вчити одного старанніше, ніж іншого...». Статут також вимагав, щоб учитель був високоморальним та благочестивим, тоді й «учні будуть такі як учитель».

В Україні до ХІХ ст.. учителями у сільській місцевості здебільшого були «мандрівні дяки» або «бакаляри». Це студенти (спудеї) та випускники Києво-Могилянської академії і інших духовних шкіл, які наймалися вчити дітей у сільських громадах та у приватних осіб. Вчили грамоті також священики, ченці, відставні солдати, канцеляристи, тобто ті, хто мав хоч якусь освіту. Основні вимоги до учителів – володіння грамотою, знання Святого письма, гарний голос та невибагливість щодо матеріального забезпечення.

У «Керівництві учителям народних училищ» (1789 р.), розробленим Ф. Янковичем, заборонялося використовувати «тілесні кари, ремні, палиці, батоги, лійки й різки, ляпанці, штовхани й кулаки» і т.д.

Професійні навчальні заклади для підготовки учителів народних шкіл відкриваються у 70-х рр.. ХІХ ст.. Спочатку це були короткотермінові педагогічні курси, а з 1869 р. – учительські семінарії. Проте більшість бажаючих навчати дітей набувала кваліфікацію після спеціального іспиту на звання народного учителя. Крім того, право викладання у народних школах мали випускниці жіночих гімназій та єпархіальних училищ, випускники духовних академій та семінарій. Учителів для повітових та міських шкіл готували учительські інститути.

Оскільки влада розглядала учителя народної школи як провідника монархічно-самодержавної ідеології, то й очікувала від нього вірнопідданства і політичної благонадійності. За словами історика освіти С. Сірополка, «начальством» для учителя народної школи був не

лише інспектор народних шкіл, але й член земської управи, що керував освітньою справою земства, справник (начальник повіту), пристав (поліцейний комісар), урядник, волосний старшина, писар та нерідко і товариш по праці в школі – законовчитель, що пильно стежив за його політичною лояльністю. Не тільки робота в школі, а й приватне життя – усе було під доглядом [4, с. 364].

Починаючи з 60-х рр. XIX ст. особистість учителя дедалі частіше викликає інтерес у громадськості. Суспільство, охоплене бажанням допомогти народові якнайшвидше вибратися з нещастя та економічного занепаду, свої сподівання поклало на учителя, якого вважало народним порадником та просвітником.

Народного учителя наділили ореолом «святого подвижника», називали його «сіячем розумного, доброго, вічного», «найкращим цвітом і соком народу», «апостолом правди і науки». Навіть відомі педагоги схилилися до ідеалізації особи і праці народного учителя. До учителя висувалися вимоги, які він не завжди міг виконати, бо вони не відповідали його можливостям. Зокрема відомий педагог В. Водовозов бажав бачити учителя «людиною здоровою, фізично розвинутою і сильною». «У вільний від роботи час, – мріє автор, він ходить селом, скрізь допомагає справою і порадою. Якщо будують хату, він зуміє і сам підставити плече під балку, зуміє вказати, що робити. Під час сільського лиха: повені, пожежі – він у числі перших надасть допомогу» [с. 255]. Крім того, сільський учитель, на думку В. Водовозова, мав би завести в себе зразкове господарство, щоб навчити селян грамотно хазяйнувати. Також бажано щоб учитель знав найелементарніше з медицини і гігієни, щоб надавати селянам медичні поради та допомогу [3, с.256].

Вимоги та довіра суспільства до учителя, безперечно, спонукали до громадського служіння та самоудосконалення, але й підігривали у суспільстві споживацьке ставлення до нього, надію на його всесилля, що не підкріплювалося належним статусом у суспільстві, правами та матеріальним забезпеченням.

Попри труднощі, багато учителів дійсно допомагали населенню порадами. Згадуючи свою першу вчительку, П. Тичина писав: «А таким чесним і трудолюбним натурам, як Морачевська, хотілося дати народові знань більше, ніж потрібно за програмою». [4, с.46].

Письменникові запам'яталися її цікаві розповіді про відважного полярника, досліди з коновкою і решетом, через яке лили воду, щоб заграла веселка. Помітивши голос і слух малого Павла, учителька прийняла його до шкільного хору і навчила співати по нотах. До неї йшли не тільки учні, а й дорослі за порадою, за першою медичною допомогою. Незабутнім святом для дітей була новорічна ялинка, яку вчителька влаштувала, додавши до казенних «копійок» всю свою



зарплатню. Разом з мішечком горіхів Павло одержав у подарунок три книжечки, які потім часто читав і перечитував.

Було немало й тих, що зіткнувшись з труднощами праці та життя переходили на іншу роботу. Плинність кадрів була великою.

З приводу важкого матеріального і правового становища учителя письменник і педагог С. Васильченко писав : «Скажіть мені, що може доброго зробити для народу отой нещасний, слабкий, темний вчитель, що мусить бліднути перед всякими гудзями та кокардами?». Учитель, писав він, – потребує не стільки співчуття, як позбавлення його ролі «раба бюрократичного ладу» і створення таких умов, щоб даремно не «пропала, можливо, міцна сила» в ньому [2, с.361].

Коли у пресі розгорнулася полеміка про участь учителів у сільськогосподарському виробництві з метою покращення матеріального становища, Б. Грінченко виступив проти подібних ідей. На його думку, щоб покращити матеріальне становище учителя необхідно підвищити йому заробітну плату, створити умови для виконання ним професійних обов'язків.

На захист учителя стали й інші представники демократичних кіл, зокрема С. Русова, Лесі Українка, П. Грабовський.

Вони радили учителям гуртуватися та спільно виборювали право на достойне життя і належні умови праці, а також займатися самоосвітою. Учитель, на думку знаного педагога Я. Чепіги, не тільки повинен добре володіти методикою, а й працювати творчо, шукати нові методи навчання, розвивати у собі чесноти, бо самі знання без морального життя не зроблять його авторитетною, культурною силою. Дуже важливо, на думку Я. Чепіги, пам'ятати, що «центр ваги шкільної праці – дитина; і дивитись на свою працю, як на службу, – неморально, не людському» [6, с.75].

Проблема підвищення рівня освіти учителя актуалізувалася на початку ХХ ст. у зв'язку з розвитком економіки. Підвищення кваліфікації учителів та надання їм методичної допомоги взяли на себе земства та просвітницькі організації. Вони відкривали педагогічні бібліотеки, влаштовували педагогічні курси, на яких з лекціями виступали відомі вчені і педагоги, зокрема, В. Науменко, І. Стещенко, Д. Яворницький, С. Русова. Проблеми освіти і учителя зокрема порушувалися у часописі «Світло» (1910-1914 рр.), на сторінках газети «Рада».

На початку ХХ ст. учителі стали активніше брати участь у громадських рухах, прийшло усвідомлення необхідності спільно діяти, щоб домогтися своїх прав. Показником громадської активності учителів стали учительські з'їзди, які проходили у губернських та повітових містах, а також заснування у 1906 р. Української учительської спілки, яка

хоч і була невдовзі заборонена, але сам факт її заснування мав велике значення для національного самоусвідомлення учительства. Українські учителі розуміли, що жодні розмови про підвищення кваліфікації, напружену самовіддану працю не матимуть вагомого результату допоки не буде української школи.

У часи становлення української державності (1917-1920 рр.) суспільство висунуло до учителя нові вимоги – бути здатним до будівництва української національної демократичної школи та творчої праці у ній, орієнтації на особистість дитини, пошани до її свободи та прав. У книзі «Самовиховання вчителя» Я. Чепіга звертається до учителів із закликом «зробитись щирим сином» свого народу, «з'єднати себе з його минулим, в сучаснім стати свідомим і активним членом однієї сім'ї з ним» [1, с. 75].

Багато учителів, насамперед сільських шкіл, активно долучилися до будівництва української школи. Однак невдовзі національне відродження, а відтак і сподівання національної освіти було перерване. Найактивніші учителі зазнали репресій.

Радянська влада висунула до учителя свої вимоги, які висловлено у статті часопису «Комуністична освіта»: «Педагог нашої школи, – писав автор, мусить бути перш за все політично освічена людина на базі марксо-ленінського світогляду, на основі марксо-ленінської методології. Він повинен знати крім загальних основ усякого виробництва, ще увесь процес якого-небудь одного виробництва. Він повинен бути активним громадським діячем і вміти виконувати певні організаційні функції в установі або організації. Він повинен бути організатором, консультантом учнів своєї школи, що активно навчаються. Він повинен любити новий лад і бути відданим, він повинен ненавидіти старий лад, вміти з ним боротися та вміти мобілізувати на боротьбу з ним своїх учнів» [5, с.773].

Професійні компетентності учителя були окреслені у професіограмі, вміщеній у часописі «Шлях освіти» (1930 р.) У документі мовилося, що учитель має справедливо ставитися до дітей, «незалежно від особистої симпатії та антипатії педагога», мати хист «до ясного і зрозумілого передавання дітям своїх думок», «товариський талант» у відношенні дітей, і разом з тим вміння зберігати свій авторитет, бути тактовним, лагідним, щирим, спостережливим, володіти емпатією, уважно ставитися до дитячих поглядів, думок, почувань, мати постійний рівний настрій, переважно спокійно-веселий, зберігати душевну молодість, активність, енергійність, вміти переконувати. Перелічено також дидактичні та організаторські здібності. Стосовно останніх зазначалося, що учитель повинен вміти підтримувати дисципліну, працювати науково-раціонально, знати фізіологію та гігієну розумової праці дітей, керувати процесом утворення дитячих колективів, їх життям і працею

при цьому не пригнічувати творчої активності дітей, уміти проводити педагогічні вимірювання, планувати свою роботу [6, с.127-139].

На ділі саме політичні вимоги стали пріоритетними в оцінці діяльності учителя. Учителів активно залучали до різних політичних кампаній – колективізації, агітації за підписання на позику, за блок комуністів і безпартійних на виборах, вистежування ворогів народу, боротьби з релігією, організації культмасових заходів, політпросвіти, допомоги господарствам у зборі врожаю та ін. На заняттях з підвищення кваліфікації, які були обов'язковими у школах аж до 90-х рр. ХХ ст. учителі вивчали твори «класиків» марксизму-ленінізму, очільників партії та держави.

Аналіз вимог до особистості учителя свідчить, що вони включали професійні, громадянські та моральні його якості і детермінувалися соціально-економічними, політичними і педагогічними чинниками.

### **Література**

1. Березівська Л. Образ учителя у творчій спадщині Я. Ф. Чепіги. *Рідна школа*. 2000. № 10. С. 72 – 75
2. Васильченко С. Мій шлях. Автобіографічні записки. *Васильченко С. Твори в трьох томах*. Т.3. Київ: Рад. письменник, 1974. С. 330-370.
3. Водовозов В. И. Идеал народного учителя. *Водовозов В. И. Избранные педагогические сочинения*. М: Просвещение, 1986. С. 254-260
4. Світло шкільного дому /упоряд. О. П. Сугак. Київ: Рад. письменник. 1986. 343 с.
5. Сірополко С. Історія освіти в Україні. Київ: Наукова думка. 2001. 912 с.
6. Чаленко І. До професіограми педагога радянської масової трудової школи. *Шлях освіти*. 1929. № 4. С. 127-142.

## **МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ**

**Заверюха Т. В.**

*У статті актуалізовано проблему формування критичного мислення здобувачів вищої освіти. Визначено й систематизовано прийоми формування критичного мислення майбутніх фахівців сфери менеджменту, описано зміст навчальних занять із застосуванням інтелектуальних завдань, спрямованих на розвиток інтелектуальних умінь і навиків майбутніх менеджерів.*

**Ключові слова:** менеджмент, критичне мислення, інформація, аналіз, інтелектуальні навички, рефлексія.

# METHODOLOGICAL TECHNIQUES FOR THE FORMATION OF CRITICAL THINKING OF FUTURE MANAGERS OF EDUCATION

Zaveriukha T. V.

*The article updates the problem of the formation of critical thinking of students of higher education. Techniques for the formation of critical thinking of future specialists in the field of management are defined and systematized, the content of training classes with the use of intellectual tasks aimed at developing the intellectual abilities and skills of future managers is described.*

**Key words:** *management, critical thinking, information, analysis, intellectual skills, reflection.*

Глобалізація сучасного світу, якому притаманні ознаки нестабільності й високих ризиків, інтелектуалізація праці, поширення цифрових технологій вимагають від фахівців не тільки відповідного обсягу теоретичних знань, професійної компетентності, а й високого рівня інтелектуального розвитку, якісно нового типу розумової діяльності, критичного стилю мислення.

Ознаками критичного мислення, на думку багатьох науковців (М.Ліпман, К.Мередит, Р.Пауль, Дж.Стіл, Ч.Темпл, О.Тягло, Д.Халперн та ін.), є «вміння досліджувати реальні виробничі та життєві ситуації; генерувати різні варіанти розв'язання проблем, порівнювати, оцінювати, виявляти недоліки й переваги кожного з них, вибираючи оптимальний; відповідально ухвалювати самостійні рішення та прогнозувати їх наслідки. Домінантними властивостями критичного мислення є вміння аналізувати інформацію, що походить із різних джерел, в аспекті її достовірності, точності, корисності для розв'язання поставленої проблеми; аргументовано доводити свою позицію, розпізнавати суперечливі дані, судження, аргументи, виявляти й виправляти помилки в своїх і чужих міркуваннях» [1].

Актуальність проблеми формування критичного мислення здобувачів вищої освіти зумовлена тим, що притаманна нашому часу динаміка технологічного й соціального прогресу вимагає від молодих фахівців умінь швидко адаптуватися до професійної діяльності, змінювати й удосконалювати її на основі самостійного набуття знань, знаходити шляхи розв'язання професійних і соціальних проблем у різних ситуаціях. Разом з тим, стан педагогічної практики свідчить, що в реальному освітньому процесі формуванню критичного мислення здобувачів вищої освіти, зокрема управлінських спеціальностей, приділяється недостатня увага.

Мета нашої статті – визначити й систематизувати методи і прийоми формування критичного мислення майбутніх фахівців сфери менеджменту.

Як правило, критичне мислення є певним способом перевірки відповідності інформації вимогам достовірності, точності, логічної коректності та в кінцевому підсумку визначення її цінності. Критичне мислення допомагає виявляти логічні та смислові помилки, відрізнити факти від вигадки, давати панорамну (з урахуванням альтернативних поглядів) оцінку подій, бачити причиново-наслідкові зв'язки, змінювати свою позицію на основі аргументів. При цьому особливе значення має об'єктивність суджень, яка виражається в постійному пошуку істини, критика не заради критики, а заради істини [3]. У цьому полягає конструктивне значення критичного мислення. На думку дослідників, критичне мислення виявляється у таких взаємопов'язаних функціях: оцінній, евристичній (стимулювання пошуку нових знань), обмежувальній (раціональні обмеження зони пошуку необхідної інформації), прогностичній (М.Баттерсбі, М.Бейлін, Д.Волтон та ін.). Саме завдяки наявності критичного мислення людина отримує поштовх і стимули до розвитку рефлексивних механізмів, що дозволяють самостійно здобувати нові знання, системно організовувати та класифікувати їх, здійснювати усвідомлений вибір на основі виважених відповідальних рішень. Завдяки критичному мисленню особистість визначає своє місце та роль у системі соціальних відносин, дає оцінку основним соціальним нормам та цінностям, щоб у подальшому мати можливість прийняти або відмовитися від них.

У світовій практиці розвитку та формування критичного мислення здобувачів освіти розроблено багато методів, способів та технологій, кожна з яких за певних умов може бути ефективною. Однак, використовуючи ту чи іншу методику формування критичного мислення, у конкретній ситуації і для представників конкретного фаху, можна зустрітися з певними труднощами, що полягають у специфічних умовах: вікових особливостях здобувачів освіти, предмета, на якому відбувається формування критичного мислення, психологічного клімату та форми організації процесу навчання. Тому для кожного випадку методи, що використовуються для формування критичного мислення, будуть своїми і в загальному вигляді являтимуть собою набір завдань/прийомів, що активізують інтелектуальну діяльність.

Більшість дослідників (Є. Геніке, В. Ружієйро, С.Терно, А. Тягло, Є. Ходос, та ін.), що займаються розвитком та формуванням критичного мислення, так чи інакше, спираються на технологію розвитку критичного мислення через читання та написання власних текстів, розроблену американськими дослідниками (А. Кроуфорд, К. Мередіт, Ч. Темпл та ін.) [2]. М. Ді Спеціо пропонує серію головоломок, які стимулюють розвиток критичного мислення [4]. Очевидно, що вони не всі можуть бути застосовані на заняттях зі студентами, але деякі з них

виявляють свою ефективність під час занять зі студентами-майбутніми менеджерами. Обрані головоломки не мають предметної сутності, проте їх можна використовувати для розвитку уяви, адже багато процесів і явищ у довколишньому світі нам вдається подивитися тільки за допомогою ілюстрації або відеофільму, що є комп'ютерною моделлю процесу, тому важливо, щоб студент міг сприйняти на слух інформацію та перевести її у образну форму.

*Магнітне тяжіння.* У вас є два однакові залізні бруски. Один із них намагнічений, а другий ні. Як дізнатися, де магніт, якщо дозволяється взяти в руки тільки один брусок, і шматочків заліза поруч немає? У нас є два гумові колеса для роликів ковзанів. Ці колеса вирішили вдосконалити, щоб збільшити швидкість руху. У середину першого вставлений металевий брусок, а по краю другого – чотири маленькі бруски, за вагою рівних бруску в першому колі.

Перша головоломка вимагає залишкових знань з курсу загальної фізики, другу ж можна вирішити і без знань про момент інерції, покладаючись на знання (зоровий образ), які могли бути здобуті під час перегляду виступів танцівників чи фігуристів. Згадати і зіставити факти – головне у таких завданнях.

*Лід тане.* Кубик льоду плаває в склянці, по вінця наповненої водою. Що станеться з водою, коли крига розтане, – вилетиться зі склянки чи, навпаки, рівень буде нижчим? Це завдання можна проводити як фронтальний експеримент: хай студенти по черзі пропонують свої варіанти. Дуже гарне завдання, що демонструє різні погляди на проблему та обґрунтування своєї гіпотези. Одне з головних призначень такого роду завдань полягає в тому, що для формування критичного мислення студентам необхідно не просто демонструвати правильну відповідь, а показувати той шлях, який до нього призводить. Але, як правильно зауважила Д. Халперн, «не існує універсальної формули, яку можна було б застосувати в будь-якій ситуації, що передбачають звернення до критичного мислення» [5]. Однак можливо опанувати здатність відстежувати свої знання та бачити відмінність між володінням термінологією та розумінням сенсу, тобто тут понад усе важливий процес самоспостереження.

Опанувати процес самоспостереження можна за допомогою таких прийомів: «знаю – хочу знати – цікавлюсь»; «правильні – хибні твердження»; «за-проти». Ці прийоми застосовуються для активізації когнітивного досвіду та знань студента. Кожен студент послідовно заповнює колонки (знаю, хочу дізнатися, цікавлюсь), висловлюючи власні думки. Варто зауважити, що колонка «хочу знати» виконує функцію спонукання, мотиву до вивчення та обговорення теми/запитання/завдання, оскільки бажання дізнатися її докладніше

стає важливим для самого студента, і він несвідомо починає шукати відповіді на свої запитання. Колонка «цікавлось» спонукає до осмислення власних інтересів. Таким способом під час читання тексту або прослуховування лекції нова інформація заноситься до таблиці. Цей прийом орієнтований на актуалізацію емоційних відносин із текстом.

*Таблиця «Правильні – хибні твердження».* Прийом використовується, якщо в досвіді студентів немає інформації з теми, що вивчається. Прийом може бути дуже корисний при вивченні економічних дисциплін, коли студентам – майбутнім менеджерам викладається складний матеріал, з яким вони не зустрічались раніше на практиці або знайомство з ним відбувалося не в явному вигляді. Твердження звучать як висновки, тому, повертаючись знову і знову до них, студенти мимовільно їх запам'ятовують.

*Мозкова атака.* Один з методів, що стимулює творчу активність. Метою застосування є виключення оцінного компонента на початкових стадіях створення ідей. У технології критичного мислення прийом «мозкова атака» використовується з метою активізації наявних знань при роботі з фактологічним матеріалом. Дозволено висловлювати будь-які, навіть абсурдні чи фантастичні ідеї. На наступному етапі учасників просять розвивати ідеї, запропоновані іншими, наприклад, комбінуючи елементи двох чи трьох запропонованих ідей. На завершальному етапі проводиться вибір кращого рішення, виходячи з експертних оцінок. Для того, щоб уникнути надмірності інформації, часто використовують прийом «денотатного графа», який дозволяє студентам систематизувати знання, поглиблює рівень розуміння інформації, а це, своєю чергою значно знижує частку механічного запам'ятовування інформації.

Основною умовою формування критичного мислення є відстеження свого розуміння під час роботи з новою інформацією. Тому ефективними виявляються «нотатки», оформлені у вигляді тематичних таблиць, заповнення яких означає, наскільки студент розуміє матеріал, але це може означати, наскільки він його засвоїв, коли будуть отримані відповіді на всі питання. Адже знання – це стан розуміння.

Під час підведення підсумків тренінгових занять, проведених зі студентами-майбутніми менеджерами, молоді люди вільно висловлювали власні думки стосовно розвитку в собі необхідних навиків критичного мислення. Така рефлексія виконаної інтелектуальної роботи також сприяє формуванню аналітичних умінь здобувачів вищої освіти.

Застосування технології критичного мислення в підготовці майбутніх фахівців управлінської сфери сприяє розвитку широкого спектру особистісно-професійних якостей, фахових компетентностей,

комунікативних здібностей. Важливі на сьогодні навички роботи з інформацією, що надходить з різних джерел і вимагає перевірки на достовірність, виявляються вкрай важливими для фахівців будь-якої галузі, тому ще на етапі здобуття вищої освіти молодим людям варто пропонувати такі методи і прийоми інтелектуальної роботи, які розвивають критичне сприйняття дійсності, здатність робити логічні умовиводи, аргументовано доводити власні думки і судження.

### **Література**

1. Козира В. М. Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі. Тернопіль: Астон, 2017.
2. Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів. Київ: Видво «Плеяди», 2006. 220 с.
3. Battersby M. Enhancing Rationality: Heuristics, Biases, and the Critical Thinking Project. Informal Logic. 2016. Vol. 36.
4. DiSpezio, Michael A. Great Critical Thinking Puzzles Paperback, 1997. 96 p.
5. Halpern, D. F. Thought and Knowledge: An introduction to Critical Thinking (5th ed.). Psychology Press. 2014

## **ПРОФЕСІЙНЕ «ВИГОРАННЯ» ВЧИТЕЛЯ: ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ**

**Заєць М. Р.**

*Розглядається сутність, ознаки, причини виникнення і шляхи подолання професійного вигорання вчителя.*

**Ключові слова:** професійне вигорання, вчитель, причини професійного вигорання, подолання професійного вигорання.

## **TEACHER PROFESSIONAL “BURNOUT”: CAUSES AND WAYS TO OVERCOME**

**Zaiets M. R.**

*The essence, signs, causes and ways of overcoming teacher burnout are considered.*

**Key words:** professional burnout, teacher, causes of professional burnout, overcoming professional burnout.

Сучасна система освіти потребує високоосвічених та висококваліфікованих фахівців, здатних до професійного зростання та професійної мобільності в умовах інформатизації суспільства та розвитку нових технологій. Освітнє середовище сприяє становленню та розвитку сучасного вчителя як професіонала та творчої особистості, що має високий рівень компетентності.



Професію «педагог» завжди вважали затребуваною і соціально значущою для суспільства. Завдяки вчителям з самого дитинства у кожного формувалася громадська свідомість, а з покоління в покоління передавалася культурна спадщина. Для успішної професійної діяльності педагог повинен володіти певними знаннями, вміннями і особистісними якостями, які допоможуть впоратися з емоційним напруженням. Але з часом практично у кожного педагога через низку причин настає психологічна напруга, яке веде до розвитку професійного вигорання. Через це людині важко далі розвиватися, реалізовувати себе в творчості і кар'єрі [1, с. 211]. Тому тема професійного вигорання у педагогів була актуальною завжди.

Вперше термін «професійне вигорання» ввів Герберт Фройденбергер у 1970-х роках. Він визнав, що професії, які передбачають сильне почуття моралі чи цілеспрямованості, а також відданість працівників, які жертвують собою заради блага інших, перебувають у найбільшому ризику.

Не дивно, що вчителі та усі, хто працює в освіті, ризикують вигорати. Тиск підзвітності, робоче навантаження та години, інтенсивність роботи та надмірна витрата своєї енергії, сил, та ресурсів можуть посилити стрес. Крім того, вчителі та інші працівники освіти взяли на себе низку соціальних обов'язків під час пандемії [4]. Вони повинні адаптувати навчальні програми до широкого діапазону стилів навчання, керувати мінливою освітньою політикою, займатися учнями з особливими потребами та виконувати адміністративну роботу.

Всесвітня організація охорони здоров'я описує професійне вигорання як професійне явище, що характеризується трьома основними ознаками:

- виснаження – коли викладачі відчують виснаження, вони можуть відчувати себе втраченими та занадто виснаженими, щоб продовжувати роботу;

- цинізм – викладачі, які досягли стану виснаження, можуть почати відчувати себе психічно відірваними від своєї роботи. Їх ставлення до професії може стати негативним і цинічним. Часто це може проявлятися в неадекватному формулюванню думок;

- неефективність – вигорання викладача призводить до некомпетентності або неефективності його роботи [5].

Професійне та емоційне вигорання педагогів виникають у наслідок комплексної дії як зовнішніх, так і внутрішніх чинників. Серед зовнішніх чинників ризику професійного та емоційного вигорання можна виділити хронічну напругеність психоемоційної діяльності, пов'язану з інтенсивним спілкуванням, цілеспрямованим сприйняттям партнерів і впливом на них; нечітку організацію та планування праці,

нестачу обладнання, відсутність належної матеріальної винагороди і морального схвалення; підвищену етичну та юридичну відповідальність за благополуччя учнів, батьків і колег. Внутрішніми чинниками професійного вигорання педагогів є: підвищені тривожність, вразливість і чутливість, низька самооцінка, що можуть повністю блокувати механізм психологічного захисту; дуже високий рівень емпатії, емоційна ригідність, інтенсивна інтеріоризація; недостатня компетентність, слабка професійна спрямованість, низька мотивація емоційної віддачі, або, навпаки, бажання завжди «бути зразком» [2, с. 8].

Відтак, аби запобігти появі даного явища та звести до мінімуму його плачевні наслідки, педагогові необхідно дотримуватись таких порад:

- 1) будувати свій тайм-менеджмент, який зводиться до ефективного розподілу власних планів і часу на найближче та віддалене майбутнє;
- 2) слід чергувати розумову діяльність із фізичною працею;
- 3) необхідно робити тайм-аути, тобто знаходити час для себе під час занять спортом, вечірніх прогулянок тощо;
- 4) варто висипатися, більше відпочивати, зокрема на природі;
- 5) частіше займатися улюбленою справою, хобі [3, с.538-539].

Професійне «вигорання» – одне із складних явищ, що призупиняє участь вчителя у навчальному процесі та в науковій роботі. Це наносить шкоду не тільки самому викладачу, але й навчальному закладу та учням. А тому систематичний і планомірний підхід до профілактики професійного вигорання є запорукою мінімізації професійної деформації педагога, що, у свою чергу, сприятиме його професійному вдосконаленню, переходу здійсненої ним педагогічної діяльності від репродуктивного рівня до рівня майстерності, творчості.

### Література

1. Кулиничева Д. Особливості професійного вигорання у педагогів. Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (20-21 квітня 2017 року) : збірник тез. Бердянськ : БДПУ, 2017. Ч.1. 354 с.
2. Мачинська Н. Професійне вигорання педагогів: причини виникнення і засоби запобігання. Учитель початкової школи. 2017. № 11. С. 6-8.
3. Стахова О.О., Карнафель Д.С. Професійне вигорання майбутніх педагогів як психологічна проблема. The XXV International Science Conference «Implementation of modern science and practice», May 11-14, 2021, Varna, Bulgaria. 693 p.
4. Teacher burnout and how to avoid it. – EducationSupport. URL: <https://www.educationsupport.org.uk/resources/for-individuals/articles/teacher-burnout-and-how-to-avoid-it>.
5. Addressing Teacher Burnout: Causes, Symptoms, and Strategies. – School of Education, 16.02.2021. URL: <https://soeonline.american.edu/blog/teacher-burnout>.

# **ЗАКОНОДАВЧІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**Засімович О. І.**

*Система підвищення кваліфікації керівника закладу загальної середньої освіти сприяє формуванню вмінь аналізувати замовлення сучасного суспільства на освітні послуги. Зараз, коли в країні йде повномасштабна війна, про повноцінне очне навчання як педагогічних працівників, так і здобувачів освіти мова йти не може. На допомогу приходять сучасні інформаційні засоби та інтернет-технології для реалізації якісного освітнього процесу в закладі та задля особистісного зростання кожного учасника освітнього процесу. Адже дистанційно підвищувати свій фаховий рівень легко у будь-який час доби тільки за умови володіння великим переліком цифрових інструментів.*

**Ключові слова:** цифрова компетентність, мережева педагогіка, цифрова компетентність, законодавча база.

## **LEGISLATIVE ASPECTS OF THE FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF THE HEAD OF THE INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION IN THE SYSTEM OF NON-FORMAL EDUCATION**

**Zasymovuch O. I.**

*The system of improving the qualifications of the head of a general secondary education institution contributes to the formation of the ability to analyze the orders of modern society for educational services. Now, when a full-scale war is going on in the country, there is no question of full-time full-time training of both teaching staff and students. Modern information tools and Internet technologies come to the rescue for the implementation of a high-quality educational process in the institution and for the personal growth of each participant in the educational process. After all, it is easy to increase your professional level remotely at any time of the day only if you have a large list of digital tools.*

**Key words:** digital competence, network pedagogy, digital competence, legal framework.

Цифровізація сучасного суспільства впевнено рухається нашою країною, навіть в умовах часткового вимкнення світла та відсутності інтернету, не оминаючи різні галузі та сфери нашого життя.

У педагогіці існує окремий напрямок – мережева педагогіка, що виник і розвивається лише в інтернет-середовищі та класифікує інструменти, які використовують у навчанні. Є. Патаракін зазначає, що педагогіка мережевих співтовариств швидко розвивається, перетворюючись у напрям теорії навчання, теоретичні підґрунтя

управління навчанням у закладі освіти та процесом підготовки керівників закладів загальної середньої освіти до використання інтернет-технологій у системі післядипломної освіти [1].

Навчання мережевих спільнот, до складу яких можуть належати як здобувачі освіти, так і дорослі, а звідси й керівники закладів освіти, які навчаються в системі післядипломної освіти, ґрунтуються на низці ключових принципів. «Навчання визначається інструментами й об'єктами, якими користується учень. Дії над об'єктами вимагають спілкування. Це спілкування з приводу дій та об'єктів має першочергове значення для навчання. Навчання відбувається завдяки спільноті обміну знаннями, де новачки поступово стають експертами через практичну участь у розв'язанні проблем усередині конкретної галузі знань» [10].

Зміни в системі зв'язків закладу з тріади «учень-учитель-батьки» на відкриту модель «учні-вчителі-батьки-громада-світ» модифікують систему надання освітніх послуг, питання конкурентоспроможності закладу, здатності до змін, гнучкості тощо [11].

Реалізувати ці завдань може керівник, здатний до стратегічного планування, до оволодіння новими технологіями управління. У переліку найважливіших, ключових компетентностей, формування й розвиток яких сприяє успішній самореалізації виділяють: навички рахування й письма, знання рідної мови; компетентності в галузі математики, природничих наук і технологій; володіння іноземними мовами; навички ІКТ і використання технологій; уміння вчитися; соціальні й підприємницькі навички та загальна культура [14].

В Україні визначено вісім ключових компетентностей для педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти: уміння вчитися, предметна (фахова) компетентність, соціальна компетентність, громадянська компетентність, підприємницька компетентність, загальнокультурна компетентність, компетентності з ІКТ, здоров'язбережувальна компетентність [7].

Професійна перепідготовка керівників закладів загальної середньої освіти у системі післядипломної освіти до різних видів діяльності свідчить про необхідність використання інтернет-технологій.

Можливості використання глобального середовища Інтернет практично безмежні. Широкі можливості Інтернету розглядали науковці Дж. С. Браун, Дж. Гудлед, І. Доунс, В. Кухаренко, М. Мартін, Є. Патаракін, С. Харгадон.

Інформатизація та цифровізація системи національної освіти прописана й на законодавчому рівні. В Україні «одним із пріоритетних напрямів інформатизації є освіта й наука. Починалось усе в 1986 році, коли в школах був уведений як обов'язковий курс інформатики. З 1990-

х років здійснюється державна координація робіт з досліджень, розробок і використання технологій в освіті» [13]. Процес інформатизації розпочався після ухвалення в 1998 році Законів України «Про Національну програму інформатизації» [4] і «Про Концепцію Національної програми інформатизації» [3].

Закон України «Про Національну програму інформатизації», затверджений Президентом України 4 лютого 1998 року, уперше дав визначення й тлумачення новим для економіки та суспільства поняттям, пов'язаним з інформатизацією. У ньому обґрунтовані основні принципи й положення щодо процесу інформатизації України, виокремлені напрями, серед яких: інформатизація науки, освіти й культури.

Національна програма інформатизації – це комплексний документ, який складається з Концепції Національної програми інформатизації, державних, галузевих, регіональних програм і проектів інформатизації, програм і проектів інформатизації органів місцевого самоврядування [3].

У Національній програмі інформатизації описані ключові завдання інформатизації освіти, науки та культури, бажані результати інформатизації освіти (розвиток комп'ютерної освіченості людини, розвиток змісту, методів і засобів навчання, скорочення терміну та підвищення якості навчання на всіх рівнях підготовки кадрів), інтеграція навчальної, дослідницької та управлінської діяльності [3]. Першочерговим завданням інформатизації освіти визначено створення глобальної комп'ютерної мережі освіти й науки.

Упродовж останніх 20 років ухвалено ряд нормативно-правових актів, які визначають, регламентують і контролюють процес інформатизації освіти. До них належать: Указ Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» [16], Закон України «Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки України», Закон України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні». Задля реалізації вище зазначених завдань ухвалені: Постанова Кабінету Міністрів України від 13 липня 2004 року №905 «Про затвердження Комплексної програми забезпечення загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів сучасними технічними засобами навчання з природничо-математичних і технологічних дисциплін» на 2005-2011 рр.» [12], Постанова Кабінету Міністрів України від 7 грудня 2005 року №1153 «Про затвердження Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006–2010 рр.» [14] тощо.

До початку 2014 року в Україні затвердили й упроваджували Державну цільову програму «Сто відсотків» та Національний проект

«Відкритий світ» [2]. Ці документи безпосередньо пов'язані з процесом упровадження цифрових технологій, зокрема інтернет-технологій в освітній процес та організацію навчання у закладах загальної середньої освіти України.

У Загальних положеннях Закону України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки», де проаналізовано процес інформатизації суспільства станом на початок 2007 року, зазначено, що «ступінь розбудови інформаційного суспільства в Україні порівняно із світовими тенденціями є недостатнім і не відповідає потенціалу та можливостям України». У законі виокремлено стратегічні цілі «забезпечення комп'ютерної та інформаційної грамотності населення, насамперед шляхом створення системи освіти, орієнтованої на використання новітніх ІКТ у формуванні всебічно розвиненої особистості; створення загальнодержавних інформаційних систем» [8].

У галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, затвердженій наказом Міністерства освіти й науки України від 14 серпня 2013 року №1176 [18], приділено певну увагу проблемі інформатизації й використанню ІКТ у процесі підготовки педагогічних кадрів та в системі підвищення кваліфікації педагогів. У п.11 Концепції «Післядипломна педагогічна освіта» зауважено, що «післядипломна педагогічна освіта здійснюється за багатоваріантними освітніми програмами та проектами з проблем педагогічної майстерності, інноваційних технологій та інтерактивних форм і методів навчання, інформаційних технологій, досягнень в теорії і практиці психології, педагогіки, методики навчання і виховання, а також за дистанційною формою навчання з ефективним використанням інформаційно-комунікаційних технологій» [18]. У ст.60 Закону України «Про вищу освіту» [9] наголошено, що на результат підвищення кваліфікації та проходження стажування зважають під час проведення атестації педагогічних працівників, обрання на посаду за конкурсом чи укладання трудового договору з науково-педагогічними працівниками.

Необхідно зазначити, що до серпня 2013 року атестація керівників закладів освіти відбувалася без урахування посадово-функціональних обов'язків керівника ЗЗСО. За висловом Л. Калініної, «дотепер на рівні держави управлінська діяльність керівника лише задекларована як професійна, а на практиці майже всі керівники шкіл за професією є педагогами та атестуються як учителі з певного навчального предмета» [8, 15]. У серпні 2013 року до Типового положення про атестацію педагогічних працівників внесені зміни та атестація керівника закладу освіти стає обов'язковою.

17 вересня 2021 року Міністерство економіки України затвердило професійний стандарт керівника (директора) закладу загальної середньої освіти [17]. У документі чітко прописані вимоги до керівника закладу освіти, його трудові функції, загальні та професійні компетентності, серед яких окреме місце посідає інформаційно-цифрова.

Таким чином приходимо до висновку, на рівні законодавчих актів система післядипломної освіти прописана, більшість із них не виконує своїх функцій через недосконалу систему фінансування та впровадження, недостатність підзаконних актів, які описують механізми впровадження й діяльність різних структур для реалізації поставлених завдань. Як наслідок – відсутня єдина державна освітня політика щодо впровадження ІТ у систему освіти. Проте цифровізація життя, й освіти зокрема, розпочалася ще до процесу становлення незалежності нашої країни спочатку в теорії й на папері, а в сучасних умовах життя стрімко набирає темпи й на практиці. Коли гаджети дозволяють підвищувати свій фаховий рівень у будь-якій точці земної кулі та в будь-який час.

### Література

1. Бендеревць Н.М. Формування готовності вчителів до підвищення педагогічної майстерності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Інформатизація освіти України: європейський вимір: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. 14–17 травня 2007 р. Кам'янець-Подільський: 2017. С. 34–36.
2. Голодюк Л.С. Методичні засади формування та розвитку ІКТ-компетентності вчителя в умовах функціонування інформаційно-навчального середовища у системі післядипломної освіти. Програмне забезпечення у сфері освіти і науки : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 12–13 трав. 2010 р. К.: Освіта України, 2010. Ч.2. С. 36-39.
3. Гуржій А.М. ІТ-готовність вчителів іноземних мов: методологія, теорія, технології : навчальний посібник. К. : Інститут обдарованої дитини, 2013. 230 с.
4. Даниленко Л.І. Інноваційний освітній менеджмент : навч. посібник. К.: Главник, 2016. 144 с.
5. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи: монографія. К. : Логос, 1998. 140 с.
6. Даниленко Л.І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». ЦППО АПН України. К., 2015. 42 с.
7. Енциклопедія освіти. / за заг. ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
8. Забродська Л. М. Інформатизація закладу освіти: управлінський аспект: метод. посібник. Х. : Видав. група «Основа», 2013. 240 с.

9. Закон України «Про вищу освіту» URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
10. Інформаційні та комунікаційні технології навчання в системі загальної середньої освіти зарубіжних країн : навчально-методичний посібник / за заг. ред. О. В. Овчарук, В. Ю. Бикова. К.: Педагогічна думка, 2012. 144 с.
11. Інформаційно-аналітичні матеріали про діяльність Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України за 2011 рік. За заг. ред. Д.В. Табачника. К. 2012. 409 с. URL: <http://timo.com.ua/node/10040>
12. Калашнікова С.А. Навчання дорослих на основі компетентнісно-орієнтованого підходу : навчально-методичні матеріали до модуля 1. Проект Світового банку «Рівний доступ до якісної освіти в Україні». Програма підвищення кваліфікації викладачів СППО. МОН України. К. 2017. 57 с.
13. Калініна Л.М. Генезис інформаційного менеджменту як галузі наукового знання. Стратегічні пріоритети. 2009. № 4 (13). С. 71–76.
14. Калініна Л.М. Інформаційне управління загальноосвітнім навчальним закладом: системи, процеси, технології : монографія. К.: Інформавтор, 2008. 472 с.
15. Калініна Л.М. Google-сервіси для вчителя. Перші кроки новачка: навчальний посібник. Львів : ЗУКЦ, 2013. 206 182 с.
16. Кремень В.Г. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства. Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. 2016. № 6. С. 5–9.
17. Наказ Мінекономіки «Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf>
18. Наказ Міністерства освіти і науки України №1176 від 14.08.2013 р. «Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» URL: <http://vnz.org.ua/dokumenty/spysok/4487-nakaz-ministerstva-1176-vid-14082013>

## **ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ДИСЦИПЛІН ПЕДАГОГІЧНОГО ЦИКЛУ**

**Зелінський В. Ю., Пінаєва О. Ю.**

*У статті обґрунтовані педагогічні умови формування особистісно-професійних цінностей майбутніх учителів засобами дисциплін педагогічного циклу: спрямованість гуманітарних навчальних дисциплін на формування етичної культури майбутнього вчителя; опора на автономність, яка відображає індивідуальну позицію здобувача освіти у виборі стратегії особистісно-професійної поведінки; реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії при створенні сприятливого емоційно-психологічного середовища.*

**Ключові слова:** система особистісно-професійних цінностей учителів, дисципліни педагогічного циклу.



# FORMATION OF THE SYSTEM OF PERSONAL AND PROFESSIONAL VALUES OF FUTURE TEACHERS USING THE DISCIPLINES OF THE PEDAGOGICAL CYCLE

Zelinsky V. Yu., Pinaeva O. Yu.

*The article substantiates the pedagogical conditions for the formation of personal and professional values of future teachers by means of the disciplines of the pedagogical cycle: the focus of humanitarian educational disciplines on the formation of the ethical culture of the future teacher; reliance on autonomy, which reflects the individual position of the student in choosing a strategy of personal and professional behavior; implementation of subject-subject interaction while creating a favorable emotional and psychological environment.*

**Key words:** system of personal and professional values of teachers, disciplines of the pedagogical cycle.

Період навчання у закладі вищої освіти є одним з найбільш відповідальних у становленні особистості вчителя-професіонала. Саме тоді формуються основні ціннісні установки, життєва позиція, ставлення до навколишньої дійсності. Необхідно, щоб цінності і норми культури, мистецтво, моральність, досягнення духовної сфери були звернені до особистості, проникали в усі структури цілісного освітнього процесу, забезпечували орієнтацію на гуманістично-особистісний розвиток майбутніх фахівців.

На наш погляд, ефективне формування особистісно-професійних цінностей майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін забезпечується дотриманням низки умов:

- спрямованість гуманітарних навчальних дисциплін на формування етичної культури майбутнього вчителя;
- опора на автономність, яка відображає індивідуальну позицію здобувача освіти у виборі стратегії особистісно-професійної поведінки;
- реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії при створенні сприятливого емоційно-психологічного середовища.

Охарактеризуємо виокремлені нами педагогічні умови.

Модернізація вищої педагогічної освіти передбачає якісне оновлення змісту спеціальної та загально-педагогічної підготовки сучасного вчителя, який працює на гуманістичних засадах, бачить перспективи професійного зростання; займається науково-дослідницькою роботою, володіє високою загальною та педагогічною культурою.

Вважаємо, що в контексті реформування сучасної системи освіти пріоритетами у виховній і освітній діяльності педагогічного ЗВО є:

- підвищення виховуючого характеру навчання та освітнього ефекту виховання;

- створення гуманістичної виховної системи у педагогічному ЗВО;
- орієнтація молоді на значущість моральних цінностей;
- гармонізація соціального середовища здобувачів освіти;
- розширення клубної, дозвіллевої та аматорської діяльності у ЗВО, створення молодіжних громадських об'єднань, розвиток і заохочення демократичних засад в управлінні освітнім закладом, студентського самоврядування;
- введення додаткових освітніх дисциплін, спрямованих на професійне і особистісне самовизначення здобувачів вищої освіти, підвищення конкурентоспроможності випускників ЗВО на ринку праці;
- посилення соціального захисту освітнього закладу, проведення заходів щодо охорони життя, фізичного, розумового й психічного здоров'я майбутніх учителів в процесі навчання і позааудиторної діяльності;
- збереження, розширення ресурсної бази, розвиток мережі додаткової освіти, соціального захисту та спорту [2].

Одним з провідних принципів реформування педагогічної системи освіти є відмова від авторитарної педагогіки, натомість необхідним є запровадження педагогіки гуманізму та співробітництва, пов'язаною з концепцією сприйняття людини як найвищої цінності в суспільстві. Агресивність, конфронтація, відчуженість мають поступитися толерантному ставленню один до одного, взаєморозумінню й довірі. Це сприятиме розв'язанню найактуальнішого завдання сучасності, від якого залежить подальший поступ людства – переходу від протистояння, підозри, насильства до злагоди, національної, регіональної та міжнародної стабільності.

В Україні зміст педагогічної освіти для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів визначається галузевими стандартами освіти; передбачає фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку педагогічних кадрів [3].

Аналіз змісту освітньо-професійних програм підготовки майбутніх вчителів середньої школи (вчителів української мови та літератури) дозволив виділити низку дисциплін, у змісті яких розглядають питання патріотичного виховання, культури міжнаціонального і міжетнічного спілкування, поваги до загальнолюдських цінностей та терпимості до думок інших. Наведемо приклади цих дисциплін: «Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності» та інші дисципліни психолого-педагогічного циклу.

Вважаємо, що для формування етичної культури майбутнього вчителя необхідно не тільки враховувати зміст дисциплін, оскільки

обов'язковий мінімум змісту освітньої програми не в повній мірі забезпечує формування етичної культури як прояву ключової компетентності педагога.

Зміст поняття «автономність особистості» розкривається в багатьох психолого-педагогічних дослідженнях. Науковці розглядають його як якість особистості, що поєднує вміння здобувати нові знання й творчо застосовувати їх в різних ситуаціях; це індивідуальна позиція студента у виборі стратегії професійно-особистісної поведінки.

Цей феномен представлений єдністю двох компонентів: мотиваційного й процесуального. Мотиваційний відображає потребу в процесі пізнання, процесуальний – включає знання і прийоми діяльності. Незважаючи на те, що ці складові існують в єдності, їх розподіл цілком виправданий, оскільки можемо прагнути до пошуку знань, але не вміти їх знаходити, в той же час, можна вміти їх здобувати, але не відчувати в цьому потреби. Саме мотив спрямовуватиме діяльність здобувачів освіти на досягнення поставлених цілей. При цьому особливо важливо, щоб майбутній фахівець самостійно визначав завдання власної діяльності, умів ставити проблемні питання і прагнув знайти на них відповіді. У цьому полягає сутність внутрішньої мотивації, на якій заснована автономність особистості в освітньому процесі.

Розвиток автономності особистості в освіті тісно пов'язаний з формуванням пізнавальної активності, самостійності, ініціативності, відповідальності, свободи вибору, навичок самоконтролю, мотивації до отримання нових знань й способів поведінки. В контексті традиційної парадигми освіти основною метою є оволодіння знаннями, а не вміннями самостійно творчо діяти в нестандартних ситуаціях. В умовах нової освітньої парадигми необхідним є розвиток нового змісту навчання, формування не тільки знань, а й творчого мислення.

Найважливішим засобом розвитку активності, самостійності і автономності студентів є система творчих завдань. Активність майбутніх учителів проявляється не тільки в сумлінному виконанні вказівок викладача, а й в інтенсивності виконання завдань, пов'язаних з пошуком власних індивідуальних шляхів їх розв'язання. Самостійність передбачає пошук відповідей на запитання, які виникають перед майбутніми фахівцями; прагнення і вміння раціонально організувати роботу, самостійно, без чужої допомоги виконати її, критично осмислити досліджуваний матеріал, пов'язати нові знання з існуючими, виокремити нові завдання, самостійно вирішити проблеми; відстояти власні переконання. Активність може проявлятися без самостійності, в той час, як самостійність без активності неможлива.

Автономність, в свою чергу, виникає в момент, коли у здобувачів освіти виникає усвідомлення себе як повноцінного суб'єкта пізнання,

готового діяти активно й самостійно. Одним з показників розвитку автономності є відповідальність. Термін «автономність» може бути використаний для характеристики тільки таких ситуацій, в яких здобувач освіти повністю несе відповідальність за прийняття і здійснення рішень, які стосуються навчання.

Сучасна парадигма освіти визначається суб'єкт-суб'єктними відносинами; аналіз взаємовідносин «викладання – навчання» можна охарактеризувати як взаємодію. З позиції педагогіки, взаємодія в освітньому процесі – явище багатопланове, яке припускає навчально-педагогічну взаємодію студента і викладача, взаємодію студентів, міжособистісну взаємодію. Кожна з взаємодіючих сторін реалізує власну суб'єктну активність. Участь майбутніх учителів у взаємодії один з одним і з викладачем спрямована на формування культурно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів, толерантності як в загальнолюдському, моральному плані, так і в науковій, дослідницькій діяльності. При цьому важливо враховувати певні особливості кожного з суб'єктів взаємодії [1].

Слід підкреслити, що суб'єкт-суб'єктний характер процесу формування етичної культури передбачає не тільки врахування індивідуальних особливостей майбутніх фахівців, орієнтацію на діалог, взаємодію і партнерство в навчанні, а й виховання у студентів рефлексивного ставлення до цього процесу, готовності до прийняття відповідальності за його результат. Усі ці фактори необхідно враховувати при організації освітнього процесу в ЗВО. Проте для всіх здобувачів освіти доцільно розширювати форми самореалізації, як у навчальній, так і позааудиторній діяльності; стимулювати особистісний розвиток, соціальну активність; залучати до різних видів наукової творчості. Саме в університеті закладаються основи тих якостей фахівця, з якими він вступить в професійну діяльність.

Незаперечним є позитивний вплив власного прикладу професорсько-викладацького складу на формування досліджуваного феномена у майбутніх учителів. Важливо, щоб у викладача була сформована етична культура, і він поводить себе, як коректна, толерантна особистість, що проявляє емпатію і ефективно впливає на свідомість, почуття, волю, поведінку студентів. На особистому прикладі викладачів у студентів формується «модель» їх власної педагогічної поведінки. Педагог завжди і в усьому є зразком для наслідування; він повинен етично впливати на учнів, незалежно від того, який предмет викладає. Духовна близькість і повага до педагога спонукають вихованців його наслідувати. Без сумніву, саме особистий приклад вчителя може переконати учнів в істинності декларованих ним моральних норм і цінностей.

Не зменшуючи значущості професійно-педагогічної діяльності викладачів університету в контексті досліджуваної проблеми, необхідно акцентувати увагу на етичному аспекті їх роботи. У всі часи дослідники вітчизняної педагогіки (А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) приділяли значну увагу цьому питанню.

Завдання викладача ЗВО полягає в тому, щоб захопити кожного студента до активної, конструктивної діяльності, спрямованої на реалізацію виховного потенціалу, де етична культура є основою життєдіяльності та соціальної поведінки майбутнього вчителя. Вважаємо, що саме викладачеві належить стратегічна роль у розвитку особистості майбутнього вчителя.

### **Література**

1. Волошина О. В. Роль моральних відносин між учителем і учнями в навчально-виховному процесі. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2014. Випуск 41. С.66-70.
2. Волошина О. В. Модернізація ролі українського вчителя в контексті інтеграції в сучасний Європейський простір. Професійна педагогіка. 2022 1(24). С. 62–70.
3. Dmitrenko N., Voloshyna O., Budas I., Klybanivska T. Formation of Ethical Culture of Intending Educators in the Educational Process of Higher Education Institution. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*. 2021. Volume I., С. 95-104

## **КОНКУРС ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ЯК ЗАСІБ ТВОРЧОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

**Каплінський В. В.**

*В матеріалах розкривається зміст конкурсних завдань, що охоплюють провідні аспекти професійної діяльності вчителя: майстерність проведення уроку, майстерність здійснювати виховний вплив, лекторська майстерність, майстерність розв'язання педагогічних ситуацій, майстерність володіти собою.*

**Ключові слова:** конкурс педмайстерності, конкурсні завдання, майстерність усного мовлення, майстерність проведення уроку і виховного заходу, майстерність володіння собою.

## **TEACHING SKILLS CONTEST AS A MEANS OF CREATIVE GROWTH OF FUTURE TEACHERS**

**Kaplinskyi V. V.**

*The materials reveal the content of contest tasks covering the leading aspects of a teacher's professional activity: the skill of conducting a lesson, the skill of exerting*

*an educational influence, the skill of lecturing, the skill of solving pedagogical situations, the skill of self-control.*

**Key words:** *pedagogy contest, contest tasks, oral communication skills, the skill of conducting a lesson and an educational event, the skill of self-control.*

Університетський конкурс педагогічної майстерності щороку презентує кращих з кращих майбутніх вчителів і стає яскравим педагогічним дійством, своєрідною школою педагогічної майстерності. Під час його проведення учасники презентують зразки власної педагогічної творчості, які формуються впродовж всього часу вивчення курсу педагогіки, а глядачі збагачуються плодами унікального творчого досвіду. Він є важливим засобом педагогічної підтримки не лише професійного, а й особистісного зростання студентів. Має потужний мотиваційний та стимулюючий потенціал. Участь у конкурсі є добровільною, що визначає особисту зацікавленість майбутнього педагога. Всі конкурсанти мають можливість проявити себе як учителя, продемонструвати свої творчі задуми та отримати кваліфіковану оцінку їх якості членами журі.

Початок проведення нашого конкурсу сягає в 1993 р., а його базисом став досвід школи педагогічної майстерності академіка І. Зязюна, розвинутий його послідовниками. Зміст авторської методики організації і проведення конкурсу педмайстерності схематично відображено на малюнку, який спробую далі конкретизувати.

Знання, здобуті студентами на заняттях з курсу «Основи педагогічної майстерності» та інших педагогічних дисциплін, стають теоретичними позиціями у підготовці конкурсних завдань, що охоплюють провідні аспекти професійної діяльності вчителя: майстерність проведення уроку, майстерність здійснювати виховний вплив, лекторська майстерність, майстерність розв'язання педагогічних ситуації, майстерність володіти собою. Кожному напрямку діяльності педагога відповідають конкурсні завдання, до підготовки і виконання яких залучаються всі студенти, оскільки міні-конкурси педмайстерності спочатку проводяться в академічних групах за участю кожного майбутнього вчителя.

Раніше, коли для цього були сприятливі умови, практикувалось два тури конкурсу: теоретичний (письмовий), під час якого учасники виконували три завдання: 1) розгорнута відповідь на питання проблемно-творчого характеру (порівняти, співставити, визначити спільне та відмінне, проаналізувати, обґрунтувати, узагальнити та ін.); 2) тести різного типу (на заповнення пропусків, з альтернативними відповідями, на встановлення логіки між двома рядами понять, на вибір правильної відповіді тощо); 3) аналіз педагогічної ситуації за заданим алгоритмом.

Оскільки головним інструментом педагога є слово, значна увага під час практичного туру приділяється майстерності усного мовлення. Своєрідною підготовкою до конкурсу є два останніх заняття з пропедевтичної практики, на яких кожен студент виступає з усною промовою, підготовленою заздалегідь на одну із запропонованих тем. На першому занятті студенти знайомляться з кращими зразками красномовства, що демонструються на екрані. Одне з завдань – розвиток вміння аналізувати публічний виступ за наступною логікою 1) *Чи викликає зміст виступу інтерес у слухачів? Чим саме?* 2) *Які ораторські вміння сприяють підтримувannya інтересу і уваги слухачів?* 3) *Здійсніть оцінку зовнішньої техніки промовця. Що саме приваблює в ній?* 4) *Оцініть основні аспекти майстерності усного мовлення: звукову чіткість, інтонаційну виразність, емоційність, образність.* 5) *Які прийоми для активізації уваги слухачів застосовує оратор?* 6) *Оцініть логічний аспект виступу, його побудову, композиційну оформленість. У чому їхнє значення?* 7) *Чи переконливий зміст виступу? Що сприяє цьому?* 8) *Чи є у вас зауваження до виступу щодо його вдосконалення? Які саме?*

Демонстрація і аналіз зразків публічних виступів готує студентів до виконання домашнього завдання: підготувати власну промову (до 7 хвилин). Перелік тем дається заздалегідь. На другому занятті заслуховуються й аналізуються виступи, підготовлені студентами. Після кожного виступу проводиться колективний аналіз публічної промови або самоаналіз. Така практика стає важливим чинником підготовки студентів до виконання *першого завдання* університетського конкурсу педагогічної майстерності під назвою «Притча, яка відображає моє професійне або життєве кредо» або «Ораторський етюд». Увага акцентується саме на майстерності словесного впливу (головна вимога конкурсу). Наголошується на мінімумі театралізації та наочних засобів, повній відсутності елементів шоу. Вся увага концентрується лише на особистості учасника, його вмінні впливати на аудиторію за допомогою суто вербальних і невербальних засобів усного мовлення: лише конкурсант, його слово, переживання, почуття, його думка та фантазія. Дана вимога є провідною під час оцінювання завдання членами журі, до якого входять досвідчені викладачі основ педагогічної майстерності, кращі вчителі шкіл, переможці минулорічних конкурсів.

Оскільки діяльність вчителя являє собою процес розв'язання численних проблем, що здебільшого виникають непередбачено, *друге завдання конкурсу* перевіряє майстерність орієнтуватись у складній педагогічній ситуації. Ситуація демонструється на екрані, показ зупиняється на проблемі, яку миттєво потрібно розв'язати, тобто змодельовати спосіб подальшої педагогічно доцільної поведінки

вчителя: сконцентруватись не на тому, *що* потрібно робити далі, а на тому, *як* діяти, щоб забезпечити успішний результат. Педагогічні відеоситуації добираються так, щоб забезпечити для конкурсантів їхню рівноскладність. Здебільшого з поміж інших відбираються ситуації першого знайомства, в яких учні випробовують вчителя або протидіють йому. Мета конкурсанта – запропонувати модель педагогічно доцільної самопрезентації, тобто справити позитивне враження, викликати довіру, забезпечити взаємний контакт і включити школярів у відповідну пізнавальну діяльність.

Методика проведення конкурсу, пов'язаного з розв'язанням педагогічних ситуацій, з кожним роком оновлюється. Повчальним для конкурсантів і глядачів є практикування після власного варіанту розв'язання ситуації, запропонованого конкурсантом, показати на екрані продовження ситуації, що демонструє вдалий варіант розв'язання проблеми. Такий підхід дозволяє не тільки учасникам і членам журі, а й глядачам оцінити ефективність обох варіантів, порівнявши їх.

Виконуючи *третє конкурсне завданням* з театральної педагогіки, студенти демонструють майстерність усного мовлення та театральні здібності, відтворюючи поетичні тексти з українського національного фольклору (скоромовки, лічилки, забавлянки, дражнилки, жартівливі пісні, цікаві та веселі за змістом). Конкурсанти виконують п'ять завдань. Перше – вимагає виразно прочитати текст в максимально швидкому темпі, що дає можливість оцінити дикцію. Наступні завдання спрямовані на перевірку інтонаційної виразності та театральних здібностей, тому текст читається із чотирма заданими підтекстами, які вимагають створення відповідного театального образу, адекватного вказаній інтонації. Журі крім інтонації оцінює мимічну та пантонімічну виразність.

*Тема четвертого завдання* конкурсу щороку змінюється. Спочатку це була самопрезентація учасника, потім презентація факультету, пізніше презентація «Я і моя спеціальність», творчий проект «Школа майбутнього» Зараз – «Реклама моєї професії». Учасник спрямовується на відбір цікавого змісту, звертаючись до фактів з життя сучасних педагогів-майстрів та знаменитих педагогів минулого, цікавих педагогічних ситуацій, відеофрагментів про діяльність учителів, поезії, структуруючи та композиційно оформлюючи зміст реклами. При цьому значна частина рекламної інформації озвучується самим конкурсантом з дотриманням вимог: чітко, виразно, логічно, образно, емоційно, щиро.

*Основне конкурсне завдання* – проведення фрагменту уроку або виховного заходу. Головна вимога до *фрагменту виховного заходу*: він має не розважати, а виховувати, не перетворюючись на шоу. Увага під час його проведення акцентується на майстерності виховного впливу,



тобто впливу на мотиваційно-ціннісну сферу особистості. Його мета: спонукати до роздумів про сенс життя, моральні цінності; викликати потребу в самовихованні; дати поштовх до позитивних змін у структурі особистості, до подолання недоліків.

Проводячи *фрагменту уроку*, необхідно реалізувати певну дидактичну інноваційну ідею. Основна увага акцентується на забезпеченні зустрічної активності школярів, а також присутніх студентів. Тема уроку має бути цікавою, проблемною, містити не тільки пізнавальний, а й виховний та розвивальний потенціал

Підготовка та виконання конкурсних завдань – результат співтворчості студентів і викладачів кафедри. Останнім часом конкурсанти моделюють і апробують індивідуальні творчі дидактичні та виховні проекти, які мотивують студентів до професійного зростання, розвивають педагогічне мислення та творчі здібності, включаючи в активний творчий пошук.

Кращі творчі проекти переможців активно використовуються на заняттях, під час підготовки до практик, висвітлюються в соцмережах. Їх назви відображають актуальний зміст: «Чим вимірюється ефективність виховного заходу?»; «Вибухова сила одного педагогічного прийому»; «Кольори патріотизму»; «Бути як більшість чи залишатись собою?»; «Як підняти до вершин професіоналізму»; «Секрети і таємниці педагогіки Г. Песталоцці»; «Що значить бути сучасним»; «Як врятувати себе від конформності?»; «Життєві орієнтири» та ін.

Кращі зразки виконання перерахованих вище завдань якісно відзнято. Змонтовано чимало відеофільмів, зміст яких відображає найкращі творчі проекти, презентації, епізоди конкурсів. Один з фільмів присвячено історії проведення конкурсів, в якому в хронологічній послідовності подаються найцікавіші фрагменти різних років (1998-2019 р.). Матеріали відеофільмів активно використовуються на заняттях з дисциплін педагогічного циклу.

### Література

1. Акімова О. В., Каплінський В. В., Хамська Н. Б. Методичні рекомендації до комплексного екзамену для студентів спеціальності «Педагогіка вищої школи» освітньо-кваліфікаційного рівня магістра. Вінниця: ТОВ «Фірма «Планер», 2015. 49 с.
2. Каплінський В. В. Авторська модель конкурсу педагогічної майстерності як засобу професійної підготовки майбутніх учителів. *Авторські педагогічні технології в освітньо-виховному середовищі вищої школи*: монографія / Акімова О. В., Каплінський В. В. Вінниця: «Нілан-ЛТД», 2014. С.71 – 82.
3. Каплінський В. В. Формування методичної компетентності та педагогічної майстерності майбутнього вчителя. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах ціложиттєвого навчання*: монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во «Рута», 2016р. С. 300 – 315.

## АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Кириченко Д. О.

*В статті проаналізовано визначення поняття «академічна мобільність» в працях вітчизняних та зарубіжних науковців; охарактеризовано світові наднаціональні організації (ООН, ЮНЕСКО, ЄС тощо) та їх нормативні документи, які засвідчують значення академічної мобільності для розвитку міжнародної співпраці в різних галузях економіки. Встановлено, що академічна мобільність є одним із засобів побудови єдиного освітнього простору, інтернаціоналізації вищої освіти тощо.*

**Ключові слова:** академічна мобільність, євроінтеграція, система освіти, глобалізація, інтернаціоналізація.

## ACADEMIC MOBILITY IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATION OF THE NATIONAL EDUCATION SYSTEM

Kyrychenko D. O.

*The article analyzes the definition of the concept of "academic mobility" in the works of domestic and foreign scientists; characterizes the world supranational organizations (UN, UNESCO, EU, etc.) and their regulatory documents that testify to the importance of academic mobility for the development of international cooperation in various sectors of the economy. It is established that academic mobility is one of the means of building a single educational space, internationalization of higher education, etc.*

**Key words:** academic mobility, European integration, education system, globalization, internationalization.

Сучасне суспільство та всі його галузі життєдіяльності зазнають глобальних змін, цей процес увійшов у науковий обіг під різними поняттями – «глобалізація», «світова інтеграція» або «інтернаціоналізація». Його рушійними факторами є: розвиток міжнаціональних зв'язків, зростання рівня міжнародних товарно-грошових відносин, розробка різноманітних засобів зв'язку, мережі інтернет тощо. З плином часу процеси інтеграції вийшли за межі торгово-економічних відносин та вкоренились в усіх сферах суспільного життя в тому числі й в освіті.

Аналіз наукової літератури продемонстрував, що термін «академічна мобільність» розглядається в контексті процесів глобалізації та інтернаціоналізації невиняково. Саме мобільність є одним з інструментів інтернаціоналізації освіти, а також створенням єдиного освітнього простору (наприклад, Болонські угоди).

Детальні дослідження глобального розвитку освіти представлені в працях зарубіжних науковців: Н. Варгез, Г. де Віт, К.Хілларі, Ф. Альтбах,

С. Джонстон, Ю. Ітон, Дж. Олдерман, Дж. Найт, Д.Робінсон та інші, в дослідженнях вітчизняних науковців: М. Лещенка, В. Лугового, О. Локшина, В.Кременя, Н. Ничкало, А. Сбруєвої, Ж. Таланової, А. Філіпенка. Вагомий внесок у пошук шляхів забезпечення успішної стратегії розвитку освіти зробили В. Андрущенко, І. Зязюк, В. Кравченко, В. Краєвський; концептуальні засади глобальних змін у сфері освіти репрезентовані дослідженнями Ф. Фукуями, З. Бжезинського, Г. Кіссінджера, І. Валлерстайна, Дж. Белла, Е. Тоффлера тощо.

Мета статті полягає у висвітленні проблеми реалізації інтеграційних процесів у галузі освіти шляхом академічної мобільності.

Одним із варіантів відповіді на соціальні виклики сучасності є концепція глобальної освіти, яка була науково обґрунтована у 70-ті рр. ХХ ст. американським науковцем Р. Хенві, у подальшому конкретизована у документах наднаціональних організацій (ООН, ЮНЕСКО, ЄС та ін.) й адаптована у практиці міжнародних освітніх установ. Під егідою ЮНЕСКО було створено інноваційні школи, що одержали статус Асоційованих шкіл ЮНЕСКО, мережа яких об'єднує нині приблизно 8500 шкіл та інших освітніх закладів у 178 країнах світу. Асоційовані школи ЮНЕСКО найбільш повно реалізують світоглядні позиції ООН і ЄС, охоплюючи чотири пріоритетні напрями: права людини, екологічну освіту, збереження культурної спадщини та діяльність ООН [1, с.15].

Детального аналізу потребують також поняття «глобалізація» та «інтернаціоналізація», оскільки в науковій літературі є чимало трактувань цих дефініцій. Наприклад, Дж. Найт визначає, що «інтернаціоналізація» – це процес упровадження міжнародного виміру в такі функції освітнього процесу як викладання, дослідження та надання послуг [10, с. 5]. Згодом науковець уточнює, що це процес упровадження міжнародного аспекту в наукову, освітню та виховну функції освіти [11, с. 3]. Дослідник акцентує увагу є на тому, що саме інтернаціоналізація лежить в основі глобалізаційних процесів та одночасно є її наслідком [12]. П. Скотт, вважає, що інтернаціоналізація вищої освіти є реакцією на глобалізацію ринку праці [13]; а Д.Хілд потрактовує глобалізацію як перетворюючу форму суспільних відносин, яка передбачає взаємозв'язок подій в усьому світі [12, с. 54].

Таким чином, глобалізація передбачає створення гібридної культури, стирання національних рис, що властиві тій чи іншій країні. Тому вважаємо, що інтернаціоналізація виглядає більш «позитивним» варіантом інтеграції, так як вона передбачає співробітництво, діалог між державами, обмін студентами і професорсько-викладацьким складом,

спільні наукові дослідження та проєкти, при цьому зі збереженням унікальних, властивих лише тій чи іншій нації особливостей.

Відповідно до вітчизняних нормативних документів міжнародне співробітництво освітніх організацій здійснюється за такими напрямками: спільна розробка освітніх та наукових програм; індивідуальна мобільність здобувачів та співробітників освітніх організацій з метою навчання та вдосконалення науково-освітньої діяльності; спільна реалізація наукових та інноваційних проєктів; участь у створенні та розвитку освітніх мереж; участь в діяльності міжнародних організацій, в організації та проведенні міжнародних освітніх заходів (конференцій, семінарів, вебінарів тощо), в обміні освітньо-науковою літературою [2]. Усі ці напрями здійснюються за посередництва академічної мобільності студентів і викладачів, тому поняття «інтернаціоналізація» і «мобільність» вважаємо пов'язаними. Особливими проявами процесів глобалізації в галузі освіти є: виникнення глобального освітнього простору; створення освітніх транснаціональних корпорацій; інформатизація та цифровізація освіти; конвергенція, що передбачає об'єднання освітніх та суспільних систем; стандартизація, як освітніх систем, так і культурних цінностей [1, с. 21].

Вітчизняні заклади вищої освіти (ЗВО) не можуть стояти обабіч процесів глобалізації та інтернаціоналізації. Питання іміджу, престижу ЗВО на сучасному етапі як ніколи актуальні. Від вибору студента того чи іншого університету залежить його майбутня професійна діяльність. Особливо це стосується випадків коли студент одержуючи диплом планує працювати за кордоном. Нині ЗВО оцінюються за цілою низкою критеріїв, які визначають його рейтинг та імідж. Ф. Г. Альтбах, професор центру міжнародної вищої освіти Бостонського коледжу США і Дж. Найт, професор Інституту проблем вищої освіти університету Торонто в Канаді підкреслюють, що міжнародна академічна мобільність все частіше розглядається в контексті торгових відносин, так як приносить університетам значний прибуток [8, с. 291]. У зв'язку зі зростанням інтернаціоналізації вищої освіти дослідження з питань мобільності значно збільшується в своїй кількості, особливо – студентської [7; 9; 14; 15].

Одним із проявів інтернаціоналізації у вітчизняній системі освіти є Болонський процес, інтеграція країн-учасниць передбачала створення єдиного простору вищої освіти. Україна підписала Болонську декларацію у 2005 р. Декларація передбачає: використання системи відповідності освітніх ступенів з видачею єдиного додатку до диплому; систему двоступеневої освіти; систему кредитів (ECTS – європейська система кредитів-залікових одиниць); розвиток студентської та викладацької мобільності.

Болонській декларації передувала низка документів, що поклали основу подальшого співробітництва. Насамперед, це Лісабонська Конвенція про визнання кваліфікацій, що стосуються вищої освіти в Європейському регіоні від 1997 р. [3], яка закликає держави, за усього різноманіття їхніх освітніх систем, полегшити іноземним студентам доступ до їхніх освітніх систем. Сорбонська декларація [5] також підтримує єднання європейських народів з метою створення спільного освітнього простору. Загалом Болонський процес є одним з механізмів вирішення більш широких завдань для побудови в Європі знань, таких як: розвиток соціального виміру вищої освіти, забезпечення рівності доступу до вищої освіти; освіта впродовж життя; працевлаштування; студентоцентризм; освіта, наукові дослідження та інновації; міжнародне співробітництво, мобільність; розробка нового комплексу механізму збору даних для представлення профілів ЗВО та формування їх міжнародного рейтингу в інтересах підвищення прозорості даного сектору системи освіти; формування Європейського простору наукових досліджень; комплексні механізми забезпечення прозорості; вдосконалення механізмів фінансування [4]. За даними ЮНЕСКО з початку ХХІ ст. кількість мобільних студентів в Європі подвоїлось – з 950 тис. до понад 1,5 млн студентів. Велика Британія, Німеччина, Австрія та Франція є найбільш привабливими європейськими освітніми напрямками, а Німеччина є лідером з вхідної мобільності [12, с. 61]. До слова, приймаючі регіони (вхідна мобільність) і «відправні» регіони (вихідна мобільність).

Отже, вважаємо, що академічна мобільність студентів – один із засобів побудови єдиного освітнього простору; інтернаціоналізації вищої освіти, а міжнародне співробітництво між ЗВО є одним із основних критеріїв оцінки роботи сучасного закладу вищої освіти. У перспективах подальшого дослідження вважаємо за доцільне звернути увагу на вивчення іноземного досвіду з проблеми студентської академічної мобільності та можливостей його екстраполяції у вітчизняну освітню систему.

### Література

1. Журавський В. С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. Київ : ІВЦ «Вид-во «Політехніка», 2003. 200 с.
2. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 09.10.2022).
3. Лісабонська конвенція. URL: <http://www.russianenic.ru/int/lisbon/conv.html> (дата звернення: 10.10.2022).
4. Левенське комюніке URL: [http://media.ehea.info/file/2009\\_Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communique\\_April\\_2009\\_595061.pdf](http://media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf).

5. Сорбонська декларація 1998 года URL: [http://media.ehea.info/file/1998\\_Sorbonne/61/2/1998\\_Sorbonne\\_Declaration\\_English\\_5\\_52612.pdf](http://media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_5_52612.pdf). (дата звернення: 10.10.2022).
6. Сбруєва А.А. Глобалізація освіти. *Енциклопедія освіти*. Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 136 – 137.
7. Altbach Ph., Reisberg L., Rumbley L. Trends in Global Higher Education, Tracking an Academic Revolution. Paris: UNESCO. 2009. 246p. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.177.926&rep=rep1&type=pdf> (дата звернення: 10.10.2022).
8. Altbach, Ph. G., Knight, J. The internationalization of Higher Education; motivation and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11. 2007. 290-305.
9. Chen, T.-M. and Barnett, G.A. Research on international student flows from a macro perspective: A network analysis of 1985, 1989 and 1995. *Higher education*, 39 (4). 2000. 435-453.
10. Knight J. Internationalization of Higher Education: a Conceptual Framework. *Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries*. 1997. Pp.5-19.
11. Knight J. Updated Definition of Internationalization. *International Higher Education*. 33. 2003. Pp. 2-3.
12. Knight J. Higher Education in the Trade Context of GATS. *Internationalization in Higher Education: European responses to the global perspective*. 2005. Pp. 54-95.
13. Scott P. The global dimension : internationalising higher education. *Internationalisation in Higher Education : European responses to the global perspective* / Eds. : B. M. Kehm; H. De Wit ; European Association for International Education [EAIE] ; European Higher Education Society [EAIR]. Amsterdam: Drukkerij Raddaaijer, 2005, pp. 8–22.
14. King R. Towards a new map of European migration. *International Journal of Population Geography*, 8 (2). 2002. Pp. 89-106.
15. Waters J. L. Transnational family strategies and education in the contemporary Chinese diaspora. *Global Networks*, 5 (4). 2005. Pp. 359-377.
16. Wissenschaft weltoffen (2016). [http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe\\_2016\\_verlinkt.pdf](http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2016_verlinkt.pdf).

## **ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ІННОВАЦІЙНИХ ТА ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

**Коваль Л. М.**

*Розглянуто питання рівня готовності вчителів фізичної культури до роботи в інклюзивному освітньому та інноваційному середовищі в закладах освіти України. Здійснено аналіз освітніх програм закладів вищої освіти за спеціальністю 014.11 Середня освіта (Фізична культура). Окреслено*

пріоритети професійного зростання вчителя фізичної культури за рівнем його готовності до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

**Ключові слова:** фізична культура, інклюзивне освітнє середовище, рівні готовності, інноваційні технології, інформаційні технології.

## THE READINESS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS TO WORK IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT WITH THE USE OF INNOVATIVE AND INFORMATION TECHNOLOGIES

Koval L. M.

*The question of the level of readiness of physical culture teachers to work in an inclusive educational and innovative environment in educational institutions of Ukraine was considered. An analysis of the educational programs of higher education institutions in the specialty 014.11 Secondary education (Physical culture) was carried out. The priorities of the professional growth of the physical education teacher according to the level of his readiness to work in an inclusive educational environment are outlined.*

**Key words:** physical culture, inclusive educational environment, readiness levels, innovative technologies, information technologies.

Підготовка вчителів фізичної культури до роботи в інклюзивному освітньому середовищі є важливим кроком до прояву європейського рівня гуманності в українських закладах освіти, надання можливості дітям з особливими потребами розвивати фізичні якості не в спеціалізованих закладах, а у звичайних гімназіях, ліцеях, професійно-технічних закладах, фахових коледжах разом з іншими здобувачами освіти.

Професійна підготовка майбутніх вчителів фізичної культури беззаперечно має ґрунтуватись на впровадженні інноваційних технологій в інклюзивний освітній процес. Високий рівень знань теорії та методики навчання, новітніх інноваційних практичних підходів, вміння застосовувати їх при роботі з дітьми з різними нозологіями, вміння ділитись власними напрацюваннями, застосовуючи інформаційний контент, – все це свідчення значного професійного зростання і ступені готовності вчителя працювати в будь-яких умовах сьогодення.

В сучасному світі сьогодні важко уявити роботу вчителя без застосування інновацій та інформаційних технологій. Трирічний досвід роботи у дистанційному форматі сформував образ педагога – мобільного, технологічно грамотного, інноваційно прогресивного, гуманного та емпатійного. Вчителі різних напрямків змагаються за першість «бути цікавими» здобувачу освіти, доступними технічно і за

рівнем викладу програмового матеріалу, різноплановими і креативними. Усе це досить успішно реалізується у багатьох теоретичних дисциплінах. Що стосується фізичної культури: ще три роки тому, на перших етапах повноцінного онлайн навчання, фізична культура практично зникла з розкладу занять багатьох закладів освіти, оскільки вчителі не уявляли, як дистанційно навчити дитину грати у спортивні ігри чи основним технікам виконання ряду фізичних вправ.

Зі зміною ролі інклюзії в освіті, розширенням її меж і завдань, визначених у законодавстві, а саме – «жодна дитина не має відчувати себе іншою та виключеною з освітніх, культурних та соціальних процесів»[2], перед вчителем фізичної культури виникли нові бар'єри: як, опановуючи онлайн, різноманітність фізичних вправ з фізично здоровими здобувачами освіти не оминати розвиток фізичних якостей у дітей з особливими освітніми потребами (ООП)?

Відповідно до змісту ключових компонентів Концепції НУШ вчителю надано нові ролі – «не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини» [3, 20], тобто: це вмотивований успішний вчитель, який вміє навчатись сам і навчати інших, вирішувати багато питань, вести за собою своїх учнів навіть на відстані. Виникає ситуація, коли законодавство, у нашому випадку, ставить перед вчителем фізичної культури конкретні завдання, але не сприяє в їх швидкій реалізації, оскільки досі від 2016 року на сайті МОН України у розділі «Інклюзивне навчання» не з'явилися вкладки з рекомендаціями, інноваціями для роботи в галузі фізичного розвитку здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, відсутні посилання на освітні платформи, а з тих, які наявні у мережі – не окреслено чітких кроків щодо навчання дітей з ООП на уроках фізичної культури.

Підґрунтя професійної діяльності повинно закладатись у студентські роки, переймаючи досвід успішних педагогів під час проходження практики, вивчаючи досягнення закордонних вчителів-новаторів, порівнюючи діючі приклади освітніх систем, які можна застосувати в інклюзивній фізичній культурі.

Аналіз діючих освітніх програм закладів вищої освіти, які готують спеціалістів – бакалаврів та магістрів, до роботи у загальноосвітніх закладах України за спеціальністю 014.11 Середня освіта (Фізична культура), затверджених до 2022 року, показав відсутність у переліку дисциплін, які безпосередньо спрямовані на підготовку майбутніх вчителів фізичної культури до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. До прикладу, в освітньо-професійній програмі відповідної спеціальності Національного університету фізичного виховання і спорту України у переліку фахових компетентностей спеціальності прописано –



«забезпечення охорони життя і здоров'я учнів (у тому числі з особливими потребами), їхньої рухової активності у навчально-виховному процесі та позаурочній діяльності» [4, 8]. Проте, у зазначеному переліку дисциплін освітньої програми, лише «Методика занять фізичним вихованням з учнями з ослабленим здоров'ям» наближено спрямовує майбутніх вчителів фізичної культури до роботи зі здобувачами з особливими освітніми потребами, а саме за фізичним показником, хоча перелік категорій, який вперше було визначено у Положенні про інклюзивно-ресурсні центри у 2021 році (зі змінами) [5], значно розширено, це: інтелектуальні, навчальні, соціоадапційні, функціональні, фізичні. Наразі наявність чи відсутність в особі особливих освітніх потреб не залежить від стану її здоров'я чи встановленого діагнозу.

На другому (магістерському) рівні в освітній програмі «Середня освіта (Фізична культура) за предметною спеціальністю 014.11 здобувачі освіти Національного університету фізичного виховання і спорту мають можливість вивчати дисципліну «Методика занять з учнями спеціальних фізичних груп» [6], але наразі актуальним є принцип інклюзивної освіти, який полягає у тому, що: всі діти мають навчатися разом, враховуючи всі труднощі і відмінності, які між ними є. Тобто, виокремлення окремих спеціальних фізичних груп і робота виключно з дітьми з особливими фізичними потребами окремо від фізично здорових здобувачів освіти, на сьогодні є не пріоритетною у загальноосвітніх закладах освіти. Варто опановувати знання, які б дозволили поєднати роботу спільних класів – інклюзивних, якщо такі офіційно з'являються у закладі освіти. Чи мають можливість майбутні вчителі фізичної культури здобути знання у закладах вищої освіти, які б допомогли, налаштували, сприяли якісній підготовці до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища? Питання наразі відкрите.

Аналіз, затверджених у 2022 році, освітніх програм за спеціальністю 014.11 «Середня освіта (Фізична культура) показав наявність нових фахових предметних компетентностей, спрямованих на підготовку спеціалістів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, лише в одному закладі вищої освіти. Відповідна освітня програма Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка налаштована на підготовку фахівців, які «здатні здійснювати інклюзивну освіту з фізичної культури, забезпечувати сприятливі умови для кожного учня відповідно до його здібностей, можливостей і потреб» та «здатні застосовувати новітні технології та сучасні ефективні методики навчання, виховання і розвитку на заняттях фізичною культурою» [7]. Зазначимо, що у переліку дисциплін є така, яка спрямована на підготовку майбутніх вчителів фізичної культури до

роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища – «Інклюзивна освіта та фізичне виховання у спеціальних медичних групах», проте знову ж відслідковуємо суперечності з основними принципами інклюзивної освіти, які наголошують на необхідності навчання дітей з ООП разом у спільних класах, не виокремлюючи їх у спеціальні медичні групи.

Досить непросто поєднати у програмах підготовки майбутніх вчителів фізичної культури об'єм потрібних знань для роботи випускників в інклюзивному освітньому середовищі. Тому, вагому роль у підготовці майбутнього вчителя відіграє самоосвіта: відстеження змін та швидка реакція до їх прийняття; участь у вебінарах, семінарах, майстер-класах, круглих столах; постійне підвищення кваліфікації, особливо, що стосується навчання і застосування інноваційних та інформаційних технологій; живе спілкування з колегами щодо апробації уже відомих методик.

Складність підготовки вчителя фізичної культури до роботи з дітьми з ООП полягає в опануванні значного обсягу знань з різних напрямків – психології, медицини, фізіології, корекційної педагогіки, логопедії, фізичної реабілітації, лікувальної фізичної культури та інших, щоб максимально наблизити позитивний результат його роботи з кожною дитиною, оскільки дітей з однаковими освітніми потребами не буває. Крім того, вміння вибудувати комунікацію з батьками, у яких різна реакція на можливо подібну ситуацію, є також важливим аспектом спільної роботи. Однозначно варто систематично опановувати нові знання, інноваційні та інформаційні технології, аби інклюзивний освітній процес не став проблемою вчителя, закладу освіти, кожної дитини з ООП.

Наразі ми ідеалізуємо стан готовності вчителів фізичної культури в українських закладах освіти до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, оскільки досить швидкий розвиток подій – закриття спеціалізованих закладів для дітей з особливими потребами та відкриття інклюзивних класів в закладах освіти, створило проблему перекладання відповідальності на звичайних вчителів, які ні методично, ні психологічно не готові прийняти всі виклики нововведень.

Ми відчуваємо наскільки суттєво змінюється роль вчителя фізичної культури. Викликом часу є звільнення від антиінноваційних, антиінформаційних бар'єрів, що посіли в головах багатьох заслужених вчителів. Сьогодні бути вчителем фізичної культури в інклюзивному класі, групі, працюючи на спільний результат, а саме – фізична активність і комфортність перебування дитини в колективі, та не бути вчителем-новатором – неможливо, оскільки індивідуальний підхід до

кожної дитини з ООП спонукає до розробки нових методик, прийомів, проєктів, інновацій.

Не менш важливо майбутньому вчителю фізичної культури, а також фахівцю, який уже працює у закладі освіти, вміти вичитувати нормативні документи, оскільки робота з дитиною з ООП розпочинатиметься саме з обґрунтування окремих положень законодавчої бази, яка регламентує роботу інклюзивного навчання.

Основними показниками готовності вчителя фізичної культури до роботи з дітьми з ООП є професійна і психологічна готовність:

1) професійна готовність формується у період навчання у закладі вищої освіти, згодом – самоосвіти і постійного підвищення кваліфікаційного рівня: знання педагогічних технологій, інновацій, методик, володіння інформацією змін, знання нормативної бази, фізіологічних та анатомічних особливостей дітей з різними нозологіями, готовність до професійної взаємодії з фахівцями інклюзивно-ресурсного центру, батьками;

2) психологічна готовність проходить певні стадії прийняття або ж неприйняття дитини з ООП. Молодому вчителю фізичної культури важче оминати стадію відкритого або прихованого супротиву, оскільки доєднується страх перед невідомим, відсутність досвіду роботи з різними особливостями розвитку чи стану дитини. Іноді на заваді стає психологічний бар'єр – повне небажання працювати в інклюзивному класі. Ситуація вирівнюється тоді, коли фахівець зуміє опанувати свій стан і зробить виклик своїм емоціям, включиться у діяльність та виявить педагогічну майстерність, чим спланує позитивний результат спільної роботи.

Інклюзивний вчитель фізичної культури – це майстерний педагог, різноплановий фахівець, здатний навчити, підтримати, направити, задовольнити емоційні очікування будь-якої дитини, вміти створити атмосферу радісного навчання, і водночас забезпечити відповідні умови для фізичного розвитку та найважливіше – не нашкодити жодній дитині.

На нашу думку, головними критеріями готовності вчителя фізичної культури до інклюзивної діяльності є:

- 1) професійна компетентність, основи якої починають закладатись під час навчання у закладі вищої освіти;
- 2) здатність до самоосвіти – бажання вчитись і розвивати фахові знання протягом усієї професійної діяльності;
- 3) інноваційність, творчість, креативність;
- 4) цифрова та інформаційна грамотність;
- 5) вміння планувати позитивний результат досягнень кожної дитини та розв'язувати нестандартні ситуації;

- 6) здатність швидко реагувати на зміни в законодавчій базі інклюзивної освіти;
- 7) емоційна стабільність, стійкість;
- 8) відкритість до співпраці із залученими особами;
- 9) вміння вибудувати комунікативну співпрацю з рідними, дитиною;
- 10) здатність аналізувати власну роботу і корегувати недоліки.

Наразі є досить багато проблем у питаннях сприяння підготовки майбутніх фахівців фізичної культури до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Питання важливе, оскільки не можна допускати до роботи з дітьми з ООП фахівців, які не вмотивовані, без належного рівня професійних знань, нестримані у проявах власних емоцій, не мають бажання опановувати нововведення та цифрові технології. Важко перебудувати фахівця зі значним стажем роботи, проте варто докласти максимальних зусиль при підготовці майбутніх фахівців.

Рівень готовності вчителів фізичної культури до роботи в інклюзивному освітньому середовищі може підвищуватись в процесі педагогічної діяльності, але, як вимагають зміни в освіті сьогодення, із застосуванням інноваційних та інформаційних технологій цей процес значно прискориться.

### Література

1. Гордієнко П. Ю. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. Старобільськ, 2021. № 2 (340). Ч. 1. С. 55 – 62.
2. Сайт Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>
3. Концептуальні засади реформування української школи: рішення колегії МОН 27.10.2016. С. 40. URL: <https://cutt.ly/2NeZaVL>
4. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Фізична культура) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014.11 Середня освіта (Фізична культура). URL: <https://cutt.ly/bNMHgnr>
5. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр. Постанова КМУ. URL: <https://cutt.ly/BNMHQsL>
6. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Фізична культура) другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014.11 Середня освіта (Фізична культура). URL: <https://cutt.ly/4NMLYOw>
7. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Фізична культура) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014.11 Середня освіта (Фізична культура). URL: <https://cutt.ly/wNM9mve>

## ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Коваль Ю. А.

*У статті розглядаються особливості підготовки майбутніх вчителів природничих дисциплін в умовах Нової української школи, запровадження нових форм навчання, які б сприяли їх саморозвитку, самовдосконаленню та формуванню навичок творчого розв'язання професійних завдань.*

**Ключові слова:** *Нова українська школа, креативність, саморозвиток, творчі навички, модератор, коуч, ментор, професійні компетентності, агент змін.*

## FEATURES OF THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF NATURAL DISCIPLINES

Koval Ju. A.

*The article examines the peculiarities of the training of future teachers of natural sciences in the conditions of the New Ukrainian School, the introduction of new forms of education that would contribute to their self-development, self-improvement and the formation of skills for creative solution of professional tasks.*

**Key words:** *New Ukrainian school, creativity, self-development, creative skills, moderator, coach, mentor, professional competencies, change agent.*

Сучасна соціально-економічна ситуація, що склалася в нашій країні, потребує термінових змін у всіх сферах суспільного життя, в тому числі й в освіті. Нагальні вимоги до сучасних освітніх установ були сформульовані в Законі України «Про освіту» та конкретизовані в національній доктрині освіти [3]. Трансформацій в Україні вимагають пошуку нових шляхів і ресурсів, суттєвих змін у підготовці майбутніх вчителів, запровадження форм навчання, які сприяли б їхньому саморозвитку, самовдосконаленню, формуванню навичок творчого розв'язання професійних завдань. З огляду на це зростає відповідальність вищої школи за формування особистості професіонала, здатного до творчості, спроможного знаходити в роботі з дітьми нові креативні засоби, оригінальні й високопродуктивні форми і способи взаємодії [7].

Сьогодні реформування освітньої галузі України одним із важливих завдань є формування вчителя нової генерації, здатного до реалізації новітніх підходів у навчанні майбутніх поколінь. В умовах Концепції Нової української школи розширюються функції та можливості вчителя, з'являються нові соціально-професійні ролі педагога в освітньому процесі. Сучасний вчитель – це агент змін, тьютор, фасилітатор, модератор, коуч, ментор [4]. У «Педагогічній Конституції

Європи» влучно зазначено, що «майбутнє кожного народу, країни і співдружність народів значною мірою залежать від якісної підготовки майбутніх педагогів» З огляду на євроінтеграційні прагнення України, врахування сучасних тенденцій в освіті провідних країн Європи, спостерігаються позитивні зміни при підготовці майбутніх педагогів у вітчизняних університетах. У контексті підвищення уваги до природничої освіти учнів та студентів назріла необхідність удосконалити підготовку вчителів природничих предметів, наповнити її новими формами, методами та технологіями [2].

Українська школа буде успішна, якщо до неї прийде успішний вчитель. Він – успішний вчитель і фахівець – вирішить дуже багато питань щодо якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає. Усі ці вимоги виховуються в майбутніх педагогах закладах освіти вищого рівня [4].

Професійна підготовка майбутнього вчителя перш за все передбачає оволодіння загальнонауковими та професійними компетентностями, які забезпечують розвиток його професіоналізму. В сучасних умовах розвитку вітчизняної вищої освіти надзвичайно важливо зрозуміти як саме повинна змінитися професійно-педагогічна діяльність, оскільки вчитель в умовах Нової української школи є основним «агентом» змін. Тому, цілком очевидно, що в даному контексті необхідними є докорінний перегляд, практичне вдосконалення та розширення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя біології, здатного забезпечувати якісну природничо-наукову освіту [1].

Вітчизняна система підготовки вчителів природничих дисциплін у закладах вищої освіти базується на положеннях сучасних міжнародних і національних нормативних документів, а саме: Болонської декларації «Європейський простір у сфері вищої освіти» (1999), «Про встановлення Європейської кваліфікаційної структури для можливості отримання освіти протягом усього життя» (2008), Закону України «Про вищу освіту» (2014), «Національної стратегії розвитку освіти України на 2012-2021 рр.» (2012), Закону України «Про освіту» (2017), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) [9].

У вищих навчальних закладах європейського освітнього простору підготовка майбутніх учителів біології здійснюється в університетах, вищих педагогічних школах, інститутах та інших вищих навчальних закладах. Майбутні вчителі опановують цикл загальних та фахових дисциплін, а також дисципліни психолого-педагогічної та методичної підготовки. Методичну підготовку майбутніх учителів біології тлумачимо як цілеспрямоване формування в студентів методичних

компетентностей у контексті розв'язання методичних задач зі шкільного курсу біології [2].

У статті 2.2. Педагогічної Конституції Європи вказано, що «центром педагогічної освіти та різних форм підготовки педагога у її рамках є формування особистості вчителя – людини високого рівня освіти, загальнокультурної підготовки, високих духовних і моральних якостей, здатного до навчання та виховання дітей, молоді та студентів відповідно до вимог ХХІ століття» [6].

Основне завдання вітчизняних навчальних закладів-це випуск сучасних вчителів, які повинні не лише навчати та виховувати учнів під час освітнього процесу, а й формувати у них ключові компетентності і світогляд на основі загальнолюдських та національних цінностей [5]. Ключові компетентності у галузі природничих наук окреслено в Державному стандарті повної загальної середньої освіти. В документі передбачено формування наукового світогляду; здатність і готовність застосовувати відповідний комплекс наукових знань і методологій для пояснення світу природи; набуття досвіду дослідження природи та формулювання доказових висновків на основі отриманої інформації; розуміння змін, зумовлених людською діяльністю; відповідальність за наслідки такої діяльності [8].

Методична підготовка майбутніх вчителів природничих дисциплін має велике значення. Ті задачі, які ставить перед собою сучасна освіта можна реалізувати лише змінивши підхід у підготовці самих спеціалістів. Класична система підготовки і викладання не спроможна зацікавити сучасних учнів навчатися. Сучасна природнича освіта орієнтована на формування особистості учня, який знає та розуміє основні закономірності живої і неживої природи, володіє певними вміннями її дослідження, виявляє допитливість, на основі здобутих знань і пізнавального досвіду усвідомлює цілісність природничо-наукової картини світу, здатен оцінити вплив природничих наук, техніки і технологій на сталий розвиток суспільства та можливі наслідки людської діяльності у природі, відповідально взаємодіє з навколишнім природним середовищем [8]. Реалізація цих принципів можлива під контролем сучасного вчителя.

Отже, з прийняттям закону України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Концепції НУШ роль сучасного вчителя дещо змінилася. Так, вчитель продовжує навчати учнів, але в іншій ролі. Щоб бути в нових ролях, вчителю потрібно змінюватися, а закладам вищої освіти готувати майбутніх педагогів за новими стандартами. Тільки пройшовши відповідне навчання, постійно розвиваючись та вдосконалюючись ми отримаємо учителя-агента змін, який зможе творчо працювати та реалізовувати поставленні вимоги. А на допомогу

йому повинні прийти батьки, колеги, здобувачі освіти. Лише в команді можна досягти змін та отримати результат.

### Література

1. Граматик Н. Професійна підготовка майбутнього вчителя біології: базові теорії природничо-наукового дискурсу. URL: <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/ped-visnik-66-2019-15.pdf>
2. Грицай Н. Б. Теорія і практика методичної підготовки майбутніх учителів біології: монографія. Рівне : О. Зень, 2016. 440 с.
3. Дубасенюк О.А. Інновації в сучасній освіті//Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць/за заг. ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 12-28
4. Концепція Нової української школи. URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>
5. Наказ МОН «Професійний стандарт вчителя» URL: [https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz\\_2736.pdf](https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf)
6. Педагогічна Конституція Європи. Преамбула. *Вища освіта України*. 2013. № 3. С. 111–116.
7. Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю. Бердянськ, 2018. 247 с.
8. Постанова Кабінету Міністрів України «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
9. Шапран Ю. П., Довгопола Л. І. Практичний аспект професійної підготовки вчителів біології: монографія. Переяслав: ФОП Домбровська Я. Москва, 2020. 198 с.

## НОВІ ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ПЕДАГОГА В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ

**Коломієць Д. І., Івашкевич Є. М.**

*Розглядається проблема формування у майбутніх педагогів культури безпечної професійної поведінки в умовах надзвичайних ситуацій.*

**Ключові слова:** безпека, культура безпечної поведінки, безпечний освітній процес, безпечне освітнє середовище, педагог.



## NEW PHILOSOPHICAL PRINCIPLES OF EDUCATION OF A CULTURE OF SAFE BEHAVIOR OF A TEACHER IN EMERGENCY SITUATIONS

Kolomiets D. I., Ivashkevich E. M.

*The problem of forming a culture of safe professional behavior in emergency situations among future teachers is considered.*

**Key words:** *safety, culture of safe behavior, safe educational process, safe educational environment, teacher.*

Події воєнного характеру, що відбуваються останніми роками в Україні та світі, спонукають до здійснення більш глибокого аналізу та зміни сприйняття безпекової парадигми, тобто системи понять і уявлень про безпеку в цілому, щодо механізмів і шляхів забезпечення безпеки людини, суспільства та держави в умовах сьогодення. Для кращого розуміння змісту понять «безпечний освітній процес», «культура безпечної поведінки» вважаємо за необхідне здійснити аналіз наукової літератури з питань безпеки та розкрити спочатку зміст терміну «безпека» стосовно існування та функціонування будь-якої складної системи і, насамперед, таких її соціальних видів, як цивілізація, суспільство, держава, шкільний колектив.

Питання безпеки впродовж сотень і тисяч років перебуває в центрі уваги багатьох науковців: філософів, істориків, правників, психологів. На проблему безпеки звертали увагу ще в античні часи. Проте тоді розуміння безпеки не виходило за рамки повсякденного і тлумачилося як відсутність небезпеки для людини. Саме в такому значенні вживав термін «безпека» давньогрецький філософ Платон. У філософських ученнях античних мислителів проблема забезпечення безпеки громадян розглядалася як засіб досягнення загального блага. Згодом поняття безпеки почали визначати як відсутність загроз і небезпеки.

Поняття «безпека» набуло поширення в західноєвропейських наукових і політичних колах завдяки філософським концепціям Т. Гоббса, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Б. Спінози, працям Н. Макіавеллі, Ш. Монтеск'є, І. Канта, Г. Гегеля та інших мислителів XVII–XVIII століть і визначалось як стан спокою, що виникає завдяки забезпеченню стану відсутності реальної небезпеки (фізичної чи моральної). Саме із середніх віків у наш час прийшов методологічний підхід щодо визначення терміна «безпека» як стану спокою, який забезпечено певними заходами. Проте в сучасному суспільстві, яке характеризують різноманітні кризи (політичні, економічні, екологічні, воєнні), не може бути стану, коли відсутні будь-які загрози. Тому визначення безпеки потребує уточнення.

У сучасній українській науці домінує підхід, який тлумачить безпеку як „рівень захищеності життєво важливих інтересів людини, а також суспільства, держави, довкілля від реальних або потенційних загроз, що їх створюють антропогенні чи природні чинники”. При цьому розрізняють воєнну, екологічну, економічну, інформаційну, пожежну політичну, продовольчу, радіаційну, соціальну, технічну, транспортну, фінансову, ядерну безпеку [3, с. 385].

Філософський зміст поняття «безпека» проаналізовано В. Горлинським, який визначає феномен безпеки як об'єкт аксіологічної рефлексії [2]. У статті І. Коржа проаналізовано сучасні методологічні підходи до визначення поняття «безпека». Зазначається, що поняття «безпека» є різноплановим, воно позначає складне соціально-політичне явище, оскільки акумулює в собі багатогранну життєдіяльність, накопичений історичний досвід, зрештою, уподобання і культуру кожної людини (індивіда), суспільства, держави, загалом земної цивілізації. Автор виокремлює три наукові підходи до визначення поняття «безпека»: відсутність загроз системі; захищеність системи від наявних і ймовірних загроз; загрози існують завжди, вони негативно впливають на систему, однак вжиті заходи мінімізують їхній негативний вплив, що дає змогу системі функціонувати і розвиватися [7, с.68].

В Україні значна кількість дослідників (С. Пирожков, О. Белов, С. Селиванов, М. Косолапов, Г. Мурашин, Є. Кравець, С. Гордієнко, В. Картавцев та ін.) визначають безпеку як певну характеристику стану системи та її основних складників. Сучасне трактування безпеки як «стану захищеності» конкретного соціального об'єкта (особи, суспільства, держави) позитивно сприймається політичними та науковими колами. Такий підхід враховується під час розроблення проєктів концепцій і законодавчих актів з питань безпеки в Україні [7, с.68].

Наголошуючи на необхідності реконцептуалізації поняття „безпека” в сучасному політико-політологічному дискурсі, український дослідник О. Полтораков зазначає, що хоч поняття „безпека” є міждисциплінарною категорією, синтетичним суспільствознавчим поняттям, але достатньо усталеного її визначення й досі не існує [10, с.20]. Крім того, погоджуємось із В. Кравченком, що академічна наука в Україні продовжує значною мірою перебувати під впливом оцінювальних підходів до висвітлення проблем, викликаних потребами державного та національного будівництва [8, с.138], і з висновком що вітчизняний методологічний апарат та відповідна концептуально-термінологічна база досліджень національної безпеки і суміжних сфер (міжнародної безпеки, політичної безпеки тощо) продовжує лише формуватися та позбуватися елементів ідеологічності та заангажованості.

Концептуальна нечіткість сучасного „дискурсу безпеки” як дискусії щодо „проблемного поля” безпеки все ще залишає широкий простір для подальших рефлексій герменевтичного характеру та своєрідне поле для широких наукових дискусій [12]. Проте суспільно-політичний концепт безпеки останнім часом поширився зі сфери воєнно-політичної (переважно міжнародної) в суміжні соціально-гуманітарні галузі та сфери – соціологію, психологію, етнополітологію, культурологію, лінгвістику тощо. Необхідність організувати освітній процес в умовах надзвичайних ситуацій призвела до поширення політико-філософської категорії „безпека” і в сферу педагогіки, де спостерігаємо використання понять «безпека освітнього процесу», «безпечне освітнє середовище», «культура безпечної поведінки», які насамперед пов’язані з поняттям «безпека людини».

Безпека людини – це відсутність загроз життєво важливим інтересам людини: її життю, здоров’ю і добробуту. Безпека належить до базових людських потреб і є потребою дефіциту. Це означає, що доки людина не почувається безпечно, вона не може належним чином дбати про потреби вищого порядку – соціальні та духовні.

Поняття “культура безпеки” вперше з’явилося в процесі аналізу причин і наслідків Чорнобильської аварії, здійсненого Міжнародним агентством з атомної енергії (МАГАТЕ). Було визнано, що саме відсутність культури безпеки стала однією з причин трагедії [9]. Після МАГАТЕ концепцію культури безпеки підтримали Міжнародна організація праці, Міжнародна організація цивільної авіації, Всесвітня організація охорони здоров’я (ВООЗ), Всесвітня організація трубопровідного транспорту, Міжнародна асоціація з радіаційного захисту та інші авторитетні міжнародні інституції. Так, поступово цей термін почали розповсюджувати на всі сфери людської діяльності та застосовувати як до окремої людини, так і до суспільства в цілому [1, с.34].

У науковій літературі культура безпеки визначається як рівень розвитку людини і суспільства, для якого характерним є забезпечення безпеки життєдіяльності в системі особистісних і соціальних цінностей, безпечної поведінки в повсякденному житті і в умовах небезпечних та надзвичайних ситуацій; як рівень захищеності від загроз і небезпек в усіх сферах життєдіяльності. Науковці Національного інституту стратегічних досліджень проблеми впровадження культури безпеки в Україні наголошують, що низький рівень культури безпеки є основною причиною загострення проблем навколишнього середовища, що ставить під загрозу екологічну рівновагу та здоров’я нації [11, с.5]. Вони зазначають, що необхідно розглянути можливість запровадження навчального модулю курсу з культури безпеки у програмі навчальної дисципліни “Основи безпеки життєдіяльності” у системі професійної освіти.

Культура безпечної життєдіяльності, як категорія, містить низку додаткових компонентів, які необхідно враховувати як педагогічні умови її формування: – мотивація поведінки і діяльності; – досвід самовдосконалення особистості; – готовність її до безпечної життєдіяльності [Запорожець]. Отже, для людини, яка володіє культурою безпеки життєдіяльності, характерні адекватні ситуації прояви поведінки, свідомості та діяльності в усіх сферах суспільного життя.

Проте рівень безпеки життя і діяльності людини визначається низкою зовнішніх і внутрішніх факторів. До зовнішніх факторів належать:

- соціальні умови життя людини, що обумовлюють ступінь її забезпеченості в охороні здоров'я, культурі, захищеності дитинства, старості, працевдатності та ін.;
- екологічні умови, що визначають рівень захищеності людини від впливу несприятливих екологічних факторів на здоров'я та перспективи подальшого життя;
- правові умови, що визначають рівень захищеності прав, свобод і обов'язків людини і держави;
- матеріально-економічні умови, що обумовлюють ступінь захищеності людини від злиднів, задоволення нормальних потреб у їжі, одязі, житлі та ін.;
- рівень освіченості, готовність людини до безпечного способу життя та діяльності [4].

Українська дослідниця М. Зоріна складовими культури безпеки життєдіяльності визначає такі:

- на індивідуальному рівні – світогляд, норми поведінки, індивідуальні цінності і підготовленість людини у сфері безпеки життєдіяльності;
- на колективному рівні – корпоративні цінності, професійна етика та мораль, підготовленість персоналу у сфері безпеки;
- на суспільному рівні – традиції безпечної поведінки, суспільні цінності, підготовленість всього населення у сфері безпеки життєдіяльності [5, с. 152].

Цілком слушною вважаємо думку О. Запорожця, що формування культури безпеки життєдіяльності особистості має передбачати взаємозалежне рішення завдання виховання у членів соціуму мотивації до безпечної поведінки [4].

Коли йдеться про безпечну поведінку людини в соціумі чи фахівця в певних умовах, то на перший план виступає необхідність виховання в них відповідної культури безпечної поведінки.

Майбутнє кожної країни значною мірою залежить від учителя, оскільки він навчає і виховує молоде покоління. Але в сучасних реаліях

в Україні саме від учителя значною мірою залежить безпека освітнього процесу. Від рівня його культури безпечної професійної діяльності в умовах надзвичайних ситуацій залежить не лише рівень знань учнів з питань безпеки життєдіяльності, а часто – їхнє життя та здоров'я. Тому є необхідність не лише в актуалізації навичок педагога, що необхідні для організації освітнього процесу в умовах надзвичайних ситуацій [6], а потрібне виховання в майбутніх педагогів культури безпечної професійної поведінки в умовах надзвичайних ситуацій.

### Література

1. Бутиріна М. В., Бабенко В. О. Формування культури безпеки життєдіяльності як соціально-педагогічна проблема сучасної системи освіти України. *Педагогічні науки*. 2014. Вип.119. С.33-40.
2. Горлинський В. В. Феномен безпеки як об'єкт аксіологічної рефлексії. *Мультиверсум. Філософський альманах*. Київ : Центр духовної культури, 2004. № 40.
3. *Енциклопедія сучасної України*. К., 2003. Т. 2.
4. Запорожець О. І. Безпека життєдіяльності. URL: [http://pidruchniki.ws/1584072050807/-bzhd/bezpeka\\_zhittyediyalnosti\\_zaporozhets\\_oi](http://pidruchniki.ws/1584072050807/-bzhd/bezpeka_zhittyediyalnosti_zaporozhets_oi)
5. Зоріна М. О. До проблеми визначення актуальності й особливостей формування культури безпеки життєдіяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2010. № 8. С. 149-153.
6. Коломієць А. М., Жовнич О. В., Коломієць Д. І., Івашкевич Є. М. Актуалізація навичок педагога, що необхідні для організації освітнього процесу в умовах надзвичайних ситуацій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. Вип. 65. С. 147-155.
7. Корж І. Ф. Адміністративно-правове регулювання відносин у сфері державної безпеки України: монографія. Вінниця: «Нілан-ЛТД», 2013. 384 с
8. Кравченко Л. В. Психолого-педагогічна основа формування культури безпеки життєдіяльності студентів педагогічного ВНЗ. URL: [http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik\\_19/V19\\_20\\_25.pdf](http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik_19/V19_20_25.pdf)
9. Культура безпеки. Доповідь Міжнародної консультативної групи з ядерної безпеки. Серія видань з безпеки. № 75-INSAG-4. Відень. МАГАТЕ, 1991. 39 с.
10. Полтораков О. Реконцептуалізація поняття „безпека” в сучасному політико-політологічному дискурсі. *Політичний менеджмент*. 2009. №5. С.19-28.
11. Скалецький Ю. М., Бірюков Д. С., Мартюшева О. О., Яценко Л. Д. Проблеми впровадження культури безпеки в Україні. 2012. 17 с.
12. Шипілова Л. М. Порівняльний аналіз ключових понять і категорій основ національної безпеки України: автореф. дис. ... к. політ. н. Київ, 2007. 20 с.

## ГРУПОВА НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ПІДЛІТКІВ

Копитко М. В.

*Розглядаються можливості використання групової навчальної діяльності як засобу формування навчальної мотивації учнів.*

**Ключові слова:** *групове навчання, групова навчальна діяльність, колективна пізнавальна діяльність, навчальна мотивація.*

## GROUP EDUCATIONAL ACTIVITY AS A MEANS OF FORMING THE EDUCATIONAL MOTIVATION OF TEENAGERS

Копытко М. В.

*Possibilities of using group educational activities as a means of forming students' educational motivation are considered.*

**Key words:** *group learning, group learning activity, collective cognitive activity, learning motivation.*

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених груповій навчальній діяльності (В.К. Дяченко, Є.І. Коваленко, Х.Й. Лійметс, А.В.Мудрик, Т.А. Матіс, О.І. Пометун, Р. Славін, Г.А. Цукерман, О.Г.Ярошенко та ін.), свідчить, що дослідники пов'язують її застосування передусім з підвищенням ефективності засвоєння учнями предметних знань і умінь, розвитком навичок соціального партнерства, комунікативної компетентності. Зазначається, що групова навчальна діяльність є альтернативною конкурентній, оскільки в малих групах навіть слабкі учні почувуються впевнено, отримують задоволення від роботи. Навчання у малих групах дозволяє також розвинути в учнів мову, творчі здібності, критичне мислення, комунікативну компетентність, уміння розв'язувати проблеми тощо. Порівняно рідко в дослідженнях звертається увага на можливості групової навчальної діяльності щодо формування навчальної мотивації школярів [1; 2]. Для того, щоб з'ясувати мотиваційний потенціал групової навчальної взаємодії, розглянемо спочатку її сутність і особливості організації.

Слід зазначити, що серед учених і педагогів-практиків відсутня термінологічна єдність у трактуванні поняття "групова навчальна діяльність". Так, естонські вчені на чолі з академіком Х.Й. Лійметсом дотримуються такого визначення групової діяльності: "це така побудова роботи, де клас поділяється для виконання того чи іншого завдання на групи по 3-8 осіб, найчастіше по 4 особи. Завдання можуть бути для всіх груп даного класу однаковими чи різними. Групова робота характеризує безпосередню взаємодію між учнями, їхню спільну узгоджену діяльність" [6, с.39-40].

Деякі дослідники розглядають групову роботу як форму колективної діяльності [1; 5; 7; 9]. При цьому колективна пізнавальна діяльність розуміється як форма співробітництва, за якої самі учні є активними і рівноправними учасниками розв'язання загального пізнавального завдання спільними зусиллями під керівництвом учителя. На думку В.В.Котова, найпростішим способом співробітництва учнів у вирішенні навчальних завдань є фронтально-колективна робота. Вона полягає в тому, що вчитель ставить перед класом проблемні запитання або пізнавальні задачі, у розв'язанні яких беруть колективну участь всі учні: пропонують різні варіанти рішення, перевіряють їх, обговорюють, розвивають найбільш вдалі, відкидають неправильні. Учитель керує колективними пошуками учнів, скеровує їхню пізнавальну діяльність. На наш погляд, існує більше підстав вважати такий спосіб організації пізнавальної діяльності фронтальним, ніж груповим.

У публікаціях М. Д. Виноградової, І. Б. Первіна, В. В. Котова, І. М. Чередова крім поняття «групово навчальна діяльність» вживається ширше поняття, що охоплює фронтальну та групову діяльність – колективна пізнавальна діяльність. Однак О.Г.Ярошенко слушно акцентує увагу на тому, що соціально-психологічні дослідження малих груп не дають підстав для ототожнення цих термінів (група і колектив) [10, с. 59].

У навчальних посібниках з педагогіки групово навчальна діяльність розглядається здебільшого як форма або спосіб організації навчальної роботи і виділяється поряд з фронтальною та індивідуальною [3]. Під час групової роботи суб'єкти учіння обмінюються інформацією, допомагають товаришам і приймають допомогу від них, взаємно перевіряють результати роботи. З викладачем постійного контакту немає. Він слідкує за діяльністю груп і в разі необхідності надає потрібну допомогу. Керівна роль викладача реалізується головним чином через усне чи письмове керівництво, яке надається на початку групової роботи. У разі залучення педагога до роботи групи контакт, що виникає при цьому, може мати більш особистий характер, ніж за фронтальної форми роботи.

Помітне місце в обґрунтуванні дидактичних засад організації групової навчальної діяльності посідають дослідження Х.Й.Лійметса [6]. Він одним із перших провів різнопланове дослідження групової навчальної діяльності, яке привернуло увагу багатьох науковців і практиків до цієї проблеми. Науковець визначив переваги групової навчальної роботи і з'ясував умови її успішної організації: наявність в учнів навичок самостійної роботи; товариські взаємостосунки в групі; присутність у групі справжнього лідера, який здатний очолити групу і організувати її на виконання спільних завдань; знання педагогом

внутрішньої структури класу та психолого-педагогічної характеристики кожного учня; відповідність ступеня складності завдань рівню навчальних можливостей учнів [6].

Попри велику різноманітність підходів до трактування сутності групової навчальної діяльності, спільним у поглядах дослідників є те, що: по-перше, групова робота визнається необхідною складовою навчальної діяльності учнів; по-друге, підкреслюється зорієнтованість групової роботи на реалізацію природного прагнення суб'єктів учіння до спілкування та співробітництва.

Узагальнення різних підходів дає змогу визначити групову навчальну діяльність як форму навчального співробітництва, у процесі якого учні у складі малих груп працюють над виконанням спільних пізнавальних завдань. Основними характеристиками групової навчальної діяльності є: об'єднання учнів у малі групи, що діють як єдиний суб'єкт пізнавальної діяльності; єдність навчально-пізнавальної мети і безпосередній характер взаємодії учнів; розподіл функцій і завдань; кооперативний характер пізнавальної діяльності школярів; сформованість міжособистісних стосунків.

У педагогічних дослідженнях описані різні види і форми групової навчальної роботи. Так, за формою організації дидакти (Х.Й. Лійметс, О.Г. Ярошенко) розрізняють два основні її види: єдину (недиференційовану) і диференційовану. При єдиній формі роботи всі групи виконують однакові завдання в межах загальної для всього класу теми. При диференційованій груповій навчальній діяльності групи виконують різні завдання.

Становить інтерес типологія форм групової навчальної роботи, в якій виділяється ланкова, бригадна, кооперативно-групова і диференційовано-групова форми діяльності. Ланкова форма групової роботи, на думку дослідника, являє собою організацію навчальної діяльності відносно постійних малих груп, керованих їх лідерами. Бригадну форму він розглядає як таку, що виконується тимчасово створюваними для виконання певних завдань групами учнів. Під час кооперативно-групової діяльності кожна мала група виконує частину загальнокласного завдання. Диференційовано-групова форма роботи розглядається автором як різновид групової форми навчання, що потребує умовного поділу класу за рівнем навчальних можливостей на типологічні групи сильних, середніх і слабких учнів. Після цього учнів з приблизно однаковим рівнем навчальних можливостей об'єднують у гомогенні малі групи, які працюють над виконанням завдань різного рівня складності. Індивідуалізовано-групова робота, на думку вченого, полягає в тому, що після пояснення нового матеріалу сильні учні переходять до індивідуального виконання завдань, а слабкі про-



довжують працювати над засвоєнням нового матеріалу під керівництвом вчителя. Парну форму навчальної роботи вчений розглядає як роботу у парах, які мають відносно постійний склад.

Дослідники вказують на значний розвивальний потенціал групової навчальної діяльності, її суттєві переваги: формування комунікативних умінь учнів, забезпечення обміну знаннями, стимулювання пізнавальної активності, зміцнення міжособистісних стосунків у колективі [7; 9]. Групове навчання також підвищує продуктивність діяльності вчителя, змінює його роль у навчальному процесі. Він отримує можливість надавати більш оперативну допомогу учням, ніж при традиційному фронтальному навчанні. Крім того, в умовах групового навчання у школярів з'являються можливості отримувати знання не лише з підручників і від учителя, а й один від одного: кожен навчає всіх, усі навчають кожного. Учні надають допомогу один одному, спільно працюють над виконанням завдань і вправ, перевіряють та оцінюють результати кожного члена групи. Групова взаємодія стимулює мовленнєву та пізнавальну активність, що сприяє вдосконаленню мовлення і розвитку мислення школярів. У груповій навчальній діяльності безпосереднє спілкування учнів є одночасно і умовою, і результатом її здійснення. На відміну від фронтальної та індивідуальної, групова навчальна діяльність не ізолює школярів один від одного, а навпаки, дозволяє реалізувати їх природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співробітництва. Завдяки цьому вона сприяє розвитку мотивації навчальної діяльності учнів.

Г.А. Цукерман виділяє такі позитивні ефекти групової навчальної діяльності: зростає обсяг засвоюваного матеріалу і глибина його розуміння; на формування понять, умінь, навичок витрачається менше часу, ніж при фронтальному навчанні; зменшуються деякі дисциплінарні труднощі (скорочується число учнів, які не працюють, не виконують домашніх завдань); учні одержують більше задоволення від навчання, знижується їх тривожність; зростає пізнавальна активність і творча самостійність учнів; зростає згуртованість учнів; змінюється характер взаємин між учнями; вони починають краще розуміти один одного і себе; зростає самокритичність: учні, які мають досвід спільної роботи, точніше оцінюють свої можливості, краще себе контролюють; учні, які допомагали в навчанні своїм товаришам, з більшою повагою ставляться до праці вчителя; учні здобувають навички, необхідні для життя в суспільстві: відповідальність, такт, уміння спілкуватися з урахуванням позиції інших людей, колективістські мотиви поведінки; вчитель одержує можливість реально здійснювати диференційований і індивідуальний підхід до учнів: враховувати їхні здібності, темп роботи, взаємну схильність при розподілі класу на групи, давати групам

завдання, диференційовані за складністю, приділяти більше увагу «слабким» [8, с. 47].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що в умовах групової навчальної взаємодії створюються сприятливі умови для розвитку не тільки пізнавальних, але й інших мотивів навчальної діяльності учнів. Насамперед, це стосується комунікативного мотиву – прагнення до партнерського спілкування з учасниками навчальної діяльності, налагодження продуктивної міжособистісної взаємодії. У груповій навчальній діяльності безпосереднє спілкування школярів є одночасно і умовою, і результатом її здійснення. На відміну від фронтальної та індивідуальної, групова навчальна діяльність не ізолює учнів один від одного, а навпаки, дозволяє реалізувати їх природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співробітництва. Завдяки цьому вона стимулює пізнавальну активність учнів і сприяє формуванню у них соціальних мотивів навчальної діяльності [10].

Узагальнення результатів аналізу психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що групова навчальна взаємодія має значні потенційні можливості щодо розвитку навчальної мотивації підлітків, які визначаються: реалізацією природного прагнення підлітків до спілкування та співробітництва (комунікативний мотив), стимулюванням взаємної пізнавальної активності в ситуації діалогічної взаємодії суб'єктів спільного розв'язання навчально-пізнавальних завдань (пізнавальний мотив), формуванням стосунків відповідальної залежності між членами підгруп (мотив обов'язку); створенням можливостей для індивідуалізації та самостійного вибору учнями рівня складності навчальних завдань (мотив досягнення); опосередкованим характером педагогічного керівництва групою діяльністю та забезпеченням суб'єктної позиції школярів у навчальному процесі (мотив самоідентифікації).

### Література

1. Галузяк В. М. Психологічні концепції формування навчальної мотивації. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2004. Випуск 11. С. 29 – 32.
2. Галузяк В. М., Сметанський М.І. Формування у школярів позитивного ставлення до учіння. *Вісник профтехосвіти.* 1995. №1. С. 8-11.
3. Галузяк В. М., Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. 400 с.
4. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. / автори-укладачі О. Пометун, Л. Пироженко. Київ: А.П.Н., 2002. 136 с.
5. Коваленко Є.І., Микитуха Р. Групова навчальна діяльність учнів як інноваційна технологія. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки.* 2012. № 1. С. 81-85.
6. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. Москва: Знание, 1975. 63 с.

7. Пометун О. І. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище. *Рідна школа*. 2007. № 5. С. 46–49.
8. Цукерман Г.А. Зачем детям учиться вместе. Москва: Знание, 1985. 80 с.
9. Ярошенко О. Г. Повніше використовувати можливості групової навчальної діяльності школярів. *Нива знань*. 2001. № 3. С. 8–10.
10. Ярошенко О.Г. Проблеми групової навчальної діяльності школярів: дидактико-методичний аспект. Київ: Станіца, 1999. 245 с.

## **МОРАЛЬНА СВІДОМІСТЬ ЯК КРИТЕРІЙ УСПІШНОГО СТАНОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ**

**Кудирко І. О.**

*У статті розглянуто сутність понять мораль, моральна свідомість, моральний вибір, моральний учинок. Обґрунтовано, що здійснюючи вибір, особистість керується моральною свідомістю. Доведено, що одним із критеріїв становлення успішного здобувача професійної освіти є моральна свідомість особистості.*

**Ключові слова:** мораль, моральна свідомість, моральний вибір, моральний учинок.

## **MORAL CONSCIOUSNESS IS A CRITERION FOR BECOMING A SUCCESSFUL STUDENT**

**Kudyrko I. O.**

*The article considers the essence of the concepts of morality, moral consciousness, moral choice, moral act. It is substantiated the individual making a choice is guided by moral consciousness. It is proved that one of the criteria for becoming a successful professional education applicant is the moral consciousness of the individual.*

**Key words:** morality, moral consciousness, moral choice, moral act.

Свідомість особистості як унікальна здатність людини завжди була об'єктом дослідження – спочатку філософів, а згодом психологів і педагогів. Протягом багатьох століть учені намагалися дослідити феномен свідомості, її сутність, природу, специфіку її суб'єкта та об'єкта, фактори й чинники, які на неї впливають. Цим питанням присвячені наукові дослідження В.М.Рамішвілі, Є.Г.Карташова, Є.В.Черносвітова, Л.М.Скворцової та інших. У здобувачів освіти старших класів виникає проблема подальшого життєвого, зокрема професійного вибору. Наближається закінчення навчання, і дитина повинна зробити свідомий вибір, тобто моральний вибір.

Проблему морального вибору вивчали вчені: Л.І.Божович, О.М.Леонтьєв, Д.Б.Ельконін, С.Анісімова, А.Гусейнова, О.Титаренко,

В.Бакштановський, О.Дробницький, Ж.-П.Сартр, З.Фрейд, Е.Фромм, К.Юнг, І.Бех, І.Булах, Д.Б.Ельконін.

Поняття «моральна свідомість» у вжитку існує дуже давно. Важко навіть ученим дослідити, коли воно точно з'явилося. Про мораль, моральність, моральну свідомість особистості говорили ще Цицерон, Піфагор, Сенека, Сократ, Аристотель, Платон, І.Кант, Г.Сковорода, М.Бердяєв, К.Ушинський, Л.Кольберг, І.Я.Корчак, Ж.Піаже, Г.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо та інші.

Мета статті: теоретично обґрунтувати зміст моральної свідомості, морального вчинку, морального вибору, а також визначити критерій становлення успішного здобувача професійної освіти.

Вивчаючи вчинки, Г.П. Васянович стверджував: “спонукальною силою вчинку виступає... окрема особистість, ... а здійснити вчинок — означає виявити рішучість, наполегливість, цілеспрямованість, подолати сумнів і страх. Справжній вчинок вимагає ... духовної і фізичної напруги, боротьби мотивів” [1].

Ситуація морального вибору – це ситуація, вирішення якої містить взаємовиключення. У такій ситуації особистість здійснює вибір, яким показує своє ставлення до моральних або аморальних фактів і керується своєю моральною свідомістю.

Норми поведінки і є началом моральних принципів – допустимих вчинків людини. Наприклад, у педагогічній сфері є принцип демократизму, гуманізму, взаємоповаги, партнерства. У різних сферах людської діяльності ці принципи різні; вони також різняться в цих самих сферах, але в різних країнах. Культурний розвиток регіону, традиції, звичаї вагомо впливають на моральні принципи. Але в сучасному світі існують головні принципи між представниками різних національностей: взаємоповага, взаєморозуміння, партнерство та подібні.

Моральна свідомість, як і будь-яке складне утворення має свою структуру. Сьогодні серед науковців не існує єдиної точки зору щодо структури моральної свідомості особистості.

О. Бондаревська виділяє три компоненти моральної свідомості: нормативний (моральні знання), оціночний (оцінка й самооцінка), регулятивний (почуття, ставлення, переконання та інші компоненти свідомості) [5].

І. Мар'єнко виділяє такі складові моральної свідомості: моральні поняття, моральні уявлення, моральні знання, моральні переконання, ціннісні орієнтації, інтерес до моральних проблем, моральні мотиви, моральні стосунки [5].

За рівнями формування розрізняють суспільну та індивідуальну моральну свідомість. Ці рівні існують у взаємодії. Індивідуальна

свідомість визначається суспільною свідомістю, яка базується на суспільному бутті [6].

До головних компонентів індивідуальної моральної свідомості відносяться моральні почуття обов'язку, совісті, гідності, справедливості, які в сукупності складають емоційно-почуттєвий рівень [6].

Суспільна моральна свідомість, носієм якої є суспільство, акумулює не тільки і не стільки моральну практику сучасників, а значною мірою використовує досвід минулих поколінь та історичних епох, їх пошуки і досягнення [6].

У структурі моральної свідомості можна виділити два блоки:

1) об'єктивний (описово-констатуючий), що базується на морально-гносטיчній діяльності індивіда, який спрямований на пізнання сутності моралі, зокрема, на утворення моральних знань, що виступають у формі моральних уявлень, понять і суджень;

2) суб'єктивний, заснований на формуванні ставлень особистості до соціальних норм і правил, що виступають у формі таких структурних елементів моральної свідомості, як моральні переконання, погляди, ідеали й світогляд [7].

У психології та педагогіці існує багато підходів до розуміння сутності моральної самосвідомості.

Слід зазначити, що однозначної думки вчених стосовно того, що первинне – свідомість чи самосвідомість, немає. Одні науковці вважають, що свідомість і самосвідомість розвиваються одночасно. Тобто, дитина, пізнаючи світ, пізнає себе. Інші – навпаки стверджують, що самосвідомість є первинною відносно свідомості [4].

Під результатами виховання розуміють досягнутий особистістю рівень розвитку мотиваційно-ціннісної сфери – вихованість. Рівень вихованості визначають за показниками, які умовно можна поділити на зовнішні, пов'язані з вчинками, діями й судженнями особистості, та внутрішні, пов'язані з її мотивами, переконаннями, ідеалами та ціннісними орієнтаціями. Внутрішні показники характеризують розвиток моральної свідомості особистості, знання соціальних норм і ставлення до них [3].

Рівень моральної свідомості є важливим показником вихованості особистості [3].

Змінюється час, пріоритети в підлітків стають іншими. У них спостерігається вакуум духовності. У той же час ми бачимо розвиток релігії: вільне віросповідання, поява десятків різних конфесій. Усі вищезгадані категорії (моральність, відповідальність за свої вчинки, вихованість) для багатьох підлітків відходять на другий план.

Підлітки в сучасних умовах опинилися в найбільш складному становищі, бо їхні актуальні потреби до самоствердження, самореалізації й самовдосконалення наштовхуються на відсутність розуміння й поваги з боку дорослих (батьків, спільноти загалом), які мало звертають увагу на морально-духовне зростання підростаючого покоління. На жаль, у сучасному соціумі майже зруйновано ефективно діючий кодекс моральних норм, який могли б наслідувати підлітки.

Сучасні педагоги бачать, що підліткам не властиве почуття соціальної відповідальності, поваги до старшого покоління. Навпаки переважають егоїзм, гординя, бажання швидкої наживи, духовна спустошеність. Старші підлітки, обираючи професійну освіту, керуються своєю моральною свідомістю. Часто цей вибір емоційний, нав'язливий батьками, або простіше – за результатами ЗНО.

Чи дійсно підліток прагне навчатися у вибраному вищому закладі освіти? Це питання залишається відкритим. Воно залежить від рівня моральної свідомості кожної особистості. Як показує життєвий досвід, індивід якісно робить те, чого насправді прагне.

Отже, формування моральної свідомості старшого підлітка – запорука успішного здобуття професійної освіти. Можна стверджувати, що рівень моральної свідомості виступає одним із головних критеріїв успішного професійного становлення особистості.

### Література

1. Васянович Г.П. Педагогічна етика: Навч.-метод. посібник [для викладачів і студ. вищих навч. закл.]. Львів: Норма, 2005. 343 с.
2. Волкова Н. Педагогіка. Навчальний посібник. Київ: Видавничий центр «Академія», 2003. 616 с.
3. Галузьяк В.М., Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка: Навчальний посібник/ – 4-е вид., випр. і доп. Вінниця :ДП «Державна картографічна фабрика», 2007. 400 с.
4. Виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості в позакласній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів : монографія / І. Д. Бех, К. І. Чорна, К. О. Журба, В. А. Киричок, І. М. Шкільна, С. В. Коновець. Харків: «Друкарня Мадрид», 2016. 176 с.
5. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка у запитаннях і відповідях : навчальний посібник для вузів. Київ : Знання, 2006 . 311 с.
6. Кульчицький В.Й. Роль виховання у формуванні моральної свідомості особистості. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота.* Випуск 26. Ужгород, 2013.
7. Котлова Л. Структура моральної самосвідомості особистості. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки.* Випуск (9) 54. Київ, 2020.
8. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 4-е видання, доповнене. Київ, 2003. С.419-421.

## **ВИХОВНА РОБОТА У ЗВО ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

**Кухар Д.А.**

*Розглядається сутність, структура, функції та етапи організації виховної роботи у закладі вищої освіти як одного із важливих чинників формування особистості майбутнього фахівця.*

***Ключові слова:** особистість, майбутній фахівець, виховна робота, завдання виховної роботи; заклад вищої освіти.*

## **EDUCATIONAL WORK IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS A FACTOR IN THE FORMATION OF THE PERSONALITY OF A FUTURE SPECIALIST**

**Kukhar D.A.**

*The essence, structure, functions and stages of the organization of educational work in a higher education institution are considered as one of the important factors in the formation of the personality of a future specialist.*

***Key words:** personality, future specialist, educational work, tasks of educational work; institution of higher education.*

Сучасне українське суспільство одним із пріоритетних завдань вищої школи визначає створення сприятливого навчально-виховного середовища, яке б забезпечувало формування особистості майбутнього фахівця з притаманними йому такими якостями, як-от: високий професіоналізм, діловитість, громадська активність, мобільність, почуття відповідальності, самостійність у прийнятті рішень, прагнення й здатність до самоосвіти та самовдосконалення, комунікативність, емпатійність тощо. Успішне вирішення окреслених завдань можливе за умови конструктивно організованої виховної роботи у вищих навчальних закладах, продуманого вибору форм, методів її реалізації.

Про необхідність упровадження принципово нових підходів до організації виховної роботи у середовищі студентської молоді, яка у найближчому майбутньому складе серцевину інтелігенції, наголошується у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти, в Законах України «Про вищу освіту», «Про освіту», в Концепції національного виховання студентської молоді та ін.

У зв'язку з реформуванням вищої школи та інтеграцією вищої освіти в Європейське співтовариство, основна ідея виховної роботи у вищому навчальному закладі полягає у вихованні майбутнього спеціаліста не тільки громадянином своєї країни, а й «громадянином світу». Саме тому вищим навчальним закладам необхідно реалізовувати зміст виховної

роботи у відповідності до таких ключових ліній, як: ціннісне ставлення до себе; ціннісне ставлення до сім'ї, родини, людей; ціннісне ставлення особистості до суспільства і держави; ціннісне ставлення до праці; ціннісне ставлення до природи; ціннісне ставлення до культури й мистецтва [6]. Все це однозначно й переконливо доводить, що проблема формування особистості майбутнього фахівця є надзвичайно актуальною й нелегкою і вимагає конструктивного її вирішення.

Питання організації виховної роботи зі студентами у вищому навчальному закладі є одним із важливих у педагогічній теорії та практичній діяльності.

Сутність, зміст і особливості виховної роботи вищого навчального закладу розкриваються у дослідженнях Л. Байкової, О. Божко, Л. Белової, О. Білик, О. Безкороваїної, О. Гречаник, Л. Зуєвої, В. Караковського, О. Кондратюк, Л. Москальової, Д. Пашенка, С. Полякова, Г. Троцько, М. Удовенко та ін. Так, М. Фіцула зауважує, що виховання у вищих навчальних закладах здійснюється у процесі навчання та в позааудиторний час, тобто у процесі виховання. На думку вченого, процес виховання – це система заходів, спрямованих на формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості [12].

На думку І. Беха, З. Бондаренко, Н. Волкової, В. Тименко, Н. Якси виховний процес окрім використання різноманітних методів, прийомів, засобів виховання передбачає постійне виявлення результатів виховних впливів, корекції змісту й методики організації виховної роботи.

У свою чергу, В. Гузаїров зазначає, що особливості організації виховного процесу у вищому навчальному закладі зумовлені вимогами до сучасного фахівця, розробленими ЮНЕСКО [5], а саме: стійке, усвідомлене і позитивне ставлення до обраної сфери діяльності, професії, прагнення до постійного особистісного і професійного вдосконалення і розвитку свого інтелектуального потенціалу; висока професійна компетентність, оволодіння всією сукупністю фундаментальних і спеціальних знань і практичних навичок; володіння методами моделювання, прогнозування та проектування, а також методами досліджень, необхідними для створення нових інтелектуальних цінностей і матеріальної продукції; розвинена здатність творчого підходу до вирішення професійних завдань, вміння орієнтуватися в нестандартних ситуаціях, аналізувати проблеми, самостійно розробляти та реалізувати план необхідних дій; розуміння тенденцій та основних напрямів розвитку техніки і технології, науково-технічного процесу загалом, його вплив на навколишнє середовище, життєдіяльність людини і суспільства; висока комунікативна готовність до роботи в професійній та соціальній сфері; усвідомлена особиста громадянська і професійна відповідальність за результати своєї



діяльності; цілісність світогляду, орієнтація на здоровий спосіб життя особистості фахівця як представника інтелігенції соціально-професійної групи [5].

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави для твердження, що проблема особистісного становлення майбутнього фахівця та роль виховного процесу у вищій школі певною мірою досліджена. Однак, метою нашої статті є розкриття виховної роботи у ВНЗ як чинника формування особистості майбутнього фахівця, що, на нашу думку, є недостатньо вивченим і задля чого нами вирішені такі завдання: 1) розкрито сутність поняття «виховна робота»; 2) проаналізовано структуру виховної роботи та її етапи; 3) визначено функції виховної роботи та окреслено управлінський аспект в організації виховної роботи.

Виховна робота як важливий компонент виховного процесу у вищому навчальному закладі спрямовується на формування особистості студента, розвиток його потенційних можливостей, креативності, здатності до самовдосконалення шляхом ефективної організації навчально-виховної діяльності студентів, їх вільного часу, задоволення навчально-пізнавальних, пошуково-дослідницьких і культурних потреб. Обов'язковою вимогою при цьому є скоординована взаємодія всіх суб'єктів педагогічного процесу [1].

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що виховна робота визначається по-різному:

1) як система виховних заходів, яка є обов'язковим компонентом навчально-виховного процесу і реалізується задля створення умов для професійного, інтелектуального та морально-духовного становлення студентів, їхньої самореалізації (Р. Абдулов [1]);

2) організація різних видів діяльності (пізнавальної, трудової, естетичної, спортивної тощо); процес організації масових і групових форм роботи; система виховних заходів (Л. Белова) [3];

3) особистісно-орієнтована суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників педагогічного процесу, мета і міра ефективності якої визначаються особистісним і професійним зростанням майбутнього фахівця, його громадянською позицією (І. Соколова [11]);

4) цілеспрямована діяльність, орієнтована на створення позитивно виховного середовища та організацію спільної життєдіяльності вихователів і вихованців, спрямовану на формування ціннісних орієнтацій, творчий розвиток особистості (Н. Якса) [14].

У ході дослідження нами встановлено, що виховна робота у вищому навчальному закладі має бути реалізована на таких рівнях: соціетарному (суспільному, охоплює вплив на особистість з боку всього суспільства), інституалізованому (адміністративному, на якому

виховання здійснюється у межах певного навчально-виховного закладу), інтерперсональному (педагогічному, який характеризується способами індивідуального чи групового виховного впливу на студентів), інтраперсональному (самоуправлінському, на якому здійснюється самовиховання особистості) [8]. На нашу думку, найбільший педагогічний ефект можна отримати за умови узгодженості впливів на всіх визначених вище рівнях.

Аналіз праць різних учених дає можливість зробити висновок про те, що системність є одним із найважливіших принципів в організації виховної роботи у вищій школі. Так, розвиваючи цю думку, Л. Новікова зазначає, що виховна робота є системою, яка включає: цілі, виражені у вихідній концепції; діяльність, що забезпечує досягнення цільових орієнтирів; суб'єктів діяльності, що її організують й беруть участь у ній; народжені в діяльності та спілкуванні відношення, що інтегрують суб'єктів у деяку спільність; середовище системи, освоєне суб'єктом; керування, що забезпечує інтеграцію компонентів у цілісну систему і розвиток цієї системи [10].

Трансформуючи ідеї А. Денисенко [7] щодо структури виховної роботи, можемо стверджувати, що виховна робота у ЗВО передбачає наявність таких складових компонентів: мети (цілевизначення); завдань, змісту, методів, засобів, форм, принципів, які взаємозв'язані між собою і взаємозумовлені; суб'єктів із різними типами відносин між ними; середовище, створене суб'єктами; управління, що забезпечує інтеграцію всіх компонентів організації в цілісність.

Ми виходимо з того, що стратегічною метою виховної роботи в сучасному вищому навчальному закладі є підготовка професійно й культурно орієнтованої особистості, що вирізняється здатністю до професійної, інтелектуальної та соціальної творчості, усвідомленням необхідності навчання та самовдосконалення протягом усього життя. Її домінантою є національний характер як основа самовизначення українського народу й особистості українця.

У свою чергу, метою виховання студентів у вищому навчальному закладі З. Бондаренко вважає підготовку їх до використання рольового репертуару, який необхідно для життя у суспільстві (професійний і особистісний аспекти). Авторка зазначає, що для цілеспрямованого формування особистості майбутнього фахівця, його підготовки до виконання професійних функцій створюється програма виховання студентів на період навчання [2]. Продовжуючи цю думку, М. Фіцула [12] таку програму виховання визначає як короткий опис основних положень і цілей діяльності вищого навчального закладу щодо виховання студентів упродовж усього періоду їхнього навчання. У контексті останнього Н. Волкова [4] програму виховання розглядає як

формально або неформально обґрунтований і технологічно забезпечений алгоритм досягнення поставленої мети, де принципово позицією в її побудові є надання учасникам програми реального вибору різних позицій (участі або неучасті у програмі, окремих блоків програм, форми участі тощо) [4, с. 98]. Така програма ґрунтується на меті виховання і відображає якості, які необхідно сформувати у майбутніх спеціалістів, визначені завдання та зміст, що мають бути реалізовані для її досягнення.

Таким чином, з аналізу психолого-педагогічної літератури логічно слідує, що мета виховання має: 1) конкретизуватися відповідно потребам та умовам сучасного стану соціального розвитку України; 2) бути єдиною для всіх ланок і ступенів системи виховання; 3) у конкретизованому вигляді бути критерієм ефективності виховання на кожному з вікових етапів саморозвитку індивіда.

Враховуючи зазначене вище, В. Гузаіров [5] стверджує, що сучасний підхід до виховної роботи спрямований на формування у молоді лідерських якостей, серед яких: формування нового погляду на майбутнє; прийняття полікультурних цінностей; ініціювання і здійснення змін, які стають необхідністю, безконфліктне звільнення від негативного вантажу минулого (зберігаючи при цьому спадкоємність); розподіл влади (повноважень) або розподіл відповідальності між членами групи, колективу; здатність передбачення нового; виступати джерелом і генератором ідей, а також володіти умінням моделювати способи їх втілення. Оперування такими якостями забезпечує майбутньому фахівцю широкі перспективи в особистісному розвитку. З огляду на це, на думку вченого, лідер у процесі виховання має досягти наступних основних цілей: 1) домогтися хороших результатів у навчанні, 2) вибудувати персональну кар'єрну траєкторію, 3) сформувати почуття громадянської відповідальності та служіння спільноті; 4) розвинути позитивну самооцінку.

Оскільки мета реалізується шляхом вирішення певних конкретних завдань, то серед завдань виховної роботи у вищих навчальних закладах нами визначено:

- виховання майбутніх фахівців авторитетними, високоосвіченими людьми, носіями високої загальної, світоглядної, політичної, професійної, правової, інтелектуальної, соціально-психологічної, емоційної, фізичної, екологічної культури;
- створення необхідних умов для вільного розвитку студента, його мислення і загальної культури шляхом залучення до різноманітних видів творчої діяльності (науково-дослідної, технічної, культурно-просвітницької, громадської, оздоровчо-спортивної, правоохоронної та ін.);

- збагачення естетичного досвіду студентів завдяки участі у відродженні забутих та створенні нових національно-культурних традицій регіону, міста, вищого навчального закладу, розвиток художніх здібностей студентів;

- формування «Я» – концепції людини-творця на основі самоосвіти, саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення, моральної самозавершеності;

- пропаганда здорового способу життя, запобігання вживанню студентами алкоголю, наркотиків, викорінення шкідливих звичок.

Розкриваючи етапи виховної роботи у ВНЗ, ми за основу взяли ідеї О. Дубасенюк, яка визначила наступні етапи виховної діяльності: діагностичний, проєктувально-цільовий, організаційний, стимулювально-спонукальний, контрольнo-оцінювальний [8].

Змістове наповнення виховної роботи у вищих навчальних закладах відображається в провідних напрямках виховання: формування світоглядної культури майбутнього фахівця, його системи цінностей; естетичне, етичне, громадянське, патріотичне, трудове, фізичне та екологічне виховання та ін.

В умовах інтеграції вищої освіти в Європейське співтовариство, у виховній роботі зі студентами має надаватися перевага новим підходам до її організації. Це пов'язано, перш за все, з формуванням нової моделі майбутнього спеціаліста, здатного швидко пристосовуватися до змінних ситуацій, творчо мислячого професіонала, активного, самостійного, з широким спектром сучасних знань і умінь, здатного до постійного самовдосконалення. Тому діяльність усіх інтегрованих суб'єктів виховної роботи: студентів, органів студентського самоврядування, заступників деканів, кураторів спрямовується на пошук нових педагогічних технологій, методів (інтерактивних та традиційних) і форм (індивідуальних, групових та масових), а також на визнання пріоритету самовиховання студентів, індивідуальної діяльності, спрямованої на розвиток особистісного потенціалу.

Психолого-педагогічні дослідження (А. Рябченко, Г. Сорока, В. Черкашенко) засвідчують про наявність деяких нових функцій виховних систем – функцій захисту, корекції, компенсації-реабілітації. Так, наприклад, Н. Щуркова [13] виокремлює однією із функцій виховної діяльності – педагогічну підтримку особистості як увагу до її здатності розв'язувати особисті проблеми та сприяння активному напруженню фізичних і духовних сил у цей момент.

Нагальною потребою сучасної вищої освіти є необхідність забезпечення сприятливих умов для особистісного становлення, розвитку та самовдосконалення кожного студента, майбутнього фахівця, врахування індивідуальних запитів та інтересів, стимулювання

внутрішньої потреби до формування не лише професіоналізму, але й системи цінностей та духовного світу особистості молоді людини. Демократичні перетворення в сучасному суспільстві зумовлюють переосмислення призначення, а отже, змісту й у цілому концептуальних підходів до організації виховної роботи у закладі вищої освіти як чинника особистісного й професійного становлення студентської молоді.

Подальшого наукового дослідження потребує пошук нових змісту, форм і методів роботи кураторського складу, органів студентського самоврядування, активної партнерської взаємодії студентів і викладачів; а також дослідження якості й результативності виховної роботи у вищій школі.

### Література

1. Абдулов Р. М. Організація позааудиторної виховної роботи зі студентами вищих навчальних закладів недержавної форми власності : дис... канд. пед. наук. Кривий ріг, 2004. 22 с.
2. Бондаренко З. П. Особливості виховної роботи зі студентами. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 14, кн. 2. С. 448.
3. Белова Л. О. Проблеми та завдання розвитку виховної системи ВНЗ. *Мультиверсум. Філософський альманах*. Київ, 2005. № 46. С. 34-41.
4. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник. Київ, 2001. С. 165-180.
5. Гузаиров В. Ш. Особенности организации культурно-воспитательного процесса в техническом вузе : автореф. дис. ... канд. социол. наук. Москва, 2001. 22 с.
6. Деякі питання організації виховної роботи : лист МОН молодьспорту України № 1/9-595 від 23.08.12. *Директор школи*. 2012. № 22. С. 44.
7. Денисенко А. О. Організація моніторингу виховної системи вищих педагогічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2008. 220 с.
8. Дубасенюк О. А. Концептуальні положення теорії професійної виховної діяльності педагога. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 4. С. 91.
9. Дурманенко О. Л. Виховна робота в університеті як чинник становлення особистості майбутнього фахівця. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. Луцьк, 2012. № 8. С. 59-62.
10. Новикова Л. И. Воспитание как педагогическая категория. Москва, 2000. С. 13.
11. Соколова І. В. Характеристика системи виховної роботи у сучасному вищому закладі освіти. *Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект* : монографія. Київ, 1999. С. 299-331.
12. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.
13. Щуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания : учеб. пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 366 с.
14. Якса Н. В. Основи педагогічних знань : навч. посіб. Київ : Знання, 2007. 358 с.

## **ВРАХУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ У НАВЧАННІ**

**Левчук К. О.**

*На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури окреслено сутність індивідуального підходу в організації навчального процесу.*

***Ключові слова:** індивідуалізований підхід у навчанні, персоналізація, педагогічна майстерність, компетентнісний підхід, індивідуальні особливості учня.*

## **TAKING INTO ACCOUNT THE INDIVIDUAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS IN EDUCATION**

**Levchuk K. O.**

*Based on the theoretical analysis of the psychological and pedagogical literature, the essence of the individual approach in the organization of the education process is outlined.*

***Key words:** individualized approach to education, personalization, pedagogical skill, competence approach, individual characteristics of the student.*

У XXI столітті національна освітня політика України має забезпечувати виховання осіб з високим рівнем культури, кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, мобільності, опанування та впровадження новітніх досягнень науки та інформаційних технологій. Останнє можливо лише завдяки індивідуальному підходу до кожної дитини. Персоналізація – це засіб, за допомогою якого завдяки організації навчального процесу більш повно враховуються інтереси, захоплення, здібності учнів, створюються умови для навчання учнів відповідно до їх захоплень.

Прогресивні педагоги минулого бачили в індивідуальному підході засіб виведення кожного учня на новий рівень розвитку.

У XVII столітті Я. А. Коменський висунув завдання систематизації педагогіки як науки, ввівши в науковий обіг категорію «принципи», прагнучи створити систему принципів навчання, засновану на природовідповідності. Видатний педагог говорив, що людина – син природи, і всі засоби навчання мають відповідати природі. Він вперше виявив стійку залежність між здібностями учнів і умовами навчання, сформулював вимоги і правила, що враховували вікові та особистісні особливості дитини, підтвердив положення про те, що людині необхідно вчитися і самовдосконалюватися протягом усього життя. Прагнучи розвинути здібності учнів на більш високому рівні, відомий вчений створив методику, завдання якої – «запобігти передчасному

виснаженню найобдарованіших і заохотити менш обдарованих»; пропонує форми індивідуалізованої реалізації та методику: «Якщо вчитель вважає, що він здібніший, він навчить двох-трьох за собою. Їм потрібне керівництво, і вони вчать за тими ж правилами та прикладами» [8, с. 309-314].

Французький просвітителю Ж.-Ж. Руссо, К.А.Гельвецій, Д.Дідро, британський філософ і педагог Д.Локк наголошували на наявності індивідуальних відмінностей людей, які слід враховувати у вихованні та навчанні, спрямованих на розвиток усіх талантів. Д. Локк наполягає на тому, що варто уважніше придивитися до особливостей дітей: «Яка їх природа, як їх можна вдосконалити, і що можна направити на них, щоб замінити їхні домінуючі пристрасті та домінуючі схильності; вас просять звертайте увагу на різні якості дітей», «Бо відповідно до цих якостей, таким повинен бути і ваш підхід», «Таланти кожної людини повинні бути розширені до межі їх можливого» [7, с.74-89].

Подальшого розвитку це питання отримало в теоретичній і практичній діяльності відомого швейцарського педагога-демократа Песталоцці. Теорія навчання Песталоцці впливає з головної мети виховання, яка, на його думку, включає розвиток усіх природних здібностей дитини з урахуванням її особистісних і вікових особливостей.

Німецький педагог А.-В. Діствервег також вважає, що основний закон усякого виховання узгоджується з природою людини та законом її розвитку, тому він закликав учителів уважно вивчати індивідуальні особливості учнів – «не розуміючи розвитку учнів правильно навчати його неможливо»; прагнути навчати учнів відповідно до їхніх здібностей – «завжди використовувати суб'єктивний рівень розвитку учнів як еталон»; підкреслювати «рівень розвитку учнів визначає методику викладання предмету», «більше слід враховувати в навчальних матеріалах «особистість учня»; стверджує, що «справжній педагог прагне природного, гармонійного виховання своїх вихованців через хвилювання, а не накопичення навчального матеріалу» [5, с.13-15].

Передові ідеї Заходу справили великий вплив на становлення педагогічної науки в 20 столітті, сформувавши напрямок рефлексології – педагогіку, в основі якої лежить ідея вільного виховання дітей. Він базується на концепції, згідно з якою зміст, методи та організація навчання в першу чергу визначаються інтересами та потребами дітей, які перебувають у центрі навчального процесу. Педагоги повинні підходити до кожної дитини індивідуально, розвиваючи суспільно необхідні риси характеру і непомітно пригнічуючи тимчасові, скороминуці.

Вальдорфська педагогіка (Р. Штайнер) стала одним із варіантів реалізації ідей «вільного виховання» та «гуманістичної педагогіки», яку

можна визначити як технічну систему особистості в умовах самопізнання та саморозвитку. У співпраці з педагогом основне завдання – допомогти дитині духовно самовизначитися, створивши максимальні умови для розвитку та утвердження її особистості. Підхід М. Монтесорі, переконаної у згубності класно-урочної системи, також можна назвати технічною парадигмою особистісно орієнтованого підходу до освіти та виховання дітей. В основі його технології лежать три основні принципи: освіта має бути безкоштовною, персоналізованою та базуватися на даних спостережень за дітьми. Сполучені Штати Америки найактивніше шукають шляхи персоналізації навчального процесу, а децентралізація шкіл дає можливість експериментувати з формами організації освіти. Американські вчені на основі запропонованої ними теорії інтелектуальної константності дійшли висновку, що роль школи полягає в тому, щоб забезпечити диференційовану та індивідуалізовану освіту, яка враховуватиме особливості кожного учня, даючи йому можливість вивчати курси самостійно у своєму темпі. На основі концептуального підходу, започаткованого Дьюї, на Заході були розроблені індивідуальні та активні системи групового навчання, такі як Project Method, Vignette Program, Dalton Program тощо, які є індивідуалізованим та технічним навчанням, незалежним від роботи в класі. Він закликає приділяти більше уваги особистості та природі дитини: "Ми повинні стати на місце дитини і позбутися плану. Не план, а дитина повинна визначати якість і кількість освіти" [6, с. 245].

Одним із пріоритетних напрямів модернізації сучасної освіти є індивідуалізація навчання, наближена до сутності кожної дитини, її конкретних здібностей, подальшої життєвої траєкторії особистості, дитиноцентрична освіта [1]. Це така організація навчально-виховного процесу, за якої при доборі змісту, методів і засобів, швидкості навчання враховуються індивідуальні особливості учнів, рівень їх розвитку. Дитиноцентризм, пріоритетність особистості та суб'єктності учнів закріплено в багатьох нормативних документах, що регламентують діяльність навчальних закладів. Зокрема, в концепції нової української школи йдеться про те, що кожна дитина унікальна і народжується з унікальними здібностями, талантами та можливостями. Зважаючи на це, мета сучасної освіти – сприяти розкриттю та розвитку здібностей, талантів і потенціалу кожної дитини на основі партнерства вчителів, учнів та батьків [2]. Документ також визначає необхідність розробки нового змісту освіти на основі формування компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві, орієнтованого на потреби учнів у освітньому процесі. Компетентність розуміється як динамічна комбінація знань, мислення, перспектив, цінностей, навичок, умінь та



інших особистих якостей, які визначають здатність особи успішно здійснювати професійну та/або подальшу освітню діяльність.

Загалом, впровадження компетентнісного методу навчання має посилити роль особистості кожного учня в освіті, з одного боку, і виховати в учителя вміння діагностувати особистісні особливості учнів, з іншого. У зв'язку з цим неминучим є переорієнтація принципів навчання: від усередненого та одноманітного підходу до учнів до індивідуального підходу. При цьому необхідно враховувати позитивне гуманістичне розуміння індивідуалізації та позитивну навчальну концепцію гуманістичної філософії, яка вимагає від учнів цілеспрямованої самостійної навчальної діяльності під керівництвом викладача. З огляду на розглянуті концептуальні положення зазначимо: йдеться про зміну ролі вчителя в сучасній школі (не як єдиного наставника та джерела знань, а як тренера, фасилітатора, наставника, коуча в індивідуальній освітній траєкторії дитини [2]).

Індивідуальний підхід гарантує: усунення труднощів у навчанні окремих школярів; можливість розвитку сильних сторін і здібностей усіх учнів.

Необхідною передумовою успішної реалізації індивідуального підходу до навчання є насамперед педагогічна майстерність учителя. Спокійний тон, слова підбадьорення, визнання успішних відповідей і гарно написана робота дитини можуть мати більший ефект, ніж грубі коментарі чи крики. Учень, особливо слабкий, має подбати про те, щоб учитель був зацікавлений у його успіхах і радував для нього будь-який прогрес, навіть найменший. Звичайно, така позиція не знижує вимог до учнів. Ці загальні положення особливо важливі для індивідуалізації підходу і виховання дитини. Також надзвичайно важливо вміти визначати типові особливості учнів.

Практика показала, що контролюючий і досвідчений учитель може за «важливими показниками» визначити типові особливості учнів, їхню самооцінку, хоча часто робить це інтуїтивно і підсвідомо. Найбільше труднощів у цьому плані мають молодші вчителі. У зв'язку з цим педагоги повинні враховувати тип темпераменту та індивідуальні особливості учнів, тобто володіти якостями чудових психологів.

Аналіз літератури дозволив виділити зовнішні ознаки, що описують особистісні характеристики, такі як тип темпераменту (холерики – запальні люди; сангвінікам потрібно постійно змінювати вид діяльності; флегматики спокійні, без сильних емоцій; меланхоліки сором'язливі та боязкі), тип особистості (наприклад екстраверти не люблять письмових робіт, а інтроверти відчують дискомфорт у нових, надзвичайних ситуаціях), рівень самооцінки (школярі з низькою самооцінкою не дивляться прямо в очі, а з високою – навпаки).

При визначенні психологічних особливостей учнів важливо дотримуватися деяких правил, а саме: не сприймати міміку і жести у відповідь на зовнішні фізичні подразники як ознаку внутрішнього психічного стану, не робити висновків з деталей.

Наступною важливою особливістю реалізації персоналізованого підходу до учнів є увага до кожного учня, до його творчої особистості на кожному уроці. Перш за все, необхідно виховувати у дітей інтерес до занять, навчальної роботи та відповідальне ставлення до навчання.

Індивідуалізація навчання школярів – це не разова «подія», а динамічний процес, який відбувається одночасно з розвитком і змінами дітей. Тому важливо бачити перспективи розвитку дітей і працювати з ними.

### **Література**

1. Без'язичний Б. І. Теоретичні і методологічні аспекти індивідуалізації процесу навчання. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт.* 2014. Вип. 118(2). С. 64-68.
2. Володько В. М. Індивідуалізація і диференціація навчання. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: Зб. статей.* Ч.1. Київ, 2000. С. 21-23.
3. Галузяк В. М. Складові загальнопедагогічної компетентності вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2017. Випуск 49. С. 46-54.
4. Галузяк В. М., Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. 400 с.
5. Гузеєв В.В. Три рівня в контрольній роботі. *Математика в школі.* 1987. № 5. С.38-40.
6. Дичківська І.М. Іноваційні педагогічні технології. Львів: Новий світ, 2005. 350 с.
7. Осмоловський І.М. Організація диференційованого навчання в сучасній загальноосвітній школі. Київ, 1998.
8. П'ятакова Г.П., Заячківська Н.М. Сучасні педагогічні технології: навч.-метод. посібник. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені І. Франка, 2003. 55 с.

## **ПРОЄКТУВАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНДАРТУ ВЧИТЕЛЯ**

**Логінова Н. А.**

*Стаття присвячена визначенню сутності понять: професійний стандарт вчителя, компетентність та компетенція, описано теоретичний аналіз та зміст проєктувальної компетентності як складової професійного стандарту вчителя закладу загальної середньої освіти, визначено критерії та рівні сформованості цієї компетентності, обґрунтовано актуальність формування та компоненти проєктувальної компетентності вчителів, яка охоплює принципи, цілі, та завдання.*

Проектувальна компетентність учителя являє собою професійно-особистісну якість, що заснована на знаннях, уміннях, особистісному досвіді, ціннісних орієнтаціях учителя, співпраці з учнями та батьками, які сприяють ефективній підготовці для створення осередків навчання та виховання у освітньому процесі.

**Ключові слова:** професійний стандарт вчителя, компетентність, компетенція, проектувальна компетентність.

## DESIGN COMPETENCE AS ONE OF THE IMPORTANT COMPONENTS OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL STANDARD

Lohinova N. A.

*The article is devoted to defining the essence of the concepts: professional standard of a teacher, competence and competence, describes the theoretical analysis and content of project competence as a component of the professional standard of a teacher of a general secondary education institution, defines the criteria and levels of the formation of this competence, substantiates the components of the project competence of a teacher, which includes principles, goals and tasks. The project competence of a teacher is a professional and personal quality based on knowledge, skills, personal experience, value orientations, cooperation with students and parents of the teacher, which contribute to effective preparation for the creation of centers of learning and education in the educational process.*

**Key words:** teacher's professional standard, competence, competence, design competence.

Трансформаційні процеси в освіті спонукають до повного переосмислення концепції розвитку освіти, актуалізації змісту, важелів впливу на становлення особистості учня як суб'єкта і проектувальника власного життя, створення життєвого простору, спрямованого на розвиток і саморозвиток компетентної, конкурентоспроможної особистості, яка вміє творчо та креативно мислити, самостійно розв'язувати проблеми, прагне змінити своє життя й позитивно вплинути на розвиток своєї країни. Школа зобов'язана захистити й підтримати дитину, виробити в неї життєздатність, озброїти механізмами і технологіями моделювання життєвих стратегій та проєктів. Місія 12-річної школи спрямована на оволодіння кожною молоддю людиною ключовими компетенціями, як важливим результатом якості навчально-виховного процесу.

Освіта – це єдиний для усіх людей соціальний заклад, після закінчення якого ми отримуємо теоретичні знання, практичні навички та вміння, формуються наші профорієнтаційні погляди та стійка громадянська позиція. Навчити та виховати саме таку особистість під силу винятково професійному педагогу, класифікація компетентностей

якого відповідає професійному стандарту вчителя загальної середньої освіти, який зможе не лише навчити, але й створить необхідну атмосферу, безпечне освітнє середовище та різноманіття освітніх осередків, які і стануть запорукою опанування дітьми потрібних знань, умінь та навичок.

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти спрямований на виконання завдань загальноосвітніх навчальних закладів II і III ступеня і визначає вимоги до освіченості учнів основної і старшої школи. Цей Державний стандарт ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів, що реалізовані в освітніх галузях і відображені в результативних складових змісту базової і повної загальної середньої освіти [1].

Усі вищеперераховані аспекти висувають проблеми підготовки вчителя, його професійного становлення і відповідність професійному стандарту вчителя, володіння усіма необхідними компетентностями.

Відповідно до наказу Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 року №2736 «Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти» (з дипломом молодшого спеціаліста) визначено компетентності, які діляться на дві групи: загальні (громадянська, соціальна, культура самовираження, лідерська й підприємницька компетентності) і професійні (мовно-комунікативна, предметна, методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, компетентність педагогічного партнерства, інклюзивна, здоров'язбережувальна, проєктувальна, прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, інноваційна, здатність до навчання впродовж життя, рефлексивна компетентність) [4].

Поняття “компетентність” (лат. *competens* – відповідний, здібний) означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі [2].

“Компетентність” визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбуваються через здобуття нею необхідних компетенцій.

Під значенням слова «компетенція» ми розуміємо сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), необхідних для якісної продуктивної діяльності. Компетентність визначаємо як володіння відповідними компетенціями. Аналіз визначень педагогічної компетентності дає змогу стверджувати, що педагогічна компетентність є системою наукових знань, інтелектуальних і практичних умінь і навичок, особистісних якостей і утворень, яка при достатній мотивації та високому рівні професійності

психічних процесів забезпечує самореалізацію, самозбереження та самовдосконалення особистості педагога в процесі професійної діяльності [2].

Таким чином, компетентність є інтегральною характеристикою конкурентоспроможної особистості, яка характеризує людину як суб'єкта певної діяльності, а розвиток здібностей дає можливість кваліфіковано виконувати роботу, приймати рішення в проблемних ситуаціях, планувати та виконувати дії, що призводять до раціонального й успішного досягнення поставлених цілей [5].

Саме проєктувальну компетентність розглянемо, як один із важливих складників професійного стандарту вчителя, який дозволяє урізноманітнити та вплинути на організацію освітнього середовища.

Проєктувальна компетентність у даному контексті об'єднує професійні знання, попередньо набутий досвід, організаторські та комунікаційні здібності, уміння моделювати та прогнозувати кінцевий результат.

Під проєктувальною компетентністю педагога розуміють особистісні якості, тобто структуру особистісних здібностей та рис характеру, управлінські та організаторські вміння, педагогічну майстерність, які дозволяють йому ефективно у співпраці з учнями та батьками реалізувати здатність проєктувати осередки навчання, виховання і розвитку учнів в освітній діяльності. Для цього потрібно опанувати вміння застосовувати педагогічну теорію в практичній діяльності, володіти мобільністю знань, гнучкістю методів професійної діяльності і критичністю мислення.

У змісті проєктувальної компетентності вчителя виділяємо наступні компоненти – функціональні види діяльності, кожен з яких охоплює сукупність умінь, необхідних для її реалізації:

- Мотиваційно-цільовий компонент – визначення мети, використання системи прийомів із стимулювання, реалізація взаємопов'язаних цілей (освітні, виховні, розвивальні) та очікуваного кінцевого результату.

- Конструктивний компонент – підбір тематики навчально-виховного матеріалу відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів, планування і побудова педагогічного процесу, визначення послідовності дій – структури, етапів, кроків, проєктування навчально-матеріальної бази.

- Організаційний компонент – уміння залучити учнів до різних видів діяльності, організувати учнівський і батьківський колективи та перетворити його на інструмент педагогічного впливу на особистість.

- Комунікативний компонент – встановлення взаємин з учнями, колегами, батьками, представниками громадськості, налагодження співпраці зі школами-партнерами із-за кордону.

- Когнітивний компонент – оволодіння системою індивідуальних ресурсів особистості, які зумовлюють особливості пізнавального ставлення учнів до гуманістичного вирішення проблемних ситуацій, а також характер відтворення дійсності в індивідуальній свідомості.

- Операційний компонент – комплекс умінь та навичок, які забезпечують успішність процесу прийняття управлінських рішень.

- Рефлексивно-особистісний компонент – здатність знаходити потрібну інформацію для задоволення пізнавальних інтересів, вміння критично аналізувати власні досягнення, генерувати нові ідеї й альтернативні рішення, знаходити перспективу наукових досліджень.

- Контрольно-регулювальний компонент – здатність здійснювати одночасний самоконтроль за ходом вирішення поставлених завдань і контроль учнів за правильністю виконання навчальних операцій, точністю відповідей.

- Оцінювально-результативний компонент – здатність об'єктивно оцінювати досягнення щодо застосування креативних технологій у власній проєктній діяльності; здатність до аналізу і рефлексії власної творчої діяльності; здатність до самовдосконалення.

Відповідно до визначених компонентів проєктувальної компетентності, функціональних видів діяльності педагога, запропоновано критерії та показники її сформованості:

- мотиваційно-цільовий (прагнення вирішувати педагогічні завдання, проявляти творчість, активність й самостійність у проєктній діяльності),

- когнітивно-діяльнісний (рівень володіння проєктними технологіями та системою знань щодо методики викладання дисциплін на основі застосування технологій, розуміння специфіки застосування ІКТ в ході проєктно-творчої роботи, вміння щодо проєктування освітніх технологій, організації самостійної творчої роботи, розробки навчально-творчих заходів із застосуванням ІКТ)

- рефлексивно-оцінний (здатність об'єктивно оцінювати ризики та успіхи щодо застосування технологій у власній діяльності; здатність до аналізу і рефлексії власної діяльності; здатність до самовдосконалення).

Означені критерії та їх показники дають змогу виокремити такі рівні сформованості проєктувальної компетентності вчителів: початковий, достатній і креативний.

Усі компоненти проявляються у роботі педагога будь-якої спеціальності. Адже кожен вчитель прагне та створює своє неповторне освітнє середовище, в якому згодом з'являються осередки, притаманні

саме цьому педагогу, саме його предмету, саме його учням. Для успішного їх здійснення необхідні відповідні здібності та уміння:

- проєктування та конструювання (здатність вибудувати етапи наближення задуму до його предметної реалізації),
- моделювання (створення образу об'єкта, явища або процесу, яких ще нема в реальності),
- комунікативні (достатній рівень володіння навичками спілкування за допомогою слів і без них),
- організаційні (вміння грамотно і ефективно організувати роботу),
- конструктивні (створення атмосфери співробітництва, досягнення компромісу),
- перцептивні (здатність проникати у внутрішній світ вихованця, психологічна спостережливість, розуміння особистості учня і його психічних станів),
- сутєстивні (здатність до безпосереднього емоційно-вольового впливу на учнів),
- дидактичні (здібність доступно передавати навчальний матеріал),
- пізнавальні (розвинені властивості пізнавальних процесів і інтелекту, які виявляють себе і розвиваються в ході успішного вирішення проблем і завдань),
- саморегуляційні (здатність контролювати свої емоції і поведінку в залежності від ситуації),
- підприємницькі (набір якостей, умінь, здібностей, що дозволяють знаходити і використовувати краще поєднання ресурсів для втілення ідей та задумів).

Сьогодні школа бере на себе місію: максимального наближення використання знань у житті, самоствердження та індивідуальний розвиток, самореалізація та успішна участь у житті суспільства.

Головним стратегічним завданням є забезпечення комфортного, безпечного освітнього середовища та високої якості шкільної освіти. Для успішної реалізації стратегічних завдань розвитку освіти та формування проєктної компетентності педагогів необхідно створити відповідні умови, а саме: оновлення змісту шкільної освіти та застосування сучасних технологій навчання і виховання, що напряму пов'язане із належним фінансуванням. Саме реалізація змісту проєктувальної компетентності вчителів ґрунтується на принципах: системності, інноваційності, інтеграції науки в освітні процеси, випереджального розвитку, відкритості освіти, особистісного цілепокладання, вибору індивідуальної освітньої траєкторії, продуктивності навчання.

Зазначені компоненти змісту проєктувальної компетентності вчителів, критерії та показники її сформованості, необхідні здібності та

уміння для її реалізації, сприятимуть формуванню проєктувальної компетентності вчителів та ефективній роботі на етапі створення осередків безпечного освітнього середовища.

### **Література**

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (№ 1392від 23 листопада 2011р.). URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/> (дата звернення: 25.10.2022).
2. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні, затверджена Постановою МОН України В.Г. Кременем від 20 грудня 2000.
3. Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти : Наказ МОН України від 16.07.2018 р. № № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 25.10.2022).
4. НУШ. Професійний стандарт вчителя. <https://nus.org.ua/>. URL: <https://nus.org.ua/news/zatverdily-try-profesijni-standart-vchytelya-dokument/> (дата звернення: 25.10.2022).
5. Семенець Л. М. Педагогічна компетентність викладача як умова формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Вісник Житомирського державного університету ім. І.Франка. 2010. № 53. 183–186 с.

## **ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВОЇ ОСОБИСТІСНОЇ ЯКОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ**

**Любарська Л. А.**

*У статті визначено феномени креативності в сучасному науковому дискурсі, проаналізовано погляди окремих педагогів і психологів щодо феноменів креативності як здатності до творчості, що виявляється в різних сферах активності й розглядається як відносно незалежний фактор обдарованості та є умовою самореалізації особистості. Доведено значення формування креативності у майбутніх учителів технологій, як важливої професійно необхідної особистісної якості.*

**Ключові слова:** креативна особистість, креативність, майбутні вчителі технологій, педагогічна діяльність.

## **FORMATION OF CREATIVITY AS A PROFESSIONALLY IMPORTANT PERSONAL QUALITY OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS**

**Liubarska L. A.**

*The article defines the phenomena of creativity in modern scientific discourse, analyzes the views of individual teachers and psychologists regarding the phenomena of creativity as the ability to create, which manifests itself in various*



*spheres of activity and is considered as a relatively independent factor of giftedness and is a condition for the self-realization of an individual. The significance of the formation of creativity in future technology teachers is proven as an important professionally necessary personal quality.*

**Key words:** *creative personality, creativity, future technology teachers, pedagogical activity.*

Система освіти України ХХІ сторіччя зазнає значних змін. Перед навчанням постають нові вимоги до підготовки вчителів, у тому числі, вчителів технологій. Серед основних якостей, необхідних майбутнім вчителям технологій для ефективної професійної діяльності є креативність, адаптивність та вміння творчо мислити які цінуватимуться значно вище за конкретні знання та вміння. Сучасність в усіх сферах життя потребує креативних та творчих особистостей. Саме тому в останні роки значно активізувалася проблема креативної особистості. Як наслідок, вчителю технологій необхідно володіти здатністю творчо мислити, використовувати самостійні нестандартні рішення. Тому одним із важливих завдань педагогічних закладів вищої освіти є пошук найбільш ефективних та дієвих форм роботи щодо розвитку творчих здібностей майбутніх учителів, формування їх креативності та підготовка до використання творчих елементів у майбутній педагогічній діяльності.

Попри досить велику кількість досліджень і публікацій, проблема креативності й нині не втратила актуальності, оскільки й досі ще немає чітко визначеної структури, не достатньо розроблені теоретичні і методичні засади її розвитку, саме для майбутніх вчителів технологій.

Креативність походить від латинського *creatio* – створення – творча, новаторська діяльність; термін, яким окреслюються «творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей і що входять в структуру обдарованості як незалежний фактор». Раніше у літературі використовувався термін «творчі здібності», однак пізніше почав витіснятися мовним запозиченням з англійської мови (*creativity, creative*) [3].

Вперше дефініцію креативності було введено відомим зарубіжним ученим, психологом Д. Сімпсоном у 1922 році, який стверджував, що креативністю є вміння людини відмовитися від стереотипних способів мислення, людина здатна руйнувати загальноприйнятий порядок походження ідей під час мислення. А американський учений Джон Као у своїх дослідженнях трактував креативність як цілісний процес генерації ідей, їх розвиток та перетворення на цінності. Ставлення людини до такого процесу він називав новаторством.

У контексті наукових досліджень проблем продуктивного мислення й вивчення можливостей інтелекту людини, довготривалі

експериментальні дослідження Л. Термана в школах США і спостереження за обдарованими людьми дозволили зробити висновок, що для досягнення видатних результатів у різних сферах діяльності часто потрібен не високий інтелект, який вимірюється за допомогою IQ, а дещо інша складна якісна своєрідність психіки особистості, яка розвиває здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв'язування проблемних завдань. Саме така якість була визначена на початку 50-х років минулого століття як «креативність». Поняття «креативність» як здатність до творчості послабила поняття «інтелект» як особистісної характеристики обдарованості [1, с. 35].

Термін «креативність» у педагогіці та психології набув поширення у 60-тих роках ХХ століття після публікацій робіт американського психолога, професора Дж. Гілфорда, завдяки яким фактично народжується сучасна психологія творчої обдарованості (психологія креативності). З погляду Дж. Гілфорда, креативність і творчий потенціал можуть бути визначені як сукупність здатностей і ряду якостей, котрі сприяють успішному творчому мисленню [7, с.178]. У своїй концепції креативності Дж. Гілфорд підкреслює розходження між двома типами розумових операцій: конвергенцією і дивергенцією. Конвергентне мислення актуалізується тоді, коли людина, яка розв'язує задачу, на основі багатьох умов необхідно знайти єдине правильне рішення. А дивергентне мислення визначається як «тип мислення, який рухається в різних напрямках». Такий тип мислення дозволяє варіативність шляхів вирішення проблеми і призводить до неочікуваних результатів та висновків. Саме дивергенцію Дж. Гілфорд вважав основою креативності [11, с. 180].

Український психолог, доктор психологічних наук, професор С. Максименко розглядає креативність як один із принципів побудови генетико-моделюючого методу дослідження особистості та відзначає, що «...креативність є глибинною, первісною і абсолютно природною ознакою особистості – це є вища форма активності, яка створює і залишає слід, втілюється. З іншого боку, креативність означає прагнення виразити свій внутрішній світ» [8, с. 65].

Психолог Т. Розова вважає, що «серед різноманітних чинників професійно-комунікативних здібностей креативність визначається одним із провідних і проявляється в пошуково-перетворювальній активності, у подоланні стереотипів поведінки, у порушенні одноманітності в зіткненнях із дійсністю, у продуктивному її перетворенні, створенні нових об'єктів тощо. Розвиваючись у діяльності і поєднуючись із провідними мотивами, креативність функціонально закріплюється в структурі особистості та виявляється як здатність до

продуктивної зміни і створення чогось якісно нового. Креативність, з одного боку, розвивається і формується залежно від особливостей і умов перебігу процесу творчості (як об'єктивна детермінанта), а з іншого – реалізується в ньому і представляє його мотиваційно-потребову основу (як суб'єктивна детермінанта творчості). Так само вона виявляється на неусвідомленому (орієнтовно-приспосувальному) і свідомому (пізнавально-перетворювальному, дослідницькому) рівнях індивідуальної діяльності і соціально-рольової поведінки.» Тому її дослідження дозволяють по-новому підійти до розгляду проблеми креативності як чинника розвитку професійно-комунікативних здібностей особистості [5].

У словнику С. Гончаренка креативність визначена як особистісна характеристика, а саме як здатність висловлювати незвичайні ідеї, нетрадиційно мислити, швидко розв'язувати проблемні ситуації [9, с. 102].

С. Сисоєва розглядає креативність як фундамент творчої особистості, «детермінантою якої виступає творча активність індивіда», як сукупність творчих задатків, умінь особистості, що зумовлюють певний рівень і характер розвитку творчих якостей особистості, її пізнавальних процесів, мислення, знань, умінь і навичок із урахуванням певних об'єктивних умов [6, с. 245].

Погляди науковців К. Батовріної, О. Куцевол, В. Дружиніна, О. Кононко, І. Подорожної, Л. Пузеп, В. Фрицюк [10] в основному збігаються щодо визначення поняття «креативність». Науковці розуміють її як здатність до творчості, яка проявляється в різних сферах активності й розглядається як відносно незалежний фактор обдарованості та є умовою самореалізації особистості [4, с. 348].

Цілком погоджуємося з О. Артемовою, яка стверджує, що креативність – це своєрідний комплекс здібностей особистості, які мають можливість проявлятися і в мисленні, і в діях, і в почуттях, і в комунікації, і в різноплановій діяльності [2, с. 19]. Науковець подає таку характеристику креативної особистості, яка повинна бути: по-перше, особистістю, яка реалізує себе творчо, соціально та професійно; по-друге, особистістю із яскраво вираженим прагненням до підтримки та допомоги іншим; по-третє, особистістю, яка вміє будувати гармонійні взаємини з іншими; по-четверте, особистістю, що вміло реалізує свої знання на практиці, передбачає нові ситуації, демонструє впевненість у своїх здібностях; по-п'яте, особистістю, що активно культурно розвивається, бере участь у різноманітних творчих ініціативах, освоює різноманітні творчі види діяльності; по-шосте, особистістю, що професійно вдосконалюється, використовує нові технології та ресурси для підвищення своєї конкурентоспроможності; по-сьоме, особистістю,

яка добре проінформована про соціальні, освітні, політичні та інші проблеми суспільних відносин [2, с. 20]. Вважаємо зазначений вище комплекс якостей особистості, необхідним для формування креативної особистості майбутнього вчителя технологій.

Отже, в сучасних умовах вчитель технологій повинен володіти здатністю до творчого мислення та інноваційної діяльності, самостійності й нестандартності рішень. Тому одним із найважливіших завдань педагогічних закладів вищої освіти на сучасному етапі є пошук найбільш ефективних і дієвих форм роботи щодо розвитку творчих здібностей майбутніх учителів технологій, формування їхнього креативного потенціалу, підготовка до застосування елементів творчості у майбутній педагогічній діяльності, оскільки креативність є важливою особистісною якістю вчителя технологій.

### Література

1. Антонова О. Є. До проблеми співвідношення інтелекту та креативності у структурі обдарованості. *Креативна педагогіка: наук.- метод. Журнал*. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Житомир, 2017. Вип. 12. С. 33–40.
2. Артемова О. Розвиток креативного потенціалу майбутніх практичних психологів в процесі професійної підготовки. *Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. праць*. 2014. Вип. 3. С. 19–22.
3. Вікіпедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
4. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури: монографія. Вінниця : Глобус-Прес, 2006. 348 с.
5. Розова Т. М. Креативність як чинник розвитку професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 05. 11.07/ Розова Тетяна Миколаївна; Київ. нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2007. – 23.
6. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість : монографія. Київ : Каравела, 1998. 150 с.
7. Скакун Н. С. Креативність як запорука професійної самоефективності майбутніх учителів біології. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Київ, 2018. Вип. 64. С. 180 – 184.
8. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ, 2006. Україна: «КММ».
9. Професійна освіта : словник / уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.
10. Фрицюк В. А. Проблема креативності у педагогічних дослідженнях. *Педагогічна думка*. Львів, 2009. № 1. С. 32–38.
11. Яланська С.П. Психологія творчості : навчальний посібник. Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2014. 180 с.

# ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З МОЛОДДЮ В ОБ'ЄДНАНІЙ ТЕРИТОРІАЛЬНІЙ ГРОМАДІ

Мазай О. В.

*У статті розкриваються особливості професійної діяльності соціального працівника в об'єднаній територіальній громаді внаслідок реформи децентралізації, аналізуються деякі компетентності, особистісні якості, які повинні бути сформовані у соціальних працівників під час навчання у закладі вищої освіти.*

**Ключові слова:** децентралізація, об'єднана територіальна громада, соціальний працівник, компетентності, відповідальність, самостійність, креативність соціального працівника.

## FEATURES OF THE READINESS OF FUTURE SOCIAL WORKERS TO WORK WITH YOUTH IN THE UNITED TERRITORIAL COMMUNITY

Mazai O. V.

*The article reveals the peculiarities of the professional activity of a social worker in a united territorial community as a result of the decentralization reform, analyzes some competencies, personal qualities that should be formed in social workers during their studies at a higher education institution.*

**Key words:** decentralization, united territorial community, social worker, competences, responsibility, independence, creativity of a social worker.

Останніми роками об'єднані територіальні громади стають більш самостійними, авторитетними, набувають все більшого значення та впливу на розвиток суспільства завдяки реформі, пов'язаній із децентралізацією влади. Однак перед кожним головою об'єднаної територіальної громади, крім багатьох інших важливих проблем, завжди постає проблема активізації молоді в громаді, яку роботу проводити з молоддю, яким чином будувати з ними діалог, щоб вони були більше зацікавлені залишатися на постійне проживання в своїх громадах, долучатися до розвитку громади, сплачували податки, організовували власні бізнес-проекти, пропонували і впроваджували нові креативні ідеї задля розвитку громади і благополуччя її людей. Кожна громада шукає власні ефективні шляхи активізації молоді від організації вуличних акцій, до експертних обговорень, навчань, залучення до розробки нормативних документів тощо.

Механізми активізації молоді в об'єднаній територіальній громаді повинні розширюватись, адже з одного боку вони позитивно впливають на загальний розвиток самої молоді, зокрема на формування їх

цінностей, на їхню мотивацію. До того ж варто зазначити, що кожна об'єднана територіальна громада, залучаючи до співпраці молодь, зможе віднайти нові креативні рішення наявних проблем, а також у відповідь отримає натхнення, ініціативність, долученість молодих людей громади до її позитивних перетворень.

Обравши напрям розвитку до Європейського Союзу, наша держава активно розробляє і впроваджує різноманітні реформи. Серед цих реформ однією із найбільш ефективних і успішних є реформа децентралізації влади, яка розпочалась з 2015 р. Зміст цієї реформи полягає у наданні більшої самостійності органам місцевого самоврядування і відповідно об'єднаним територіальним громадам. Впровадження децентралізації висуває перед фахівцями надання соціальних послуг більш високі вимоги щодо організації своєї роботи з людьми. Адже надзвичайно важливу роль у практичній роботі соціального працівника в громаді відіграє його готовність до змін, відкритість новому досвіду, здатність до прийняття самостійних рішень, відповідальність за прийняті рішення, ініціативність, а також здатність до емпатії, толерантного ставлення до інших тощо [1, с.38].

Щодо соціальної роботи з молоддю в об'єднаній територіальній громаді, то вона, на думку Т. Петренко, спрямована на зміцнення самої громади через активізацію молоді в громаді, а також забезпечення перерозподілу ресурсів громади для вразливих категорій осіб, пошук нових креативних рішень для розв'язання важливих проблем громади, зменшення соціального пригноблення, забезпечення рівності можливостей людей для отримання соціальних послуг та можливостей [1, с. 39]. А тому, здобуваючи освіту за спеціальністю 231 Соціальна робота, студенти уже під час навчання в університеті мають розвивати у собі такі якості, як відповідальність, наполегливість, цілеспрямованість, самостійність, креативність, здатність до співчуття, до толерантного ставлення до інших тощо.

Загалом, робота в об'єднаній територіальній громаді має виразну мету, яка визначена колективно, із залученням якомога більшої кількості членів громади. Одним із найбільш важливих ресурсів для створення і розвитку соціальних послуг в громаді є різноманітні громадські ініціативи, до прикладу, молодіжні громадські об'єднання за інтересами тощо.

Соціальний працівник в об'єднаній територіальній громаді є також тим фахівцем, який здійснює виховну роботу з дітьми, підлітками, молоддю, дорослими в громаді, сприяє створенню сприятливого психологічного клімату для розвитку та соціалізації особистості, організовує взаємодію освітньо-виховних закладів, установ та сім'ї, громадськості з метою розкриття творчого й особистісного потенціалу

членів громади, допомагає у вирішенні проблем, які виникають, сприяти в налагодженні зв'язків з оточуючим світом, сприяти всебічному розвитку кожної особистості, навчати прийомам самовиховання та самовдосконалення. Діяльність соціального працівника у громаді дещо відрізняється від традиційних сфер діяльності, оскільки враховує різносторонню діяльність особистості, в той час, як так звані «вузькі» спеціалісти схильні розглядати проблему однобічно, з точки зору своєї професійної галузі. Крім того, діяльність соціального працівника у громаді носить посередницький характер, адже соціальний працівник виступає посередником між своїм клієнтом і самим соціальним середовищем) [2].

Важливість роботи та місії соціального працівника в об'єднаній територіальній громаді, певна неврегульованість на законодавчому рівні спонукають до пошуку нових шляхів вирішення питань, які постають перед соціальними працівниками як серйозні виклики часу. Зокрема, предметом активного обговорення на зустрічах соціальних працівників, у середовищі науковців та практиків постають питання захисту прав дітей в умовах децентралізації; взаємодії центрів соціального обслуговування з науковими установами та профільними закладами вищої освіти в наданні соціальних послуг у громаді; ролі громадських організацій у формуванні громади, ролі соціального працівника в організації умов соціального розвитку дітей, підтримки ним дітей з особливими освітніми потребами, роботи з профілактики правопорушень серед неповнолітніх тощо. Слід зазначити також і те, що питання якісної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти досить часто стає предметом дискусій та обговорень як науковців, так і практиків у сфері надання соціальних послуг [3].

Ще донедавна роль соціального працівника обмежувалася навчально-освітніми закладами. Реформа децентралізації, створення об'єднаних територіальних громад сприяло переосмисленню ролі соціального працівника, надання йому ширших повноважень через можливість поєднання різних форм та видів організації соціально-педагогічної діяльності в громаді. Такими формами діяльності, на думку Л. Токарук, є: надання соціально-педагогічних послуг за місцем проживання, вивчення проблем родин громади, підготовка експертних висновків щодо освітнього стану молодшого покоління, робота із місцевими засобами масової інформації, переговори, угоди, проведення конференцій та тренінгових занять, організація публічних та громадських слухань, представництво інтересів дітей громади тощо [3]. Відтак, розширюється спектр діяльності соціального працівника: клієнтом його є не одна особа чи невелика група, а усі жителі громади чи

представники громади, об'єднані у групи за інтересами. Соціальний працівник здійснює у громаді як організаційну, так і професійну діяльність. Він повинен володіти не тільки вузькопрофільними компетентностями щодо свого фаху, але й мати уявлення про публічне адміністрування та соціальний менеджмент.

Виділяють такі рівні організаційної діяльності соціального працівника у об'єднаній територіальній громаді:

- базова діяльність за місцем проживання з окремими особами, сім'ями, родинами, самостійна організаційна діяльність місцевих жителів;
- робота місцевих агенцій, діяльність органів влади;
- регіональна та національна робота з планування відродження громад [4, с. 32].

У контексті даних рівнів соціальний працівник повинен вміти здійснювати аналіз, планування, реалізацію роботи з різновіковими групами населення, вміти налагоджувати необхідні контакти у різних напрямках – психологічному, правничому, медичному, і за потреби, надавати допомогу своїм клієнтам за посередництвом відповідних служб. Окрім цього, соціальний працівник має здійснювати промоцію своєї діяльності у соціальних мережах, ЗМІ, бути доступним для усіх членів громади у максимально зручний для них спосіб протягом робочого дня.

З огляду на окреслене нами, можемо стверджувати, що соціальний працівник має досить суттєву відповідальність і об'єм роботи в об'єднаній територіальній громаді, однак він також має і великі перспективи для власного професійного й особистісного розвитку та вдосконалення.

### Література

1. Петренко Т. В. Соціальна робота у громадах: методичні рекомендації до самостійної роботи. Київ: НАУ, 2013. 52 с.
2. Особливості роботи соціального педагога в загальноосвітній школі. URL:<https://sites.google.com/a/kubg.edu.ua/socialno-pedagogicna-dialnist-v-zagalnoosvitnih-navcalnih-zakladah/osoblivosti-roboti-socialnogpedagoga-v-zagalnoosvitnij-skoli>
3. Токарук Л. Організаційна діяльність соціального педагога в місцевих громадах Західної України. Перспективи розвитку соціальної педагогіки в Україні: Матеріали Круглого столу (24 травня 2018 року, Київ) / за ред. О.В. Чуйко. Київ: КНУ імені Тараса Шевченка, 2018. 118 с.
4. Семигіна Т. Робота в громаді як складова діяльності соціального працівника. *Соціальна політика і соціальна робота*. 2001. № 4. С. 31-50.



## ЕТАПИ І МЕТОДИ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

**Макодай І. І., Манжос Е. О.**

*Виокремлено етапи формування комунікативної культури майбутніх учителів: підготовчий, самооцінювальний, цілепокладальний, конструктивний і підсумковий. Розглянуто форми, методи і прийоми, які можуть використовуватися на різних етапах комунікативної підготовки студентів.*

**Ключові слова:** педагогічне спілкування, комунікативна культура, комунікативна компетентність, комунікативна підготовка, майбутні вчителі.

## STAGES AND METHODS OF COMMUNICATIVE TRAINING OF FUTURE TEACHERS

**Makodai I. I., Manzhos E. O.**

*The stages of formation of communicative culture of future teachers are distinguished: preparatory, self-evaluation, goal-setting, constructive and final. Forms, methods and techniques that can be used at various stages of communicative training of students are considered.*

**Key words:** pedagogical communication, communicative culture, communicative competence, communicative training, future teachers.

У сучасних умовах все більшої актуальності набуває проблема взаємодії учасників освітнього процесу. Виховний ефект педагогічного спілкування визначається насамперед рівнем комунікативної культури вчителів, яка є важливою складовою цілісного педагогічного процесу, засобом та умовою реалізації всіх функцій педагогічної діяльності. Це підвищує вимоги до комунікативної підготовки сучасного вчителя, формування у нього здатності до налагодження конструктивних міжособистісних відносин, діалогу, взаєморозуміння, співробітництва, творчого саморозвитку.

Комунікативна підготовка майбутніх учителів має спрямовуватися на формування комунікативних умінь та особистісних якостей, що забезпечують конструктивну взаємодію з іншими суб'єктами освітнього процесу. Комунікативна культура вчителя характеризується наявністю комунікативного ідеалу, ціннісного ставлення до учнів, знанням норм і правил педагогічного спілкування, сформованістю комунікативних умінь і якостей.

Культурі педагогічного спілкування належить особливе місце у структурі педагогічної майстерності вчителя [12; 14]. Вона визначає його

виховний потенціал, ефективність навчальної діяльності, здатність налагоджувати конструктивні стосунки з учнями.

Аналіз психологічних і педагогічних джерел свідчить, що проблема комунікативної підготовки майбутніх учителів розглядається здебільшого в контексті формування їхньої загальної педагогічної культури як інтегральної професійної властивості (І. Бех, І. Зязюн, О. Киричук, А. Лобач, Г. Сагач, І. Синиця, С. Сисоєва та ін.). Окремі аспекти комунікативної підготовки майбутніх учителів знайшли відображення в дослідженнях стилів педагогічного спілкування (В. Галузяк, С. Капітанець, М. Коваль, Г. Мешко, Л. Савенкова, М. Тоба та ін.). Психологічні і педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя розглядаються також у виконаних впродовж останніх років дисертаційних дослідженнях (О. Гаврилюк, А. Зайцева, О. Касаткіна, В. Кириленко, Н. Кириленко, П. Литвиненко, С. Макаренко, Є. Проворова, С. Смолова та ін.). Незважаючи на значний інтерес психологів і педагогів до питань педагогічної комунікації, проблема вдосконалення комунікативної підготовки майбутніх учителів залишається відкритою для подальших пошуків.

Комунікативна підготовка сучасного вчителя має забезпечити формування комунікативної культури як складної властивості, що інтегрує ціннісні орієнтації, перцептивні, комунікативні й інтерактивні уміння, які визначають здатність адекватно сприймати і розуміти особистісні риси й поведінку учнів, налагоджувати з ними продуктивні міжособистісні стосунки та формувати позитивний емоційний мікроклімат у колективі.

У комунікативній культурі вчителя як цілісному утворенні можна виокремити дві взаємозв'язані підструктури: ціннісно-орієнтаційну (мотиваційну) і інструментальну (операційно-дійову) [3]. Ціннісно-орієнтаційна містить ціннісні орієнтації, потреби та установки вчителя, які визначають спрямованість педагогічного спілкування, надають педагогічній взаємодії певного особистісного смислу, зумовлюють вибір відповідних способів і прийомів комунікативного впливу на учнів. Операційно-дійова підструктура охоплює перцептивні, інтерактивні та комунікативні вміння. Перцептивні уміння характеризують здатність учителя адекватно сприймати особистісні властивості і вчинки учнів, розуміти їхні мотиви й переживання, індивідуальні та вікові особливості, орієнтуватися в педагогічних ситуаціях. Інтерактивні уміння проявляються у способах, прийомах, тактиках і стратегіях міжособистісної взаємодії. Комунікативні уміння відображають інформаційний аспект педагогічної взаємодії, здатність учителя чітко, зрозуміло і переконливо висловлювати свої думки, володіння

лексичним багатством мови, вербальними і невербальними засобами комунікації.

У процесі формування комунікативної культури майбутніх учителів необхідно орієнтуватися на особистісний підхід, у контексті якого спілкування розглядається як єдність двох взаємопов'язаних рівнів: зовнішнього, операційно-дійового і внутрішнього, мотиваційно-ціннісного. У зв'язку з цим формування комунікативної культури повинно спрямовуватися на розвиток не лише операційно-дійової, але й мотиваційно-ціннісної підструктури особистості.

Варто підкреслити, що особистісний підхід не заперечує важливості тренінгової роботи, спрямованої на розвиток технологічного, операційно-дійового аспекту культури педагогічного спілкування. У процесі комунікативної підготовки майбутніх учителів доцільно застосовувати весь набір засобів і прийомів, спрямованих як на розвиток особистісних цінностей і якостей, так і умінь спілкування.

Відповідно до принципів особистісного підходу ми розробили програму комунікативної підготовки майбутніх учителів, яка містить комплекс форм, методів і прийомів, спрямованих на вдосконалення їхньої комунікативної культури. Провідною є ідея формування комунікативної культури на основі розвитку і корекції мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх учителів: їхніх ціннісних орієнтацій і установок у сфері педагогічного спілкування. Згідно з таким підходом навчання спрямовується на вдосконалення комунікативної компетентності майбутніх учителів і формування ціннісних елементів культури педагогічного спілкування.

Розроблена програма містить комплекс організаційних форм, методів і прийомів комунікативної підготовки: індивідуально-консультаційна робота, аналіз педагогічних ситуацій, розв'язування педагогічних задач, групові дискусії, сюжетно-рольові ігри, психотехнічні вправи, читання та обговорення наукової та науково-популярної літератури з проблем педагогічного спілкування, виконання дослідницьких завдань під час педагогічної практики.

Оптимальні умови для формування комунікативної культури, за визнанням багатьох авторів, забезпечуються в умовах групової форми навчання, побудованої у відповідності з принципами соціально-психологічного тренінгу [2; 8; 11].

Розроблена програма формування комунікативної культури майбутніх учителів передбачає поєднання групових форм роботи з індивідуальними, тренувальних занять з теоретичними, що забезпечує єдність теорії і практики, дає змогу студентам набути досвід конструктивної міжособистісної взаємодії у професійному контексті.

Як свідчить практика, формування комунікативної культури майбутніх учителів доцільно здійснювати поетапно, поступово переходячи від підготовчого етапу до етапів самооцінювання, цілепокладання, конструювання і підведення підсумків. Кожен етап передбачає реалізацію специфічних завдань і використання відповідних форм, методів і прийомів комунікативної підготовки студентів.

Основне завдання підготовчого етапу полягає в формуванні у студентів прагнення до вдосконалення власної комунікативної культури. На цьому етапі студенти знайомляться з теоретичними основами педагогічного спілкування, здобувають знання про структуру, ознаки культури спілкування, критерії продуктивності педагогічної взаємодії. Теоретичні знання дають змогу студентам глибше усвідомити психологічні закономірності та механізми педагогічного спілкування, його структуру, стилі, функції, компоненти, умови позитивного впливу на особистісний розвиток учнів.

Оскільки необхідною передумовою самовдосконалення комунікативної культури є усвідомлення особливостей власного спілкування, основне завдання етапу самооцінювання має полягати в усвідомленні студентами продуктивних і непродуктивних особливостей власного професійного спілкування [5]. На цьому етапі студенти намагаються оцінити сформованість у себе основних компонентів комунікативної культури, визначити типові проблеми і бар'єри, що виникають у комунікації з учнями. З цією метою доцільно використовувати методи, які активізують рефлексивні процеси студентів, стимулюють самопізнання та поглиблений аналіз індивідуальних особливостей, дають змогу критично оцінити власні комунікативні установки, способи і прийоми спілкування (аналіз результатів самодіагностики, проведення рольових ігор і групових дискусій тощо).

У процесі формування комунікативної культури майбутніх учителів значна увага має приділятися корекції їхніх ціннісних орієнтацій і установок, які визначають спрямованість педагогічного спілкування. З цією метою доцільно використовувати методи і прийоми, спрямовані на усвідомлення студентами власних професійно-ціннісних орієнтацій.

Після усвідомлення студентами особливостей власної комунікативної поведінки, аналізу сформованості в себе основних елементів комунікативної культури вони розробляють індивідуальні програми самовдосконалення комунікативного аспекту своєї професійної діяльності, розвитку в себе якостей, необхідних для успішної педагогічної комунікації. Індивідуальна програма складається на основі самодіагностики, яка здійснюється у двох напрямках: безпосередня рефлексія студентами особливостей власного

професійного спілкування і рефлексія на основі зворотного зв'язку, отриманого від інших учасників взаємодії. Досвід взаємодії в групі дає змогу усвідомити напрямок і основні шляхи корекції неадекватних особливостей власного спілкування, способи подолання труднощів, які виникають у педагогічній комунікації.

На конструктивному етапі формування комунікативної культури майбутніх учителів необхідно створити умови для випробування студентами нових способів і прийомів педагогічної комунікації, розширення індивідуального репертуару перцептивних, комунікативних та інтерактивних умінь, корегування власних професійно-ціннісних орієнтацій та установок. Реалізація завдань конструктивного етапу забезпечується за допомогою спеціальних методів і прийомів, зокрема, моделювання педагогічних ситуацій, участі в рольових іграх, групових дискусіях, виконання практичних вправ тощо. Ці методи характеризуються, по-перше, орієнтацією на використання розвивального ефекту групової взаємодії; по-друге, реалізацією принципу активності студентів за рахунок включення в навчання пошуково-творчих елементів.

Комплексне застосування форм і методів групової роботи дає змогу ефективно розв'язувати наступні завдання: формувати у майбутніх учителів уміння аналізувати педагогічні ситуації; уточнювати та корегувати їхні професійно-ціннісні орієнтації, розширювати поле усвідомлення можливих способів спілкування в різноманітних комунікативних ситуаціях; розвивати вербальні та невербальні комунікативні уміння; формувати уміння слухати, аргументувати, відстоювати власну позицію, конструктивно взаємодіяти з іншими учасниками комунікації.

Формування комунікативної культури майбутніх учителів потребує відповідної організації усього освітнього процесу в педагогічному закладі вищої освіти. Важлива роль у розв'язанні цієї проблеми належить вивченню іноземної мови, яка містить широкі можливості для формування культурно-ціннісних орієнтацій студентів, розвитку їхніх комунікативних умінь, розширення словникового запасу і вдосконалення мовленнєвого етикету. Наш досвід дає змогу виокремити дві важливі педагогічні умови, необхідні для успішного формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови: формування сприятливого психологічного клімату під час занять у групі і навчання студентів умінь реалізації основних функцій спілкування.

З метою формування у студентів умінь реалізації контактної, інформаційної, регулятивної, афективної й інших функцій спілкування в навчальному процесі доцільно використовувати спеціальні вправи,

спрямовані на розвиток перцептивних, комунікативних та інтерактивних умінь. На практичних заняттях з іноземної мови доцільно використовувати також рольові ігри, які дають змогу студентам розширити репертуар способів і прийомів спілкування. Групове обговорення комунікативної поведінки учасників гри дозволяє їм об'єктивувати особливості свого спілкування, зробити їх об'єктом критичного аналізу. При цьому відбувається усвідомлення власних способів спілкування, більш глибоке розуміння мотивів партнера і його ставлення до ситуації та самого себе. Характерною особливістю рефлексивного аналізу є його спрямованість передусім на особливості власного спілкування в різноманітних ситуаціях педагогічної взаємодії. Техніка рефлексивного аналізу ґрунтується на прийомі «рефлексивного виходу» – такого повороту свідомості, внаслідок якого студенти починають бачити себе та особливості свого спілкування мовби з боку, з позиції стороннього спостерігача. Цьому сприяє використання під час занять спеціальних прийомів, спрямованих на розвиток умінь децентрації, входження в роль іншого: зміна ролей, двійник тощо [6]. Прийом «зміна ролей» допомагає учаснику гри поглянути на себе збоку, «увійти в роль» партнера, глибше усвідомити ситуацію взаємодії, особливості своєї поведінки. Його суть полягає в тому, що в певний момент гри ведучий пропонує учасникам помінятися ролями і повторити тільки що зіграну сценку. Прийом «двійник» полягає в тому, що один з учасників гри в усьому імітує протагоніста (основну дійову особу), перебуваючи весь час поряд з ним, копіюючи його дії. Цей прийом дозволяє розкрити внутрішні переживання, цінності та домінуючі уявлення студентів, сприяє глибшому самопізнанню. Схожий ефект забезпечують прийоми «діалог з собою», «презентація себе», «презентація іншого».

Поряд з рольовими іграми з метою розвитку перцептивного, комунікативного та інтерактивного аспектів комунікативної культури майбутніх учителів доцільно використовувати описані в психолого-педагогічній літературі спеціальні психокорекційні вправи, прийоми та техніки.

Перцептивний компонент комунікативної культури містить комплекс взаємопов'язаних умінь: уміння «читати» виразні рухи співрозмовника, тобто диференціювати виразні рухи обличчя, пантоміміки; уміння слухати; уміння розуміти і відчувати внутрішній світ співрозмовника, його думки і переживання. Формування в студентів перцептивних умінь доцільно здійснювати шляхом організації цілеспрямованого вивчення студентами міміки і пантоміміки, що виражає різноманітні психічні стани людини: увагу, інтерес, радість

тощо. З цією метою на практичних заняттях можна застосовувати комплекс спеціальних вправ.

У педагогічному спілкуванні важливе значення мають прийоми невербальної комунікації: міміка, жести, особливості голосу, інтонації, екстралінгвістичні «добавки» до мовлення (сміх, паузи, темп мовлення), просторова і часова організація спілкування. Невиразний, сумний погляд учителя, його неухважність, байдужість або агресивність у процесі спілкування з учнями можуть створити психологічний бар'єр, що перешкоджатиме встановленню контакту і, отже, негативно позначиться на ефективності виховного процесу. Тому учителю важливо стежити за виразом свого обличчя, знати, як його сприймають учні, уміти висловити намір допомогти дитині і т. д.

Для формування в майбутніх учителів комунікативного аспекту культури педагогічного спілкування можна використовувати техніку мікротренувань, що полягає в розкладанні комунікативного прийому на складові частини або мікроприйоми. Студенти опановують кожний прийом поетапно за такою схемою: 1) коротке пояснення прийому; 2) спостереження за змодельованим прийомом; 3) відтворення прийому у ситуаціях із зворотним зв'язком. Всі вправи передбачають кількаразове повторення студентами комунікативного прийому у ситуаціях із зворотним зв'язком, який надається іншими учасниками групи. Відповідно до цієї схеми в студентів виробляються невербальні навички спілкування (погляд, міміка, жестикуляція тощо).

У процесі формування комунікативної культури майбутніх учителів слід прагнути не лише до розвитку окремих комунікативних умінь, а сприяти їх загальному особистісному становленню. Це забезпечується як використанням спеціальних психотехнічних вправ, рольових ігор, дискусій, так і педагогічною підтримкою викладача (надання допомоги, індивідуальне консультування, створення в групі сприятливого психологічного мікроклімату, уточнення позицій, інтерпретація поведінки членів групи, блокування непродуктивних форм комунікації, активне слухання тощо).

Варто зазначити, що становлення комунікативної культури майбутніх учителів не обмежується їх підготовкою у педагогічному закладі вищої освіти. Розвиток комунікативної культури продовжується після закінчення навчання і триває впродовж усієї професійної діяльності вчителя. Тому значна увага в процесі підготовки студентів має надаватися формуванню у них умінь самодіагностики, самоаналізу і комунікативного самовдосконалення.

Отже, формування комунікативної культури майбутніх учителів є послідовним процесом, в якому можна виокремити такі основні етапи: підготовчий, самооцінювальний, цілепокладальний, конструктивний і

підсумковий. Кожен етап передбачає використання відповідних форм, методів і прийомів комунікативної підготовки студентів.

### Література

1. Гаврилюк О. А. Гуманістичні засади процесу формування комунікативної культури майбутнього вчителя. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2001. Вип. 3. С. 30-36.
2. Галузяк В. М. Груповий тренінг як засіб розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Випуск 35. Вінниця, 2011. С. 203-210.
3. Галузяк В. М. Мотиваційна детермінація стильових особливостей педагогічного спілкування. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Випуск 8. Вінниця, 2003. С. 158 – 163.
4. Галузяк В. М. Класифікація стилів педагогічного спілкування. *Проблеми освіти: Наук.-метод. зб.* Київ: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. Вип. 26. С. 23-33.
5. Галузяк В. М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя. *Теорія і практика управління соціальними системами. Щоквартальний науково-практичний журнал*. Харків: НТУ «ХПІ». 2008. №4. С. 17-25.
6. Єгорова В. В. Застосування елементів психодрами та соціодрами як різновидів сучасних педагогічних технологій в освіті (на прикладі підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників). *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2015. Вип. 37. С. 46-48.
7. Зайцева А. Педагогічні умови формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2016. Вип. 21(2). С. 42-48.
8. Касаткіна О.В. Психолого-педагогічні основи розвитку комунікативної компетентності студентів (на прикладі вивчення англійської мови): автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07; Прикарпат. нац. ун-т ім. В.Стсфаника. Івано-Франківськ, 2007. 20 с.
9. Кириленко Н. М., Кириленко В. В. Формування комунікативної культури вчителя іноземної мови за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методика навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2017. Вип. 48. С. 129-132.
10. Литвиненко П. С. Комунікативна культура майбутніх вчителів іноземних мов як важливий показник його професіоналізму. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2008. Вип. 21. С. 136-141.
11. Макаренко С.С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. К., 2001. 18 с.



12. Околович О. В. Теоретичні аспекти формування культури професійного спілкування майбутніх педагогів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Ужгород, 2013. Вип. 27. С. 127-129.
13. Проворова Є.М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 2008. 19 с.
14. Путіловська Н. Б. Місце комунікативної культури в професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]*. Сер. : Педагогіка. 2011. Т. 173. Вип. 161. С. 14-16.
15. Смолова С. О. Особливості використання навчального діалогу як засобу формування комунікативної культури майбутніх вчителів іноземних мов. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2009. Вип. 24. С. 154-161.

## КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК ЗАГАЛЬНОНАУКОВИЙ МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ

**Малик В. М.**

*У статті пояснюються особливості культурологічного підходу, що застосовується при дослідженні явищ та понять у науці. Охарактеризовано методологічну основу даного підходу. Було доведено, що культурологічний підхід є методологічною позицією, що розкриває єдність аксіологічного, діяльнісного й індивідуально-творчого аспектів культури і розглядає людину її суб'єктом, головною дійовою особою. Проаналізовано процес розвитку комунікативної культури з точки зору обраного нами підходу.*

**Ключові слова:** культура, культурологічний підхід, комунікативна культура, спілкування, інформаційна цивілізація.

## CULTURAL APPROACH AS A GENERAL SCIENTIFIC RESEARCH METHOD

**Malyk V. M.**

*The article explains the peculiarities of the cultural approach used in the study of phenomena and concepts in science. The methodological basis of this approach is characterized. It was proved that the cultural approach is a methodological position that reveals the unity of axiological, activity and individual-creative aspects of culture and considers a person as its subject, the main actor. The process of development of communicative culture is analyzed from the point of view of the approach chosen by us.*

**Key words:** culture, cultural approach, communicative culture, communication, information civilization.

Культурологічний підхід передбачає розуміння і розгляд об'єкта як культурного явища чи процесу. Як методологічна основа даного дослідження культурологічний підхід передбачає використання феномена культури в якості стрижневого в розумінні й поясненні процесу розвитку комунікативної культури особистості.

На думку науковців (Марєєв В., Карпова Н., Щипанкіна К.), культурологічний підхід дозволяє трактувати засвоєння культури як процес особистісного відкриття, створення світу культури в собі, участі в діалозі культур, за якого відбувається індивідуально-особистісна актуалізація закладених у ній значень. Культурологічний підхід, передусім, є принциповою гуманістичною позицією, що визнає людину суб'єктом культури, її головною дійовою особою. Він зосереджує увагу на людині як на суб'єкті культури, здатному поєднувати в собі всі «старі» сенси культури і одночасно розвивати нові. Культурологічний підхід, з їхньої точки зору, – це спроба перегляду і подолання сформованих соціокультурних опозицій, синтезу понять, цілісного погляду на світ крізь призму культури [5].

Зазначений підхід у дослідженнях проблем педагогічної освіти є сукупністю теоретико-методологічних положень й організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на забезпечення умов для оволодіння майбутнім учителем змістом педагогічної культури й розвитку вчителя як її суб'єкта. З позицій культурологічного підходу педагогічна освіта є соціокультурним інститутом, покликаним реалізувати гуманітарну, культуротрансляційну, культуротворчу функції, а також антропогенну практику культури як фактору загально – й професійно-культурного розвитку особистості.

Характеризуючи розвиток комунікативної культури з точки зору проаналізованого вище підходу, ми можемо сказати, що становлення філософії спілкування або комунікативної філософії пов'язують з іменами Бахтіна М., Бубера М., Хомського Н., Ясперса К. та ін. [3].

Проблема комунікативної культури стала предметом активних наукових досліджень лінгвістів (Головацький Я., Потєбня О., Сімович В. та ін.), починаючи з кінця ХІХ ст.. В умовах сьогодення основні аспекти культури комунікації висвітлено у працях вітчизняних та зарубіжних науковців (Бабич Н., Бацевич Ф., Ємельянов Ю., Знаменська С., Кравченко Е., Корніяка О., Паламар Л., Пономаренко Л. та ін..).

Важливість розвитку комунікативної культури простежується з найдавніших часів, коли людям доводилося встановлювати різні контакти з чужинцями, що потребувало толерантності і певних знань про міжкультурні відмінності. З появою дипломатичних відносин інформація про національно-культурні особливості різних країн стала складником професійної міжнародної діяльності. Особливої

актуальності навички у сфері міжкультурного спілкування набули в часи бурхливого розвитку міжнародних контактів, які розпочалися в 70-ті роки ХХ ст.

У дослідженнях з проблем спілкування (переважно педагогічного) останнього десятиріччя ХХ ст. виокремився культурологічний аспект (Біблер В., Курганова С.. У такому контексті в працях Агафонцевої Л., Зарецької І., Соколової В., Старостіної Т. та ін. з'явилося нове поняття «комунікативна культура» [3].

У сучасному науковому полі представлені різні підходи до трактування поняття «комунікативна культура», зокрема: методологічний (Бондаренко О., Кузьміна Н., Сластьонін В., Щукана Г. та ін.), світоглядний (Бодальов О., Ломов Б. та ін.), психологічний (Ананьєв Б., Зимня І., Котова І., Рогов Є. та ін.), соціологічний (Дрідзе Т., Самігін С., Руденський Є. та ін.), лінгвістичний (Головін Б., Кохтерев М., Михальська Г. та ін.), що зумовлено взаємопроникненням наукових знань із однієї галузі в іншу [2].

Сучасні філософські дослідження переконують, що комунікативна культура з чинника, який супроводить процес соціальної взаємодії, перетворюється на один з провідних чинників досягнення соціальної стійкості й упорядкованості завдяки його стабілізуючому впливу на комунікативні процеси [3].

В умовах інформаційної цивілізації комунікативна культура стає метою (культура діалогу), підґрунтям (взаєморозуміння), засобом регламентації (культура ділового й повсякденного спілкування) комунікативних процесів [3].

Явище комунікативної культури сприяє кращому взаєморозумінню, включаючи в себе тактовність, увагу, належне спілкування і т. д.. Крім того, комунікативна культура виражає специфіку тенденцій сучасного інформаційного суспільства і розглядається як «інтеріоризовані патерни рапортних взаємодій на вербальному й невербальному рівнях репрезентації особистісних потреб» [4, с. 39].

Отож, у ході дослідження було з'ясовано, що упродовж останніх десятиліть не припиняються дискусії стосовно найбільш точного визначення терміну «комунікативна культура». Безперечно комунікативна культура є сполучною ланкою, компонентом усіх видів культур. Без неї просто неможливо ефективно взаємодіяти [1].

Крім того, слід зазначити, що комунікативна культура є поняттям, якому властиві загальні ознаки культури, а також відображення специфічного характеру комунікативної діяльності [3].

## Література

1. Комунікативна функція культури: що це таке? URL: <https://bigbro.com.ua/komunikativna-funktsiya-kulturi-shho-tse-take/>
2. Поняття «комунікативної мовленнєвої культури» у роботі працівників національної поліції України. URL: <https://www.inforum.in.ua/conferences/16/27/182>
3. Психолого-педагогічна сутність поняття комунікативної культури майбутніх фахівців. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/5871/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BB\\_%D0%BC\\_%D0%BF%D1%81\\_3.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/5871/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BB_%D0%BC_%D0%BF%D1%81_3.pdf)
4. Садовская В. С., Ремизов В. А. Основы коммуникативной культуры. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2011. 206 с.
5. Татаріна, І. О. Формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів засобом педагогічної риторики: дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2005. С. 11-85.

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Мальов С. В.**

*У статті розглядаються актуальні питання професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, розвиток їх творчого мислення й професійно важливих особистісних якостей як майбутніх учителів у процесі опанування питань формування естетичної компетентності у дітей молодшого шкільного віку. Виявлено та обґрунтовано шляхи і засоби вдосконалення мистецької педагогіки освіти в контексті формування естетичних компетентностей в учнів початкової школи на уроках мистецької освітньої галузі у світлі вимог Нової української школи.*

**Ключові слова:** естетична компетентність, молодший шкільний вік, творче мислення, професійна підготовка учителя початкових класів.

## PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY GRADES FOR THE FORMATION OF AESTHETIC COMPETENCE IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

**Malov S. V.**

*The article examines the topical issues of professional training of future primary school teachers, the development of their creative thinking and professionally important personal qualities as future teachers in the process of mastering the issues of forming aesthetic competence in children of primary school age. The ways and means of improving the artistic pedagogy of education in the context of the formation of aesthetic competences in elementary school students in the lessons of*

*the art education field in the light of the requirements of the New Ukrainian School are identified and substantiated.*

**Key words:** *aesthetic competence, primary school age, creative thinking, professional training of primary school teachers.*

Однією із визначальних ознак сучасного світу є його надзвичайний динамізм, складність і зростаюча взаємозалежність усіх трансформаційних процесів, що у ньому відбуваються. За таких умов підсилюється потреба у зміцненні якості систем вищої освіти в усьому світі. Саме у відповідь на цю потребу інтегративної трансформації вищої освіти розпочалася і продовжує інтенсивно розгортатися її інтернаціоналізація. Але інтернаціоналізація є не тільки відповіддю на потреби розвитку вищої освіти, а відповідає і потребам міжнародної економічної, соціальної, політичної та культурної інтеграції, що наростає в умовах глобалізації. Вона також є відповіддю на виклики глобальних проблем сучасності, які можуть бути вирішені лише за допомогою спільних зусиль світової спільноти на засадах продуктивного міжнародного співробітництва, що потребує формування у молодого покоління сучасного глобального мислення, глобальної відповідальності, здатності й уміння жити разом, системи глобальної і міжкультурної компетентності у цілому. Міжнародне співробітництво в усьому світі вважається зараз одним із головних показників визначення якості в сфері освіти і науки і, водночас, одним із головних інструментів її забезпечення і підвищення. Тому майже усі заклади вищої освіти (ЗВО) в усіх країнах по всьому світу залучені в міжнародну діяльність і прагнуть розширити її, демонструючи при цьому відміни у розумінні її цінностей, цілей, завдань і засобів.

Актуальним питанням професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в сучасних закладах вищої освіти постає розвиток їх творчого мислення й професійно важливих особистісних якостей, виявлення та обґрунтування шляхів і засобів вдосконалення мистецької педагогіки освіти в контексті формування естетичних компетентностей в учнів початкової школи на уроках мистецької освітньої галузі у світлі вимог Нової української школи; з'ясування педагогічних прийомів і засобів їх формування на уроках мистецької освітньої галузі.

Підґрунтям нашого дослідницького пошуку послуговували деякі ідеї щодо вдосконалення системи педагогічної освіти таких науковців як О. Акімова, І. Бех, В. Галузяк, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, О. Запорожець, В. Зінченко, І. Зязюн, А. Коломієць, В. Кремень, Л. Лук'янова, Н.Лазаренко, О. Моляко, Н. Ничкало, В. Фрицок, В. Шахов). Цій проблемі присвячено також низку зарубіжних досліджень (Р. Арнхейм, А. Маслоу, Г. Рід та ін.).

Мета статті – це пошук сучасних підходів до особистісно-професійної та мистецької підготовки майбутнього вчителя початкових класів в контексті дослідження питань формування естетичної компетентності у дітей молодшого шкільного віку в умовах Європейського освітнього простору.

Психолого-педагогічним супроводом особистісно-професійного становлення майбутніх учителів, розвитку творчого мислення й важливих особистісних якостей [1] є педагогічні технології що сприяють у процесі розв'язання питань, пов'язаних формуванням естетичної компетентності у дітей молодшого шкільного віку. Формування основ мистецьких знань та практичних навичок у майбутніх учителів початкових класів щодо формування естетичної компетентності учнів початкової школи та опанування класифікації інтегративних художньо-педагогічних технологій, спрямованих на формування предметних компетентностей учнів займають істотне місце у системі підготовки майбутнього фахівця. Мають бути враховані сучасні вимоги до вивчення мистецьких дисциплін; спрямованість на основну спеціальність – учитель початкових класів; зв'язок із сучасними шкільними програмами з мистецьких дисциплін – музики та образотворчого мистецтва, інтегрованим курсом «Мистецтво», класифікацією інтегративних художньо-педагогічних технологій, спрямованих на формування предметних компетентностей учнів на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво» в контексті вимог Нової української школи; розвиток творчих здібностей здобувачів; спрямованість їх самостійну професійну діяльність; виявлення та обґрунтування шляхів і засобів формування ключових компетентностей в учнів початкової школи на уроках мистецької освітньої галузі [4, с. 19].

Успішність реалізації нових ідей залежить від підвищення мотивації та педагогічної майстерності вчителів. «В умовах євроінтеграції, – підкреслює Н. Лазаренко, – педагог має бути не традиційним транслятором знань, а фасилітатором, тренером, порадиником, другом» [6, с. 105]. Перед учителем постає важливе завдання: «вирізняти мотив вчинку краси, роз'яснюючи дитині його сутність і правильність у різних типових життєвих ситуаціях, даючи їй можливість емоційного переживання разом із практичним застосуванням отриманих знань». Повноцінна практична реалізація вимог Нової української школи зумовлює «необхідність поряд із предметними компетентностями розвивати на уроках мистецтва й цілу низку ключових компетентностей, які виходять за рамки окремої освітньої галузі й потребують розробки відповідних міжпредметних методичних засад» [4, с. 46].

Істотне місце у системі підготовки майбутнього фахівця, здатного впроваджувати у шкільну практику ідеї мистецького та естетичного

виховання, посідають технології формування естетичної компетентності учнів початкової школи. Процес мистецько-педагогічної підготовки майбутніх вчителів початкових класів передбачає наступні завдання: розглянути ключові компетентності учнів початкових класів у світлі вимог Нової української школи; з'ясувати педагогічні шляхи і засоби формування ключових компетентностей в учнів початкової школи на уроках мистецької освітньої галузі; сформувати комплекс ключових естетичних та мистецьких компетентностей шляхом набуття власного теоретичного та практичного досвіду в процесі вивчення технологій формування мистецької компетентності учнів початкової школи; опанувати методичні основи організації мистецької діяльності дітей; підготувати компетентного вчителя, який на високому рівні організовує та проводить естетичну навчальну і виховну роботу, виховувати музичну культуру дітей, яка пробуджує у них інтерес до самореалізації та естетичного самовдосконалення у художньо-творчій діяльності [8].

Започатковане в Україні масштабне впровадження інтегрованого курсу «Мистецтво» передбачає розробку не лише програм і підручників, а й методичного забезпечення [6, с. 10]. Опанування вчителями технологій інтегрованого навчання мистецтва сприятиме перебудові їхньої свідомості напрямку відмови від одномірного вузько спеціалізованого бачення ролі мистецтва в школі, від звички протиставляти види мистецтв замість пошуку схожих рис і властивостей. Визначені пріоритети, підкреслена необхідність засвоєння теоретичного матеріалу з набуттям практичних навичок мистецької майстерності майбутніми вчителями початкових класів.

Також, важливим досвідом є мистецька підготовка майбутніх учителів у зарубіжних країнах; урахування сучасного стану і тенденцій мистецької освіти; збільшення числа курсів, програм і кваліфікацій, які зосереджуються на порівняльних і міжнародних темах; інтерес та приділення більшої уваги розробленню міжнародних, міжкультурних і глобальних компетентностей; залучення до міжнародних тем і спільних досліджень; зростаюче число транскордонного постачання академічних програм; збільшення позаурочної діяльності з міжнародними або мультикультурними компонентами.

Отже, «існують нові регіональні та національні державні програми підтримки академічної мобільності та інших ініціатив щодо Європейського виміру. Головна відміна їх на глобальному і регіональному рівнях визначається тим, що глобалізація тут виступає переважно зовнішньою силою, яка не піддається контролю з боку національних урядів, тоді як регіоналізація, зберігаючи значення зовнішньої рамкової умови, знаходиться вже під більшим контролем урядів і, особливо, регіональних міжурядових організацій» [6, с. 106].

Оскільки Україна належить до європейського регіону і є однією із країн-учасниць Болонського процесу на перший план висувається вимога євроінтеграції, актуалізована утворенням Європейського Союзу. Саме мета побудови єдиного європейського простору вищої освіти стала визначальною у Болонській декларації 1999 р. і зумовила цілі і механізми розгортання інтеграції у країнах, які приєдналися до Болонського процесу. Інтернаціоналізація, як чинник євроінтеграції вищої освіти, була спрямована на те, щоб структури вищої освіти у Європі стали більш сумісними і співставними, кваліфікації і дипломи визнавалися б в усіх країнах ЄС і країнах-учасницях БП, що забезпечило б підтримку великомасштабної студентської мобільності та мобільності робочої сили, а також сприяло б європеїзації вищої освіти для підвищення її якості і трансляції через неї європейських цінностей [9].

Отже, пошук сучасних підходів до мистецької підготовки майбутнього вчителя початкових класів, є актуальною проблемою педагогіки в контексті формування Європейського освітнього простору. Педагогічним потенціалом особистісно-професійного становлення майбутніх учителів є художньо-педагогічні технології, що сприяють розвитку творчого мислення й важливих особистісних якостей у процесі розв'язання питань, пов'язаних формуванням естетичної компетентності у дітей молодшого шкільного віку. Дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми, але дає підстави для подальшого вдосконалення системи естетичного виховання на основі сучасних інноваційних технологій мистецької освіти.

### Література

1. Акімова О. В. Формування творчого мислення майбутнього вчителя : монографія. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2013. 340 с.
2. Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка : навч. пос. Вінниця, 2001. 200 с.
3. Аналіз зарубіжного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти на основі культурно-гуманітарних стратегій / Авт. кол. :І. В. Степаненко, В. В. Зінченко, Т. В. Андрущенко, Л. С. Горбунова, М. А. Дебич, І. М. Сікорська; за заг. ред. Степаненко І. В. *Вища освіта України*. Київ, 2015. № 3, додаток 2. С. 154–280.
4. Державний стандарт початкової освіти: затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. URL: <http://nus.org.ua/library>.
5. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. URL: [http://www.yur.info.org.ua/index.php?lang\\_id=1&menu\\_id=1182&articleid=165701#](http://www.yur.info.org.ua/index.php?lang_id=1&menu_id=1182&articleid=165701#)
6. Лазаренко Н. І. Нові вимоги до професіоналізму вчителя з урахуванням процесів Євроінтеграції. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія:



*Педагогіка і психологія*. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. Вип. 54. С. 100–106.

7. Масол Л. М. Нова українська школа: Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу: *навч.-метод. посіб.* Київ: Генеза, 2019. 208 с.

8. Тодосієнко Н. Л. Особливості музично-естетичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Підготовка вчителя нової української школи: проблеми та шляхи їх вирішення : зб. матер. міжвузівської наук.-практ. конф.* Хмельницький, 2017. С.269–273.

9. Фрицюк В. А. Формування креативності майбутніх учителів музики : автореф: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2004. 20 с.

10. De Wit Hans Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues. URL: [http://www.nvao.net/page/downloads/Internationalisation\\_of\\_Higher\\_Education\\_in\\_Europe\\_DEF\\_december\\_2010.pdf](http://www.nvao.net/page/downloads/Internationalisation_of_Higher_Education_in_Europe_DEF_december_2010.pdf)

11. Knight J. Internationalization Remodelled: Definition, Approaches, and Rationales / J. Knight // *Journal of Studies in International Education*. 2004. Vol.8, no 1. P.5-31.

## **РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ ВІТЧИЗНЯНИХ ЗВО У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ.**

**Мельник А. Б.**

*Революційні зміни у світі в цілому та в освіті зокрема, підвищують вимоги до формування всебічно розвинених спеціалістів, спроможних як на професійну практичну самореалізацію, так і на подальший розвиток у науковій сфері. Саме тому проблема якісної підготовки випускників вищих навчальних закладів до виконання науково-дослідної діяльності набуває особливої актуальності. Сучасним та ключовим підходом до проектування магістерських програм є орієнтація на формування науково-дослідницької компетентності.*

**Ключові слова:** магістрант, дослідницька компетентність, євроінтеграція, заклад вищої освіти.

## **DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCE OF MASTER'S STUDENTS OF DOMESTIC HIGH SCHOOLS IN THE CONTEST OF EUROPEAN INTEGRATION PROCESSES.**

**Melnyk A. B.**

*Revolutionary changes in the world in general and in education in particular increase the requirements for the formation of comprehensively developed*

*specialists capable of both professional practical self-realization and further development in the scientific field. That is why the problem of high-quality training of graduates of higher educational institutions to carry out scientific and research activities becomes especially urgent.*

*A modern and key approach to the design of master's programs is to focus on the formation of scientific and research competence.*

**Key words:** *master's degree, research competence, European integration, institution of higher education.*

Орієнтири розвитку і вдосконалення вітчизняної системи вищої освіти як важливого інструмента розвитку сучасного суспільства націлюють її на необхідність підготовки майбутніх викладачів як висококваліфікованих професіоналів, здатних до творчо-наукової діяльності в умовах постійного реформування системи освіти. Це зумовлює важливість методичної підготовки майбутніх викладачів, адже сьогодні не викликає сумніву, що недостатня увага цій проблемі призводить до падіння якості педагогічної діяльності та зниження її ефективності.

Магістр педагогічної освіти – це освітньо-кваліфікаційний рівень педагогічного працівника, який оволодів поглибленими фундаментальними психолого-педагогічними і фаховими знаннями інноваційного характеру; набув досвіду застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних педагогічних і науково-дослідних завдань в освітній галузі [4, с. 56].

В Україні магістратура знаходиться на етапі становлення. Навчання студента у магістратурі повинно суттєво відрізнитися від традиційної підготовки бакалавра та спеціаліста. За таких обставин особливого значення набуває створення якісно нової системи організації професійної освіти магістрів яка б ґрунтувалася насамперед на розвитку і вдосконаленні дослідницької компетентності [3].

Одне із актуальних завдань студентів магістратури – це всебічний розвиток їхніх творчих здібностей та дослідницьких умінь, у набутті ними загальних та професійних компетентностей для досягнення високих освітніх результатів, а потім до виконання обов'язків у професійній діяльності.

У «Національному освітньому глосарію: вища освіта» поняття «компетентність» трактують як комбінацію знань, умінь, цінностей, інших професійних якостей, що описують результати навчання за освітньою програмою[1, с.23]. Утім у дослідженнях комісії Ради Європи сутність поняття «компетентність» визначається як уміння, кваліфікації, уявлення, або опорні знання, які є ключовими у професійній діяльності і використовуються у нових ситуаціях [11, с.17]. Аналіз трактувань поняття «дослідницька компетентність» у різних

науковців дозволяє зробити висновок, що дане поняття визначають як цілісне інтегральне утворення особистості, певний набір знань, вмінь, навичок, досвіду діяльності особистості, сформованість мотиваційних та вольових якостей, що проявляються у готовності, здатності, мотивації до дослідницької діяльності з активним використанням спеціальних та універсальних методів наукового пізнання, з метою отримання нових знань, практичному застосуванні творчого та креативного підходу в цілепокладанні, плануванні, аналізі, систематизуванні, прийнятті рішень та оцінці результатів дослідницької діяльності [1, с.34]. Розвиток науково-дослідницьких компетенцій спрямований на набуття майбутніми педагогами і науковцями навичок пошукової, дослідницької діяльності, здібностей креативного розв'язання навчально-виховних завдань в умовах вищої школи, а також формування умінь застосування дослідницьких технік та методів розв'язання практичних питань навчання і виховання. Особливо ця проблема актуальна в Україні через процеси євроінтеграції та приєднання до Болонського процесу, у зв'язку з чим з кожним днем підвищуються вимоги до рівня підготовки майбутніх вітчизняних науковців.

Основні положення інтеграції науки і освіти України в європейську спільноту проголошені в Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.) [6] до них відносяться насамперед такі: підвищення якості освіти, здійснення моніторингу ефективності діяльності освітньої системи на національному рівні; децентралізація управління освітою шляхом розширення державно-громадського партнерства в соціальній сфері; структурна перебудова системи освіти відповідно до потреб забезпечення безперервності освіти; формування готовності вчителів та навчальних закладів до інноваційної діяльності; розвиток ринку освітніх послуг; розширення міжнародного співробітництва, моніторинг та використання інноваційних ідей зарубіжного досвіду в сфері освіти.

З прийняттям у 2014 році «Закону про вищу освіту» [5], розпочався активний практичний процес імплементації концептуальних положень у сферу вищої освіти України для забезпечення європейського рівня діяльності вищої школи. Згідно норм Закону нововведення в освітній процес вищих навчальних закладів повинні ґрунтуватися на концептуальному положенні про те, що професійна підготовка студентів магістратури може бути забезпечена інтеграцією інтелектуального, культурного, соціального, науково-технологічного аспектів розвитку суспільства і необхідністю обґрунтування такої інтеграції на різних рівнях: методологічному, теоретичному, практичному та методичному. Двоступенева підготовка майбутніх фахівців у контексті розбудови національної системи вищої освіти потребує поступового впровадження європейських норм і освітніх стандартів на компетентнісних засадах. Ці

вимоги Закону знайшли своє підтвердження в прийнятті Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 рр. [7] та у документах Болонського процесу.

До прийняття нової редакції Закону України «Про вищу освіту» навчання магістрів спрямовувалось на забезпечення знаннями та практичними навичками для підготовки висококваліфікованого фахівця у певній галузі. Наразі актуальним стає навчання через дослідження, що узгоджується з Європейськими вимогами до освітньої діяльності магістрів – The Dublin Descriptors [9], The European Qualifications Framework (EQF) [10].

Згідно з Дублінськими дескрипторами магістр набуває наступних компетентностей: здатність демонструвати знання та уміння на рівні, що забезпечують можливість аналізувати, оцінювати і порівнювати альтернативи, генерувати оригінальні ідеї у відповідній галузі знань; здатність до інтегрування набутих знань та комплексних умінь; вміти усвідомлено застосовувати отримані знання в широкому міждисциплінарному контексті при вирішенні нових нестандартних проблем, що відносяться до досліджуваної області; володіння методами проведення сучасних експериментів; здатність давати науково обґрунтовану інтерпретацію отриманим результатам тощо [9]. У Європейській рамці кваліфікацій (EQF) виділені наступні вимоги до підготовки магістрів: досліджувати стан проблем шляхом інтегрування знань з нових або міждисциплінарних областей і знаходити рішення в умовах неповної або обмеженої інформації; нести соціальну, наукову і етичну відповідальність, що виникає в професійній діяльності або навчанні; демонструвати лідерство та інновації в роботі; розв'язувати проблеми у новому нестандартному контексті, не володіючи повною інформацією та інше [10]. Відповідно до європейських вимог та завдань Концепції реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів освітнього процесу університетів [8, с. 91]. Постає необхідність оновити зміст освітніх програм підготовки магістрів у вищих навчальних закладах України, акцентуючи увагу на реалізації науково-дослідницького компонента. Виконання цих вимог забезпечить не тільки фундаментальні теоретичні знання з майбутньої професійної діяльності, а й сприятиме розвитку студента як науковця-дослідника, спроможного самостійно виконувати дослідження задля підвищення ефективності власної професійної діяльності та розвитку професійних компетентностей. У Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною (90–120 кредитів) або за освітньо-науковою програмою (120 кредитів), що обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсяг, якої не менше 30 відсотків [5].

Ярошенко О.Г., аналізуючи освітні програми магістратури зі спеціальності «Педагогіка вищої школи», дійшов висновку, що більшість вищих навчальних закладів недостатньо приділяють увагу саме науково-дослідницькому компоненту при розробці робочих програм навчальних дисциплін. У них науково-дослідницький компонент реалізується через нормативні дисципліни та дисципліни за вибором, такі як «Основи наукових досліджень», «Методологія наукових досліджень» тощо. [8, с. 92].

Відповідно до сучасних соціальних замовлень підготовка фахівців вищої освіти повинна ґрунтуватися на методологічній основі. Магістри повинні володіти не тільки знаннями, вміннями і навичками творчої діяльності у відповідній галузі, а й уміти навчати інших, розробляти методологічні основи управління навчально-освітнім процесом у системі підготовки і перепідготовки кадрів у вищій школі усіх сфер народного господарства країни.

Дослідницька компетентність магістрів це процес багатогранний і складний і є запорукою розвитку інноваційного потенціалу ЗВО [2, с. 93]. Варто зауважити, що закордонним науковцем М. Хейлі, враховуючи дослідницький підхід, запропоновано наступні моделі поєднання навчання і досліджень, а саме, навчання, що базується на дослідженнях (Research-based learning); навчання, зорієнтоване на дослідження (Research-oriented learning); навчання, що базується на інформуванні про дослідження (Research-led learning); навчання, що базується на науковому керівництві (Research-tutored learning) [12, с.56].

Таким чином, дослідження поступального процесу розвитку дослідницької компетентності магістрантів вітчизняних ЗВО під впливом прогресивних євроінтеграційних процесів свідчить про відбувається переосмислення у галузі філософії освіти, оновленні змісту, організаційних форм, методів і засобів професійної підготовки студентів магістратури з урахуванням компетентнісного підходу. Це свідчить про активний процес утворення єдиного освітнього простору, основними ознаками якого є якість освіти, мобільність студентів, викладачів, дослідників, багатогранність і гнучкість змісту освітніх програм і технологій їх реалізації.

### **Література**

1. Вітвицька С. С. Теоретичні засади підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/7736/97>
2. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки / за заг. ред. академіка О. Г. Мороза. К. : НПУ, 2006. 208 с.
3. Ярошенко О.Г. Аналіз практичного стану науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів: препринт

- (аналітичні матеріали) / авт. кол. : О.Г. Ярошенко, Ю.А. Скиба, Н.Ю. Тігаренко; за ред. О.Г. Ярошенко. Київ, 2015. С. 91–92.
4. Бабин, І., Болубаш, Я., Гармаш, А. 2011. Національний освітній глосарій: вища освіта. К.: ТОВ Вид. дім «Плеяди», 2011, 100 с.
  5. Бабкіна О. О. Проблеми підвищення якості вищої освіти в Україні у контексті Болонських реформ. Освіта і управління. 2006. №1. С. 91 – 95.
  6. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556–VII (із змінами). URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
  7. Healey, M. Linking research and teaching: disciplinary spaces, in: R. Barnett (Ed.) Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching, 30–42. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.2005. P. 70.
  8. The Dublin Descriptors, 2014. URL : [http://ecahe.eu/w/index.php/Dublin\\_Descriptors](http://ecahe.eu/w/index.php/Dublin_Descriptors).
  9. The European Qualifications Framework (EQF), 2009. URL: [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/leaflet\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/leaflet_en.pdf).
  10. Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>
  11. Key Competencies (2012). A Developing concept in General Compulsory Education. Eurydice. The Information network on Education in Europe, 13–28. P.13-21.
  12. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 рр. URL:<https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehiya.rozv.VO-23.02.22.pdf>

## **ПСИХОДІАГНОСТИЧНІ ВИМІРИ ПІДВИЩЕНОЇ КОНФЛІКТНОСТІ ПІДЛІТКІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

**Михайловський О. В.**

*У статті представлено конфліктність особистості як інтегративну властивість особистості, яка передбачає часту ескалацію і входження особистості в конфлікти. Ця властивість визначається цілою низкою психологічних (темперамент, рівень агресивності, психологічна стійкість та саморегуляція, рівень домагань, емоційний стан), соціально-психологічних (соціальні установки та цінності, ставлення до опонента по спілкуванню, комунікативна культура) та соціальних (особливості життя і діяльності, загальний рівень культури, можливості для задоволення потреб тощо) факторів. Опрацьовано ряд психологічних джерел для здійснення теоретичного аналізу поняття «конфліктність», «конфліктна особистість» та визначено психологічні передумови, детермінанти формування конфліктної поведінки особистості початкових класів.*

**Ключові слова:** конфліктність особистості, підлітки, психодіагностичні виміри, навчально-виховний процес, самооцінка.

## PSYCHODIAGNOSTIC MEASUREMENTS OF INCREASED CONFLICT OF ADOLESCENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Mykhaylovsky O. V.

*The statistic presents the conflict of a particularity as the integrative power of a particularity, which is transferred to a frequent escalation and input of a particularity in a conflict. The power of power is based on the whole of low psychological (temperament, level of aggressiveness, psychological strength and self-regulation, level of home business, social zalnyy riun culture, opportunities for satisfying the needs of the factors. A number of psychological dysfunctions have been determined for the development of a theoretical analysis of the understanding of "confusion", "confrontation of specialness" and the definition of psychological changes in mind, determination of the form of confrontational behavior of the particularity of cobbled classes.*

**Key words:** *conflictness of particularity, adolescents, psychodiagnostic vimir, initial process, self-assessment.*

Ускладнення соціального буття підлітків проходить в період швидкої фізіологічної перебудови організму. Зміни активності ендокринної системи призводять до виражених коливань вегетативних функцій (пітливість, почервоніння, блідість, похудіння, ожиріння і т. п.). Підлітки стають емоційно нестійкими, вразливими. При несприятливих обставинах такого роду реакції легко фіксують і навіть набувають патологічної форми й підвищеної конфліктності. Аналіз літератури дозволив встановити, що в основі будь-якої конфліктної поведінки лежить певна стратегія поведінки в конфлікті, під якою розуміється загальна орієнтація і лінія поведінки особистості або групи в конфлікті. В. Зігер і Л. Ланг розглядають такі конфліктні стратегії поведінки: атака, агресивна поведінка; прояв гнучкості, пошук укриття; ухилення від зіткнення, відступ; утворення спілок, об'єднання з іншими; пристосування до задачі; зміна завдання при вирішенні конфлікту [2, 3].

Конфліктна діяльність підлітків обумовлена особистісними особливостями учасників конфлікту, їх сприйняттям і ставленням до конфлікту, а також використаними стратегіями. Результат конфлікту залежить від дій і психологічних характеристик учасників конфлікту, тобто конфлікт матиме позитивні або негативні наслідки. Деструктивний вплив конфліктів на підлітків, які навчаються, свідчить про недостатню конфліктологічну грамотність деяких суб'єктів освітнього процесу, що створює необхідність вживання заходів для підвищення рівня розвитку конфліктологічної культури.

*Метою статті є психодіагностичні виміри підвищеної конфліктності підлітків під час навчально-виховного процесу.*

*Конфліктність особистості* – це риса характеру або їх комплекс як інтегративна властивість особистості, яка передбачає часту ескалацію і входження особистості в конфлікти. Ця властивість визначається цілою низкою психологічних (темперамент, рівень агресивності, психологічна стійкість та саморегуляція, рівень домагань, емоційний стан), соціально-психологічних (соціальні установки та цінності, ставлення до опонента по спілкуванню, комунікативна культура) та соціальних (особливості життя і діяльності, загальний рівень культури, можливості для задоволення потреб тощо) факторів [1-3].

Проведено дослідження за вибіркою 75 осіб підліткового віку, ЗОШ №6 (м. Вінниця) – середній вік досліджуваних 14 років. За методикою «Оцінки рівня конфліктності» (за Н. Кіршевою), встановлено, що в 19 % підлітків дуже високий ступінь конфліктності, в 27 % – високий ступінь конфліктності, в 29 % – виражена конфліктність та у 25 % респондентів низька конфліктність.

За методикою «Кількісного виразу рівня самооцінки за С. Будасі» проведено кількісне дослідження самооцінки особистості в психодіагностичному вимірі. За її результатами лише 9 % підлітків мають адекватну самооцінку, 14 % – адекватну з тенденцією до завищення, 7 % – адекватну з тенденцією до заниження. Більше половини (58 %) досліджуваних – неадекватну, завищену, а 9 % – неадекватну, занижену самооцінку. При цьому у 3 % респондентів рівень самооцінки за «позитивною» та «негативною» множиною не збігається, що може бути зумовлено захисними механізмами особистості.

Порівнявши отримані дані про рівень самооцінки з результатами попередньої методики на дослідження рівня конфліктності, ми побудували діаграму (табл. 1, рис. 1), яка засвідчує, що серед респондентів з адекватною самооцінкою переважає виражена конфліктність, причому спостерігається збільшення рівня конфліктності при тенденціях до заниження або завищення самооцінки.

Таблиця 1

### **Залежність рівня конфліктності від рівня самооцінки особистості**

Рівень конфліктності	Рівень самооцінки %				
	Неадекватно завищена	Адекватна з тенденцією до завищення	Адекватна	Занижена	Неадекватно занижена
Низький	4	5	7	19	46
Виражена конфліктність	12	55	69	36	22
Високий	45	28	12	29	18
Дуже високий	37	11	8	18	23



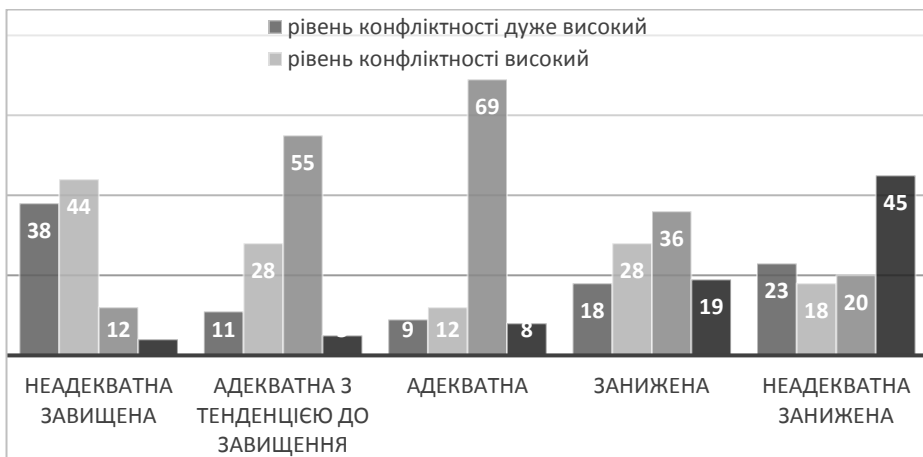


Рис. 1. Діаграма залежності рівня конфліктності від рівня самооцінки особистості.

У досліджуваних з неадекватно завищеною самооцінкою переважає високий та дуже високий рівень конфліктності. При цьому у респондентів із заниженою самооцінкою найчастіше спостерігається поведінка уникнення конфліктів, хоча і високий рівень конфліктності зустрічається також доволі часто.

При співставленні отриманих результатів із даними про рівень конфліктності особистості ми визначили, що існує прямопропорційна залежність між рівнем конфліктності та рівнем емоційної напруги, тобто чим вищий рівень емоційної напруги у людини, тим вищий у неї рівень конфліктності (рис.2). Лінійний коефіцієнт кореляції по Пірsonу  $r=0,48$ .

За результатами дослідження для більшості осіб підліткового віку характерним є середній рівень напруги, в тому числі в сфері досягнень і невдач та в міжособистісних відносинах. Менш відповідальні підлітки більш схильні до високого рівня емоційної напруги, що, як правило, супроводжується з проявом більш конфліктної поведінки.

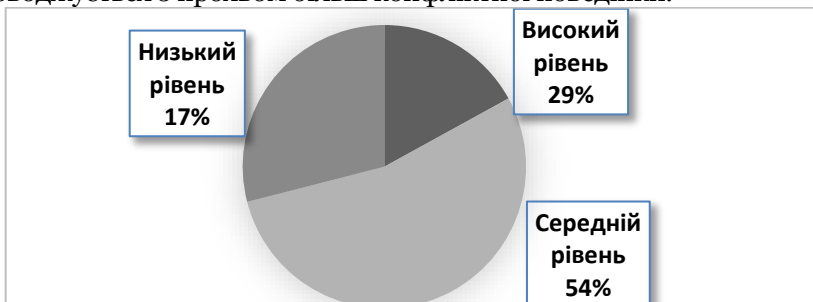


Рис. 2. Результати визначення емоційної напруги.

Таким чином, на етапі експериментального дослідження ми отримали порівняльні дані за результатами. У підлітків немає осіб, які б мали дуже високий рівень конфліктності, однак є учні, що мають такі її показники: середній рівень конфліктності проявляється у 38 % досліджуваних; 29% респондентів мають відповідно рівень конфліктності нижче середнього; низький рівень конфліктності проявляється у 26 % дітей і дуже низький рівень конфліктності мають 7% дітей відповідно. Серед основних показників дослідження виділено такі психологічні особливості особистості, як самооцінка, рівень агресивності, тривожності, фрустрації, ригідності, емоційної напруги та локус контролю. Відповідно, більш конфліктними є особистості тривожні, агресивні, з підвищеною фрустрацією, ригідністю, екстернальним локусом контролю та неадекватною самооцінкою.

Ефективність діяльності здобувачів освіти підліткового віку визначається не лише властивостями їх особистості, але й рівнем взаємодії з оточуючими. Тому формування особистості підлітків передбачає активізацію та вдосконалення вмінь уникати та виходити з конфліктних ситуацій. Для психодіагностики підвищеної конфліктності підлітків під час навчально-виховного процесу, потрібна наявність не однієї якості, а певного комплексу властивостей, які в поєднанні й визначають її підвищений рівень. Цей комплекс і виступатиме психологічними детермінантами конфліктності, що й відображає подальші перспективи дослідження.

### **Література**

1. Візнюк І., Долинний С. Organization of Social and Pedagogical Work With Children and Young People in the Territorial Community. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології*. Київ: КНУ імені Тараса Шевченка, 2022. С. 24-26.
2. Візнюк І., Поліщук А. Features of professional training of future masters in the field of education. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2021. № 1(22). С. 27-33.
3. Долинська Л. В., Матяш-Заяц Л.П. Психологія конфлікту : навч. посіб. Київ: Каравела, 2011. 304 с.

## **ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**Мнишенко К. В.**

*У статті розглядаються питання інтегрованого підходу до здійснення естетичного розвитку та естетичного виховання дітей дошкільного віку. Розкрито принципи інтегрованих підходів. Проаналізовано програми розвитку дітей дошкільного віку.*

**Ключові слова:** естетичний розвиток, естетичне виховання, діти дошкільного віку, інтегрований підхід.

# PRINCIPLES OF INTEGRATED APPROACHES TO ACHIEVING AESTHETIC DEVELOPMENT AND AESTHETIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Mnyshenko K. V.

*The article examines the issue of an integrated approach to aesthetic development and aesthetic education of preschool children. The principles of integrated approaches are disclosed. Development programs for preschool children were analyzed.*

**Key words:** *aesthetic development, aesthetic education, preschool children, integrated approach.*

На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти, в умовах суттєвих змін у перспективі входження України до європейського простору, відбулася переорієнтація змісту естетичного розвитку та виховання дітей дошкільного віку на розвиток їх особистості. Це спонукало низку науковців (А. Богуш, Г. Беленька, О. Богініч, Н. Гавриш, О. Долинна, Т. Ільченко, О. Коваленко, Г. Лисенко, М. Машовець, О. Низковська, Т. Панасюк), Т. Піроженко, Т. Поніманська, О. Сідельникова, А. Шевчук, Л. Якименко) переглянути зміст державного стандарту дошкільної освіти України, який відомий педагогам дошкільної освіти як Базовий компонент дошкільної освіти. Освітня лінія цього нормативного документу «Дитина у світі культури» передбачає «формування почуття прекрасного в різноманітних його проявах, ціннісного ставлення до змісту професійного світу та світу мистецтва, розвиток власної творчості, сприяння вихованню особистості в сучасному світі». творчі здібності, формування основних трудових, технологічних і художньо-виробничих навичок, самостійності, культури та збереження праці» [1, с. 14].

Як стало відомо, сучасні погляди на естетичне виховання дитини забезпечують єдність у формуванні естетичного ставлення до світу та художнього розвитку через різні види мистецтва в естетичній діяльності, і зокрема образотворчого. Провідні науковці О. Долинна, О. Дронов, Л. Масол, І. Ликова, Г. Сухорукова та ін. останнім часом все більше уваги приділяють проблемі самоствердження дитини у сфері поліхудожньої діяльності. Вони розробили ряд методів і прийомів організації мистецької діяльності з точки зору інтеграції різних форм мистецтва [2].

У сучасній педагогічній науці явище інтеграції розглядається як аспект розвитку, пов'язаний із поєднанням частин і елементів, які раніше здавалися неможливими для поєднання.

З огляду на вищезазначене, а також з точки зору розгляду даного питання привернула увагу серія комплексних програм, розроблена творчим колективом під керівництвом Б. Юсова та Л. Савенкової. Програми спрямовані на різнобічний розвиток художнього мислення

дітей, визначено критерії рівня художнього розвитку, визначено педагогічні умови комплексного оволодіння мистецтвом.

Крім зазначених програм, важливе значення для вирішення проблеми поліхудожнього підходу до естетичного виховання дітей дошкільного віку засобами різних видів мистецтва має парціальна програма художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку «Радість творчості». Автори програми Р. Борщ і Д. Самойлик одним із основних завдань програми наголошують «формування у дітей уявлень про різні види мистецтва та їх характерні особливості, розвиток творчих здібностей і збагачення особистості, художньо-естетичне переживання кожної окремої дитини» [6, с. 6-7].

Важливими виявилися принципи комплексного підходу, зібрані в цих програмах. Сутність першого принципу полягає в концепції поліхудожнього розвитку. Оскільки всі мистецтва (образотворче мистецтво, музика, графіка, хореографія, театр, кіно та ін.) функціонують як явища життя в цілому, то дошкільник може успішно проявити себе в будь-якому з видів художньої діяльності та творчості.

Другий принцип поліхудожнього підходу підкреслює важливість урахування внутрішніх, образних і духовних зв'язків мистецтв на рівні творчого процесу. При цьому слід враховувати відмінність від звичайних міжпредметних зв'язків або взаємолюстрування одного мистецтва на прикладах іншого.

Третій принцип передбачає врахування географічних, історичних та культурних факторів при інтерпретації творів мистецтва в одному культурному напрямку. З цього принципу важливо враховувати нерівномірність розвитку різних видів мистецтва.

Четвертий принцип дещо схожий на попередній, і його суть полягає у врахуванні регіональних, національно-історичних художніх традицій, пов'язаних із місцевістю, матеріальними об'єктами, духовним орієнтиром народу, зв'язком регіональних і світових художніх культур. [5]

Останнім принципом комплексного підходу до здійснення естетичного розвитку та естетичного виховання дітей дошкільного віку є зв'язок мистецтва з наукою в єдину сферу творчих проявів людства, де вони живляться досягненнями одне одного, часто поєднуючись в одній особі [2].

Отже, враховуючи викладені вище принципи, педагог закладу дошкільної освіти, керуючись ними, навчаючи дітей дошкільного віку різними видами мистецтва, може не тільки розвивати особистість дитини, а й зміцнювати її орієнтацію на той чи інший вид діяльності.

Діти дошкільного віку на заняттях з образотворчого мистецтва часто самостійно інтегрують види образотворчої діяльності, що яскраво проявляється в експериментуванні з художніми матеріалами та засобами, а також у процесі оволодіння прийомами створення образів і

засобами художньої виразності. І тому в інтегрованому творчому процесі дошкільники створюють емоційно виразні образи, не вдаючись до допомоги дорослого, обираючи вид діяльності, матеріали, обладнання та способи прояву творчості [3, с. 2].

Як відомо, у художній діяльності творчі здібності дошкільників формуються на фоні загального розвитку, а також завдяки спеціальному навчанню. І що важливо, мистецькі здібності дітей диференційовані, і результати їх навчання показують не тільки те, наскільки майстерно вони малюють, співають, читають вірші, а й глибину і силу їхнього інтересу, ставлення до якості завдання, бажання та старання вдосконалювати свої художні здібності. Таким чином, удосконалення змісту естетичного виховання та естетичного розвитку сприятиме розвитку створених у дошкільних навчальних закладах предметних середовищ, модернізації засобів і методів роботи з дітьми, спрямованих на розвиток у них творчого ставлення до естетичного освоєння дійсності, а також на формування в них творчого ставлення до естетичного освоєння дійсності. відобразити це у власному творчому пошуку. Досягти всього цього працівникам дошкільної освіти допомагає зосередження уваги на основних рисах мультимедійного підходу.

#### **Література**

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання*. 2021.
2. Волошина О.В., Мнишенко К.В. Формування в майбутніх учителів етнопедагогічної компетентності. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2020. № 63. С. 81-85.м
3. Ликова І.О. Програма художнього виховання, навчання й розвитку дітей 2-6 років «Кольорові долоньки». Харків, 2007. 128 с.
4. Масол Л. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій. *Мистецтво та освіта*. 2001. № 1. С. 2–5.
5. Мнишенко К. В. Особливості формування основ художньо-естетичної культури у здобувачів дошкільної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. С. 126-136
6. Програма художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку «Радість творчості» / Р.М. Борщ, Д.В. Самойлик. Тернопіль, 2013. 72 с.

## **ПРОФІЛАКТИЧНІ ЗАХОДИ З ПОПЕРЕДЖЕННЯ БУЛІНГУ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ**

### **Музика С. Д**

*У статті представлено зміст і методи реалізації основних програм щодо профілактики булінгу, які реалізуються в закладах освіти різних країн.*

**Ключові слова:** булінг, шкільне середовище, жертва, наслідки, ефективні програми, досвід.

## PREVENTIVE MEASURES TO PREVENT BULLYING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**Muzyka S. D.**

*The article presents the content and methods of implementation of the main programs for the prevention of bullying, which are implemented in educational institutions of different countries.*

**Key words:** *bullying, school environment, victim, consequences, effective programs, experience.*

Явище цькування – розповсюджена проблема сучасного суспільства. Шкільне середовище, як свідчать соціологічні та психологічні дослідження відомих авторів (Л. Семенюк, І. Скорбун, В. Шевченко, Г. Усатенко), не є виключенням, а навпаки – активно підтримує таку модель поведінки. Тому виникає необхідність пошуку способів попередження булінгу в закладах освіти. Питанням профілактики та попередження булінгу, пошуку психолого-педагогічних способів вирішення проблеми задавалися багато дослідників (Л. Лушпай, Ю. Савельєв, В. Яремчук, Дж. Кук (Cook), Д. Ольвеус (Olweus), К. Рігбі (Rigby) та ін.).

Проте, найбільш гострою та емоційною проблемою сучасного освітнього процесу, який реалізується в закладах освіти різних рівнів і типів, залишається наявність булінгу серед дітей та підлітків. Булінг (від англ. bullying – «залякування», «знуцання») – це відкрита агресія одних дітей у бік інших, яка проявляється у вигляді фізичного, психологічного та емоційного приниження. Найбільш часто зустрічається психологічне насильство, яке виявляється у формах: словесного знущання (злі, часто непристойні жарти, насмішки, присвоєння образливого прізвиська); пліток; бойкотування (одна із найбільш небезпечних форм булінгу, оскільки частіше за інші призводить до суїцидальних наслідків) [1, с. 55-67].

Стати жертвою булінгу може будь-яка дитина, незалежно від фізичних, інтелектуальних здібностей чи матеріального становища. Однак психологічної травми зазнають не лише учасники цькування, а й її свідки. Так учні, що піддаються булінгу, перебувають у депресії, схильні до розвитку психічних розладів і нерідко роблять спроби самогубства. Діти-агресори мають проблеми зі шкільною успішністю, набувають кримінальних схильностей і змушують педагогічний колектив займатися підтримкою дисципліни замість ведення уроків. Очевидці цькування найчастіше відчувають страх опинитися на місці жертви і

можуть приєднатися до булерів. Або відчувають почуття провини за своє невтручання і отримують травму спостерігача [2, с. 159-185].

Мета нашої статті – представити зміст і методи реалізації програм профілактики булінгу, які реалізуються в закладах освіти різних країн.

Один з перших дослідників явища булінгу – Дан Ольвеус – провів велику кількість опитувань щодо ситуацій знуцання у шкільному середовищі та дійшов висновку, що булінг найбільш поширений у початковій та середній школі. До 10-11 класів на тлі процесів дозрівання мозкових структур і здібності у підлітків до саморегуляції він поступово сходить нанівець. Тому викладачам і батькам необхідно бути особливо пильними щодо поведінки дітей 8-15 років. Така ситуація вимагає втручання як з боку педагогічного колективу та адміністрації закладу освіти, де виявлені факти булінгу, так із боку батьківського загалу та представників правових структур.

За останні десятиліття в усьому світі накопичений потужний досвід боротьби з проявами булінгу як у середовищі закладу освіти, так і поза ним (Steps to Respect, S.S. GRIN, Friendly Schools Project) [3; 4]. Найбільш ефективний план боротьби зі знуцаннями розробляється та реалізується з використанням конкретних знань та навичок, які постійно відпрацьовуються та використовуються у всьому шкільному оточенні. Цей план декларує прихильність школи до створення безпечного, дбайливого та поважного навчального середовища для всіх учнів. План запобігання знуцань і втручання, прийнятий шкільним оточенням, може включати конкретні поведінкові програми, форми, принципи взаємодії, навчальну програму або основні протоколи.

Ефективні програми або навчальні плани боротьби з цькуванням реалізують обсяг і послідовність знань і навичок, які мають бути вивчені всіма учнями, та вимагають участі та підтримки всієї школи. Учні, залучені в ситуації знуцань, отримують додаткові інструкції, які стосуються їх ролі як особи, яка використовує агресивну поведінку, як спостерігача/свідка [5]. Профілактика агресивних поведінкових проявів серед дитячих та підліткових груп, як свідчить практика застосування різних антибулінгових програм, найбільш ефективно відбувається через спілкування та навчання очікуваної просоціальної поведінки. Профілактичні заходи мають засновуватись на таких основних кроках: 1) ознайомлення з політикою та протоколами санкцій щодо знуцань до всіх співробітників, учнів та батьків; 2) надання можливості усім учасникам освітнього процесу просувати та брати на себе відповідальність за створення безпечного та доброзичливого середовища; 3) забезпечення способів і надання засобів для безпечних повідомлень про агресивну поведінку; 4) запровадження спеціальної навчальної програми для формування навичок соціально схвалюваної поведінки; 5) поліпшення

шкільного середовища, в якому здобувачі освіти відчуватимуть себе в безпеці та отримуватимуть підтримку; 6) постійна психологічна робота з розбудови позитивних взаємин між учасниками освітнього процесу [6].

Протидія і профілактика булінгу – це комплексна діяльність яка вимагає наполегливості і систематичності для досягнення успішних результатів. Зусилля мають бути спрямованими на : визначення необхідних заходів, методів та способів попередження виникнення цькування , та потенційних причин та ризиків його виникнення; своєчасне виявлення булінгу в освітньому середовищі; визначення та застосування на практиці необхідних заходів, методів та способів вирішення ситуацій булінгу та усунення причин його виникнення.

Профілактична діяльність щодо запобігання виникнення булінгу в освітньому середовищі базується на принципах: рівність за будь-якими ознаками; партнерства та підтримки між педагогічним колективом і батьками; особистісного підходу до кожного учня; формування соціального розвитку та емоційної стриманості учасників освітнього процесу; статевої рівності. Ключовими завданнями у попередженні ситуацій приниження в закладах освіти є : створення умов безпечного, комфортного середовища усіх учасників, що включає в себе психологічну, фізичну та емоційну безпеку; контроль стану та виникнення можливих причин і передумов розповсюдження принижень; підвищення рівня обізнаності та відповідальності за свої дії стосовно булінгу учасників освітнього процесу; формування в учнів толерантного ставлення до інших та неприпустимість існування булінгу в колективі та його ігнорування.

Ситуації булінгу гостро постають у шкільному середовищі і мають негативні наслідки. Однак, спираючись на досвід інших країн, аналіз програм щодо профілактики булінгу, які реалізуються в закладах освіти і виявляють свою ефективність, цілком можливо досягти попередження ситуацій булінгу в системі освіти нашої країни.

### Література

1. Роланд Еге. Булінг, депресивні симптоми та суїцидальні думки. *Освітні дослідження*. 2002. С. 55-67.
2. Ювонен Дж., Грем С. Залякування в школах: сила хуліганів та тяжке становище жертв. *Щорічний огляд психології*. 2014. С. 159–185.
3. Adventures Aboard the S.S. Grin: Grades 3 – 5. URL: <https://www.centervention.com/adventures-aboard-the-s-s-grin/> (in English).
4. Introducing Friendly Schools. An evidence-based whole-school approach to social and emotional wellbeing and bullying prevention. URL: <https://friendlyschools.com.au/>
5. <https://marylandpublicschools.org/about/Documents/DSFSS/SSSP/Bullying/FrameworkSchoolWideBullyingPreventionSafety.pdf>
6. <https://www.education.ne.gov/safety/bullying-prevention-and-intervention-strategies/>



## Відомості про авторів

Гуревич Роман Семенович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Акімова Ольга Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Антонюк Руслан Іванович – здобувач вищої освіти магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Бельдій Алла Олександрівна – аспірантка ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Біліченко Олександр Віталійович – кандидат педагогічних наук, голова циклової комісії хірургічних дисциплін Вінницького медичного коледжу ім. акад. Д.К. Заболотного.

Бойко Вероніка Вікторівна – аспірантка ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Вінтер Маркел Віталійович – аспірант ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Власенко Дарія Іванівна – здобувач вищої освіти ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Ворона Анна Леонідівна – вчитель української мови і літератури та англійської мови Ліцею №1 Калинівської міської ради Вінницької області.

Галузяк Василь Михайлович – доктор педагогічних наук, професор ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Гапчук Яна Анатоліївна – аспірантка ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Герасимова Ірина Геннадіївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Гончарук Марія Ігорівна – здобувач вищої освіти факультету мистецтв і художньо-освітніх технологій ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Губіна Світлана Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Давидюк Марина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Дамзін Олександр Вікторович – аспірант ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Драчук Мар'яна Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри біофізики Національного медичного університету імені Данила Галицького.

Дровозюк Лідія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри шкільної педагогіки, психології та окремих методик КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж».

Дяченко Максим Олегович – аспірант ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Заверюха Тетяна Володимирівна – здобувач вищої освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Заєць Марина Русланівна – здобувач вищої освіти групи ІБОПН ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Засімович Олена Іванівна – аспірантка ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Зелінський Віталій Юрійович – аспірант ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Івашкевич Євген Михайлович – аспірант ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Каплінський Василь Васильович – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Кириченко Дмитро Олександрович – аспірант ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Кобися Алла Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Коваль Людмила Михайлівна – аспірантка ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Коваль Юлія Андріївна – аспірантка ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Коломієць Дмитро Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри технологій та безпеки життєдіяльності ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Копитко Марія Володимирівна – здобувач вищої освіти факультету математики, фізики і комп'ютерних наук ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Кудирко Інна Олександрівна – аспірантка ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Кухар Дмитро Анатолійович – здобувач вищої освіти факультету мистецтв і художньо-освітніх технологій ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Левчук Катерина Олегівна – здобувач вищої освіти факультету мистецтв і художньо-освітніх технологій ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Логінова Наталія Анатоліївна – здобувач вищої освіти 1 курсу спеціальності 073 «Менеджмент» Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, заступник директора з виховної роботи КЗ «Вінницький ліцей №7 ім. Олександра Сухомовського».

Любарська Людмила Андріївна – аспірантка ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Мазай Ольга Владиславівна – здобувач вищої освіти групи 4ДСРЗ ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Макодай Інна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов з курсом латинської мови та медичної термінології Вінницького національного медичного університету імені Миколи Пирогова.

Малик Валентина Миколаївна – аспірантка ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Мальов Сергій Васильович – аспірант ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Манжос Ельвіра Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов з курсом латинської мови та медичної термінології Вінницького національного медичного університету імені Миколи Пирогова.

Мельник Алла Борисівна – аспірантка ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Михайловський О. В. – здобувач вищої освіти групи 1МАПСЗ ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Мнишенко Катерина Володимирівна – аспірантка ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Музика Софія Дмитрівна – аспірантка ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Олексій Василь – здобувач вищої освіти ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (магістратура, спеціальність 073 Менеджмент).

Пінаєва Ольга Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Сапогов Микита Володимирович – кандидат педагогічних наук, завідувач лабораторіями кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Яковліва Олена Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри шкільної педагогіки, психології та окремих методик КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж».

Наукове видання

Матеріали Всеукраїнської науково-практичної  
інтернет-конференції  
«ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА  
В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ  
ОСВІТНІЙ ПРОСТІР»

м. Вінниця, 29-30 листопада 2022 р.

Частина 1

Відповідальний за випуск: **Галузьяк В. М.**

Підписано до друку 08.12.22.  
Формат 64х90/16. Папір офсетний.  
Друк цифровий. Гарнітура Georgia.  
Умов. друк. арк. 12,5.

Віддруковано з оригіналів замовника.

ФОП Корзун Д.Ю.

21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.

Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.

E-mail: [info@tvoru.com.ua](mailto:info@tvoru.com.ua), <http://www.tvoru.com.ua>

Видавець ТОВ «Твори»

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів  
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.

21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.

Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.