

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-професійна
підготовка фахівців у контексті
інтеграції України в
європейський освітній простір»**
(8 листопада 2024 р.)

Вінниця – 2024

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 18 грудня 2024 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., 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.
С. В. Нагорняк, к. п. н., доц. Н. Р. Опущко; 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-професійна підготовка фахівців у контексті інтеграції України в європейський освітній простір: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 8 листопада 2024 р.). – Вінниця: «Твори», 2024. – 235 с.

ISBN 978-617-558-033-2

Збірник містить матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Особистісно-професійна підготовка фахівців у контексті інтеграції України в європейський освітній простір», яка відбулася 8 листопада 2024 р. у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. Тематичні напрями конференції: сучасні підходи до особистісно-професійної підготовки майбутніх фахівців; актуальні проблеми професійної освіти в контексті формування європейського освітнього простору; технології психолого-педагогічного супроводу особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців; розвиток особистісного потенціалу студентів в освітньо-культурному просторі ЗВО; формування професійно важливих особистісних якостей майбутніх фахівців; зміст і методичне забезпечення особистісно-професійної підготовки майбутніх фахівців; виробнича практика як чинник особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця; інновації у вищій педагогічній освіті, сучасні технології навчання і професійної підготовки педагога; підготовка майбутніх педагогів у зарубіжних країнах; особистісно-професійний розвиток педагога в історичному вимірі.

Для науковців, викладачів, аспірантів, студентів.

ББК 74.580

© Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського, 2024
© Колектив авторів, 2024

ЗМІСТ

Катерина Андрущук. Професіоналізми та аббревіатури у розвитку професійної іншомовної компетентності майбутніх інженерів-будівельників	6
Алла Бельдій. Формування соціальної компетентності здобувачів професійної освіти: когнітивний аспект	9
Микита Бібіч. Гармонізація і гуманізація науки й освіти в інформаційному суспільстві.....	12
Микита Боков. Сучасні підходи до особистісно-професійної підготовки майбутніх фахівців.....	16
Неля Бурлака. Освіта впродовж життя як вимога сучасного суспільства	19
Анна Волковська. Стиль педагогічного спілкування як фактор мотивації учіння молодших школярів	22
Василь Галузяк. Розвиток кооперативного навчання у США: сучасні тенденції та перспективи	29
Яна Гапчук. Сучасні практики цифрової трансформації вищої освіти Німеччини	39
Жанна Гарбар. Сучасні освітні тренди як інструмент підвищення якості освіти.....	43
Юлія Гордієнко. Комунікативно-мовленнєва компетентність майбутніх учителів іноземних мов як складова їхньої професійної компетентності	46
Надія Давидова. Формування професійної позиції майбутнього вчителя як педагогічна проблема	49
Марина Давидюк, Дмитро Бойко, Дар'я Чередник. Методичні аспекти використання інноваційних методів навчання у підготовці керівників закладів освіти	55
Олександр Дамзін. Модель вчителя фізичної культури як орієнтир його особистісно-професійного становлення.....	60
Максим Дяченко. Рефлексивний компонент професійного мислення майбутнього вчителя історії: зміст та методи розвитку.....	65
Віталій Зелінський. Професійна етика вчителя: психолого-педагогічний вимір	70
Василь Каплінський. Роздуми про суперечливий метод виховного впливу – покарання.....	74
Квасюк Марина, Жанна Гарбар. Формування професійно важливих особистісних якостей майбутніх фахівців	79
Дмитро Кириченко. Академічна мобільність в контексті європейської інтеграції вітчизняної системи освіти	81

Комарчук Андрій. Психологічні особливості розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів	86
Юрій Коняхін. Роль критичного мислення у процесі формування професійних компетентностей майбутніх вчителів історії	94
Катерина Левчук, Денис Мовчан. Використання елементів гейміфікації в навчальному контенті психолого-педагогічних дисциплін	99
Людмила Любарська. Інноваційні методи формування креативності майбутніх учителів технологій	103
Інна Магденко. Студент як суб'єкт навчальної діяльності: виклики автономного навчання у цифрову епоху	108
Ірина Макаручук. Поетапність формування управлінської майстерності майбутніх керівників закладів позашкільної освіти ...	113
Інна Макодай. Гра як засіб підвищення ефективності викладання іноземної мови в медичному університеті	118
Олександр Макодай. Дослідження факторів ефективності кооперативного навчання в США	125
Олена Столяренко. Інновації в освіті і дистанційні технології навчання	133
Анастасія Мартинюк. Педагогічні умови формування природничо-екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку	137
Василь Мороз, Людмила Голуб. Із досвіду цифровізації освітнього процесу в Коростишівському педагогічному фаховому коледжі імені І. Я. Франка Житомирської обласної ради	141
Назарій Науменко. Проектна діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва як засіб підготовки до роботи в умовах змішаного навчання	144
Анна Паранюк. Ситуаційний підхід до формування соціальної компетентності учнів старшої школи	151
Елла Петренко. Програма підготовки внутрішньо переміщених жінок до подолання стресів і складних життєвих ситуацій	160
Тетяна Подолян. Використання творчих методів і прийомів навчання під час формування у молодших школярів умінь естетичного сприймання на уроках образотворчого мистецтва	169
Діана Подолянчук. Особливості ціннісних орієнтацій студентів – учасників волонтерського руху	174
Ірина Сайнчук, Олена Столяренко. Сучасні інтеграційні процеси розвитку освіти в Україні	178
Роман Салій. Поняття лідерства у педагогіці	181

Микита Сапогов. Професійна підготовка вчителів в освітньо-цифровому середовищі університетів Великої Британії.....	185
Сергій Скакун. Формування морально-етичної культури майбутніх учителів в освітньому процесі закладу вищої освіти.....	189
Дмитро Соболев. Формування професійних компетентностей майбутнього вчителя.....	196
Наталія Сорока, Руслан Сахрідж, Сергій Любович, Ольга Московчук. Особливості менеджменту у професійній діяльності майбутнього фахівця.....	200
Марія Степанець, Ірина Капкан, Ольга Московчук. Формування толерантності майбутніх педагогів в освітньому процесі.....	203
Олена Столяренко, Оксана Столяренко. Практична підготовка до інноваційної педагогічної діяльності в руслі інтеграційних змін.....	208
Тетерук Роман. Шляхи забезпечення практикоорієнтованості загальнопедагогічної підготовки магістрів педагогічних університетів.....	213
Олександр Тімченко, Неля Бурлака. Новітні підходи до забезпечення якісного рівня підготовки майбутніх педагогів.....	218
Тетяна Фадеева. Моделювання професійних ситуацій засобами ІКТ у професійній підготовці майбутніх менеджерів туризму.....	221
Валентина Фрицюк. Використання евристичних задач у підготовці майбутніх учителів до професійного саморозвитку.....	227
Сергій Ягодін. Особистісна рішучість як педагогічна категорія...	232

ПРОФЕСІОНАЛІЗМИ ТА АБРЕВІАТУРИ У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ

Катерина Андрощук

*аспірантка кафедри педагогіки і освітнього менеджменту
Вінницького державного педагогічного університету імені
Михайла Коцюбинського*

Сучасний будівельний ринок відзначається високим рівнем глобалізації, а також швидким розвитком нових технологій і матеріалів. В умовах такої динамічної галузі професійна підготовка інженерів-будівельників має відповідати новим вимогам, включаючи здатність до ефективної комунікації з колегами в міжнародному середовищі. У цьому контексті важливу роль відіграє засвоєння професіоналізмів і абревіатур, які складають основу професійної лексики будівельника. Володіння такими елементами мови сприяє точному обміну інформацією, дозволяє уникнути непорозумінь і забезпечує якісне виконання поставлених завдань.

Професіоналізми, або спеціальні терміни, є виразами, що мають конкретне значення в межах певної професії [2, с.19]. В будівництві ці терміни позначають спеціалізовані процеси, матеріали, технології та інструменти, наприклад, такі як «армопояс» (armature belt), «залівка бетону» (concrete pouring), «анкерування» (anchoring), «scaffolding» (риштування), «drywall» (гіпсокартон) та «foundation» (фундамент) тощо.

Деякі з цих слів мають ідіоматичний характер, у яких поєднання копонентів носить невмотивований характер (ідіоми), що може створювати певні труднощі для майбутніх фахівців:

1. Mud – у будівництві це термін для розчину, використовуваного для кладки цегли або штукатурки. Дослівно «бруд».
2. Scab – тимчасова дошка або брусок, який використовується для підтримки будівельної конструкції. Дослівно «струп».
3. Doghouse – маленька споруда, яка використовується для укриття певних елементів обладнання або техніки. Дослівно «будка для собаки».
4. Sawhorse – підпора для різання деревини, яка має вигляд «козлів». Дослівно «кінь-пила».
5. Stud – вертикальна опора або балка в стіні. Дослівно «шип».
6. Header – горизонтальний елемент каркасу, який підтримує вагу стін або покрівлі. Дослівно «заголовок».

7. Joist – горизонтальний елемент конструкції, що підтримує підлогу або стелю. Дослівно «брус».

8. Red tape – означає надмірну бюрократію або регулювання, які ускладнюють будівельний процес, хоча дослівно перекладається як «червона стрічка».

9. Kickoff meeting – означає початкову зустріч для старту проекту, хоча дослівно перекладається як «зустріч з початковим ударом».

Такі терміни ілюструють особливості професійної мови будівельної галузі, в якій слова та фрази набувають специфічних значень, що нерідко відрізняються від їхнього буквального перекладу. Вони часто вживаються під час безпосереднього спілкування, у різних типах міжнародної документації, в рекламних технічних текстах, оглядах на певний інженерний об'єкт, результатах дослідження, які можуть розміщуватися на спеціалізованих сайтах чи форумах [1, с. 6]. Саме тому викладачам англійської мови слід приділяти особливу увагу таким словам та словосполученням, щоб забезпечити студентам глибше розуміння фахової термінології та покращити їхню комунікативну компетентність у професійній діяльності, адже їхнє правильне використання допомагає фахівцям чітко і швидко передавати інформацію, яка необхідна для якісного та безпечного виконання робіт.

Абревіатури у будівельній галузі – це скорочення складних термінів або фраз, які широко застосовуються у технічних документах і розмовній мові. Вони економлять час та місце, дозволяючи будівельникам швидко і ефективно передавати важливу інформацію. Ось найпоширеніші абревіатури будівельної галузі:

OSB – Oriented Strand Board (орієнтовано-стружкова плита)

PVC – Polyvinyl Chloride (полівінілхлорид)

DPC – Damp Proof Course (гідроізоляційний шар)

MDF – Medium Density Fiberboard (меблева плита середньої щільності)

ACM – Aluminum Composite Material (алюмінієвий композитний матеріал)

M&E – Mechanical and Electrical (Механічне та електричне обладнання)

RFI – Request for Information (Запит на інформацію)

TPO – Thermoplastic Olefin (Термопластичний олефін)

DFI – Deep Foundation Installation (Установка глибоких фундаментів)

UDL – Uniformly Distributed Load (Рівномірно розподілене навантаження)

Кожна з цих абревіатур є загальноприйнятою в будівельному середовищі і передає значення, що вимагає певних спеціальних знань для правильного розуміння та використання. Для майбутніх інженерів-будівельників знання таких абревіатур стає ключовим елементом їхньої фахової підготовки. Використання абревіатур дозволяє ефективніше засвоювати технічні стандарти та інструкції, полегшує роботу з міжнародними проектами, де скорочення часто є частиною стандартної документації.

Знання професіоналізмів та абревіатур є критично важливим для майбутніх інженерів-будівельників, оскільки ці елементи складають основи іншомовної професійної компетентності. Вміння правильно використовувати специфічні терміни та розуміти будівельні ідіоми забезпечує точність у комунікації, ефективність у виконанні професійних завдань та інтеграцію в міжнародні проекти. Абревіатури спрощують обмін інформацією, знижуючи ймовірність непорозумінь і підвищуючи продуктивність роботи в межах глобального будівельного середовища. Таким чином, володіння цими знаннями не лише сприяє розвитку професійних навичок, але й дозволяє майбутнім інженерам-будівельникам успішно адаптуватися до вимог сучасного ринку праці та брати участь у міжнародних проектах.

Література

1. Андрощук К. М. Використання фахових англійських публікацій як засобу розвитку іншомовних комунікативних навичок майбутніх інженерів. Особистісно-професійна підготовка фахівців у контексті інтеграції України в європейський освітній простір: *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет конференції* (м. Вінниця, 2-3 листопада 2023 р.). Частина 1. Вінниця: «Твори», 2023. С. 5–9.

2. Книщенко Н. П. Професіоналізм як неофіційний термін мовлення фахівців дорожньо-будівельної галузі. *Лінгвістика : зб. наук. пр.* / За ред. проф. К. Д. Глуховцевої. Луганськ : ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2014. № 1 (31). С. 17–23.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ

Алла Бельдій

*аспірантка кафедри педагогіки і освітнього менеджменту
Вінницького державного педагогічного університету імені
Михайла Коцюбинського*

Соціальна компетентність є важливою компетентністю будь-якого фахівця ХХІ століття. Студіювання наукових праць, дозволило визначити поняття «соціальна компетентність» як сукупність універсальних особистісних якостей, знань, навичок, моделей поведінки, необхідних для успішної соціалізації особистості. Вважаємо, що складовими соціальної компетентності є соціальний інтелект, мотиваційний та особистісно-суб'єктний компоненти.

Соціальний інтелект, що базується на когнітивних структурах, дозволяє конструювати, розпізнавати, аналізувати соціальну дію та взаємодію, сприяє успішній адаптації людини до соціального середовища [5].

Е. Торндайк позначає соціальним інтелектом здатність діяти та ефективно взаємодіяти з людьми. Г. Олпорт описує соціальний інтелект як особливу здатність об'єктивно оцінювати людей, проявляти емпатію щодо інших, прогнозувати їхню поведінку. М. Форд, М. Тисак розглядають соціальний інтелект як групу ментальних здібностей, які пов'язані з опрацюванням соціальної інформації; які відрізняються від здібностей, які є основою більш «формального» мислення, академічного інтелекту. Практико-діяльнісний підхід розуміння соціального інтелекту ґрунтується на комплексному дослідженні «знанієвих» ресурсів, розумових операцій і соціальних навичок людини. Вважаємо доцільним звернутися до загальноприйнятого в науковому дискурсі визначення когнітивної компетентності як готовності до постійного підвищення власного освітнього рівня, потреби в актуалізації та реалізації особистісного потенціалу, здатності самостійно отримувати нові знання, формувати уміння, прагнути до саморозвитку [6].

Дослідники, які займаються проблемою вивчення та формування когнітивної компетентності доводять, що когнітивна компетентність — це готовність до здійснення різних видів пізнавальної діяльності та вирішення різноманітних життєвих та професійних проблем на основі саморозвитку, оцінювання своїх знань та можливостей їх застосування. Н. Кентор соціальний інтелект порівнює з когнітивною

компетентністю, яка дозволяє сприймати події соціального життя з мінімізацією несподіваних подій та максимальною власною користю [2].

Дослідження проблематики соціальної компетентності, вивчення її структурних компонентів і особливостей дозволяє дійти висновку, що соціальний інтелект формується з урахуванням когнітивної компетентності. Основними елементами когнітивних соціальних знань, умінь і навичок є: здатність інтерпретувати та вирішувати практичні завдання, об'єктивно сприймати соціальну реальність, знаходити способи сприятливої адаптації до неї, до різноманітних соціальних ситуацій; здатність приймати рішення, спілкуватися, оцінювати й прогнозувати соціальні практики та їх результати [1]. До супроводжуючих факторів когнітивного аспекту у структурі соціальної компетентності доцільно віднести: здатність до стресостійкості, регуляції емоційних станів, соціальну трансцендентність та вміння працювати в команді.

Реалії сучасності ставлять до випускника закладів вищої, професійної освіти вимоги, пов'язані не тільки зі сформованими професійно-кваліфікаційними компетентностями, а й метапредметними знаннями, вміннями і навичками (уміння вирішувати нестандартні завдання, гнучкість мислення, відкритість до інновацій, комунікативні навички тощо) [3]. Роботодавці звертають увагу на сформованість соціальної компетентності, зокрема, соціального інтелекту, основою якого є когнітивні соціальні навички.

Заклади освіти як авангардний інститут соціуму, що виконує соціальне замовлення, у своєму прагненні підготувати професіонала високої кваліфікації мають сприяти формуванню метапредметних компетентностей для формування успішної людини у різних сферах життя. Отже освітній простір як вищої, так професійної освіти необхідно орієнтувати на формування когнітивної соціальної компетентності здобувачів освіти, визначати найбільш ефективні освітні технології її формування.

Література

1. Бельдій А.О., Волошина, О.В., & Пінаєва, О.Ю. Функції деонтологічного компоненту у структурі професіоналізму майбутніх медичних сестер. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2023. № 9(15). С. 662-673.
2. Волошина О.В. Компетентнісний підхід до освіти в міжнародних документах і в теоретичних пошуках педагогів у Великій Британії. *Післядипломна освіта в Україні*. 2006. № 1. С. 82-85.

3. Волошина О.В. Використання технології проблемного навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2016. Випуск 46, С.9-13.

4. 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.

5. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 416 с.

6. Dmitrenko N., Voloshyna O., Beldii A., Hrebenova V., Zelinskyi V., Pinaieva O. Formation of adolescents` social competence in educational institution environment institution environment. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II, Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, 2023, P.158-167.*

ГАРМОНІЗАЦІЯ І ГУМАНІЗАЦІЯ НАУКИ Й ОСВІТИ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Микита Бібіч

студент магістратури факультету педагогіки, психології і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Світ вступив в епоху науково-технічної революції, яка торкається усіх сфер людського життя на державному і глобальному рівні. Важливою умовою гуманізації науки і техніки суспільства є подальший розвиток культури, особливо духовної. Переорієнтація світогляду на загальнолюдські інтереси, гуманістичні цінності, прагнення допомогти кожному – ось лише деякі орієнтири, які можуть допомогти людству спрямувати науково-технічний прогрес (НТП) у потрібне русло і використати його на благо самій людині. Тому надзвичайно гостро постає необхідність гармонізації науки і освіти в інформаційному суспільстві. Наслідки сучасної науково-технічної революції (НТР) не обмежуються лише сферою виробництва. Швидкий розвиток науки і техніки впливає не тільки на довкілля, на засоби транспорту, зв'язку, поширення інформації, на військову справу й міжнародні відносини, нарешті, й на саму людину і її духовний світ. І цей вплив, як відомо, далеко не завжди є однозначно позитивним. До негативних можна віднести: створення і накопичення зброї масового знищення, забруднення екології, зменшення робочих місць, поширення безробіття, зниження загальної культури людей, які залишилися за межею бідності.

Бурхливий розвиток технічних засобів зв'язку та засобів масової інформації суттєво вплинув на духовне життя людей, збільшив можливості та полегшив шляхи залучення їх до світової культури. Велика роль у цьому процесі нових інформаційних технологій і дистанційної освіти, та й в цілому інформаційного суспільства. Адже вони передбачають передачу знань на віддалі, можуть забезпечити рівний доступ до знань, оволодіння професією і тим, хто не може їх отримати традиційним шляхом. До цієї категорії відносяться ті, які потребують особливої уваги, індивідуального підходу, це люди, які мають ті чи інші вади здоров'я. Ціннісне ставлення до людини і полягає в тому, щоб дати знання тим, хто їх потребує. Звичайно, безпосередній контакт з живим, реальним викладачем, безумовно, кращий. У машини немає того тепла людських відносин, проте, коли у людини це єдина надія, таку думку можна змінити. Бувають ситуації в житті, коли саме така форма навчання потрібна людині, ніж будь-яка

інша. Причому, спрацьовує ще й виховний ефект. Особистість стає сильнішою. Дистанційна освіта сама по собі виховує перед усім тому, що від учня чи студента вимагається високий ступінь самоорганізації. Людина вчиться самостійно планувати час, формувати і розв'язувати завдання, розраховує на свої сили.

Важливою умовою гуманізації науки і техніки суспільства є подальший розвиток культури, особливо духовної. Переорієнтація світогляду на загальнолюдські інтереси, гуманістичні цінності, прагнення допомогти кожному – ось лише деякі орієнтири, які можуть допомогти людству спрямувати науково-технічний прогрес у потрібне русло і використати його на благо самій людині. Левова частка у розв'язанні цих завдань належить освіті, а саме, інформаційним формам і методам роботи. І те, наскільки вони будуть співзвучними науково-технічному прогресові, як будуть задовольняти запити підростаючого покоління, буде залежати успіх у просуванні нашого суспільства до цивілізованих засад життєвляштування, до гармонізації інформаційного суспільства. Кардинальні перетворення у суспільстві вимагають від освітян переорієнтації їхньої свідомості на гуманістичні цінності, адекватні характеру творчої (інноваційної) педагогічної діяльності. У наш час розвивається нова галузь наукового знання – педагогічна інноватика. Зміни у змісті й організації діяльності навчальних закладів, їхня інноваційна спрямованість тісно пов'язані зі змінами в методологічній і технологічній підготовці педагога. Однак цей процес нині має стихійний характер, що значною мірою пояснюється відсутністю наукових досліджень і рекомендацій щодо удосконалення інноваційної діяльності викладача.

Особливості професійної компетентності у сфері інноватики досліджували Є. Андрієнко, О. Коваленко, І. Назарова, В. Петрук. Проблему професійних компетенцій вивчали: М. Дяченко, Г. Назаренкова, Л. Сергєєва. Актуальні проблеми інформатики, що визначають наукову перспективу інформатизації суспільства досліджували: Ю. Абрамов, Н. Вінер, Р. Котов, А. Соколов, К. Шенон, А. Урсул.

На підставі аналізу та узагальнення наукової літератури було виявлено, що рівень розвитку інформаційної культури педагогічних працівників не завжди відповідає сучасним вимогам. Багато хто не акцентує увагу на власному рівні сформованості інформаційної культури і не проявляє особливої активності в її розвитку. Це формує протиріччя між розвитком професійно-педагогічної майстерності, зумовленої вимогами до педагогічної діяльності, та фактичним рівнем розвиненості інформаційної культури працівників, як суб'єктів діяльності в освітній системі. Водночас, як показує аналіз психолого-

педагогічних джерел, проблема розвитку інформаційної культури педагогічних кадрів не була предметом наукових пошуків і дисертаційних досліджень вітчизняних науковців. Є тільки окремі публікації, поодинокі дослідження щодо інформаційної компетентності фахівця як чинника його успішної професійної діяльності, а також соціальної захищеності в інформаційному суспільстві (Н. Джинчарадзе, Р. Калюжний, Н. Новицька, Г. Павленко, Л. Петренко, С. Сливка, М. Швець, В. Цимбалюк, Ю. Яцишин); проблеми розвитку інформаційної культури педагогів (Т. Демиденко, М. Кадемія, А. Коломієць). Проте аналіз змісту публікацій свідчить, що науковці дедалі більше акцентують увагу на технологічній складовій освіти.

Створення інформаційних систем у галузі освіти стало предметом досліджень В. Бикова, І. Савченко, Л. Карташової, Н. Тверезовської. Однак, їхні результати ще не задовольняють сучасних вимог, оскільки відбувається накопичення нових фактів, відомостей і різноманітної інформації про життя та професійну діяльність фахівців, що потребує узагальнення, систематизації, з'ясування тенденцій розвитку; а з іншого боку – зростання кількості нових знань породжує істотні проблеми в їх засвоєнні, а також свідчить про недостатність і неефективність методів педагогічної практики в галузі освіти.

Інновації у педагогічній науці сьогодні, як ніколи пов'язані з науково-технічним прогресом, інформатизацією та комп'ютеризацією суспільства. А це потребує нових досліджень у цій сфері. У ході нашого дослідження ми переконалися, що інноваційні процеси торкнулися усіх сфер нашого життя. Інформаційні і телекомунікаційні технології знайшли широке застосування у сфері освіти. Це пов'язано і з впровадженням відкритої освіти, дистанційних технологій навчання, що, безумовно, полегшить процес здобуття освіти усім, без винятку, верствам населення і сприятиме гармонізації науки і освіти в інформаційне суспільство. У цьому полягає істинний гуманізм і турбота про розвиток кожної людини.

Література

1. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галуз'як В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 416 с.
2. Столяренко Ок. В., Столяренко Ол. В., Московчук О. С. Студентоцентризоване навчання в умовах особистісно орієнтованого підходу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія.* 2022. Випуск 71. 138 с. С. 29–37.

3. Столяренко О. В. Особливості підготовки майбутніх учителів в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти. *Особистісно-професійне становлення майбутнього педагога* [Колективна монографія] / Акімова О. В., Галузяк В. М. [та ін.] – Вінниця: «Твори», 2020. С. 170–187.

4. Столяренко О. В. Педагогічні та соціально-політичні чинники формування інформаційного суспільства в руслі гуманістичної парадигми сталого розвитку. *Інформаційне суспільство: сучасні трансформації*: [Колективна монографія] Вінниця: «Твори», 2020. С. 260–300.

5. Stoliarenko O., Stoliarenko O., Oberemok A., Belan T., Piasetska N., & Shpylova M. (2021). Shaping a Values-Based Attitude toward Human in the Context of Postmodernism via the Structural-Functional Model. *Postmodern Openings*, 12(3), 173-189. DOI: <https://doi.org/10.18662/po/12.3/334>

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Микита Боков

студент магістратури факультету педагогіки, психології і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Особистісно-професійна підготовка майбутніх фахівців є комплексним процесом, спрямованим на розвиток як професійних компетенцій, так і особистісних якостей, які допомагають адаптуватися до динамічного ринку праці та швидких змін у професійній сфері. Сучасні підходи до такої підготовки передбачають активне використання інноваційних методик навчання, індивідуальних траєкторій розвитку, формування міждисциплінарних навичок та розвиток гнучких навичок. Ключові аспекти включають компетентнісний підхід, особистісно орієнтоване навчання, проєктний підхід, інтеграцію soft skills, цифрові технології, психолого-педагогічний супровід та досвід практичної роботи.

Компетентнісний підхід. Цей підхід заснований на формуванні у студентів певного набору компетенцій, які потрібні для ефективної професійної діяльності. Йдеться не тільки про спеціальні знання та вміння, але й про вміння адаптуватися, ухвалювати рішення та вирішувати проблеми, а також налагоджувати комунікацію в колективі. Компетентнісний підхід охоплює такі елементи:

- Професійні компетенції: конкретні знання та навички, необхідні для певної професії.
- Ключові компетенції: здатність до самонавчання, адаптивність, комунікативність.
- Методи роботи: застосування кейсів, рольових ігор, моделювання реальних ситуацій.

Компетентнісний підхід підкреслює практичну орієнтацію навчання і дає студентам інструменти для самостійного вирішення задач.

Особистісно орієнтований підхід. Особистісно орієнтоване навчання акцентує увагу на розвитку унікальних здібностей і талантів кожного студента, допомагає сформулювати індивідуальні цілі та методи навчання. У центрі цього підходу — особистісний розвиток, формування цінностей, інтересів, мотивації. Практичними аспектами такого підходу є:

- Індивідуальні траєкторії навчання: програми, які враховують здібності та потреби конкретного студента.

- Підтримка самооцінки і саморефлексії: розвиваються навички самостійної оцінки результатів та планування подальших дій.

- Творче навчання: проекти, завдання, що стимулюють креативність і вміння знаходити нестандартні рішення.

Цей підхід сприяє формуванню особистої відповідальності, стійкості та здатності до безперервного навчання.

Проектний підхід. Проектний підхід дозволяє студентам отримати практичний досвід у своїй майбутній професії, оскільки він побудований на вирішенні конкретних задач, які відповідають їхній професійній діяльності. Цей підхід часто реалізується у формі групових завдань, що сприяє розвитку командних навичок і комунікації. Проекти можуть бути міждисциплінарними, що дає можливість інтегрувати знання з різних галузей. Головні аспекти:

- Реальні кейси: завдання, які потребують аналізу реальних ситуацій.

- Командна робота: навчання роботі в команді, розвитку лідерських навичок.

- Презентації проектів: учні вчать презентувати та захищати свої рішення.

Проектний підхід розвиває навички управління часом, відповідальність за результати, а також вміння працювати з інформацією і ресурси.

Інтеграція soft skills. Гнучкі навички або soft skills стають дедалі важливішими, оскільки сучасний ринок праці висуває високі вимоги до міжособистісної комунікації, стресостійкості, креативності. Підготовка студентів у цьому напрямі охоплює розвиток комунікативних навичок, навичок ведення переговорів, тайм-менеджменту, управління емоціями. Використовуються методики активного навчання: рольові ігри, тренінги, майстер-класи з практичних навичок.

Цифрові технології та дистанційне навчання. Цифрові технології відкривають нові можливості для персоналізації освітнього процесу, доступу до різноманітних ресурсів і матеріалів, дистанційної роботи. Вони включають онлайн-курси, платформи для інтерактивного навчання, віртуальні лабораторії, що дозволяють студентам отримувати досвід, не виходячи з дому. Крім того, цифрове середовище забезпечує гнучкість у плануванні навчання.

Психолого-педагогічний супровід. Психолого-педагогічний супровід спрямований на забезпечення емоційного комфорту студентів і вирішення їхніх особистісних та професійних проблем. Цей підхід допомагає студентам адаптуватися до навчального процесу, справлятися зі стресом і розвивати самовпевненість. Психологи та

педагоги створюють середовище, яке сприяє підтримці студентів у періоди труднощів та спрямовує їх на розвиток особистісних якостей, що є важливими для майбутньої професійної діяльності.

Практична підготовка. Стажування та практика є важливими етапами підготовки майбутніх фахівців, адже саме в процесі реальної діяльності студенти отримують досвід, формують професійні звички та розуміння особливостей своєї професії. Сучасна система освіти активно інтегрує практичну підготовку, співпрацюючи з роботодавцями та надаючи можливість студентам проходити практику в умовах, наближених до реальних робочих.

Таким чином, сучасні підходи до особистісно-професійної підготовки забезпечують формування як професійних, так і особистісних якостей, необхідних для успішної кар'єри та особистого розвитку. Вони націлені на гнучкість, мобільність і адаптивність майбутніх фахівців, що допомагає їм ефективно реагувати на виклики сучасного світу.

Література

1. Галузяк В. М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2014. Випуск 42. Частина 2. С. 162-169.

2. Дубасенюк О. А. Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти. *Проблеми освіти: збірник наукових праць.* Вип. 84. Житомир-Київ, 2015. С. 25-30.

3. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 416 с.

4. Сотська Г. І. Акмеологічний підхід у педагогічній освіті України. *Edukacja dla przyszłości w świetle wyzwań XXI wieku.* Bydgoszcz. 2017. Т. 1. С. 387–396.

5. Шахов В. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект. Вінниця: Едельвейс, 2007. 383 с.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ ЯК ВИМОГА СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

Неля Бурлака

кандидат економічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Нині освіта впродовж життя набула особливого значення. Вона є відповіддю на виклик мінливого світу, в якому зміни відбуваються дуже швидко. Неперервна освіта – це сукупність засобів, способів і форм здобуття, поглиблення й розширення загальної освіти, професійної компетентності, культури, виховання, громадянської і моральної зрілості. Тому важливим є розвиток системи безперервної освіти, яка виражає філософсько-педагогічну концепцію, відповідно до якої освіта розглядається як процес, що охоплює все життя людини. Важливим є актуалізація такого аспекту освітньої теорії і практики, який виражає її як безупинне цілеспрямоване освоєння людиною соціокультурного досвіду з використанням усіх ланок наявної освітньої системи [1].

Питанню освіти впродовж життя приділяли увагу багато вчених, серед яких В. Андрущенко, Н. Білик, І. Зязюн, В. Гошовська, Н. Ларіна, С. Максименко, Н. Нічкало та багато інших.

У сучасному світі знання та компетенції, набуті людиною, швидко «старіють», тобто вони не є ціннісними впродовж усього життя індивіда. Ці тенденції призвели до зміни розуміння ролі та значення освіти, необхідності оновлення концепції з «освіта на все життя» до «освіта впродовж життя», актуальності та затребуваності феномену неперервної освіти. Можна констатувати, що «концепція навчання впродовж усього життя» у країнах Центральної Європи сформувалася під впливом факторів зовнішнього середовища на базі накопиченого досвіду розвитку систем освіти і є прикладом діалектичного переходу до якісно нового етапу розвитку систем освіти – неперервної освіти» [2 с. 4–5].

Освітня система Франції передбачає поєднання формальної і неформальної освіти, «запроваджені системи реєстрації компетентностей, мета яких полягає у сприянні роботодавцям і працівникам з ідентифікації в оцінюванні професійних компетентностей, а також сприянні професійного зростання особистості» [4, с. 11], у японській системі освіти неперервне навчання стає обов'язковим. Отже, передові розвинені країни світу розуміють усю важливість неперервної освіти людини в мінливому світі

цифрових технологій та суспільства знань, пов'язують її із політичним, економічним та суспільним життям будь-якої країни.

Можна сказати, що «концепція навчання упродовж усього життя» у розвинених країнах світу сформувалася під впливом факторів зовнішнього середовища на базі накопиченого досвіду розвитку систем освіти і є прикладом діалектичного переходу до якісно нового етапу розвитку систем освіти – неперервної освіти [2].

У сфері безперервної освіти виокремлюють провідні принципи: гуманістичний характер, демократизм (рівність доступу), загальність (включеність усього населення в різні структури і рівні освіти), інтеграція (формальних і неформальних освітніх структур традиційного і нового типу), гнучкість (навчальних планів і програм, альтернативність способів організації навчального процесу, варіативність стратегій навчання), релевантність (зв'язок з життям індивіда, з його професійною і соціальною діяльністю) [2].

Основними шляхами реалізації програми безперервної освіти є такі: забезпечення наступності змісту та координації навчальної діяльності на різних етапах освіти, що є продовженням попередніх; формування потреби й здатності особистості до самонавчання; оптимізація системи перепідготовки працівників і підвищення їх кваліфікації; створення інтегрованих навчальних планів та програм; запровадження і розвиток дистанційної освіти; формування системи навчальних закладів для забезпечення освіти дорослих відповідно до потреб особистості та вимог ринку праці.

Таким чином, в сучасних умовах, навчання впродовж життя стає необхідним як для окремої особистості, так і для суспільства. Для держави безперервна освіта людини – це провідний напрям соціальної політики з реалізації забезпечення сприятливих умов загального та професійного розвитку кожної особистості. Система безперервної освіти також є механізмом розширеного відтворення професійного та культурного потенціалу людини і суспільства, умовою розвитку економічної сфери, прискорення соціально-економічного прогресу країни.

Література

1. Вознюк О.В. Неперервна освіта як провідна тенденція сучасного світу. *Андрогогічний вісник*. Випуск 1. 2012. С. 50-57.
2. Десятов Т. Вплив глобалізації та інтернаціоналізації світового господарства на розвиток неперервної освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2005. № 3. С. 4-7.
3. Закон України «Про вищу освіту»: від 05.02.2021р. № 1216-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

4. Лук'янова Л. Б. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. ГС «Українська асоціація освіти дорослих». Київ: ТОВ «ДКС-Центр». 2017. 147 с.

5. Маркозова О.О. Навчання впродовж життя – необхідна умова досягнення життєвого успіху людини. *Вісн. нац. ун-ту «Юрид. акад. України ім. Ярослава Мудрого»*. Серія: *Філософія, філософія права, політологія, соціологія*. 2016. № 2 (29). С. 198-205.

6. Ніколенко Л.Т. Освіта впродовж життя: вміння вчитися – ключова компетентність педагога. *ІМІДЖ сучасного педагога*. 2017. № 7 (176). С. 5-8.

СТИЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ФАКТОР МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Анна Волковська

студентка магістратури факультету педагогіки, психології і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Сучасна освітня парадигма все більше зосереджується на особистісному розвитку учня, де ключову роль відіграє мотивація учіння. Особливо це актуально для молодшого шкільного віку – періоду, коли закладаються основи пізнавальної активності, формується ставлення до навчання як до ціннісного процесу. У контексті реформ, спрямованих на гуманізацію освіти, постає питання: які чинники забезпечують ефективне залучення дитини до навчальної діяльності? Дослідження останніх років доводять, що стиль педагогічного спілкування вчителя є одним із найважливіших чинників цього процесу. Мотивація учіння відіграє важливу роль в особистісному становленні молодших школярів, оскільки без неї неможлива успішна навчальна діяльність, формування прагнення до самовдосконалення та саморозвитку.

Питання впливу стилю педагогічного спілкування на мотивацію учіння не є новим для науки. Ще в 1930-х роках К. Левін експериментально довів, що демократичний стиль сприяє креативності, тоді як авторитарний – конформізму. Пізніше дослідження Р. Бернса підкреслили роль позитивної Я-концепції вчителя у формуванні довіри учнів.

Психологічні аспекти розвитку мотивації учіння активно досліджували як зарубіжні, так і вітчизняні вчені. Зокрема, мотиваційний аспект навчальної діяльності молодших школярів розглядали такі науковці, як М. Алексєєва, Н. Бойко, М. Дригус, О. Малихіна, Н. Пророк, О. Скрипченко та ін. У дослідження доведено взаємозв'язок між мотивацією й успішністю навчальної діяльності молодших школярів (М. Дригус, В. Кириленко та ін.); визначено психологічні умови формування мотивів учіння молодших школярів (О. Паламар [11]), особливості розумового розвитку молодших школярів залежно від їх мотивації учіння (В. Кириленко [7]), особливості розвитку мотивації учіння молодших школярів у закладах інтернатного типу (М. Кормишев [8]), вплив стилю педагогічного керівництва (Н. Пророк, О. Пенькова [12]) і стилю педагогічного спілкування (М. Кулеша [9]) на розвиток пізнавальної мотивації молодших школярів, емоційне самопочуття учнів різного віку

(З. Хоменко [14]). Дослідники наголошують, що у молодшому шкільному віці необхідно сформувавши в учнів новий тип ставлення до навчання, зокрема, інтерес до способів набуття нових знань, що має безпосереднє відношення до оволодіння здатністю навчатися впродовж життя [10]. Підкреслюється важливість таких чинників формування мотивації учіння молодших школярів, як: характер освітнього середовища (сприятливий клімат у класі, використання мультимедійних ресурсів, цікаві та різнопланові матеріали); методика викладання (ігрові підходи, інтерактивні вправи, творчі завдання); соціальна взаємодія (підтримка батьків та однокласників); система оцінювання (акцент на позитивне підкріплення — похвалу, заохочення; чіткі критерії оцінки; мінімізація страху помилок); організація навчання (збалансоване чергування навчального навантаження та відпочинку, врахування індивідуальних та вікових особливостей, доступність матеріалів).

Разом із тим, недостатньо дослідженим залишається вплив стилю педагогічної комунікації (наприклад, авторитарного, демократичного) на мотивацію учнів. Зокрема, потребують уточнення: психологічні механізми, через які різні стилі спілкування впливають на мотивацію учіння; наслідки такого впливу для структури, змісту та рівня сформованості навчальних стимулів у дітей. Водночас ці аспекти мають ключове значення для розробки ефективних освітніх стратегій та покращення якості навчання.

Метою нашої статті є аналіз взаємозв'язку між стилями педагогічного спілкування (демократичний, авторитарний, ліберальний) та особливостями мотивації учіння молодших школярів.

У дослідженні взяли участь 98 учнів 2–4 класів та 6 учителів початкової школи. Для діагностики стилів педагогічного спілкування використовувалися: опитувальник «Стиль взаємодії суб'єктів освітнього процесу» (В. Симонов); методика «Стиль педагогічного спілкування» (А. Майський, О. Ковальова). Мотивація учіння досліджувалася за допомогою: анкети Н. Лусканової для оцінки шкільної мотивації; методики М. Гінзбурга «Вивчення навчальної мотивації». Дані оброблялися за допомогою статистичних методів (кореляційний аналіз, критерій Фішера).

Результати проведеного дослідження свідчать про наявність взаємозв'язку між стилями педагогічного спілкування вчителя та структурою мотиваційної сфери молодших школярів. Кожен із аналізованих стилів — демократичний, авторитарний, ліберальний — формує унікальний психологічний клімат у класі, що безпосередньо впливає на ставлення дітей до навчання.

Демократичний стиль створює середовище, де учні відчують себе партнерами у навчальному процесі. Наприклад, у класі 4 «Б» 56% взаємодій між учителем та учнями базувалися на діалозі та спільному прийнятті рішень. Це сприяло активному включенню дітей у обговорення тем, що підтверджувалося високими показниками пізнавальної мотивації (75%). Учні часто вказували на цікавість до процесу навчання: «Мені подобається, коли вчитель питає нашу думку — це допомагає краще зрозуміти тему». Важливим аспектом був і мотив обов'язку (55%), який виникав через довіру до педагога. Одна з учнівок зазначила: «Стараюся робити все добре, щоб не розчарувати вчительку — вона завжди підтримує нас». Ігрові мотиви в таких класах були мінімальними (5%), що свідчило про зосередженість на навчальних завданнях.

На противагу цьому, авторитарний стиль формує атмосферу жорсткого контролю. У таких умовах 65% учнів орієнтуються на отримання високих оцінок, що часто пов'язане зі страхом покарання. Наприклад, учень з класу 2 «А» пояснив: «Роблю домашнє завдання, щоб мати не менше 10 балів — інакше матиму неприємності вдома». Цей страх підтверджувався кореляцією між мотивом оцінок та уникненням невдач ($r = 0,474$). Хоча пізнавальний мотив був присутній (45%), його рівень був значно нижчим, ніж у демократичних класах. Компенсаторну роль відігравали ігрові мотиви (55%), що підкреслювало обмеженість творчого простору: «На уроці чекаю перерви, щоб пограти з друзями — самі заняття здаються нудними».

Ліберальний стиль призводить до дезорієнтації учнів через відсутність чітких правил. У таких класах 60% учнів зізналися, що відчують тривогу через невизначеність: «Не знаю, що робити — вчитель іноді дає завдання, а потім каже, що воно не потрібне». Пізнавальний мотив тут був найнижчим (25%), що відображало втрату інтересу до навчання. Навіть орієнтація на майбутнє (40%) звучала абстрактно: «Вчуся, бо потрібно для майбутньої роботи, але не розумію, якої саме».

Важливим результатом дослідження стала виявлена негативна кореляція між пізнавальним та ігровим мотивами ($r = -0,384$) учіння. Це вказує на те, що зростання інтересу до навчання зменшує потребу в ігрових стимулах, що особливо яскраво проявлялося в демократичних класах. Натомість у авторитарному середовищі ігрові мотиви виконували роль «втікача» від напруженості, що підтверджувалося виснажливим ефектом постійного контролю.

Кореляція авторитарного стилю з мотивом уникнення невдач ($r = 0,474$) свідчить про механізм «вигорання», коли учні працюють не заради знань, а через страх можливих негативних наслідків. Це

узгоджується з дослідженнями К. Левіна, який ще в 1939 році зазначав, що авторитарний клімат формує конформізм, але руйнує внутрішню ініціативу.

Ліберальний стиль, позбавлений структури, виявився найменш ефективним. Відсутність позитивних кореляцій між мотивами підкреслює його дезорганізуючий вплив: учні втрачали орієнтири, що вело до розсіяної уваги та зниження продуктивності.

Дослідження виявило, що стиль педагогічного спілкування вчителя не просто впливає на зовнішні прояви мотивації, а торкається найглибших шарів психіки дитини, формуючи її самооцінку та ставлення до навчання. Наприклад, у класах із демократичним стилем спілкування учні не лише активніше включалися в обговорення тем, а й починали бачити в навчанні джерело власного зростання. Одна учениця згадувала: «Раніше я вважала уроки нудними, але тепер розумію — кожна тема відкриває щось нове, наче подорож». Цей перехід від зовнішньої зацікавленості до внутрішньої підкріплювався зменшенням ігрових мотивів, які втрачали актуальність на тлі захоплення навчальним процесом.

Авторитарний стиль, навпаки, перетворював навчання на систему ризиків і загроз. Учні, які працювали під постійним тиском, часто описували свій досвід як «біг з перешкодами». Хлопчик із другого класу розповідав: «Якщо отримаю низьку оцінку, мама заборонить грати на планшеті — тому я вчу не заради себе, а щоб уникнути покарання». Така мотивація, заснована на страху, призводила до емоційного виснаження. Навіть успішні учні визнавали, що відчують тривогу: «Іноді мені страшно підняти руку, щоб не помилитися перед усім класом». Ці слова ілюструють, як авторитаризм перетворює освітній простір на поле бою, де кожна помилка стає загрозою.

Ліберальний стиль, позбавлений чітких орієнтирів, породжував інший тип проблем — відчуття марнотратності зусиль. Учні в таких класах часто відчували себе «заблукалими», як, наприклад, дівчинка з четвертого класу: «Ми іноді робимо творчі проекти, але вчитель ніколи не пояснює, навіщо вони потрібні. Здається, це просто для галочки». Відсутність зворотного зв'язку та невизначеність правил призводили до того, що навчання втрачало сенс. Навіть спроби дітей проявляти ініціативу розбивалися об байдужість педагога, який рідко включав їхні ідеї в навчальний процес.

Цікавим виявився контраст між соціальними мотивами в різних стилях. У демократичних класах учні відчували відповідальність не лише перед собою, а й перед однокласниками. «Якщо я не підготуюсь до групової роботи, підведу команду», — пояснював хлопчик із

третього класу. В авторитарних умовах соціальні мотиви набували іншого відтінку — діти намагалися «не викликати гнів вчителя», що формувало інструментальне ставлення до взаємодії.

Когнітивні наслідки також варіювалися. Демократичний стиль стимулював критичне мислення: учні ставили запитання, досліджували альтернативи, на кшталт: «Чому ми використовуємо саме цю формулу? Можна спробувати іншу?». Авторитарний підхід, навпаки, обмежував мислення алгоритмами: «Роблю, як вчитель сказав — інші варіанти неправильні». Ліберальний стиль, позбавлений структури, сприяв розсіяній увазі: діти часто перестрибували між темами, не заглиблюючись в них, що робило навчання фрагментарним. Теоретично ці результати перегукуються з концепцією самовизначення Е. Десі, де автономія та компетентність є основами внутрішньої мотивації. Демократичні педагоги, поважаючи думки учнів і забезпечуючи чіткі критерії успіху, створювали ідеальні умови для розвитку. Авторитарний стиль, який руйнував автономію, і ліберальний, який ігнорував потребу в компетентності, виявлялися тупиковими шляхами. Отримані результати підтверджують також ідеї Р. Бернса про те, що позитивна Я-концепція вчителя є основою довіри учнів. Демократичні педагоги, які поважали думки дітей, створювали середовище, де навчання сприймалося як захоплюючий процес, а не обов'язок.

Однак проведення нами дослідження має певні обмеження. Невелика вибірка (6 вчителів) не дозволяє повною мірою узагальнити висновки на всі педагогічні колективи. Крім того, суб'єктивність самооцінок вчителів, які використовувалися в методиці В. Симонова, могла вплинути на об'єктивність діагностики стилів педагогічного спілкування.

Практичні рекомендації, що випливають з отриманих нами результатів, стосуються не лише методів роботи вчителів, а й філософії освіти. Наприклад, вчителі-демократи могли б активніше використовувати групові проекти, щоб зміцнювати соціальні зв'язки між учнями, а авторитарним педагогам варто зменшити акцент на оцінках, замінивши їх розмовами про цінність знань. Ліберальним учителям, які часто уникають контролю, слід навчитися балансувати між свободою та контролем, щоб учні не втрачалися в потоці невизначеності.

У підсумку, кожен стиль спілкування має свої «плюси» і «мінуси». Демократичний підхід, хоч і вимагає більше зусиль, відкриває двері до справжнього занурення в навчання. Авторитарний і ліберальний стилі, на жаль, часто перетворюють освіту на формальність або хаос, де гасне вогонь дитячої цікавості. Усвідомлення цих нюансів — крок до школи, де кожен учень відчуває, що його голос має значення.

Результати дослідження підкреслюють необхідність гуманістичного підходу в освіті. Для вчителів авторитарного типу корисними могли б стати тренінги, спрямовані на розвиток емпатії та навичок діалогу. У класах з ліберальним стилем важливо впроваджувати чіткі навчальні стратегії, які структуруватимуть роботу учнів без надмірного тиску. Для педагогів-демократів ключовим завданням є підтримка існуючого балансу. Їхній досвід може стати основою для створення навчальних програм, орієнтованих на розвиток критичного мислення та самостійності учнів.

Дослідження довело, що стиль педагогічного спілкування — це не просто сукупність методичних прийомів, а потужний інструмент формування мотивації учіння молодших школярів. Демократичний підхід, заснований на взаємоповазі, відкриває дітям шлях до пізнання через власну цікавість. Авторитарний стиль, хоч і забезпечує дисципліну, робить навчання механічним, а ліберальний — позбавляє його сенсу.

Демократичний стиль педагогічного спілкування є найбільш ефективним для формування пізнавальної мотивації та особистісного розвитку.

Авторитарний стиль орієнтує на зовнішні результати, але пригнічує внутрішню мотивацію.

Ліберальний стиль створює несприятливі умови через невизначеність і низьку структурованість.

Результати дослідження підкреслюють необхідність гуманістичного підходу, що базується на взаємоповазі, підтримці ініціативи та створенні безпечного навчального середовища.

Майбутні дослідження могли б зосередитися на тривалості мотиваційних ефектів різних стилів або врахувати вплив соціально-економічних факторів.

Література

1. Галузяк В. М. Класифікація стилів педагогічного спілкування. *Проблеми освіти: Наук.-метод. зб.* Київ: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. Вип. 26. С. 23-33.

2. Галузяк В. М. Основні характеристики ефективного стилю педагогічного спілкування. *Наукові записки. Випуск 32. Частина II. Серія: Педагогічні науки.* Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001. С.30-34.

3. Галузяк В. М. Психологічний зміст поняття «стиль спілкування». *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* Випуск 21. Вінниця, 2007. С. 347 – 354.

4. 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.
5. 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.
6. Зливков В.Л., Лукомська С.О. Психологія спілкування педагога: інтегративний підхід [навчальний посібник; 2 видання: розширене та доповнене]. Київ, Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2018. 353 с.
7. Кириленко В. Г. Особливості розумового розвитку молодших школярів залежно від мотивації учіння : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. Київ, 2008. 20 с.
8. Кормишев М. В. Особливості розвитку мотивації учіння молодших школярів у закладах інтернатного типу : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харків, 2014. 19 с.
9. Кулеша М.М. Стиль педагогічного спілкування вчителя початкових класів школи-інтернату як чинник мотивації учіння дітей : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07; Прикарп. нац. ун-т ім. В.Стефаніка. Івано-Франківськ, 2004. 20 с.
10. Малихіна О. В. Мотивація учіння молодших школярів. Київ : Навчальна книга, 2002. 304 с.
11. Паламар О. М. Формування у молодших школярів мотивів учіння (на матеріалі природознавства) : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.01.07 ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ, 2005. 20 с.
12. Пророк Н. В., Пенькова О. І. Стиль керівництва вчителя як фактор розвитку пізнавальної мотивації шестирічних школярів. *Психологія : Респ. наук. метод. зб.* Київ, 1988. Вип. 31. С. 97-104.
13. Сметанський М. І., Галузяк В. М. Формування у школярів позитивного ставлення до учіння. *Вісник профтехосвіти.* 1995. №1. С. 8-11.
14. Хоменко З. І. Стиль спілкування вчителя як чинник впливу на емоційне самопочуття учнів різного віку: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. Київ, 2010. 20 с.
15. Burns R. B. *Self-concept Development and Education.* London: Holt, Rinehart and Winston, 1982. 441 p.
16. Lewin K., Lippitt R. & White R.K. Patterns of aggressive behavior in an experimentally created social climate. *Journal of Social Psychology.* 1939. №10. P.271-299.

РОЗВИТОК КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ У США: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Василь Галузяк

*доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, професор
кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького
державного педагогічного університету імені Михайла
Коцюбинського*

Сучасна освіта в умовах глобалізації та стрімкого розвитку інформаційних технологій потребує інноваційних підходів до організації навчального процесу. Одним із таких підходів є кооперативне навчання, яке ґрунтується на співпраці учнів у малих групах, сприяє розвитку соціальних, комунікативних та лідерських навичок, а також формуванню ключових компетентностей ХХІ століття. У США кооперативне навчання розглядається не лише як засіб підвищення академічної успішності, але й як інструмент для розвитку м'яких навичок, міжкультурної компетентності та адаптації учнів до сучасних викликів. У цій статті розглядаються сучасні тенденції розвитку кооперативного навчання в США, його моделі та перспективи інтеграції з іншими освітніми стратегіями.

Кооперативне навчання — це педагогічний підхід, що базується на співпраці учнів у малих групах з метою досягнення спільних результатів. Його основними принципами є позитивна взаємозалежність, індивідуальна відповідальність, розвиток соціальних навичок, комунікація та рефлексія. Внесок таких вчених, як Девід і Роджер Джонсон [3], Роберт Славін [4; 5] і Спенсер Каган [6], став основою для формування концепцій і практичних моделей кооперативного навчання, зокрема в США.

Кооперативне навчання в США відіграє важливу роль у розвитку м'яких навичок (soft skills), які є необхідними для успіху в умовах сучасного ринку праці [4; 11]. Серед них особливо виділяються навички командної роботи, комунікації, критичного мислення, адаптивності та лідерства. Кооперативне навчання активно сприяє розвитку цих навичок через групову взаємодію, де учні обирають ролі, взаємодіють у різних ситуаціях та вчаться розв'язувати проблеми спільними зусиллями. Кооперативне навчання характеризується низкою особливостей, які сприяють розвитку важливих м'яких навичок:

- Командна робота та співпраця: кооперативне навчання зосереджене на організації навчального процесу таким чином, що кожен учень має чітко визначену роль у групі. Це сприяє розвитку вміння ефективно працювати в колективі, враховувати різні точки

зору та досягати спільних цілей. У процесі роботи над проєктами або іншими груповими завданнями учні вчаться розподіляти ролі, координувати свою діяльність і знаходити оптимальні шляхи досягнення загальної мети.

- **Комунікація:** у кооперативних групах велика увага приділяється розвитку навичок вербальної та невербальної комунікації. Учні активно спілкуються, аргументують свої позиції, слухають інших і намагаються досягти консенсусу. Такий підхід розвиває вміння чітко та переконливо висловлювати свої думки, а також уважно слухати та враховувати думки інших.

- **Критичне мислення та розв'язання проблем:** кооперативне навчання часто включає завдання, що вимагають від учнів не лише знань, але й вміння застосовувати ці знання для вирішення реальних або змодельованих проблем. Через спільне обговорення та аналіз різних підходів до вирішення задач, учні розвивають критичне мислення, здатність ставити запитання, оцінювати різні варіанти рішень і приймати зважені рішення.

- **Адаптивність і гнучкість:** завдяки кооперативному підходу учні навчаються реагувати на змінні умови, зокрема на непередбачувані ситуації в груповій роботі (наприклад, якщо один із учасників не виконує свою частину роботи). Це сприяє розвитку адаптивності та гнучкості, необхідних для успішної роботи в будь-якому середовищі.

- **Лідерство та відповідальність:** у процесі кооперативного навчання учні мають можливість по черзі брати на себе роль лідера, організувати роботу групи, мотивувати її учасників і контролювати виконання завдань. Це сприяє формуванню лідерських якостей, таких як здатність до ухвалення рішень, організація та управління командою, що є важливими навичками для майбутньої професійної діяльності.

- **Емоційний інтелект:** оскільки кооперативне навчання передбачає тісну взаємодію між учасниками, учні вчаться розпізнавати емоції інших, регулювати свої емоції і знаходити способи для ефективного вирішення конфліктів у групі. Це сприяє розвитку емпатії та взаєморозуміння, що є важливими для побудови гармонійних відносин у будь-якому колективі.

Один з найбільших викликів, з якими стикається сучасне суспільство, — це швидке оновлення професійних вимог. Технології змінюються з великою швидкістю, і щоб бути конкурентоспроможними, молоді люди повинні вміти адаптуватися до нових умов, швидко вчитися і працювати в команді для вирішення складних завдань.

- Кооперативне навчання як підготовка до роботи в командах: багато сучасних професій вимагають від працівників уміння працювати в команді, співпрацювати з колегами з різних професійних сфер, швидко реагувати на зміну умов. Кооперативне навчання надає учням можливість практикувати ці навички в безпечному освітньому середовищі, що дає їм змогу стати більш адаптивними і ефективними в реальних умовах.

- Навички вирішення проблем і критичне мислення: у сучасному суспільстві проблеми часто мають міждисциплінарний характер і потребують комплексних рішень. Кооперативне навчання, яке часто базується на розв'язанні реальних проблем або проєктних завданнях, дозволяє учням розвивати навички критичного мислення і творчого підходу до вирішення завдань, що є важливими для подальшої професійної діяльності.

Отже, кооперативне навчання в США є важливим інструментом, який допомагає учням не лише отримати академічні знання, а й розвивати м'які навички, необхідні для успішної кар'єри та життя в сучасному світі. Завдяки своєму гнучкому підходу та здатності адаптуватися до вимог соціуму, кооперативне навчання відповідає на виклики сучасного суспільства.

В умовах постійного розвитку цифрових технологій, сучасна освіта прагне інтегрувати інформаційні технології та інструменти штучного інтелекту в освітні процеси, в тому числі в кооперативне навчання [4]. Інформаційні технології створюють нові можливості для організації групової роботи, ефективного навчання та взаємодії учнів, а також сприяють персоналізації навчального процесу. Впровадження штучного інтелекту в навчання дозволяє створювати адаптивні освітні середовища, де кожен учасник має можливість працювати в індивідуальному темпі, отримувати миттєвий зворотний зв'язок і брати активну участь у групових проєктах. Така інтеграція технологій допомагає забезпечити більш ефективне і рівноправне навчання, що відповідає вимогам ХХІ століття.

Цифрові платформи, які забезпечують спільну роботу учнів, активно використовуються в школах і університетах США. Платформи типу Google Classroom, Microsoft Teams, Slack, Trello тощо створюють середовище, в якому студенти можуть легко організувати групову діяльність, спільно обговорювати завдання, ділитися ресурсами, слідкувати за прогресом виконання проєктів. Ці інструменти дозволяють зберігати всі матеріали на єдиній платформі, що забезпечує легкий доступ до необхідної інформації для всіх учасників групи.

Google Classroom дозволяє створювати групи, призначати завдання, обмінюватися ідеями в режимі реального часу і надавати

зворотний зв'язок. Завдяки інтеграції з іншими продуктами Google (Google Docs, Google Sheets, Google Slides) студенти можуть працювати над документами, таблицями та презентаціями без необхідності передавати файли між собою, що значно спрощує процес спільної роботи.

Microsoft Teams є популярною платформою для організації групових проєктів, що надає можливість створення чатових кімнат, відеоконференцій, спільного редагування документів і файлів. Ця платформа активно використовується в університетах і школах США для інтерактивного навчання і кооперативних завдань.

Ці платформи дозволяють не тільки забезпечити доступ до навчальних матеріалів, але й створюють простір для активної взаємодії учнів у реальному часі, що є важливим аспектом кооперативного навчання.

Цифрові технології дозволяють значно покращити взаємодію між учнями в умовах кооперативного навчання. Завдяки онлайн-інструментам, групи можуть працювати над завданнями без фізичної присутності учасників, що особливо важливо в умовах дистанційного або змішаного навчання. Віртуальні інструменти для співпраці, такі як Padlet, Miro або Jamboard, дозволяють учням інтерактивно обговорювати ідеї, розв'язувати завдання, створювати спільні візуальні проєкти, робити мапи ідей, і навіть використовувати функції мозкового штурму.

- Padlet — це онлайн-платформа, яка дає змогу учням створювати спільні дошки, куди вони можуть додавати текстові та мультимедійні матеріали. Це дозволяє спільно зібрати і структурувати інформацію, проводити обговорення, а також взаємно оцінювати ідеї та думки інших учасників.

- Miro та Jamboard дозволяють створювати інтерактивні дошки, де учні можуть малювати, писати, вставляти зображення і документи, а також спільно працювати над завданнями в реальному часі. Ці інструменти сприяють розвитку критичного мислення, оскільки учасники повинні не тільки генерувати ідеї, але й обговорювати їх у групах, оцінюючи переваги та недоліки кожної з них.

Штучний інтелект стає все більш важливим у контексті кооперативного навчання завдяки своїй здатності персоналізувати навчання і підлаштовувати його під індивідуальні потреби учнів. Адаптивні навчальні платформи, що використовують штучний інтелект, дозволяють кожному учаснику групи працювати на своєму рівні, отримувати рекомендації, відповідно до своїх потреб і здібностей.

- DreamBox і ALEKS — це приклади адаптивних платформ, які використовують штучний інтелект для того, щоб автоматично підбирати навчальні матеріали в залежності від прогресу учня. Ці інструменти дозволяють створювати індивідуальні траєкторії навчання, що підтримують темп і рівень кожного учня, одночасно даючи можливість для групової співпраці.

- Socrative — це інструмент, що дозволяє вчителям створювати інтерактивні тести та квізи, які можуть бути використані для оцінювання групових завдань або індивідуальних досягнень учнів. Платформа також має функції для відстеження прогресу учнів у реальному часі, що дозволяє надавати своєчасний зворотний зв'язок.

Адаптивні інструменти на основі штучного інтелекту дають змогу реалізувати диференційований підхід до навчання, коли кожен учень отримує завдання, відповідно до свого рівня знань і темпу навчання, але при цьому всі учасники можуть працювати в межах загальної групи.

Інтеграція штучного інтелекту у кооперативне навчання також дозволяє краще аналізувати групову динаміку, що є важливою складовою ефективного функціонування групи. Існують спеціальні програми та алгоритми, які допомагають виявляти невидимі проблеми в груповій взаємодії, такі як дисбаланс у внесках учасників або потенційні конфлікти. Такі технології можуть прогнозувати можливі труднощі в роботі групи і автоматично надсилати сигнали вчителям або фасилітаторам, що дозволяє втрутитися на ранньому етапі та уникнути серйозних проблем. Наприклад, у деяких платформах, таких як TeamMate, використовуються алгоритми для відстеження активності учасників, що дозволяє визначити, хто вносить більший або менший внесок у проєкт, і навіть виявляти можливі проблеми в комунікації між учасниками. Це дозволяє оптимізувати роботу групи і забезпечити справедливий розподіл ролей та відповідальності серед усіх учасників.

Інноваційними технологіями, які активно інтегруються в кооперативне навчання, є віртуальна та доповнена реальність. Віртуальні середовища дозволяють учням взаємодіяти в умовах, наближених до реальних ситуацій, при цьому працюючи разом над вирішенням складних завдань. Наприклад, група студентів може працювати над проєктом, в якому моделюється проведення наукового експерименту. Використовуючи віртуальну реальність, студенти можуть зануритись у віртуальну лабораторію і взаємодіяти з віртуальними об'єктами та симуляціями в режимі реального часу, що дозволяє їм виконувати складні завдання, працюючи разом, навіть якщо вони знаходяться в різних фізичних локаціях. Доповнена

реальність також використовується для створення навчальних інтерактивних завдань, де учні можуть додавати в реальну ситуацію віртуальні елементи для розв'язання задач. Це дозволяє краще зрозуміти абстрактні концепції, роблячи їх більш доступними та наочними для всіх учасників.

Інтеграція інформаційних технологій та штучного інтелекту в кооперативне навчання значно підвищує його ефективність і надає нові можливості для учнів і вчителів. Ці технології сприяють персоналізації навчання, оптимізації групової роботи, а також дозволяють більш точно оцінювати досягнення учнів і покращувати групову динаміку. Використання цифрових платформ, штучного інтелекту та технологій віртуальної і доповненої реальності сприяє створенню інклюзивного та інтерактивного освітнього середовища, яке відповідає вимогам сучасного світу.

Однією з актуальних проблем, яку вирішує кооперативне навчання в США, є подолання культурних, мовних та соціальних бар'єрів [5]. Через використання кооперативних методик, що включають активну участь всіх учнів, незалежно від їхнього культурного чи мовного фону, формуються навички толерантності та взаєморозуміння. Це сприяє створенню інклюзивного освітнього середовища, що є важливим в умовах багатокультурного суспільства.

Однією з сучасних тенденцій розвитку кооперативного навчання в США є активна інтеграція соціально-емоційного навчання, що дозволяє розвивати емоційну грамотність учнів, їх уміння саморегуляції, співпраці та конструктивного вирішення конфліктів [7]. Цей підхід сприяє не лише академічному розвитку, але й соціальній адаптації учнів до реальних життєвих ситуацій, готуючи їх до викликів сучасного світу.

Кооперативне навчання відіграє також важливу роль у впровадженні міждисциплінарного підходу в STEM (наука, технології, інженерія, математика) та STEAM (додаткове включення мистецтва) програмах [8]. Сучасні виклики у цих галузях вимагають інноваційного мислення, співпраці та інтеграції знань з різних дисциплін. Завдяки своїй структурі, кооперативне навчання забезпечує ефективну організацію командної роботи учнів у вирішенні складних завдань.

Основні переваги кооперативного навчання у STEM/STEAM освіті полягають в:

- розвитку міждисциплінарних компетентностей: кооперативні групи працюють над завданнями, які поєднують знання з різних галузей, наприклад, створення екологічних технологій чи розробка інженерних рішень для повсякденного використання;

- формуванні інноваційного мислення: учні отримують можливість застосовувати креативний підхід до вирішення реальних проблем;
- посиленні зв'язку між теорією та практикою: кооперативні проєкти дозволяють учням краще зрозуміти, як теоретичні знання застосовуються в реальному житті.

Одним із прикладів є проєктно-орієнтоване навчання (Project-Based Learning), коли групи учнів працюють над довгостроковими завданнями, такими як розробка моделей роботів, створенням екологічно чистих технологій або дизайном архітектурних споруд. Це не лише поглиблює знання з технічних дисциплін, але й розвиває креативність та здатність до співпраці.

Інтеграція STEAM-елементів дозволяє додавати творчі аспекти, наприклад, використання художнього дизайну при створенні технічних рішень, що стимулює розвиток естетичного сприймання. Важливу роль при цьому відіграють цифрові інструменти та платформи:

- онлайн-середовища (наприклад, Tinkercad, Autodesk) дозволяють учням спільно створювати тривимірні моделі або симуляції;
- робототехнічні платформи (Lego Mindstorms, Arduino) стимулюють практичне навчання у командному форматі;
- інтерактивні навчальні додатки, що дозволяють візуалізувати фізичні чи математичні явища.

Основними викликами є складність координації групових проєктів і необхідність високої кваліфікації педагогів для організації STEM/STEAM-освіти. Проте перспективи полягають у збільшенні використання віртуальної та доповненої реальності для симуляцій і інтеграції штучного інтелекту з метою персоналізації навчання.

Інтеграція кооперативного навчання у STEM/STEAM-освіту дозволяє не тільки розвивати професійні компетентності учнів, але й формувати soft skills, такі як комунікація, адаптивність, креативність та критичне мислення.

Важливим елементом кооперативного навчання є ефективне оцінювання, адже воно дозволяє не лише визначити рівень засвоєння матеріалу, але й оцінювати динаміку групової роботи та внесок кожного учасника. Сучасні інструменти оцінювання спрямовані на забезпечення справедливості та точності, врахування індивідуального внеску і групових результатів, а також сприяння розвитку в учнів навичок рефлексії та взаємооцінки [9].

Основні завдання сучасних підходів до оцінювання в кооперативному навчанні полягають у: забезпеченні справедливості оцінювання, щоб кожен учень отримав визнання за свій внесок; стимулюванні розвитку групової динаміки, мотивації до взаємодії та співпраці; підтримці формувального оцінювання для постійного

вдосконалення навчального процесу; розвитку навичок рефлексії та взаємооцінювання, які є важливими для саморозвитку.

Сучасна практика оцінювання в кооперативному навчанні у закладах освіти США характеризується використанням індивідуальних, групових і комплексних методів. Найбільш поширеними методами індивідуального оцінювання є: тести і завдання (учні виконують індивідуальні завдання, що дозволяє перевірити їх розуміння матеріалу, незалежно від роботи групи); самооцінка (учні оцінюють свій внесок у групову діяльність, аналізуючи свою активність, відповідальність і співпрацю з іншими учасниками); взаємооцінка (члени групи дають зворотний зв'язок про роботу одне одного, що допомагає оцінити індивідуальний внесок кожного учасника).

Методами оцінювання групової динаміки є: спостереження викладача, який оцінює процеси комунікації, розподілу ролей і ефективність співпраці в групі; журнали групової рефлексії (групи ведуть записи про процес виконання завдань, зокрема про труднощі, що виникли, і способи їх вирішення); оцінка групового продукту (результати групової діяльності (презентації, проекти, звіти) оцінюються з урахуванням якості, творчого підходу і відповідності вимогам завдання).

Серед комплексних методів оцінювання варто виокремити: рубрики оцінювання (детально описані критерії оцінювання, які враховують як групову динаміку, так і індивідуальний внесок, наприклад, оцінка комунікації, творчого підходу, ефективності розподілу ролей і завершеного продукту); електронні платформи для оцінювання (інструменти, такі як Google Docs, Microsoft Teams, Edmodo, дозволяють відстежувати, хто і що додавав до спільних проєктів, забезпечуючи прозорість групового внеску); формувальне оцінювання (педагог надає зворотний зв'язок під час виконання завдань, що дозволяє учням коригувати свою діяльність у процесі навчання).

Сучасні цифрові технології відкривають нові можливості для вдосконалення оцінювання в кооперативному навчанні, пов'язані з використанням:

- автоматизованих систем оцінювання – платформ на основі штучного інтелекту (наприклад, Socrative, Classcraft), які аналізують групову взаємодію, допомагають виявляти сильні та слабкі сторони в роботі кожного учасника;
- інструментів відстеження участі – технологій, які фіксують внесок учасників у спільні проєкти (кількість правок у документах, участь у чатових обговореннях), забезпечують об'єктивність оцінювання;

- інтерактивних додатків для взаємооцінювання – програм на зразок Peergade, які дозволяють учням давати один одному структурований зворотний зв'язок, що розвиває критичне мислення.

Хоча сучасні інструменти оцінювання значно підвищують ефективність кооперативного навчання, існують і певні виклики: суб'єктивність взаємооцінювання (учні можуть упереджено оцінювати своїх однокласників, що потребує ретельної уваги з боку педагога); значні часові витрати (створення детальних рубрик і організація самооцінювання та взаємооцінювання потребують значного часу); технологічні обмеження (недостатній доступ до сучасних цифрових платформ у деяких школах може обмежувати використання інноваційних інструментів оцінювання).

Майбутній розвиток інструментів оцінювання передбачає інтеграцію новітніх технологій і вдосконалення формульованого підходу. Значні можливості відкриває штучний інтелект, який дає змогу автоматизувати процес оцінювання на основі аналізу даних про роботу учнів у групі, включаючи прогнозування успішності та виявлення труднощів у взаємодії. Перспективною є також гейміфікація оцінювання – використання елементів гри для підвищення мотивації учнів, наприклад, через нагороди за активну участь у групових проєктах. Інтеграція адаптивних платформ дає змогу персоналізувати оцінювання, враховувати індивідуальні особливості учнів і підлаштувати навчальний процес до їхніх потреб.

Сучасні інструменти оцінювання у кооперативному навчанні сприяють створенню ефективного та справедливого освітнього середовища, де кожен учасник має змогу розкрити свій потенціал. Інтеграція технологій, адаптивних платформ і формульованого підходу дозволяє вдосконалити систему оцінювання, що відповідає вимогам сучасного світу. Використання таких інструментів допомагає не лише оцінити досягнення учнів, але й сприяє їхньому особистісному зростанню та розвитку ключових компетентностей для роботи у команді.

Вивчення досвіду організації кооперативного у США є важливим для української освіти, зокрема, в контексті інтеграції нових підходів до навчання та розвитку м'яких навичок. Українські педагоги можуть впроваджувати інноваційні методики кооперативного навчання, спрямовані на розвиток міжкультурної компетентності, співпраці та адаптивності, що є важливим для підготовки учнів до глобальних викликів.

Отже, сучасні тенденції розвитку кооперативного навчання у США демонструють важливість цього підходу для формування компетентностей, необхідних у XXI столітті. Інтеграція кооперативного навчання з цифровими технологіями, соціально-

емоційним навчанням, STEM/STEAM-освітою та новими інструментами оцінювання створює ефективне і багатогранне середовище для всебічного розвитку учнів. Досвід організації кооперативного навчання у США може бути корисним для України, оскільки демонструє шляхи підвищення якості освіти на засадах співпраці, інновацій і міждисциплінарного підходу.

Література

1. Галузяк В., Макодай О. Розвиток кооперативного навчання в США. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія.* 2023. Випуск 76. С. 51-64. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-76-51-64>
2. Галузяк В., Макодай О. Фактори ефективності кооперативного навчання: теоретичні підходи і емпіричні дослідження. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2024. Випуск 78. С. 63-76. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-78-63-76>
3. Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading.* Alexandria, VA: ASCD.
4. Gallavan, N. P. (2004). *Developing performance-based assessments, grades K-5.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
5. Goleman, D. P. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement.* New York: Bantam Books.
6. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
7. Kagan, S., & Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning.* San Clemente, CA: Kagan Publishing.
8. Morgan, J. W., & Roberts, P. (2016). Collaborative problem-solving in STEM education: A framework for teaching and assessment. *International Journal of STEM Education, 3*(12), 1–15.
9. Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología/Annals of Psychology, 30*(3), 785-791.
10. Slavin, R. E. (2015). *Cooperative Learning in Elementary Schools.* Education 3-13, 43(1), 5-14.
11. Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times.* Jossey-Bass.

СУЧАСНІ ПРАКТИКИ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

Яна Гапчук

*доктор філософії (PhD) з освітніх, педагогічних наук, Вінницький
державний педагогічний університет імені Михайла
Коцюбинського*

У сучасних умовах цифровізація стала ключовим трендом у розвитку вищої освіти, зокрема в Німеччині, де цифрова трансформація системи освіти відбувається в контексті інноваційних змін у суспільстві. Акцент на цифрових технологіях обумовлений необхідністю адаптувати освіту до вимог економіки знань і підготовки фахівців, здатних ефективно працювати в умовах цифрового світу [3, с. 42]. Зусилля німецьких університетів спрямовані на інтеграцію цифрових інструментів у навчальні процеси, підвищення доступності освіти та модернізацію управлінських структур. Дослідження сучасних практик цифрової трансформації вищої освіти Німеччини дає можливість зрозуміти тенденції, які можуть бути адаптовані до інших освітніх систем, зокрема української [10, с. 9].

Мета нашої статті полягає в аналізі сучасних практик цифрової трансформації вищої освіти Німеччини, зокрема, навчального процесу, цифрової інфраструктури та підготовки викладачів і студентів до роботи в цифровому середовищі. У дослідженні використано методи аналізу документів, огляду літератури, а також порівняння цифрових практик у вищій освіті Німеччини та країн Європи. Матеріалами слугували публікації, офіційні документи, статистичні дані, зібрані з відкритих джерел.

Цифрова трансформація вищої освіти в Німеччині є багатовекторним процесом, що охоплює декілька ключових напрямків: впровадження цифрових технологій у навчання, модернізацію інфраструктури університетів, підвищення цифрової компетентності учасників освітнього процесу та інтеграцію інноваційних підходів у викладання [2, с. 472].

Одним із найпоширеніших елементів цифровізації є використання платформ для управління навчанням (Learning Management Systems, LMS), таких як Moodle, ILIAS і Stud.IP [3, с. 89]. Зазначені системи забезпечують доступ до навчальних матеріалів, проведення тестів, організацію групових проєктів та комунікацію між викладачами й студентами. Університети Німеччини активно інтегрують платформи, роблячи навчальний процес гнучкішим і доступнішим [6].

Широке впровадження Масових Відкритих Онлайн Курсів (Massive Open Online Courses, MOOCs) є ще одним важливим напрямком. Такі платформи, як edX, Coursera і національні ініціативи, дозволяють студентам отримувати знання з будь-якої точки світу. Наприклад, проєкт *Hochschulforum Digitalisierung* сприяє розвитку відкритих курсів у німецьких університетах, що дозволяє інтегрувати їх у традиційні навчальні програми [7, с. 294].

Цифрові симуляції, віртуальна та доповнена реальність стають невід'ємною частиною навчального процесу в таких спеціальностях, як медицина, інженерія та архітектура. Наприклад, медичні факультети використовують симулятори для практичної підготовки майбутніх лікарів, дозволяючи моделювати реальні клінічні ситуації [9, с. 15].

Університети Німеччини інвестують значні ресурси у створення сучасної цифрової інфраструктури. Проєкти з розширення мережі Wi-Fi у кампусах, розробка інтегрованих інформаційних систем для управління навчальним процесом та створення цифрових лабораторій стали стандартом для більшості закладів вищої освіти. Наприклад, програма *Digitalpakt Schule*, хоча орієнтована переважно на школи, включає ініціативи для університетів, спрямовані на модернізацію технічної бази та забезпечення доступу до сучасних цифрових інструментів [4, с. 66; 1].

Цифрові бібліотеки й архіви стали ключовим елементом у забезпеченні доступу до наукових матеріалів. Університети пропонують студентам і викладачам доступ до величезних баз даних, таких як Springer, JSTOR і ScienceDirect, що сприяє розвитку наукових досліджень [8, с. 16].

Цифрова трансформація вимагає високого рівня цифрової грамотності як у викладачів, так і у студентів. Для цього в університетах проводяться тренінги, воркшопи та курси з використання цифрових технологій. Наприклад, програма *E-Teaching.org* спрямована на розвиток компетенцій викладачів у сфері онлайн-викладання, а *Hochschulrektorenkonferenz* підтримує проєкти з підвищення цифрової грамотності студентів [3, с. 103].

Окрему увагу приділяють інтеграції цифрової грамотності у навчальні програми. Наприклад, курси з програмування, аналізу даних або роботи з великими даними стали обов'язковими для багатьох технічних і економічних спеціальностей.

Однією з головних переваг цифрової трансформації є можливість застосовувати персоналізовані підходи до навчання. Адаптивні платформи, які аналізують прогрес студента та пропонують матеріали відповідно до його рівня, стають все більш популярними. Наприклад, використання штучного інтелекту (ШІ) для автоматизації оцінювання

та зворотного зв'язку допомагає оптимізувати навчальний процес [5, с. 170].

Гейміфікація та інтерактивні методи навчання також активно застосовуються в німецьких університетах. Наприклад, створення інтерактивних кейсів для бізнес-шкіл або використання навчальних ігор для студентів гуманітарних спеціальностей сприяє підвищенню залученості [8, с. 16].

Цифрова трансформація також впливає на міжнародну співпрацю. Онлайн-програми обміну, спільні курси з університетами інших країн та використання віртуальних платформ для спільних наукових проєктів дозволяють значно розширити можливості студентів і викладачів [2, с. 479].

Хоча цифрова трансформація має численні переваги, вона також стикається з певними викликами. Одним із них є нерівний доступ до цифрових ресурсів, зокрема в менших університетах або серед студентів із низьким соціально-економічним статусом. Проблеми кібербезпеки та захисту даних також залишаються актуальними, враховуючи збільшення обсягів онлайн-навчання [4, с. 67].

Крім того, викладачі не завжди готові адаптуватися до нових умов через брак часу або недостатню мотивацію, що вимагає створення стимулюючих програм та інституційної підтримки для забезпечення успішного впровадження цифрових технологій [10, с. 12].

Таким чином, цифрова трансформація вищої освіти в Німеччині є багатогранним і складним процесом, який охоплює різні аспекти освітньої діяльності, від інфраструктури до педагогічних підходів. Цифрова трансформація вищої освіти в Німеччині сприяє підвищенню якості освітнього процесу, доступності знань і розвитку інноваційних підходів. Водночас успішна цифровізація вимагає систематичної підтримки, інвестування в інфраструктуру та підготовки учасників освітнього процесу до роботи в нових умовах.

Література

1. Акімова О. В. Педагогічне стимулювання як всебічного розвитку особистості майбутнього вчителя : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Київський державний педагогічний інститут. Київ, 1989. 24 с.

2. Акімова О. В., Сапогов М. В., Гапчук Я. А., Задворняк Л. С. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти : історико-порівняльний аспект. *«Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»: журнал.* 2024. № 3(21) 2024. С. 471-483. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-471-483](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-471-483).

3. Гапчук Я. А. Сучасні тенденції розвитку Е-навчання у вищій школі Німеччини : дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки / Я. А. Гапчук // ВДПУ ім. М. Коцюбинського, МОН України. Вінниця, 2023. 416 с. URL : <https://dspace.vspu.edu.ua/handle/123456789/11256>.

4. Гапчук Я. А., Сапогов М. В. Використання SMART-технологій в освітньому просторі педагогічного університету. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. м. Львів. 2020. С 65-68. URL: http://pedagogyviv.org.ua/zhurnaly/april_2020.pdf#page=65.

5. Гапчук Я. А., Сапогов М. В. Педагогічний потенціал інформатизації освітнього процесу у вищій школі. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 12, Том 2. С. 169-172. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-1.37>.

6. Гапчук Я., Сапогов М. Цифрова трансформація освітнього середовища ЗВО: виклики, можливості та ефективні практики. *XV Всеукраїнська науково-практична онлайн конференція «Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика»*. 23.10.2024. м. Умань.

7. Сапогов М., Гапчук Я., Салій Р. Використання МООС для реалізації концепції «освіта протягом життя». *Освіта для цифрової трансформації суспільства / Edukacja dla cyfrowej transformacji społeczeństwa / Education for digital transformation of society* : монографія. У 2 т. Т. 2 ; за наук. ред. В. Кременя, Н. Ничкало, Л. Лук'янової, Н. Лазаренко. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2024. С. 288-298. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742499/>.

8. Akimova O., Sapogov M., Napchuk Y. Modern Approaches to the Study and Use of SMART-Technology in the Preparation of Masters. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. Випуск 75. 2023. С. 14–19. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-14-19>.

9. Akimova O., Sapogov M., Napchuk Y., Saliy R. E-LEARNING AS A GLOBAL PEDAGOGICAL PROBLEM. «Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)»: журнал. 2024. № 9(43) 2024. С. 13-22. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-9\(43\)-13-22](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-9(43)-13-22)

10. Lazarenko, N., & Napchuk, Y. (2023). Current e-learning trends in German and Austrian higher education institutes. *Pedeutology*, 1(2), 7-14. DOI: [https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023\(2\)-7-14](https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023(2)-7-14).

СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТРЕНДИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Жанна Гарбар

доктор економічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

На сьогоднішній день у світі відбуваються значні трансформації в галузі освіти. В Україні освіта продовжує еволюціонувати, адаптуючись до нових реалій та викликів. Значно підвищити якість освіти покликані сучасні освітні тренди.

Тренди в освіті – це перспективні зміни в освітньому середовищі, що очікуються в найближчому та віддаленому майбутньому [1]. Тренди в освіті покликані створювати нові умови та активні методики навчання, які є основою освітньої парадигми.

Найбільш актуальними та корисними освітніми трендами, які здатні підвищити інтерес та включеність здобувачів освіти у навчальний процес, підвищити якість освіти, є наступні:

Цифрова освіта (E-learning) – спосіб подачі інформації для всіх учасників освітнього процесу. Цифровізація дає змогу кардинально трансформувати спосіб життя і мислення, вплинути на взаємовідносини людини з навколишнім світом і її благополуччя загалом, внести корективи в соціальні навички та соціальну поведінку [2].

Навчання на основі ШІ (AI) – тренд, який сприяє персоналізації навчального процесу, створенню індивідуальних освітніх траєкторій, оцінюванню компетентностей здобувачів освіти тощо.

Персоналізоване навчання – підхід до навчального процесу, спрямований на адаптацію навчання до кожного здобувача освіти окремо, враховуючи його сильні та слабкі сторони, потреби, навички, інтереси, швидкість засвоєння матеріалу, допомагає скласти свій особистий план навчання, який найкраще для нього підходить.

Цілісне навчання (Holistic Learning) – підхід до навчального процесу, який фокусується на академічних знаннях здобувачів освіти, та водночас поєднує академічний розвиток, покращення психічного та емоційного стану, набуття навичок з вирішення проблем.

Гібридне навчання – модель навчання, яка поєднує очне та онлайн-навчання. Перевагами гібридного навчання є тісніша взаємодія здобувачів освіти один з одним, залученість до освітнього процесу, більш гнучкий графік та інтерактивне навчання.

Мобільне навчання (M-learning) – навчання, що надається через

Інтернет за допомогою портативних пристроїв (смартфонів, планшетів та ноутбуків). Основні переваги: оперативність, доступність, мультиформатність, економність.

Адаптивне навчання – індивідуальний підхід до викладання предметів з урахуванням особливостей, навчальних потреб, поглядів та інтересів здобувачів освіти, їх поведінки та типу сприйняття навчального матеріалу за рахунок зворотного зв'язку, унікальних підходів до викладання, інтонацій, підбору темпу навчання, кількості інформації для опрацювання.

Соціально-емоційне навчання (Social-emotional Learning – SEL) – модель навчання, яка охоплює управління складними емоціями, прийняття відповідальних рішень, подолання стресу, постановку цілей, способи розв'язання проблем, побудову здорових стосунків.

STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Math) STEAM – інтегрований підхід до навчання, який поєднує мистецтво з наукою, технологіями, інженерією та математикою і використовує його як точку доступу для спрямування здобувачів освіти на дослідження, творчість та вирішення проблем.

Модель навчання на основі підписки (Subscription-Based Model for Learning) – підхід до навчання, який дозволяє здобувачам освіти отримувати доступ до контенту в будь-який час і в будь-якому місці, де вони відчувають себе комфортно.

Блокчейн (Blockchain) в освіті – технологія розподіленого реєстру, який унеможливує або ускладнює зміну, злам або маніпуляції з системою, підвищує прозорість та підзвітність в освітній сфері, а також створює незмінний запис освітніх даних, включаючи стенограми, дипломи та сертифікати, який можна перевірити та захистити від фальсифікацій.

Використання великих даних (Big Data) в освіті – підхід, який полягає у можливості збору, аналізу та використання об'ємних інформаційних наборів для покращення умов викладання та навчання, індивідуалізації освітнього процесу, а також для прийняття обґрунтованих рішень на основі даних..

Мікронавчання (Microlearning) – підхід, спрямований на вивчення невеликої частини навчального матеріалу за короткий інтервал часу. У мікронавчанні використовується інтервальне повторення – розбиття навчальних тем на маленькі частини. Програма курсу поділена на модулі за принципом «1 модуль – 1 думка – 1 навичка». На вивчення кожного інформаційного блоку приділяється 5-15 хвилин.

Імерсивні технології (віртуальна реальність (Virtual Reality – VR), доповнена реальність (Augmented Reality – AR), змішана реальність (Mixed Reality – MR)) – використання інтерактивного матеріалу та

занурення у тему заняття за допомогою віртуальної та/або доповненої реальності, що сприяє її кращому засвоєнню, оскільки здобувач освіти не просто читає та слухає матеріал, а спостерігає в реальному житті. Доповнена реальність більше уваги звертає на вдосконаленні існуючих середовищ, а віртуальна реальність занурює користувача в абсолютно нове середовище [4, с. 178].

Гейміфікація (Gamification) – навчальний підхід, спрямований на застосування підходів, що використовуються в комп'ютерних іграх. Гейміфікація використовує ігрову механіку та винагороди, щоб мотивувати користувачів виконувати завдання, зокрема освітнього спрямування [5, с. 16]. Гейміфікація у навчанні використовує ролі, ділові, рухові, настільні ігри тощо.

Скрайбінг (Scribe) – тренд, який полягає у візуалізації навчального матеріалу у вигляді яскравих малюнків, коротких влучних фраз, символів, образів. Можливим є також створення аплікацій, колажів, коміксів, ілюстративних відео, яскравих презентацій тощо. Особливість скрайбінгу полягає в тому, що одночасно залучаються різні органи чуттів: слух та зір, а також уява здобувачів освіти, що сприяє кращому розумінню та запам'ятовуванню [2, с. 73].

Впровадження сучасних освітніх трендів в роботу освітніх закладів дозволить підвищити якість освітньої діяльності та втілити в життя стратегічні напрями розвитку освіти.

Література

1. Алексеєва О.Р. Трендспоттинг та професійне майбутнє сучасного фахівця : навчально-методичний посібник. Старобільськ, 2017. 120 с.
2. Данко А. Скрайбінг як метод у візуалізації навчального матеріалу. *Проблеми сучасного підручника*. 2023. Вип. 31. С. 72-82.
3. Задоріна О.М., Качан Т.В., Задорін В.В., Варга Н.І. Сучасні технології в освіті: потенціал та тенденції розвитку. *Академічні візії*. 2023. Вип. 19. URL: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/359>
4. Колмакова В.О. Імерсивні технології як сучасна освітня стратегія підготовки майбутніх фахівців. *Українські студії в європейському контексті*. 2022. № 5. С. 177-182.
5. Саган О.В. Гейміфікація як сучасний освітній тренд. *Педагогічні науки. Збірник наукових праць*. 2022. Вип. 100. С. 12-18. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4519>

КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК СКЛАДОВА ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Юлія Гордієнко

*аспірантка кафедри комп'ютерних технологій і професійної освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені
Михайла Коцюбинського*

Сьогодення висуває нові вимоги до системи вищої педагогічної освіти, зокрема, підготовки вчителів іноземних мов, здатних до оперативного та продуктивного вирішення складних професійних завдань, з високим рівнем сформованості відповідних особистісних якостей та комунікативно-мовленнєвої компетентності як складової їхньої професійної компетентності.

Сучасні науковці досить активно досліджують в різних аспектах проблему іншомовної мовленнєвої компетентності (М. Камінська, С. Макухіна, Н. Мельник, С. Цимбал та ін.), іншомовної комунікативної компетентності (І. Депчинська, М. Камінська, Н. Курах), Л. Лозинська, комунікативно-мовленнєвої компетентності (Л. Березовська), В. Бутенко, С. Парфілова, Л. Хаметова, Є. Харькова, О. Шаповалова, Ю. Шалівська та ін.). Однак, недостатньо дослідженою залишається проблема формуванні комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх педагогів.

Цілком погоджуємося з науковцями, що ключовим компонентом професійної педагогічної діяльності є комунікативний, що поєднує у собі встановлення ефективної комунікації й підтримання взаємовідносин з учнями, їхніми батьками, колегами тощо. Тому вагомою складовою професійної компетентності педагога є комунікативно-мовленнєва, яку Ю. Шалівська розуміє як полікомпонентне утворення, що передбачає сформованість різних видів мовленнєвих компетентностей та системи комунікативних умінь, необхідних для успішної комунікативно-мовленнєвої діяльності [4, 289].

Для того, щоб спілкування було успішним і результативним, мовна особистість повинна орієнтуватися в умовах міжособистісної комунікації, правильно продукувати та репродукувати мовлення, створювати інформаційний зміст спілкування, доречно добирати й застосовувати мовні одиниці для передавання думки, забезпечувати зворотний зв'язок. Спілкування є важливим засобом становлення та виховання особистості як члена соціуму, формування її життєвих позицій і ціннісних орієнтирів. Розвиток мовної особистості, її

комунікативної компетентності, мовленнєвої діяльності, культури спілкування, вербальної поведінки є провідним завданням навчання рідної (української) мови як стрижневого предмета в системі освіти [3, с. 109]. В контексті дослідження вважаємо, що вказане стосується не лише рідної мови, а й іноземної. На нашу думку, до такої діяльності варто готувати майбутніх учителів іноземних мов цілеспрямовано, оскільки іншомовна комунікативно-мовленнєва компетентність майбутніх учителів іноземних мов є одним із чинників їхнього професіоналізму.

Варто зазначити, що навчання іноземної мови має орієнтуватися сьогодні на формування й розвиток професійних компетентностей майбутніх фахівців. Для успішного засвоєння і подальшого використання іноземної мови здобувачі мають опанувати всі види мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо), оскільки вони значною мірою впливають на розвиток їхньої комунікативно-мовленнєвої компетентності. Погоджуємося з науковцями, які вважають що діяльність викладачів закладу вищої освіти має супроводжуватись повноцінно підібраними сучасними методами та технологіями навчання, новітніми методиками викладання іноземної мови, де важливу роль відіграють інформаційно-комунікаційні технології [2, с. 1]. Саме в такому випадку, на нашу думку, формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов буде ефективним.

Безумовно, для ефективного формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов важливо визначити й впроваджувати відповідні організаційно-педагогічні умови, такі, як визначає, наприклад, Є. Бондаренко: забезпечення усвідомлення майбутніми фахівцями значення професійно-мовленнєвої компетентності як чинника досягнення успішності їхньої професійної діяльності; поетапне розширення лінгвістичних, соціолінгвістичних, фахових знань, формування мовленнєвих умінь та вмій взаємодії, переконання, самооцінки з їх проєкцією на площину специфіки діяльності; оптимізація аудиторної та позааудиторної діяльності майбутніх фахівців із забезпечення інтеракції, співпраці, моделювання, наукового пошуку, самодіагностики та корекції професійно-мовленнєвої компетентності [1, с. 16].

Отже, комунікативно-мовленнєва компетентність майбутніх учителів іноземних мов є важливою складовою їхньої професійної компетентності, якістю, що впливає на ефективність майбутньої професійної діяльності й конкурентоспроможність на сучасному ринку

праці, а відтак потребує посиленої уваги до її розвитку в здобувачів у процесі професійної підготовки в університеті.

Література

1. Бондаренко Є. В. Формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх спеціалістів судноводіння у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 2018. Херсон. 23 с.
2. Коцюба Р. М. Комп'ютерно орієнтована методика розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів лікувальної справи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 2021. Київ. 22 с.
3. Кучеренко І. А., Мамчур, Л. І. Формування комунікативної компетентності учнів: психолінгводидактичний аспект. *Освітня аналітика України*. 2023. Вип. 1, С. 108–120. URL: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2023-1-108-122>
4. Шалівська Ю. В. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Інноватика у вихованні*. 2018. Вип. 8. С. 284–292.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Надія Давидова

студентка магістратури факультету педагогіки, психології та професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського

Сучасна система педагогічної освіти стикається з низкою викликів, пов'язаних із підготовкою фахівців, які здатні не лише компетентно виконувати свої професійні обов'язки, але й постійно розвиватися, самовдосконалюватися та бути активними суб'єктами педагогічної діяльності [2]. Однією з ключових проблем у цьому контексті є формування професійної позиції майбутнього вчителя, яка визначає його ставлення до професії, учнів, колег та самого себе. Ця проблема має міждисциплінарний характер і потребує комплексного підходу до її вирішення.

Професійна позиція вчителя – це не лише сукупність знань і навичок, а й система ціннісних орієнтацій, які визначають його поведінку, мотивацію та ставлення до навколишнього світу. У сучасних умовах, коли суспільство вимагає від педагога високого рівня професіоналізму, креативності та здатності до адаптації, формування професійної позиції стає однією з найважливіших задач педагогічної освіти.

Проблема формування професійної позиції майбутніх педагогів знайшла своє відображення в дисертаційних дослідженнях українських учених. Зокрема, Л. Красовська досліджувала аспекти формування професійної позиції вчителя під час вивчення педагогічних дисциплін [3]. О. Темченко вивчала педагогічні умови, необхідні для формування професійної позиції вчителя загальноосвітньої школи [4].

Дослідники акцентують увагу на необхідності конкретизації поняття "професійна позиція майбутнього вчителя" та уточненні його структури [1]. О. Бінівська визначає цей феномен як систему ставлень до професії, учнів, колег та самого себе, а також комплекс ціннісно-сміслових, когнітивно-діяльнісних і рефлексивних компонентів [2].

Дослідники підкреслюють важливість розгляду професійної позиції вчителя на основі особистісного підходу, що передбачає врахування індивідуальних якостей майбутнього вчителя, його мотивації, цінностей та здатності до саморозвитку [1].

Вивчаються педагогічні умови, які сприяють формуванню професійної позиції майбутнього вчителя під час навчання у закладі

вищої освіти. Серед них – інтеграція теоретичної підготовки з практичною діяльністю, розвиток професійних компетентностей та формування ціннісного ставлення до професії.

Підкреслюється також важливість мотивації та ціннісних орієнтацій у формуванні професійної позиції майбутніх учителів. Зазначається, що майбутній вчитель повинен усвідомлювати значення своєї професії та бути готовим до постійного самовдосконалення [2].

Водночас, залишається низка питань, які потребують подальшого вивчення. Хоча дослідники вказують на важливість формування професійної позиції майбутнього вчителя, методика її оцінювання залишається недостатньо розробленою. Потрібно розробити критерії та інструменти для вимірювання рівня сформованості професійної позиції майбутніх учителів.

У дослідженнях недостатньо висвітлено роль сучасних технологій у формуванні професійної позиції майбутнього вчителя. Це питання потребує подальшого вивчення, зокрема в контексті цифрової трансформації освіти.

Необхідно також розробити нові педагогічні підходи, які б враховували зміни у суспільстві та вимоги до професійної діяльності вчителя. Це включає інтеграцію міждисциплінарних знань, розвиток креативності та здатності до адаптації.

Потрібно більше уваги приділити вивченню впливу соціальних та культурних факторів на формування професійної позиції майбутнього вчителя. Це дозволить краще зрозуміти, як зовнішні умови впливають на професійне становлення педагога.

Хоча у дослідженнях підкреслюється важливість створення певних педагогічних умов, їх практична реалізація залишається недостатньо вивченою. Потрібно розробити конкретні рекомендації щодо впровадження цих умов в освітній процес.

Загалом, дослідження, присвячені проблемі формування професійної позиції майбутнього вчителя, висвітлюють ключові аспекти цього процесу. Однак залишаються питання, які потребують подальшого вивчення, зокрема методика діагностики професійної позиції, вплив сучасних технологій та практична реалізація педагогічних підходів. Подальші дослідження повинні бути спрямовані на розробку інноваційних методів та інструментів, які б забезпечили ефективне формування професійної позиції майбутніх педагогів у сучасних умовах.

Професійна позиція вчителя зазвичай розглядається як система ставлень педагога до різних аспектів його професійної діяльності. Вона включає в себе ціннісно-сміслові, когнітивно-діяльнісні та

рефлексивні компоненти, які формуються під впливом суспільних вимог, особистісних якостей та професійного досвіду.

У філософському аспекті позиція вчителя розглядається як активна життєва позиція, яка відображає світоглядні переконання, цінності та мотиви особистості. Філософський підхід дозволяє зрозуміти, що професійна позиція вчителя – це не лише сукупність професійних знань і навичок, а й система ціннісних орієнтацій, які визначають його ставлення до світу, до себе та до інших.

Соціологічний підхід акцентує увагу на соціальній ролі вчителя, його місці в системі суспільних відносин та впливі на формування соціально-активної позиції учнів. Соціальна позиція вчителя визначається його статусом у суспільстві, роллю в освітньому процесі та здатністю впливати на формування ціннісних орієнтацій учнів.

Психологічний аспект дослідження професійної позиції вчителя пов'язаний із вивченням мотивації, установок, інтересів та переконань, які визначають поведінку педагога в професійній діяльності. Психологічний підхід дозволяє зрозуміти, що професійна позиція вчителя формується під впливом його внутрішніх мотивів, цінностей та установок, які визначають його ставлення до професії та до учнів.

У педагогічному контексті професійна позиція вчителя розглядається як ознака педагогічного професіоналізму, структурний компонент професійної компетентності та невід'ємна умова ефективної педагогічної діяльності. Вона виражає готовність педагога до взаємодії з учнями, колегами та батьками, а також до вирішення складних педагогічних завдань.

Історичний аналіз показує, що роль педагога та його позиція змінювалися в залежності від соціально-економічних та культурних умов розвитку суспільства. Від авторитарної позиції вчителя як наставника до гуманістичного підходу, який передбачає діалогічну взаємодію з учнями, професійна позиція вчителя еволюціонувала, відображаючи зростання вимог до особистості педагога.

У давні часи педагог виконував функції наставника, мудреця, духовного лідера. У середні віки роль вчителя була тісно пов'язана з релігійними інститутами, а в епоху Відродження педагог став символом гуманізму та просвітництва. У сучасних умовах роль вчителя значно розширилася: він є не лише носієм знань, а й наставником, другом, психологом, соціальним працівником.

Формування професійної позиції майбутнього вчителя потребує застосування різних методологічних підходів, серед яких:

1. Аксиологічний підхід – спрямований на формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя, які визначають його ставлення до професії, учнів та самого себе. Цей підхід дозволяє закріпити в

структурі професійної позиції педагогічні цінності, такі як гуманізм, толерантність, відповідальність. Аксиологічний підхід передбачає, що професійна позиція вчителя формується на основі його внутрішніх цінностей, які визначають його ставлення до навколишнього світу та до себе.

2. Особистісно зорієнтований підхід – передбачає розвиток індивідуальних якостей майбутнього вчителя, його здатності до саморозвитку, самореалізації та адаптації до змін у професійній діяльності [3]. Цей підхід сприяє формуванню активного ставлення до професії та розвитку творчого потенціалу педагога. Особистісно зорієнтований підхід дозволяє врахувати індивідуальні особливості кожного майбутнього вчителя, його потреби та інтереси, що є важливим для формування його професійної позиції.

3. Компетентнісний підхід – акцентує увагу на розвитку професійних компетентностей майбутнього вчителя, таких як методична, соціально-психологічна, диференційно-психологічна та аутопсихологічна компетентність. Ці компетентності є основою для формування професійної позиції, яка забезпечує ефективну педагогічну діяльність. Компетентнісний підхід дозволяє визначити ключові навички та знання, які необхідні для успішної професійної діяльності вчителя.

4. Суб'єктний підхід – розглядає майбутнього вчителя як активного суб'єкта педагогічної діяльності, здатного до самостійного прийняття рішень, творчого підходу до вирішення професійних завдань та відповідального ставлення до результатів своєї діяльності. Суб'єктний підхід підкреслює важливість активності та ініціативності майбутнього вчителя, його здатності до самореалізації та творчого підходу до професійної діяльності.

5. Діяльнісний підхід – підкреслює важливість практичної діяльності у формуванні професійної позиції майбутнього вчителя. Через активну участь у педагогічній діяльності студенти засвоюють професійні знання, вміння та навички, які стають основою для розвитку їхньої професійної позиції. Діяльнісний підхід дозволяє забезпечити практичну підготовку майбутніх вчителів, що є важливим для формування їхньої професійної позиції.

Формування професійної позиції майбутнього вчителя – це складний і багатоаспектний процес, який потребує врахування різних факторів, таких як соціальні вимоги, особистісні якості студентів, умови навчального процесу. Однією з головних проблем є недостатня увага до формування ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів, які є основою для їхньої професійної позиції.

Іншою проблемою є недостатній рівень практичної підготовки майбутніх вчителів, що ускладнює формування їхньої професійної позиції. Для вирішення цієї проблеми необхідно забезпечити більш тісний зв'язок між теоретичною підготовкою та практичною діяльністю студентів, що дозволить їм краще засвоїти професійні знання та навички.

Перспективи формування професійної позиції майбутнього вчителя пов'язані з розвитком особистісно зорієнтованої освітньої парадигми, яка передбачає врахування індивідуальних потреб та інтересів студентів. Це дозволить забезпечити більш ефективну підготовку майбутніх вчителів, які будуть здатні до творчої самореалізації та ефективної роботи в умовах сучасного суспільства.

Отже, формування професійної позиції майбутнього вчителя є складною педагогічною проблемою, яка потребує комплексного підходу та врахування різних аспектів: філософського, соціологічного, психологічного та педагогічного. Професійна позиція вчителя визначається його ставленням до професії, учнів, колег та самого себе, і є основою для ефективної педагогічної діяльності.

Для успішного формування професійної позиції майбутнього вчителя необхідно застосовувати різні методологічні підходи, такі як аксіологічний, особистісно зорієнтований, компетентнісний, суб'єктний та діяльнісний. Це дозволить забезпечити всебічний розвиток особистості майбутнього педагога, формування його професійних компетентностей та активного ставлення до професійної діяльності.

У сучасних умовах особистісно зорієнтованої освітньої парадигми формування професійної позиції майбутнього вчителя стає ключовим завданням педагогічної освіти, яке сприяє підготовці висококваліфікованих фахівців, здатних до творчої самореалізації та ефективної роботи в умовах сучасного суспільства.

Література

1. Бінівська О. А. Формування професійної позиції майбутнього вчителя під час навчання в закладі вищої освіти : кваліфікаційна робота магістра з педагогіки ; Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2023. 67 с.
2. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія* / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. С. 40-80.
3. Галузяк В. М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського*.

Серія: Педагогіка і психологія. Випуск 42. Частина 2. Вінниця, 2014. С. 162-169.

4. Галузяк В. М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя. *Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі* : зб. наук. ст. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. Харків: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. С. 25-29.

5. Красовська Л. І. Формування професійної позиції вчителя у процесі вивчення педагогічних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01, 13.00.04 „Теорія та історія педагогіки”, „Теорія і методика професійної освіти”. Луганськ, 1996. 24 с.

6. Літовка О. П. Дослідження професійної позиції майбутнього вчителя через категорію особистості. *Науковий вісник Ужгородського університету* : Серія: Педагогіка. Соціальна робота / голов. ред. І.В. Козубовська. Ужгород: Вид-во УжНУ «Говерла», 2015. Вип. 37. С. 99–101.

7. Темченко О. В. Педагогічні умови формування професійної позиції вчителя загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2010. 267 с.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Марина Давидюк

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і
освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського*

Дмитро Бойко

*студент магістратури (спеціальність 011 Освітні, педагогічні
науки) факультету педагогіки, психології та професійної освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені
Михайла Коцюбинського*

Дар'я Чередник

*студентка магістратури (спеціальність 073 Менеджмент)
факультету педагогіки, психології та професійної освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені
Михайла Коцюбинського*

Інтенсивні зміни, котрі зазнає освітня система в останні десятиліття, трансформують суспільне розуміння сутності та якості освітніх послуг, і з огляду на це професійна підготовка керівників закладів освіти нині вимагає особливої уваги. У реаліях сьогодення директор школи, завідувач закладу дошкільної освіти чи ректор закладу вищої освіти повинен бути майстром, який досягнув високого рівня професійного становлення і спроможний ефективно керувати педагогічним колективом. Саме тому в процесі підготовки будь-якого управлінця, менеджера вищої чи середньої ланок на перший план виходить навчання управлінню, яке має ґрунтуватися на вимогах ринку праці й освітніх послуг, ураховувати інноваційні ідеї світового освітнього процесу, а також запити споживачів та очікування суспільства. У цьому аспекті особливої актуальності набуває пошук інноваційних підходів до навчання менеджерів освітянської галузі.

Теоретичні й практичні аспекти проблеми підготовки фахівців з управління закладом освіти перебували у фокусі наукових інтересів багатьох вітчизняних учених (Ю. Атаманчук, Л. Даниленко, А. Светлорусова, О. Товканець, Ю. Тимцуник та ін.). Використання інноваційних підходів до підготовки майбутнього керівника освітнього

закладу впродовж останніх років було предметом досліджень О. Мармази, Онаць, І. Осадчого, О. Столяренко та ін. [2; 3].

Мета статті – розкрити особливості практичної реалізації інноваційних методів підготовки майбутніх керівників закладів освіти.

Найбільшого поширення на ринку освітніх послуг нині набули активні та інтерактивні методи навчання, використання яких дозволяє активізувати мотивацію здобувачів освіти, стимулює творчу співпрацю викладача зі студентами (спільне розв’язання проблем, моделювання виробничих ситуацій, виконання творчих завдань і под.). В умовах поширення дистанційних форматів навчання та онлайн-освіти, на наш погляд, основною вимогою до інноваційних методів має стати гнучкість й адаптивність, що дозволяє практикувати певний метод як в умовах реальної живої взаємодії в аудиторії, так і в умовах онлайн-занять, «...компенсувати відсутність «живого» контакту, усунути труднощі об’єктивного оцінювання навчального прогресу студентів, а також стимулювати вольову саморегуляцію діяльності здобувачів освіти, що сприяє навчальній мотивації та самоорганізації» [1].

Опишемо використання таких інноваційних методів навчання у професійній підготовці майбутніх керівників закладів освіти, як гейміфікація, тренажер-симулятор професійної діяльності вчителя TeachLivE, навчальні симулятори від «Дія. Освіта».

Уведення елементів гейміфікації в процес професійного навчання майбутніх фахівців дозволяє створити систему стимулів для отримання кращого результату кожним здобувачем освіти. Цей інноваційний підхід до навчання передбачає використання головоломок, вікторин та ігор, щоб зробити процес засвоєння знань, формування професійних умінь і навичок привабливим і веселим. За такого підходу щоденна рутинна робота здобувацтва стає більш цікавою, прискорює та покращує запам’ятовування нової інформації. До того ж деякі ігри передбачають змагальну поведінку, і гравці прагнуть отримати якомога більше балів, що, зрештою, позитивно відображається на розвитку здатності до конкуренції у професійному середовищі – а це корисна якість для молодого фахівця управлінської галузі. Хороший навчальний потенціал, гейміфікований підхід до опанування матеріалом, можливість змагатися за умов командного навчання, зрозумілий інтерфейс і безкоштовний або умовно-безкоштовний доступ пропонують такі платформи, як Kahoot!, ClassCraft, SkillzRun, Woodlap.

Змагально-ігровий характер навчання стимулює підвищення мотивації майбутніх фахівців, позитивно відображається на загальній продуктивності здобувача вищої освіти. Ігрове середовище виявляється досить привабливим для майбутніх керівників, які в

безпечному форматі можуть тренуватися в ухваленні відповідальних управлінських рішень, «приміряючи» до себе майбутній професійний функціонал, взаємодіяти з колегами і підлеглими, аналізуючи наслідки власних дій в умовно-ігрових контекстах. Створення доступних, інтерактивних, адаптованих до індивідуальних потреб навчальних середовищ сприяє гнучкості навчання, забезпечує доступ до потрібної інформації в зручний для користувача час, дає змогу працювати у своєму унікальному темпі. Зважаючи на це, забезпечуються умови для персоналізації навчання, що робить його не просто ефективним, а насамперед таким, що надає задоволення та стимулює внутрішню мотивацію до опанування нових знань і досвіду.

Розвиток технологій віртуальної та доповненої реальності відкриває широкі можливості до створення таких середовищ, що моделюються відповідно до специфіки професійного контексту. Вони дозволяють відтворити максимально наближені до реальних ситуацій умови, в яких керівникам доводиться працювати. Опишемо можливості розвитку професійних компетентностей майбутніх керівників закладів освіти за допомогою симуляторів педагогічної діяльності типу TeachLivE. Досвід застосування цього симулятора в США, де він був розроблений, свідчить, що студенти-педагоги спочатку розбирають типові педагогічні ситуації (кейси), потім розігрують фрагменти уроків, почергово виступаючи у ролі вчителя та учнів. Застосовуючи розроблений американськими колегами симулятор і алгоритм роботи з ним на заняттях для здобувачів освітнього ступеня «магістр» зі спеціальності 073 «Менеджмент. Управління освітнім закладом (за типом)», ми можемо спостерегти, що майбутні фахівці, які, з одного боку, мають виконувати на робочому місці функції вчителя, а з іншого – бути лідером учительського колективу, отримують чудову практику вироблення власних стратегій проведення уроків у різних класах, зокрема й інклюзивних, можуть потренувати свої вміння та навички щодо підтримки дисципліни в класі та організації ефективної комунікації з колегами. Так, перебуваючи перед монітором, майбутній педагог взаємодіє з віртуальним класом: пояснює новий матеріал, ставить запитання, виставляє оцінки, робить учням зауваження. Симулятор TeachLivE дає можливість побачити та оцінити, як майбутній учитель розподіляє свою увагу, наскільки враховує індивідуальні особливості віртуальних студентів, як контролює час [4].

Використання симуляторів створює додаткові можливості, недоступні за умов традиційного навчання: уповільнення темпу розв'язання завдання (педагогічної ситуації) на симуляторі,

організація обговорення її вирішення та можливих сценаріїв дій, комунікативних стратегій учасників.

На платформі «Дія. Освіта» представлено низку симуляторів-тренажерів для освітян (як професіоналів, так і майбутніх педагогів), робота з якими дозволяє здобувачам вищої педагогічної освіти засвоїти цінності вчительської професії, вводить їх у світ професійної культури, розвиває здатність системно й комплексно бачити внутрішні проблеми закладу освіти, розуміти потреби сучасних учнів і запити молоді щодо навчання (симуляції «Як стати ментором для школярів» від Юлії Білик, «Навчання під час воєнного стану» від Анни Новосад, «Проектний менеджер» від Олексія Лунькова).

Основними перевагами симуляційних тренажерів є: реалістичність симуляцій; зворотний зв'язок у режимі реального часу; командна робота; гнучкість та адаптованість. Використання симуляційних тренажерів зміцнює довіру та взаєморозуміння всередині академічної групи, яка під час роботи з тренажером-симулятором стає командою професіоналів. У процесі спільних тренувань майбутні керівники навчаються покладатися один на одного, а також розвивають навички емпатії та підтримки. Загалом комплексний вплив тренажерів, що поєднує в собі реалістичні симуляції, миттєвий зворотний зв'язок, колаборативні елементи та гнучкість налаштування, створює ефективне навчальне середовище. Це сприяє не тільки розвитку технічних навичок та умінь, але й формуванню глибокого розуміння командних процесів і міжособистісної комунікації, необхідних для успішної командної роботи в освітній сфері.

Пошук інноваційних підходів, розробка нових методів, прийомів, технологій і форм навчання для професійної підготовки майбутніх фахівців є перманентним процесом, що відбувається в сучасній системі освіти. Інноваційні методи навчання з використанням елементів гейміфікації та симуляції реальних виробничих ситуацій мають потужний потенціал для особистісно професійного розвитку майбутнього керівника закладу освіти. Перспективи подальших досліджень в означеному напрямі передбачають розроблення методів і прийомів розвитку професійних компетентностей управлінців-освітян із використанням штучного інтелекту.

Література

1. Давидюк М., Мотрук В. Методичні аспекти застосування інтерактивних освітніх технологій в умовах дистанційного та онлайн-навчання. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 3 (9). С. 365–377.

2. Онаць О. М. Інноваційні технології в управлінській діяльності керівника опорного закладу освіти в підручнику для менеджера. *Проблеми сучасного підручника*. 2018. № 20. С. 287–297. URL: <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/231> (дата звернення: 15.10.2024).
3. Столяренко О., Столяренко О., Московчук О., Магас Л. Інноваційні підходи у підготовці педагогічних та керівних кадрів освіти засобами інформаційних технологій. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2024. № 71. С. 40–53. URL: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-71-40-53> (дата звернення: 12.10.2024).
4. Chini J., Straub C. L., Thomas K. Learning from Avatars: Learning Assistants Practice Physics Pedagogy in a Classroom Simulator. *Review Physics Education Research*. 2016. Vol. 12. Iss. 1. URL: <https://journals.aps.org/prper/abstract/10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.010117> (accessed: 20.10.2024).

МОДЕЛЬ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ОРІЄНТИР ЙОГО ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Олександр Дамзін

*аспірант кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького
державного педагогічного університету імені Михайла
Коцюбинського*

Оскільки вчитель є основним провідником прогресу, надзвичайно актуальною проблемою сьогодення є створення його ідеальної моделі, зокрема вчителя фізичної культури сьогодення і майбутнього, який би відповідав новим освітнім викликам нової епохи. Сьогодні суспільство вимагає від системи вищої педагогічної освіти вчителя фізичної культури, який би володів фундаментальними знаннями базових дисциплін, умів творчо підходити до вирішення сучасних освітніх проблем, був конкурентоспроможним на ринку праці, а також морально, психічно і фізично здоровим.

Оптимальна модель сучасного вчителя фізичної культури – це конструкція, що являє собою систему необхідних, взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів, що формуються у студентів під час здобуття вищої освіти і вдосконалюються впродовж професійної діяльності. Ця модель не статична, а динамічна, оскільки кожен її елемент знаходиться в постійному розвитку.

На основі вивчення психолого-педагогічної літератури, спостережень за діяльністю вчителів фізичної культури та анкетування здобувачів вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки нами були визначені складові моделі: професіоналізм, педагогічна культура, рухові якості, ерудиція, вольові якості, моральні якості, педагогічні здібності, професійна майстерність.

Педагогічна культура – це інтегральна риса особистості вчителя, що проектується в сферу професії, синтез високого професіоналізму і внутрішніх якостей педагога, володіння методикою викладання і наявність культуротворчих здібностей. Формується в процесі творчого присвоєння і обробки накопиченого людством досвіду.

Ерудованість вчителя фізичної культури проявляється у володінні загальними знаннями (суспільними, філософськими, історичними, мистецькими), що визначають його світогляд, та спеціальними (психолого-педагогічними, медико-біологічними та знаннями у сфері фізичної культури) науково-теоретичного, науково-практичного і методичного характеру, необхідними для здійснення професійно-педагогічної діяльності та діяльності з фізичного виховання. Рухові

уміння відображають техніку виконання вчителем фізичних вправ та навички страхування учнів під час їх виконання.

Моральні якості (інтелігентність, вимогливість до себе, чесність, правдивість, справедливість, принциповість, самокритичність та ін.) виступають регулятором поведінки вчителя і є стержнем педагогічного такту. Авторитет учителя фізичної культури залежить не лише від його спортивного рівня і статусу, а й від моральності. Відсутність морального авторитету може стати причиною втрати авторитету взагалі, навіть за наявності всіх інших його компонентів.

Зауважимо, що авторитет фахівця з фізичного виховання є вагомим коефіцієнтом його професіоналізму, тому наголосимо на складових авторитету: 1) високий професійний рівень, 2) ерудиція, загальний світогляд; 3) високий рівень внутрішньої культури; 4) прояв індивідуальності педагога та наявність власної позиції; 5) почуття розумного та доречного гумору; 6) вміння спілкуватись на рівних, не підкреслюючи своєї вищості над учнями; 7) наявність педагогічного такту, 8) неформальний підхід до виконання своїх обов'язків тощо. Підсилюють авторитетність вчителя фізичної культури педагогічні здібності: пізнавальні, конструктивні, прогностичні, організаторські, комунікативні, перцептивні, мовні, дидактичні, аналітичні, сугестивні. Провідними з поміж них є *комунікативні* здібності, спрямовані на забезпечення контакту, підтримання його, попередження конфліктів, з'ясування стосунків після конфліктів [6].

Пізнавальні здібності, спрямовані на засвоєння знань, необхідних для успішної організації освітнього процесу, проявляються в таких уміннях: здатність орієнтуватись у стрімкому інформаційному потоці, відбирати оптимальну та актуальну інформацію, яка відповідає програмі, потребам та інтересам студента; здатність здійснювати адекватну оцінку індивідуальних особливостей, самопізнання та самоаналіз власної особистості та діяльності. *Пізнавальні* здібності допомагають: пізнати, оцінити, відібрати, врахувати, зорієнтуватись. *Дидактичні* здібності проявляються в уміннях ясно і доступно передавати учням навчальний матеріал і забезпечувати їх зустрічну активність; *мовні* – у здатності ясно і чітко висловлювати думки з допомогою мови і жестів; *прогностичні* – в спроможності передбачати розвиток тих чи інших фізичних якостей здобувачів освіти.

Все це так звані загально-педагогічні здібності, які необхідно розвивати всім вчителям-предметникам. До них потрібно додати спеціальні здібності, що визначаються специфікою фізичного виховання. Зауважимо, що у розвитку педагогічних здібностей діє закон компенсації: недостатній розвиток окремих може перекриватись високим рівнем розвитку інших.

Не менш важливе значення належить конструктивним здібностям, що забезпечують успішність конструктивної діяльності. Проявляються в уміннях відбирати, забезпечувати логічний зв'язок між окремими компонентами та композиційно оформлювати навчальний матеріал (наприклад, скласти комплекс вправ для розвитку в учнів швидкості реагування, гнучкості, витривалості), уміннях здійснювати перспективне та поточне планування, коректувати плани.

Воля проявляє себе в здатності індивіда до свідомого управління своєю психікою і вчинками в процесі прийняття рішень для досягнення поставлених цілей. Вона завжди пов'язана з діями, а не лише з потенційними можливостями (не тільки можу, а й роблю). Позитивні якості волі, прояви її сили сприяють успішності діяльності. До вольових якостей психологи відносять наполегливість, рішучість, самостійність, терпіння, самовладання, цілеспрямованість, витримку, ініціативність, сміливість та інші. Вольовий педагог – це завжди стриманий педагог. Виховання вольових якості можливе лише у вольовому режимі за наявності вольового ресурсу, коли не хочеш, а робиш; коли не можеш, а робиш; коли хочеш одного, а робиш те, що потрібно. Безвольний вчитель може, наприклад, замість проходження на уроці матеріалу за програмою під натиском учнів дозволяти їм грати в спортивні ігри, або виставляє гарні оцінки учням, які цього не заслужили.

Окремо наголосимо на важливості володіння педагогічним тактом, основною ознакою якого є обережність у спілкуванні, тобто вміння спілкуватись так, щоб не принизити, не поставити в незручне становище вихованця. Його відсутність може породжувати серйозні проблеми. Акцентуючи увагу на важливості цієї складової моделі вчителя фізичної культури, ми під час заняття з педагогіки студентам запропонували таку педагогічну ситуацію: *Вчителька фізкультури, класний керівник сьомого класу викликала батька семикласника Сергія до школи і звернулась до нього з таким монологом: «Що ж ви з власним сином впоратися не можете? Три двійки підряд! Якщо ще хоч одну отримає, я обіцяю, що виставлю йому двійку за півріччя. І зверніть увагу на його нестерпну поведінку! Я його більше на уроки пускати не буду. Так що вживайте заходів! Я вас попередила.*

Наведемо приклад відповіді студента на запитання, на які студенти мали письмово відповісти, проаналізувавши ситуацію. Запитання: *Які педагогічні помилки допустила вчителька? Запропонуйте варіант власної бесіди з батьками в подібній ситуації.* Відповідь: *Ця вчителька, по-перше, проявила безтактність, яка ще більше поглибить конфлікт з учнем і може*

породити ще один конфлікт з батьками. Доцільно було б, дотримуючись педагогічного такту, побудувати розмову з батьком приблизно так: У вашого сина є проблеми в навчанні і поведінці. Я Вас викликала не для того, щоб пожалітись на нього, а щоб виробити спільну стратегію і тактику поведінки, спрямовану на вирішення проблеми. В такому віці прямі впливи викликають опір. Тому нам разом потрібно подумати, як на вашого сина вплинути приховано, щоб він сам зробив висновки і захотів виправити свою негативну поведінку.

Названі вище компоненти в цілому відображають ключові складові моделі особистості вчителя фізичної культури і одночасно є орієнтиром його особистісно-професійного становлення.

Література

1. Асаулюк І., Каплінський В. Роль і місце навчальної дисципліни «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури» в системі підготовки спеціаліста з фізичного виховання. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації: зб. наук. праць*. Вип.18.Т.1. Вінниця, 2014. С.14 – 21.

2. Галузяк В.М. Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія. Вінниця: Твори, 2021. 400 с.

3. Гуревич Р.С., Каплінський В. В. Лекторська майстерність викладача вищої школи як важлива умова успішності викладацької діяльності. *Наукова школа академіка І.А. Зязюна у працях його соратників та учнів*: матер. наук.-практ. конф. Харків: НТУ «ХП», 2017. С.13 – 17.

4. Дамзін О. В., Каплінський В. В. Парадигмальні особливості особистісно-професійного становлення майбутніх учителів фізичної культури з кінця ХХ – початку ХХІ століття. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2024. Випуск 77. С.37-43

5. Каплінський В. В. Система професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки у педагогічних університетах: дис. д-ра пед. наук. Вінниця, 2019. 482 с.

6. Каплінський В. В., Асаулюк І. О. Складові авторитету вчителя фізичної культури. *Фізичне виховання та спорт у контексті державної програми розвитку фізичної культури в Україні: досвід, проблеми, перспективи*: зб. науков. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І. Франка, 2014. С. 108 – 110.

7. Каплінський В. В., Хникін О. В. Роль особистості викладача у зміцненні мотивації професійно-особистісного розвитку здобувачів вищої освіти. *Українська полоністика*. Випуск 19. Житомир. Wydgoszcz. 2021. С. 24-31.

8. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузьяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 416 с.

9. Фрицюк В., Каплінський В. Підготовка майбутніх учителів до виховної діяльності в умовах цифровізації освіти. *Освіта для цифрової трансформації суспільства / Edukacja dla cyfrowej transformacji społeczeństwa / Education for digital transformation of society* : монографія. У 2 т. Т. 2 ; за наук. ред. В. Кременя, Н. Ничкало, Л. Лук'янової, Н. Лазаренко. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2024. 544 с. С.68-81.

10. Яблоков С.В., Каплінський В.В., Тетерук Р.О. Загальнокультурна компетентність майбутнього учителя як складова його педагогічної культури. *Особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців: діалог зі стейкхолдерами*: монографія / Упорядники: Акімова О.В., Фрицюк В. А. Вінниця: ТОВ «Друк», 2021. С. 370 – 387.

11. Kaplinskiy V.V., Glazunova T. W. How to provide efficiency of self-educat. *The scientifc method*. 2017. №4 (4). Warszawa (Poland). P. 37 – 41.

12. Lazarenko N. I., Kaplinski V. V. Higher Education in Ukraine: Ensuring the Quality of Education. *International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences*. Kielce, 2016. P. 98 – 101.

13. Olha Akimova, Vasyl Kaplinskyi, Mykyta Sapohov Features of the use of Smart technology in the training of master's students in universities of foreign countries (Особливості використання Smart-технології у підготовці магістрантів в університетах зарубіжних країн). (2023). *Педевтологія*, 1(2), 15-24.

14. Oksana Shportun, Vasiliy Kaplinsky, Olga Akimova, Zhanna Sydorenko, Tetyana Kamenshchuk. Features of psychosomatic manifestations in internally displaced persons during the war. *AD ALTA: Journal of interdisciplinary researchspecial*. ISSUE NO.: 14/01/XLII. (VOLUME 14, ISSUE 1, SPECIAL ISSUE XLII.). The Authors (May, 2024)/ P. 99-107.

15. Tymchuk I, Pohorila S, Kaplinskyi V, Popov O, Derstuganova N. Enhancing online learning quality through digital competencies of students. *Salud, Ciencia y Tecnología – Serie de Conferencias* [Internet]. 2024 Aug. 28 [cited 2024 Aug. 31]; 3. 1128.

РЕФЛЕКСИВНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ: ЗМІСТ ТА МЕТОДИ РОЗВИТКУ

Максим Дяченко

*аспірант кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького
державного педагогічного університету імені Михайла
Коцюбинського*

Актуальність дослідження рефлексивного компоненту професійного мислення майбутніх учителів історії зумовлена сучасними викликами освіти, які вимагають від майбутніх педагогів здатності до критичного аналізу, самооцінки та адаптації своєї діяльності до змінних умов. Рефлексивне мислення є важливою складовою професійної компетентності, адже дозволяє вчителю історії осмислювати зміст навчального матеріалу, аналізувати власну педагогічну практику, враховувати потреби учнів і коригувати підходи до викладання.

Рефлексивне мислення відіграє ключову роль у професійній діяльності вчителя історії, сприяючи усвідомленню взаємозв'язків між історичними подіями, методами викладання та їх впливом на учнів. В умовах сучасного інформаційного суспільства, коли обсяг знань постійно зростає, вчитель повинен не лише транслювати інформацію, але й формувати у здобувачів освіти здатність критично осмислювати історичні явища, аналізувати їх у контексті сучасності та майбутнього. Для цього необхідно, щоб сам педагог володів високим рівнем рефлексивного мислення [8, с. 27].

Сучасна освіта висуває нові вимоги до вчителів, які мають бути готовими працювати в умовах мультикультурного середовища, інтеграції цифрових технологій та зростаючого запиту на розвиток критичного мислення учнів. Це зумовлює необхідність розвитку рефлексії як важливого інструменту самоаналізу та вдосконалення професійної діяльності [3, с. 66].

Мета роботи полягає в обґрунтуванні значущості рефлексивного мислення у процесі формування професійних компетентностей майбутніх учителів історії.

У ході дослідження було проаналізовано сучасні наукові джерела, присвячені проблематиці рефлексивного мислення, формування професійних компетентностей і методики викладання історії. У роботі застосовано комплекс теоретичних методів, зокрема вивчення актуальної наукової літератури та концепцій розвитку рефлексивного мислення, а також порівняльний аналіз для оцінки різних підходів до

інтеграції рефлексії у професійну підготовку педагогів, що дозволило обґрунтувати значущість рефлексивного мислення як ключового компонента професійних компетентностей майбутнього вчителя історії.

Питання розвитку рефлексивного мислення активно досліджується в науковій літературі, зокрема у контексті педагогічної підготовки. Науковці підкреслюють, що рефлексія є основою для формування таких професійних якостей, як самостійність у прийнятті рішень, здатність до самокорекції та відкритість до інновацій. У педагогічній освіті рефлексивне мислення забезпечує ефективність процесу навчання через усвідомлення студентами своїх сильних і слабких сторін, можливість прогнозувати результати своєї діяльності та вчасно вносити необхідні корективи [15, с. 238].

Рефлексія також має важливе значення для аналізу історичних подій. Викладання історії вимагає від учителя здатності інтерпретувати минуле з різних точок зору, враховувати багатогранність історичних явищ і працювати з суперечливими джерелами інформації. Формування рефлексивного мислення дозволяє майбутнім педагогам забезпечувати об'єктивність у викладанні та сприяти розвитку критичного мислення учнів [9, с. 56].

Рефлексивний компонент професійного мислення майбутнього вчителя історії є важливою складовою їхньої підготовки, адже він забезпечує здатність аналізувати власну педагогічну діяльність, оцінювати ефективність викладання та адаптувати методи навчання до потреб сучасних учнів. Рефлексія виступає основою для постійного професійного розвитку, дозволяючи педагогам вдосконалювати свої підходи та відповідати на виклики освітнього середовища [2, с. 9].

Рефлексивний компонент охоплює три ключові аспекти. *Когнітивний компонент* пов'язаний із здатністю майбутніх учителів глибоко розуміти історичні процеси, встановлювати взаємозв'язки між різними подіями та осмислювати їх у ширшому контексті, що допомагає формувати у студентів комплексне бачення історії та критично осмислювати її вплив на сучасність [11, с. 88]. *Емоційний компонент* спрямований на самоаналіз взаємодії з учнями, розуміння емоційних реакцій та розвиток емпатії, що є важливим для побудови довірливих стосунків і сприятливого освітнього середовища [1, с. 12]. *Діяльнісний компонент* охоплює здатність адаптувати викладацькі стратегії, враховуючи результати аналізу навчального процесу, зворотного зв'язку від учнів та їхніх освітніх потреб [4, с. 67].

Для розвитку рефлексивного мислення в освітньому процесі використовуються різноманітні методи. Одним із них є ведення *рефлексивних журналів*, де студенти аналізують свої педагогічні

практики, відзначають успіхи та помилки, осмислюють можливості для вдосконалення [4, с. 236]. Даний метод сприяє систематичному аналізу власної діяльності та формуванню навички самооцінки. *Метод «кейс-стаді»* передбачає роботу з проблемними ситуаціями, які імітують реальні виклики у викладанні історії. Розв'язання таких кейсів дозволяє студентам застосовувати критичний аналіз, розробляти ефективні стратегії викладання та приймати виважені рішення [10, с. 252].

Групові дискусії є ще одним важливим методом, який дозволяє студентам обговорювати складні історичні події, аналізувати їх із різних точок зору та обговорювати педагогічні підходи до їх викладання [3, с. 68]. Зазначений формат навчання сприяє формуванню критичного мислення, розвитку комунікативних навичок і здатності враховувати альтернативні думки. Не менш важливим є *метод «зворотного зв'язку»*, який передбачає взаємодію між студентами і викладачами для обговорення результатів навчального процесу, аналізу сильних і слабких сторін викладання, а також внесення коректив до освітньої діяльності [14].

Практичне застосування зазначених методів у процесі підготовки майбутніх учителів історії демонструє позитивні результати. Студенти починають більш усвідомлено підходити до аналізу педагогічних ситуацій, що сприяє підвищенню їхньої рефлексивної компетентності. Вони стають здатними ефективніше оцінювати свою діяльність, виявляти недоліки, коригувати викладацькі стратегії та вдосконалювати їх. Такий підхід не лише підвищує професійний рівень майбутніх педагогів, а й створює умови для формування у школярів критичного мислення, необхідного для сучасного інформаційного суспільства [8, с. 16].

Загалом, розвиток рефлексивного мислення у майбутніх учителів історії є важливим кроком до їхньої професійної реалізації, а також до підвищення ефективності викладання історії у школах, що сприяє формуванню в учнів здатності критично аналізувати історичні події, розуміти їхні наслідки та взаємозв'язки, що є основою для їхнього інтелектуального та громадянського розвитку [11, с. 88].

Таким чином, рефлексивний компонент професійного мислення є ключовим елементом у підготовці майбутніх учителів історії, оскільки саме він забезпечує здатність до самоаналізу, критичного оцінювання власної діяльності, адаптації педагогічних методів і постійного вдосконалення професійної компетентності. Формування цієї складової сприяє підвищенню ефективності викладання історії та здатності педагогів працювати в умовах сучасних освітніх викликів, таких як необхідність розвитку критичного мислення в учнів та

інтеграції міжкультурних підходів у навчальний процес. Ефективний розвиток рефлексивного мислення у майбутніх учителів можливий завдяки використанню інтерактивних, практико-орієнтованих і міждисциплінарних методів навчання. Зокрема, такі методи, як ведення рефлексивних журналів, застосування кейс-методу, проведення групових дискусій і впровадження механізмів зворотного зв'язку, сприяють не лише формуванню навичок самоаналізу, але й підвищують здатність майбутніх педагогів до усвідомленого прийняття рішень у професійній діяльності.

Література

1. Акімова О. В. Педагогічне стимулювання як всебічного розвитку особистості майбутнього вчителя : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Київський державний педагогічний інститут. Київ, 1989. 24 с.
2. Акімова О. В., Наливайко О. Б. Психологічні теорії творчості і творчого мислення. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія.* 2013. № 39. С. 7-11. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2013_39_3.
3. Акімова О., Сапогов М., Гапчук Я., Дяченко М. Особливості розвитку логічного мислення студентів у процесі змішаного навчання. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»).* № 15(33). 2023. С.62-70. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15\(33\)-62-70](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15(33)-62-70).
4. Акімова О.В., Сапогов М.В., Гапчук Я.А. Середовищний підхід у сучасних міждисциплінарних дослідженнях з цифровізації освіти. *Інноваційна педагогіка.* Випуск 46. 2022. С. 234-238. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.47>.
5. Галузяк В. М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя. *Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі : зб. наук. ст. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди.* Харків: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. С. 25-29.
6. 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.
7. Гапчук Я. А., Сапогов М. В. Використання SMART-технологій в освітньому просторі педагогічного університету. *Український психолого-педагогічний науковий збірник.* м. Львів. 2020. С 65-68. URL: http://pedagogy.lviv.org.ua/zhurnaly/april_2020.pdf#page=65.

8. Гапчук Я. А., Сапогов М. В. Використання елементів інформаційних та SMART-технологій під час вивчення іноземної мови. *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі*. Вінниця, 2018. С. 27-29.

9. Гриценко А. П. Формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки: монографія. Суми: ФОП Цьома С.П., 2021. 358 с.

10. Гуцало Л. В. Формування критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів історії. *Zeszyty Naukowe (Wyższa Szkoła Agrobiznesu w Łomży): nauki społeczne i humanistyczne*, № 90, 2023. С. 249-260.

11. Дороніна Т. О., Кульбач Л. М. Неформальна громадянська освіта: її роль та місце в процесі демократизації суспільства. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. Праць. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 91. С. 85-90.

12. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузьяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 416 с.

13. Akimova O., Sapogov M., Napchuk Y. Modern Approaches to the Study and Use of SMART-Technology in the Preparation of Masters. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. Випуск 75. 2023. С. 14–19. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-14-19>.

14. Oleg M. Slushny, Olha V. Akimova, Alla M. Kolomiets, Ievgen V. Gromov, Khamska, Nelina B Educational project «Pedagogical insight» as a technology of the future teachers' personal professional formation. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. (SIE-2020) International Scientific Conference*. May 22-23, 2020, Academy of Technologies, Rezekne, Latvia. URL : <https://conferences.ru.lv/index.php/SIE/SIE2020/paper/view/3516>.

15. Poseletska K., Ihnatova O., Kochenko O., Napchuk Y. Pedagogical promotion of professional self-realization of future teachers of philological specialities. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*. 2020. p. 236-246. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2020vol2.4826>.

ПРОФЕСІЙНА ЕТИКА ВЧИТЕЛЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ВИМІР

Віталій Зелінський

аспірант кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Сучасна програма розвитку української освіти передбачає вирішення завдань гуманізації суспільства та гуманітаризації освітнього процесу, підвищення рівня духовної культури особистості, розширення її світоглядних орієнтирів, усвідомлення себе не тільки частиною соціуму, а й особистістю, що несе відповідальність за майбутнє. В контексті вирішення цих завдань професійна етика покликана стати стрижневою основою для духовного та професійного самовдосконалення людини.

Етика – це наука, що вивчає мораль, аналізує її розвиток, природу, структуру й місце в системі суспільних відносин [5, с.9], а мораль – це сукупність вимог, норм і принципів поведінки людини у ставленні її до суспільства, соціальних інститутів, суб'єктів, до інших людей і до самого себе з позицій добра чи зла [5, с.30]. Тому моральність охоплює моральні погляди, переконання, почуття, стосунки, поведінку людей. Прикладне значення етики як науки зумовлене її спрямованістю на аналіз та обґрунтування моральних норм і цінностей. Етика пов'язана з усіма галузями сучасного життя – з педагогікою, політикою, науковими дослідженнями, менеджментом тощо.

Духовні витоки моралі глибоко розкриті у вченні Г.Сковороди про дві натури та три світи, про духовний світ людини, про правду, справедливість, самопізнання, філософію серця. Український філософ пов'язував професійну діяльність та освіту з етичними категоріями щастя і сенсом життя. Він утверджував ідеал загального земного щастя людей на основі спорідненої праці і поєднання інтересів особистості із суспільними інтересами [1]. Особливі морально-етичні вимоги ставив Г. Сковорода до професії педагога. Він вважав, що гідність, чуйність, гуманність і чесність можуть формувати в юнацтва тільки ті педагоги, у кого ці якості глибоко укорінені. Ці риси освітян продовжують залишатися актуальними і нині.

Професійна етика – це розділ етики про професійну мораль як сукупність ідеалів та цінностей, етичних принципів та норм поведінки, які відображають суть професії та взаємовідносини між людьми, що виникають у процесі професійної діяльності [5, с.83]. Професійна діяльність, об'єктом якої є люди, є складною системою,

взаємозумовлених моральних стосунків. До цієї системи належить, перш за все: ставлення фахівців до об'єкта праці (слідчий – обвинувачений, лікар – хворий, вчитель – удобувач освіти); стосунки з колегами; поведінка у суспільстві. Ці стосунки вивчає професійна етика. Конкретизація загальних моральних принципів і норм відповідно до особливостей професійної діяльності визначає «професійну» мораль.

Слід підкреслити, що професійна етика розвивається на перетині теоретичного, нормативного, прикладного аспектів, її зміст визначено специфічними завданнями конкретного виду професійної діяльності. На теоретичному рівні розглядають сутність, специфіку морально-професійних відносин, їх місце і роль у житті суспільства, сучасний стан і тенденції розвитку. Професійна етика спрямована на вивчення складних процесів віддзеркалення професійних стосунків у моральній свідомості, у морально-професійних нормах, адже необхідно знайти межу між морально-професійною складовою і особливостями професійної майстерності, ознайомитися з запитамі суспільства, цілями професії, їх значущістю у соціальному прогресі.

Нормативний рівень концентрує вивчення та обґрунтування практичних рекомендацій, конкретних моральних норм. Завдання професійної етики на прикладному рівні полягає у сприянні й втіленні гуманістичних імперативів у специфічні умови професійної діяльності, встановленні меж бажаного, дозволеного і недопустимого, обґрунтуванні морально-професійного ідеалу та певного зразку, еталону, взірця поведінки, нормативного ідеалу в конкретній сфері професійної діяльності [6].

Професійна етика покликана теоретично обґрунтувати сутність трансформації загальних норм і принципів моралі, відповідність специфічним умовам професійної діяльності відповідно до уявлень про професійний обов'язок, добро, зло, справедливість, совість, честь та інші моральні цінності [2]. Професійна етика визначає особливості моралі різних професійних груп. Професійна мораль конкретизує загальні моральні норми й оцінки, які визначають ставлення людини до своїх професійних обов'язків, до об'єкта праці, до колег за професією, до партнерів, до суспільства загалом. Це насамперед усвідомлення своєї моральної відповідальності й готовність виконувати свій професійний обов'язок.

Центральним поняттям професійної моралі є поняття професійного обов'язку, що пов'язане з поняттям відповідальності [7]. Професійний обов'язок – це службові і моральні вимоги до певного виду діяльності. Проаналізувати результати власної праці з позицій загальнолюдських моральних цінностей фахівцю допомагає

професійна совість. Вона дотична до таких понять, як професійна честь, професійна гідність, професійна справедливість. Професійна честь і гідність визначають оцінку професії суспільством (честь) та самооцінку її самими представниками цієї професії (гідність).

Оскільки мораль є надзвичайно важливою складовою людської діяльності, сама діяльність людей у всій її різноманітності та специфічності не може не накладати відбиток і на специфіку моральної регуляції. Існують окремі види людської діяльності, з високими моральними вимогами до людей. Це стосується тих видів діяльності, які здатні породжувати моральні колізії, які в іншій професійній діяльності виникають лише епізодично. Ці моральні колізії мають місце, перш за все, там, де вирішують питання життя і смерті, здоров'я, свободи, честі й гідності людини, де моральні якості спеціаліста набувають вирішального значення, де доля одного може значною мірою залежати від моральної спроможності іншого. Більш того, в деяких професіях навіть сама професійна спроможність фахівця багато в чому залежатиме від його моральних якостей. Водночас етична культура виконує і нормативну функцію. Професійні норми зафіксовані в професійних етичних кодексах, функціоналі фахівців; вони мають виконуватися беззаперечно. Також етична культура педагога реалізує і виховну функцію у процесі формування якостей особистості, способу життя всіх учасників професійної взаємодії [3].

Отже, етична культура є системою моральних цінностей, що стали внутрішніми переконаннями особистості і виконують аксіологічну, регулятивну, нормативну, виховну функції.

Література

1. Акімова О. В., Галузяк, В. М., Браніцька, Т. Р., & Шестопалюк, А. В. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія. Вінниця, 2014. 264 с.
2. Волошина О.В.. Компетентнісний підхід до освіти в міжнародних документах і в теоретичних пошуках педагогів у Великій Британії. *Післядипломна освіта в Україні*, 2006, № 1, С. 82-85.
3. 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, № 41, С. 113-117.
4. 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.

5. Кравченко О.П. Етика й естетика: навчальний посібник: у 2 частинах: Етика (за кредитно-модульною системою організації навчання). Переяслав-Хмельницький: ПП "СКД", 2012. Ч.1 152 с.

6. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 416 с.

7. Сметанський М.І., Галузяк В. М. Професійна відповідальність як риса особистості. *Рідна школа*. 1994. №1-2. С.68-70.

8. Dmitrenko N. Ye., Voloshyna O. V., & Pinaieva O. Yu. Simulation Game in Quasi-Professional Training of Pre-Service Teachers. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology»*, Мукачєво, 2022, Випуск 8(2). С. 33-39.

РОЗДУМИ ПРО СУПЕРЕЧЛИВИЙ МЕТОД ВИХОВНОГО ВПЛИВУ – ПОКАРАННЯ

Василь Каплінський

*доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і
освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського*

Відносно класифікації методів виховання в сучасних посібниках з педагогіки – розбіжності незначні. Незважаючи на особливості тієї чи іншої класифікації, назви методів по суті не змінюються. В її основі лежить таких п'ять понять: свідомість, підсвідомість, діяльність, оцінювання та корекція [2].

Моральні норми, принципи, правила закладаються передусім у свідомості і стають регулятором моральної поведінки. Саме *свідомість* нам каже «Так!» вчинкам моральним і «Ні!» тому, що виходить за межі моралі. Вплив на свідомість тісно пов'язаний з тією сферою особистості, яка часто перебуває поза увагою або ж недооцінюється, – впливом на *підсвідомість*. Однак коефіцієнт корисної дії звернення до свідомості і впливу на підсвідомість може бути досить низьким або навіть нульовим без *включення у діяльність*. Спробуйте виховати сміливість або мужність, звертаючись лише до свідомості. Їх успішне формування відбувається лише тоді, коли вихованець ставиться в умови, в яких він може проявити ці якості.

Формуючи досвід моральної поведінки, педагог має піклуватися і про його закріплення. Тут не обійтись, з одного боку, без *оцінювання* поведінки, що допомагає викликати позитивні почуття і надихнути на подальшу позитивну поведінку, з іншого, без *корекції*, якщо виникає необхідність пригальмувати негативну поведінку. Виходячи з цих міркувань, методи виховання розділяються на чотири групи: методи впливу на підсвідомість (*педагогічно доцільна самопрезентація і навіювання*); методи звернення до свідомості (*переконування, дискусія, приклад*); методи організації поведінки вихованців: (*метод виховних ситуацій, рольові ігри, вимога, доручення, привчання*); методи оцінювання і корекції поведінки вихованців (*заохочення, покарання*) [2].

До методу покарання (вплив на особистість вихованця з метою гальмування негативних дій і вчинків та виправлення поведінки) ставлення неоднозначне і суперечливе. Цей метод опосередковано заперечується концепцією нової української школи, оскільки згідно теорії вільного виховання він спрямований на пригнічення особистості. Окремі педагоги навіть пропонують вважати відсутність

покарань критерієм гуманності виховної системи.

Однак, на наш погляд, повністю відмовитись від методу покарання – все одно, що в медицині відмовитись від усього того, що причиняє біль. Якщо хвора людина хоче стати здоровою, їй інколи потрібно зробити боляче. У багатьох випадках, якщо лікар не причинить болю, пацієнт не одужає. Інколи таблетки мало, потрібно зробити операцію. Ніхто ж не забороняє хірургу і не сварить його за те, що він робить боляче хворому заради його зцілення. Навпаки, коли робиш операцію, навіть ампутуєш ногу, ти проявляєш любов, ти піклуєшся про майбутнє хворого. Так і в педагогіці: бувають ситуації, в яких потрібно припинити розвиток негативної поведінки, заставити зупинитись, «прозріти», опам'ятатись, «відкрити очі» на згубність вчиненого. В багатьох випадках це можливе лише шляхом покарання. Там, де треба карати, стверджував А. Макаренко, там педагог не має права не карати. В цьому контексті була б доречною колись почута мудра фраза людини з перспективним мисленням: «Відсутність покарань – це найсильніший засіб розбещення дитини». Образно кажучи, безкарність подібна бур'яну, який заважає успішному росту і розвитку рослин. Хочете, щоб з дитини виросла некерована особистість, ніколи її не карайте, давайте повну свободу. Вседозволеність породжує у вихованні зло, інколи досить великих масштабів, а педагогічно грамотне покарання, навпаки, рятує особистість. Отже, якщо покарання відповідає правилам, рекомендованим педагогікою, воно може стати лікувальним засобом. Один хлопчик сказав про свого батька: «Мій батько суворий зі мною, тому що любить мене і бажає мені добра. Пам'ятаю, як він одного разу після мого негативного вчинку сказав: «Синку, я тебе обов'язково за твій вчинок покараю. Мені це боляче робити, тому що люблю тебе, але без покарання ти не зробиш правильних висновків. Це тобі буде урок на майбутнє».

Коротко розглянемо метод покарання не як спосіб помсти або кари за певний вчинок, а як спосіб ефективного впливу. Він може проявлятися не тільки в діях, а й у словах. Ефективним є спосіб покарання мовчанням (прояв вдаваної байдужості). Якщо тебе так карає людина, яку ти поважаєш, стає боляче, хочеться, щоб ця людина краще щось неприємне сказала, проте вона на тебе взагалі не звертає уваги, ігнорує. Японський письменник Акутагава Рюноске говорив з цього приводу: «Нема більш болісного покарання, ніж бути не покараним».

Під час застосування методу покарання заради його успішності важливо дотримуватись певних правил: врахування причин і мотивів негативного вчинку, справедливість (якщо немає впевненості в справедливості, не варто поспішати з покаранням), обґрунтованість

покарання та адекватність вчинку, стриманість негативних емоцій під час покарання, доброзичливість, збереження недоторканості особистості. Окрім того, покарання не повинно шкодити здоров'ю – ні фізичному, ні психічному; застосовуючи метод покарання, необхідно орієнтуватись на його корисність; якщо є сумніви (карати чи не карати), краще утримуватись від покарання (ніяких покарань «про всяк випадок»); якщо вихованець покараний, не потрібно згадувати про це, сторінка перегорнута і він має бути прощений. Караючи, ми нерідко принижуюмо гідність, таким чином порушуючи ще одне досить важливе правило покарання. В. Сухомлинський наводить такий парадоксальний приклад. *Директор школи привів до кабінету кількох юний курців. Кинув на стіл пачку цигарок: «Палить!». Хлопці переглянулися, знітилися. «Поки не накуритеся до очманіння, додому не підете...». Робити нічого – підлітки потяглись за цигарками. Директор мовчки сидів у клубах диму, стежачи, щоб затягувались по-справжньому. Тим хто заглядав до кабінету, коротко пояснював: «Курців виховую».*

У свій час навколо проблеми «за чи проти покарання» мала місце своєрідна заочна дискусія між В. Сухомлинським і А. Макаренком. У п'єсі письменника і поета Івана Драча «Дума про вчителя Сухомлинського» зображені персонажі обох педагогів. Кожен веде за собою своїх вихованців. Але засоби, на думку автора п'єси, у них різні. А. Макаренко і його вихователі тримають у руках потужні різки, а В. Сухомлинський і його вихователі ніжно помахують оливковими гілками. Однак і В. Сухомлинський, судячи з окремих його праць, також не був противником покарання. На його думку, цей метод забезпечує позитивний результат тоді, коли спонукає замислитись над власною поведінкою, викликає почуття провини за скоєне і незадоволення негативним вчинком, допомагає усвідомити неправильність власних дій і виправити поведінку.

Дія методів заохочення і покарання була б значно успішнішою при усвідомленні того, що в їх основі лежить психологічний механізм *емоційного зумовлювання* [3]. Сама його назва говорить про те, що умовою позитивних змін у структурі особистості є її емоції. Якщо ті чи ті дії, вчинки, способи поведінки вихованця, отримуючи позитивну оцінку з боку педагога, супроводжуються позитивними емоціями, це надихає на подальшу позитивну поведінку, вона стає бажаною і закріплюється. Якщо вихованець зробив негативний вчинок, що викликає осуд, засудження з боку інших людей, йому стає соромно, незручно. Це супроводжується негативними емоціями, йому не хочеться переживати їх знову. Тому негативна поведінка стає небажаною і припиняється.

Описане вище відбувається під дією психологічного механізму виховання – емоційне обумовлювання. Знання цього механізму допомагає через збудження позитивних емоцій (радості, вдячності, віри в свої сили) закріплювати позитивну поведінку, а через збудження негативних емоцій (незадоволення собою, сорому, незручності) сприяти припиненню негативної поведінки.

На початку наших міркувань, коли йшла мова про класифікацію, ми назвали основні методи виховання, якими оперує теорія і методика виховання. На наш погляд, немає необхідності їх докорінно модернізувати. Важливо відкривати і використовувати нові можливості *традиційних методів*, потенціал яких може бути реалізований лише за відповідного комунікативного забезпечення. Слід підкреслити, що саме по собі застосування методів, навіть найсучасніших, не дає результату без відповідного комунікативного забезпечення.

При застосуванні того чи іншого методу, зокрема покарання, необхідно пам'ятати про те, що сприйняття особистістю виховних впливів залежить від її ставлення до вихователя. Саме ставлення є тим «зеленим світлом», яке сприяє переходу виховної інформації у внутрішній план особистості вихованця. А вже після внутрішнього прийняття інформації можна говорити про результат виховання – післядію, або ті внутрішні зміни в структурі особистості, без яких коефіцієнт корисної дії зовнішніх впливів є дуже низьким або ж нульовим.

Література

1. Авторські педагогічні технології в освітньо-виховному середовищі вищої школи: колект. монографія / за ред. Акімової О. В., Каплінського В. В. Вінниця, ТОВ «Ніланд ЛТД». 2015. 180 с.
2. Галузяк В.М., Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка: навчальний посібник. 3-є вид., випр. і доп. Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2006. 400 с.
3. Галузяк В. М. Психологічні механізми виховання. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія».* 2002. Випуск 6. С. 106 – 112.
4. Гуревич Р.С., Каплінський В. В. Лекторська майстерність викладача вищої школи як важлива умова успішності викладацької діяльності. *Наукова школа академіка І.А. Зязюна у працях його соратників та учнів:* матер. наук.-практ. конф. Харків, 2017. С.13 – 17.

5. Каплінський В. В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення: навчальний посібник для майбутніх учителів. Київ: Центр навчальної літератури, 2017. 80 с.

6. Каплінський В. В. Аналіз природних виховних ситуацій як метод підготовки та перепідготовки класних керівників. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2010. Вип. 33. С. 248 – 254.

7. Каплінський В. В. Вплив на емоційно-ціннісну сферу особистості майбутнього вчителя в процесі вивчення педагогіки. *Виховання молоді на принципах християнської моралі: матеріал. регіон. науков. конференції 16 лютого 2012 р. Вінниця, 2012. С. 24 – 27.*

8. Каплінський В. В. Загальнопедагогічна підготовка до курсового та комплексного державного екзамену (осв.-квал. рівень «бакалавр». Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 104 с.

9. Каплінський В. В., Асаулюк І. О. Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури: навчальний посібник. Вінниця: ПП «ТД «Єдельвейс і К», 2014. 294 с.

10. Каплінський В. В., Дамзін О. В. Метод виховних ситуацій у морально-етичному становленні майбутнього вчителя фізичної культури. *Українська полоністика*. Том 21. № 1 (2023). Житомир. Bydgoszcz. 2023

11. Фрицюк В., Каплінський В. Підготовка майбутніх учителів до виховної діяльності в умовах цифровізації освіти. *Освіта для цифрової трансформації суспільства / Edukacja dla cyfrowej transformacji społeczeństwa / Education for digital transformation of society* : монографія. У 2 т. Т. 2 ; за наук. ред. В. Кременя, Н. Ничкало, Л. Лук'янової, Н. Лазаренко. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2024. С.68-81.

12. Lazarenko N. I., Kaplinski V. V. Higher Education in Ukraine: Ensuring the Quality of Education. International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences. Kielce, 2016. P. 98 – 101.

13. Oksana Shportun, Vasiliy Kaplinsky, Olga Akimova, Zhanna Sydorenko, Tetyana Kamenshchuk. Features of psychosomatic manifestations in internally displaced persons during the war. AD ALTA: JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY RESEARCHSPECIAL ISSUE NO.: 14/01/XLII. (VOLUME 14, ISSUE 1, SPECIAL ISSUE XLII.). The Authors (May, 2024)/ P. 99-107.

14. Tymchuk I, Pohorila S, Kaplinskyi V, Popov O, Derstuganova N. Enhancing online learning quality through digital competencies of students. Salud, Ciencia y Tecnología – Serie de Conferencias [Internet]. 2024. Aug. 28 [cited 2024 Aug. 31]; 3. 1128.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Квасюк Марина

*студентка магістратури (спеціальність 073 Менеджмент)
факультету педагогіки, психології та професійної освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені
Михайла Коцюбинського*

Жанна Гарбар

*доктор економічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і
освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського*

У сучасному світі освіти важливою складовою підготовки майбутніх фахівців є формування професійно важливих особистісних якостей. В умовах швидких змін у суспільстві та розвитку технологій, вчителі та викладачі повинні не лише мати глибокі знання з предметів, які викладають, але й володіти набором особистісних рис, які забезпечать ефективність їх професійної діяльності [2, с. 212].

Це якості, такі як: комунікабельність, емоційна стійкість, креативність, відповідальність, а також адаптивність. Всі ці якості визначають не лише успішність педагогічної діяльності, а й мають не аби який вплив на атмосферу в навчальному закладі, так як вони мають здатність до налагодження контактів і співпраці з учнями, батьками та колегами; Маючи такі якості фахівець має здатність зберігати спокій у стресових ситуаціях та справлятися з емоційними викликами. Він може генерувати нові ідеї та підходи в навчальному процесі. А також вчитель усвідомлює значення своєї професії і готовність відповідати за свої рішення [1, с. 62].

Формування професійно важливих особистісних якостей у вчителів є складним і багатогранним процесом, що охоплює різні етапи підготовки – від теоретичного навчання до практичної діяльності. Сучасні освітні програми мають враховувати необхідність розвитку особистісних якостей студентів, інтегруючи різноманітні методи та технології навчання, які стимулюють активність та креативність майбутніх педагогів [2, с. 211].

Варто зазначити, що важливими аспектами формування професійно важливих особистісних якостей відбувається на кількох рівнях: освітні програми, практичні та психологічні підготовки [4, с. 24].

Освітні програми передбачають включати не тільки сучасні навчальні програми предметних знань, але й компоненти, спрямовані

на розвиток особистісних якостей. Це може бути реалізовано через інтерактивні методи навчання, що стимулюють обговорення, групову роботу, а також рольові ігри.

Практична підготовка передбачає впровадження практичних занять, стажувань у реальних навчальних закладах, де студенти можуть взаємодіяти з учнями, колегами, батьками. Практичний досвід формує не лише професійні навички, а й важливі особистісні якості через безпосередню взаємодію.

Психологічна підготовка наголошує на значенні психологічних тренінгів і семінарів, які допомагають майбутнім педагогам розвивати емоційний інтелект, самосвідомість та управління стресом. Такі тренінги сприяють розвитку комунікативних навичок, вміння працювати в команді та управлінських якостей.

Важливо також зазначити, що розвиток особистісних якостей вимагає постійного моніторингу та оцінки, що може бути здійснено через формувальне оцінювання, яке дозволяє вчителям і студентам аналізувати прогрес і вдосконалювати свої навички [3, с. 4].

Таким чином, формування професійно важливих особистісних якостей є складним, але необхідним процесом, що вимагає комплексного підходу. Підготовка кваліфікованих фахівців, здатних працювати в сучасному навчальному середовищі, потребує інтеграції теоретичних знань, практичного досвіду та психологічної готовності. Реалізація цих аспектів забезпечить успішність майбутніх педагогів та позитивно вплине на якість освіти в цілому. Це, у свою чергу, сприятиме розвитку суспільства, яке потребує компетентних і відповідальних фахівців у сфері освіти.

Література

1. Андрущенко В., Табачек І. Формування особистості вчителя в сучасних умовах. *Політичний менеджмент*. 2005. № 1. С. 58-69.
2. Бурак О.Б., Коваль І.С. Формування особистості майбутнього фахівця в умовах навчального процесу. *Особистість в екстремальних умовах* : зб. тез VI Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. Участю ; 7-8.11.2013 р., Львів. Львів : ЛДУ БЖД, 2013. С. 211–213.
3. Котенко О.В. Формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя іноземної мови. *Вісник психології і педагогіки*. 2010. № 6. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/19666425.pdf>
4. Мармаза О.І. Менеджмент освітньої організації : навчально-методичний посібник. Харків : ТОВ «Щедра садиба», 2017. 126 с.
5. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузьяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 416 с.

АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Дмитро Кириченко

*аспірант кафедри педагогіки і освітнього менеджменту
Вінницького державного педагогічного університету імені
Михайла Коцюбинського*

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 невинядково. 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.Хіларі, Ф. Альтбах, С. Джонстон, Ю. Ігон, 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, уважає, 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 проекти, при цьому зі збереженням унікальних, властивих лише тій чи іншій нації особливостей.

Відповідно до вітчизняних нормативних документів міжнародне співробітництво освітніх організацій здійснюється за такими напрями: 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». Електронний ресурс. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 09.10.2022).
3. Лісабонська конвенція. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <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/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf.
5. Сорбонська декларація 1998 р. URL: http://media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf.
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>
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 Raddaaier, 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.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Комарчук Андрій

студент магістратури факультету педагогіки, психології та професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Важливим завданням професійної підготовки будь-якого фахівця поряд із формуванням відповідних фахових компетентностей є розвиток професійно важливих особистісних якостей, у тому числі професійної ідентичності. Як свідчать психологічні дослідження, від професійної ідентичності суттєвою мірою залежить успішність оволодіння професією, швидкість інтеграції випускників у професійну спільноту, ставлення до виконуваної діяльності, психологічне благополуччя, прагнення до професійного зростання (Г. Балл, Л. Карамушка, О. Москаленко, В. Панок, Н. Пророк, Л. Шутенко та ін.). Сформована професійна ідентичність відображає цілісність і зрілість особистості фахівця, визначає систему професійних цінностей та ідеалів, особливості світосприйняття, життєві та професійні плани. У зв'язку з цим одним із пріоритетних завдань професійної підготовки майбутніх практичних психологів має бути розвиток їх професійної ідентичності, від якої значною мірою залежить успішність майбутньої професійної діяльності.

Вагомим чинником розвитку професійної ідентичності майбутніх практичних психологів є професійне навчання. Під час навчання у ЗВО відбувається якісний стрибок в особистісно-професійному розвитку студента. Саме в студентському віці починають формуватися основні ідентифікаційні характеристики, що відображають приналежність людини до певної професії.

Проблема розвитку професійної ідентичності особистості досліджувалася багатьма вітчизняними психологами: М. Вербан, Н. Кучеровська, А. Самойлова, В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Пророк, Т. Титаренко, Н. Чепелева, Т. Щербан, Н. Шевченко, Т. Яблонська та ін. Дослідники підкреслюють необхідність дослідження ідентичності у різноманітності її проявів, у контексті перцептивних, інтерактивних, комунікативних, функціональних і ментальних процесів психічного становлення особистості (Г. Балл, О. Бондаренко, Ж. Вірна, С. Максименко).

Дослідженнями професійної ідентичності займаються сучасні вітчизняні науковці Т. Буякас, С. Максименко, Н. Чепелева,

О. Сергеєнкова, В. Панок, Н. Пов'якель та ін. Сутність власне професійної ідентичності розкривається в працях В. Зливкова, О. Винославської, О. Остапйовського, М. Попіль, К. Тороп та ін. Структурно-динамічний підхід до розкриття психологічної природи ідентичності започаткували

Окремо варто розглянути дослідження, в яких розвиток ідентичності майбутніх фахівців розглядається у контексті формування професійної самосвідомості (М. Боришевський, П. Ігнатенко, В. Павленко, О. Гриньова, В. Козієв, В. Саврасов та ін.), взаємозв'язку самосвідомості та професійної спрямованості (В. Калашніков), самооцінки в структурі професійного самовизначення (С. Рескіна), розвитку особистісно-професійної зрілості (В. Галузяк), ідентифікації як психологічного механізму розвитку професійної самосвідомості (А. Гузь).

Упродовж останнього часу виконано низку досліджень, спрямованих на вивчення особливостей розвитку ідентичності спеціалістів різного профілю: медичних сестер (М. Попіль), економістів (О. Остапйовський), педагогів (А. Лукіячук, І. Мельник, М. Павлюк, К. Тороп), психологів (В. Панок, Н. Чепелева, Т. Ямчук). Зусилля науковців спрямовуються на дослідження структури, чинників і психологічних механізмів розвитку професійної ідентичності фахівців. Однак огляд психологічних джерел свідчить, що особливості становлення професійної ідентичності майбутніх психологів на етапі підготовки у закладах вищої освіти поки що не розкриті повною мірою. Водночас етап професійної підготовки має особливе значення у формуванні професійної ідентичності, оскільки у цей період відбуваються глибинні зрушення у самосвідомості та мотиваційно-ціннісній сфері студентів, пов'язані з інтенсивним процесом професіоналізації особистості. Тому існує потреба у вивченні психологічних особливостей професійної ідентичності майбутніх психологів, її структури, критеріїв та особливостей становлення в освітньому середовищі ЗВО.

Можна стверджувати, що проблема розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів залишається відкритою для подальших досліджень і наукових пошуків.

Професійна ідентичність — це внутрішній стрижень, що формує образ себе як фахівця, визначає цінності та стратегії діяльності. Для психологів цей процес набуває особливого значення: їхня робота вимагає не лише теоретичних знань, а й глибокого розуміння власних мотивів, емоцій та здатності до співпереживання. Сучасні дослідження свідчать, що формування ідентичності відбувається через взаємодію

особистісних якостей, соціального середовища та інституційних умов. У контексті психологічної освіти цей процес супроводжується унікальними викликами: студенти стикаються з необхідністю поєднувати академічні знання з практикою, розвивати емоційну стійкість і вчитися будувати довірливі відносини з клієнтами.

Формування професійної ідентичності майбутнього психолога – це динамічний процес, який охоплює кілька рівнів: когнітивний (усвідомлення вимог професії, власних можливостей та обмежень); емоційний (ставлення до майбутньої діяльності, відчуття відповідності обраного шляху власним цінностям); поведінковий (активність у навчанні, пошук додаткових можливостей для професійного зростання).

Важливу роль у цьому процесі відіграє рефлексія – здатність аналізувати власні дії, мотиви та їхній вплив на оточуючих. Як зазначав відомий психолог Альберт Бандура, саме через рефлексію людина вчиться корегувати свою поведінку та адаптуватися до нових викликів. Для майбутніх психологів цей механізм стає інструментом професійного вдосконалення: він дозволяє їм розуміти, як їхні особистісні якості впливають на взаємодію з клієнтами.

Не менш значущим є емоційний інтелект, зокрема здатність до емпатії. Дослідження В. Бойко демонструють, що психологи з розвинутою емпатією ефективніше встановлюють контакт з клієнтами та точніше інтерпретують їхні переживання. Однак формування цієї якості вимагає не лише теоретичної підготовки, а й постійної практики та саморефлексії.

Дослідження проводилося серед 88 студентів факультету психології Вінницького державного педагогічного університету. Вік учасників – від 17 до 23 років, що дозволило охопити різні етапи навчання: від першокурсників, які лише починають знайомство з професією, до випускників, що готуються до практичної діяльності.

Для вивчення професійної ідентичності використовувалися як стандартизовані методики (наприклад, опитувальник «Особистий професійний план»), так і проєктивні завдання (наприклад, методика «Хто Я?»). Особливу увагу приділили аналізу смисложиттєвих орієнтацій за допомогою тесту Д. Леонт'єва, що дозволило з'ясувати, наскільки студенти сприймають своє життя як цілеспрямоване та пов'язане з професійними ідеалами.

Процедура дослідження включала анонімне анкетування та індивідуальні бесіди, що забезпечило глибину і водночас об'єктивність даних. Обробка результатів проводилася з використанням статистичних методів, зокрема кореляційного аналізу за Пірсоном, що дозволило виявити зв'язки між окремими параметрами.

Дослідження виявило три групи студентів за рівнем розвитку їх професійної ідентичності:

1. Студенти з низьким рівнем (16%) часто описували себе через соціальні ролі («донька», «друг»), а не професійні характеристики. Їхні відповіді на питання про майбутнє були невизначеними: «Ще не знаю», «Можливо, зміню спеціальність». Такі учасники рідко брали участь у додаткових заходах (конференціях, тренінгах), а їхня мотивація до навчання ґрунтувалася на зовнішніх факторах — наприклад, бажанні отримати диплом.

2. Середній рівень (56%) характеризувався формальним розумінням професії. Студенти цієї групи могли перерахувати вимоги до психолога («терпіння», «комунікабельність»), але їхні відповіді часто нагадували цитати з підручників. Практичні кроки для досягнення цілей обмежувалися стандартним «Вчуся».

3. Високий рівень (28%) відрізнявся усвідомленістю та цілеспрямованістю. Такі студенти детально описували шляхи досягнення цілей («планую стажування в центрі психологічної допомоги», «вивчаю додаткову літературу»). В їхніх відповідях проступала емоційна включеність: «Відчуваю, що це моє покликання».

Дослідження виявило тонкий взаємозв'язок між психологічними якостями студентів та їхнім шляхом до професійної ідентичності. Студенти, які описували себе через соціальні ролі («донька», «друг») або формальні статуси («студент другого курсу»), рідше пов'язували своє майбутнє з психологією. Їхні відповіді на питання про професійні цілі часто відображали розгубленість. Одна з учасниць, наприклад, зізналася: «Навчаюся, бо батьки наполягали. Навіть не уявляю, як це — бути психологом». Така невизначеність супроводжувалася пасивністю: вони рідко брали участь у додаткових заходах, уникали волонтерських проєктів, а їхнє навчання часто обмежувалося формальним виконанням вимог.

Ті, хто демонстрував середній рівень ідентичності, виглядали більш впевненими, але їхнє розуміння професії залишалося абстрактним. Вони могли перерахувати вимоги до психолога — «терпіння», «вміння слухати», — але ці формулювання нагадували цитати з підручників, без особистого осмислення. «Психолог повинен бути толерантним і ерудованим», — така типова відповідь не супроводжувалася прикладами з власного досвіду. Їхня активність рідко виходила за межі навчальної програми: лише кожен п'ятий брав участь у наукових заходах, а волонтерство залишалося маргінальним явищем.

Найяскравішими виявилися студенти з високим рівнем професійної ідентичності. Вони не лише детально описували свої цілі, але й чітко бачили шляхи їх досягнення. «Планую пройти курс когнітивно-поведінкової терапії», «Працюю з ментором у центрі соціальної допомоги» — подібні формулювання супроводжувалися емоційною включеністю. Один із учасників поділився: «Кожна практика для мене — це можливість зрозуміти, чи справді я хочу це робити. Після консультації з клієнтом я завжди аналізую, що вийшло, а що ні». Така рефлексія ставала ключем до їхнього зростання: 89% із цієї групи регулярно записували спостереження під час практики, тоді як серед студентів з низьким рівнем ідентичності така звичка була лише у 12%.

Емпатія виявилася важливим чинником розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів. Студенти, які вміли глибоко «вчувати» інших, частіше обирали напрямки, пов'язані з прямою роботою з людьми — кризові інтервенції, сімейна терапія. «Хочу допомагати тим, хто відчуває біль», — пояснила одна з учасниць. На противагу, ті, хто мав низький рівень емпатії, віддавали перевагу аналітичним галузям, таким як нейропсихологія, або ж цілковито віддалялися від практики, обираючи адміністративну роботу. Цікаво, що саме емпатія часто ставала джерелом мотивації: студенти, які відчували зв'язок із клієнтами, частіше бачили сенс у навчанні.

Смисложиттєві орієнтації студентів також пов'язані з особливостями їх професійної ідентичності. Ті, хто сприймав життя як цілеспрямоване («шлях до допомоги іншим», «можливість змінити суспільство»), мали чіткі професійні плани. Навіть студенти з гарними знаннями, але без цієї внутрішньої цілісності, демонстрували пасивність. «Життя — це ланцюг випадковостей, і професія — лише спосіб заробити», — такі цинічні зауваження звучали переважно від тих, хто не знайшов власного місця в психології.

Динаміка професійної ідентичності також залежить від етапу навчання. На перших курсах переважала невизначеність: 62% студентів лише починали «приміряти» роль психолога. Однак після проходження практики ситуація змінювалася. «Після першої практики в школі я зрозумів, що хочу працювати з дітьми. Це надало навчанню нового сенсу», — розповів студент третього курсу. До четвертого курсу частка тих, хто мав високий рівень ідентичності, зростала до 34%, що підкреслює важливість реального досвіду у формуванні професійного «Я».

Ці результати не лише підтверджують важливу роль особистісних якостей, але й вказують на потребу в структурних змінах освітнього процесу. Наприклад, студенти, які згадували викладачів у ролі

«професійних зразків», частіше демонстрували впевненість у своєму професійному виборі. Це підкреслює, що наставництво та практичний досвід можуть стати мостом між теорією та особистісним усвідомленням професії.

Отримані результати перегукуються з низкою міжнародних досліджень, але водночас підкреслюють унікальні аспекти, пов'язані зі специфікою психологічної освіти в Україні. Наприклад, зв'язок між емпатією та професійним вибором, виявлений у нашому дослідженні, підтверджує роботи В. Бойко, яка стверджує, що психологи з розвиненим емоційним інтелектом ефективніше працюють у сфері допомоги. Однак на відміну від західних досліджень, де емпатія часто розглядається як вроджена якість, наші дані вказують на її динамічний характер: багато студентів розвивають цю здатність через практику та рефлексію, що підкреслює роль освітнього середовища.

Рефлексія як механізм професійного зростання також знайшла підтвердження в роботах К. Роджерса, який наголошував на важливості самопізнання для психотерапевтів. Наші результати свідчать, що студенти використовують самоаналіз не лише для роботи з клієнтами, а й для подолання власних професійних сумнівів.

Унікальний внесок нашого дослідження полягає в акцентуванні ролі кризових моментів. Наприклад, перехід від теорії до практики (3 курс) виявився ключовим етапом, що суперечить деяким західним моделям, де ідентичність формується поступово протягом усього навчання. Це може бути пов'язано з культурними особливостями: у країнах з розвинутою інфраструктурою психологічної допомоги студенти раніше залучаються до реальних проєктів, тоді як в Україні такий досвід часто обмежений.

Контрастні результати стосуються ролі викладачів. Якщо в дослідженнях М. Хорват педагоги розглядалися переважно як джерело знань, наші дані показали, що вони можуть стати «професійними зразками», які формують емоційний зв'язок із спеціальністю. Студентка 4 курсу згадала: «Викладач, який розповідав про власні провали та перемоги, надихнув мене не боятися помилок». Це вказує на важливість автентичності в освіті, що рідко піднімається в традиційних академічних дослідженнях.

Результати проведеного дослідження вказують на необхідність певних структурних змін у підготовці майбутніх психологів. Наприклад:

- Впровадження рефлексивних практик. Щоденники, де студенти фіксують власні спостереження під час практики, аналізують свої реакції та планують корекцію помилок. Групові обговорення

кейсів із залученням викладачів допоможуть розвинути критичне мислення.

- Інтеграція емпатії в навчальні програми. Рольові ігри, де студенти «приймають» роль клієнта, дозволяють краще зрозуміти їхні переживання. Мистецькі методи (наприклад, арт-терапія) розвивають емоційну чутливість.

- Мотиваційні механізми. Стажування в психологічних центрах, менторські програми з досвідченими фахівцями, участь у соціальних проєктах — все це формує зв'язок між теорією та практикою, підтримує інтерес до професії.

Формування професійної ідентичності у майбутніх психологів — це складний процес, який залежить від взаємодії особистісних якостей, емоційного інтелекту та умов навчання. Дослідження показало, що студенти з високою ідентичністю відрізняються не лише знаннями, а й здатністю до самоаналізу, усвідомленістю власних цінностей.

Кризові моменти, такі як розчарування в професії або відчуття безглуздості, потребують індивідуального підходу. Психологічна підтримка, інтерактивні методи навчання та раннє залучення до практики можуть стати ключем до подолання цих труднощів.

Перспективи подальших досліджень полягають в дослідженні впливу цифрових технологій (наприклад, онлайн-консультування) на формування професійної ідентичності майбутніх психологів.

Література

1. Андрушко Я. С. Професійна ідентичність особистості як психологічний феномен. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2013. Вип. 19. С. 104-110.

2. Бубряк Т. Ю. Тренінгова програма розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості*. Київ, 2014. Том.11. Вип. 13. С. 100-108.

3. 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.

4. Галузяк В. М. Критерії особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій. *Розвиток особистості майбутнього психолога в умовах трансформації суспільства: монографія* / В.І. Шахов, О.М. Паламарчук [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. С. 86-106.

5. Галузяк В. М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя. *Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі* : зб. наук. ст. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. Харків: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. С. 25-29.
6. Галузяк В. М. Структурно-функціональні особливості професійної самосвідомості вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 43. Вінниця, 2015. С. 192-197.
7. Галузяк В. М., Добровольська К. В. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: Монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. 256 с.
8. Галузяк В.М. Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія. Вінниця: Твори, 2021. 400 с.
9. Дружиніна І. А. Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх практичних психологів : дис. канд. ... психол. наук : 19.00.07. Київ, 2009. 253 с.
10. Карамушка Л. М., Іщук О. В. Психологія організаційної культури вищого навчального закладу : (у контексті становлення професійної ідентичності студентів) : монографія / Національна академія педагогічних наук України, Інститут психології імені Г. С. Костюка. Київ ; Запоріжжя : Крутозір, 2015. 244 с.
11. Савицька О.В. Професійна ідентичність та життєві стратегії студентів-психологів. *Проблеми сучасної психології*. 2012. Випуск 17. С.469 – 477.
12. Яблонська Т.М. Ідентичність як предмет психологічного аналізу. *Наукові записки Інституту психології ім.Г.С.Костюка НАПН України* /за ред. акад. С.Д.Максименка. Київ: Ніка-Центр, 2010. Вип.38. С. 378-387.
13. Ямчук Т.Ю. Психологічні особливості формування професійної самоідентичності майбутніх психологів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: Збірник наукових праць Східноукраїнський університет імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк, 2015. №2 (37). Том 3. С.179-183.

РОЛЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ

Юрій Коняхін

*аспірант Рівненського державного гуманітарного університету,
викладач II категорії, Відокремлений структурний підрозділ
Рівненського фахового коледжу Національного університету
біоресурсів і природокористування України*

Сучасний розвиток суспільства, що обумовлений глобалізацією та цифровізацією, а також змінами в соціокультурних і освітніх парадигмах, ставить перед педагогічною освітою нові виклики. В умовах реформування системи освіти в Україні підвищується необхідність підготовки компетентних педагогів, які не лише володіють ґрунтовними знаннями, але й здатні критично осмислювати інформацію, формувати аналітичне мислення учнів та виховувати у них громадянську свідомість.

Особливої уваги вимагає підготовка майбутніх учителів історії, для яких критичне мислення виступає необхідним інструментом професійної діяльності, що потребує роботи з історичними джерелами, аналізу фактів, оцінки суперечливих інтерпретацій і боротьби з маніпуляціями в історичних наративах. Критичне мислення дозволяє не лише аналізувати інформацію, але й формувати об'єктивне ставлення до історичних подій, уникати стереотипів і розвивати здатність до аргументованого висновку [2, с. 9].

Формування професійних компетентностей майбутніх учителів історії включає розвиток таких складових, як методичні, фахові, комунікативні, критико-аналітичні та інформаційно-цифрові компетентності. Критичне мислення виступає ключовим елементом, що забезпечує інтеграцію цих компонентів і сприяє якісному виконанню педагогічних функцій [11, с. 103].

Метою статті є обґрунтування значущості критичного мислення у процесі формування професійних компетентностей майбутніх учителів історії.

У ході дослідження було проаналізовано сучасні наукові джерела, що стосуються проблеми критичного мислення, формування професійних компетентностей і методики викладання історії. У роботі використано комплекс теоретичних методів таких як вивчення сучасної наукової літератури та концепцій розвитку критичного мислення, порівняльний аналіз, з метою, оцінки різних підходів до інтеграції критичного мислення у професійну підготовку педагогів,

обґрунтування ролі критичного мислення як компонента професійних компетентностей.

Критичне мислення є невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема вчителів історії. У педагогічному контексті критичне мислення визначається як здатність глибоко аналізувати, оцінювати та синтезувати інформацію з метою формування обґрунтованих висновків, прийняття раціональних рішень і вирішення складних проблемних ситуацій [1]. Критичне мислення базується на доказовості, логічній послідовності й усвідомленні морально-етичних аспектів. Для вчителів історії воно є ключовим інструментом не лише у професійній діяльності, а й у процесі формування в учнів навичок аналітичного мислення, здатності осмислювати інформацію, уникати стереотипів і маніпуляцій, а також виховувати громадянську свідомість [10, с. 198].

У викладанні історії критичне мислення виконує важливу роль, адже дозволяє аналізувати історичні джерела, оцінювати достовірність інформації, розпізнавати маніпулятивні елементи у текстах і подіях, а також запобігати стереотипному сприйняттю історії. Учитель із розвинутим критичним мисленням здатний оцінити хронологічну точність, контекст і достовірність джерел, відокремлювати факти від суб'єктивних інтерпретацій і виявляти пропаганду, що сприяє формуванню об'єктивного ставлення до історичних подій та явищ [4, с. 78].

Структура критичного мислення є багатовимірною і включає кілька компонентів. *Аналітичний компонент* дозволяє розділяти інформацію на складові частини, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, що особливо важливо в аналізі історичних подій. *Оціночний компонент* сприяє розрізненню фактів і думок, оцінці достовірності джерел та виявленню упереджень. *Творчий компонент* передбачає генерацію нових ідей та пошук альтернативних підходів до вирішення проблем. *Рефлексивний компонент* сприяє усвідомленню власних суджень, педагогічної діяльності та їхнього впливу на учнів. *Комунікативний компонент* дозволяє вчителю формулювати аргументи, вести конструктивні дискусії та стимулювати критичне мислення учнів [2; 8, с. 250; 12].

Формування професійних компетентностей майбутніх учителів історії тісно пов'язане з розвитком критичного мислення. Загальнопедагогічні компетентності передбачають створення умов для розвитку пізнавальних здібностей учнів. Педагог із розвиненим критичним мисленням організовує навчальний процес так, щоб учні могли осмислювати, аналізувати та синтезувати інформацію [7, с. 253]. Фахові компетентності включають здатність аналізувати історичні

події й явища з позицій доказовості, демонструючи багатогранність історії та сприяючи їй об'єктивному сприйняттю учнями. Методичні компетентності передбачають використання інтерактивних методів навчання, таких як дебати, дискусії, кейс-методи, які створюють умови для активного аналізу історичних ситуацій і формування аргументованих висновків. Критико-аналітичні компетентності спрямовані на оцінювання достовірності джерел, розпізнавання маніпуляцій та формування незалежних суджень [7, с. 255].

Розвиток критичного мислення у майбутніх педагогів можливий завдяки використанню ефективних методичних підходів. Інтерактивні методи навчання, зокрема аналіз історичних джерел, дебати, рольові ігри та дискусії, сприяють залученню студентів до аналізу альтернативних точок зору, формування аргументів і рефлексії [8, с. 249]. Використання рефлексивних практик, таких як рефлексивні журнали, дозволяє студентам осмислювати власні судження щодо історичних подій чи проблем, фіксувати свої думки та оцінювати їх обґрунтованість. Аналіз історичних міфів і маніпуляцій допомагає майбутнім учителям розвивати критичний підхід до інформації, формувати здатність до аналітичної оцінки й уникати поширення історичних упереджень. Інтеграція цифрових технологій, таких як віртуальні архіви, цифрові карти та мультимедійні платформи, сприяє розвитку навичок роботи з інформацією, що є важливим елементом критичного мислення [6, с. 190].

Формування критичного мислення потребує створення відповідних педагогічних умов. Важливою умовою є мотивація студентів до аналізу інформації через виконання соціально значущих завдань, які актуалізують їхню зацікавленість у проблемі. Інтеграція міждисциплінарного підходу, що включає філософські, соціологічні та культурологічні аспекти, розширює світогляд студентів і забезпечує комплексний аналіз проблем. Також важливо створювати умови для рефлексії та самостійного аналізу педагогічних дій, що сприяє усвідомленню значення критичного мислення для професійної діяльності [8, с. 251].

Таким чином, розвиток критичного мислення у процесі підготовки майбутніх учителів історії є ключовим завданням сучасної педагогічної освіти. Ефективність цього процесу залежить від системного підходу, впровадження інноваційних методів навчання та створення педагогічних умов, що сприяють формуванню аналітичних навичок, професійних компетентностей і морально-етичних цінностей у майбутніх педагогів.

Література

1. Акімова О. В. Особистісна обумовленість творчого мислення майбутнього вчителя. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2007. Випуск 6. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/3258>.
2. Акімова О. В. Педагогічне стимулювання як умова всебічного розвитку особистості майбутнього вчителя : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Київський державний педагогічний інститут. Київ, 1989. 24 с.
3. Акімова О., Сапогов М., Гапчук Я., Дяченко М. Особливості розвитку логічного мислення студентів у процесі змішаного навчання. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. № 15(33). 2023. С.62-70. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15\(33\)-62-70](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15(33)-62-70).
4. Бадер С. О., Починкова М. М., Методологічні підходи формування критичного мислення майбутніх фахівців. *Інноваційна педагогіка*. № 60, С. 76–82. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/60.15>.
5. Галузяк В. М. Діалектичне мислення як критерій особистісно-професійної зрілості педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. 2017. Випуск 52. С. 48-56.
6. Гапчук Я. А. Сучасні тенденції розвитку Е-навчання у вищій школі Німеччини : дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки / Я. А. Гапчук // ВДПУ ім. М. Коцюбинського, МОН України. Вінниця, 2023. 416 с. URL : <https://dspace.vspu.edu.ua/handle/123456789/11256>.
7. Гуцало Л. В. Формування критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів історії. *Zeszyty Naukowe (Wyższa Szkoła Agrobiznesu w Łomży): nauki społeczne i humanistyczne*, № 90, 2023. С. 249-260.
8. Неборак К. О. Розвиток морально-етичної культури майбутніх учителів історії в освітньому середовищі закладу вищої освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, № 207, 2022. С. 247-252. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-247-252>.
9. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 416 с.
10. Романишина Л., Галус О., Романишина О. Роль критичного мислення у формуванні інформатичної компетентності майбутніх учителів. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*, №2(1), 2024. С. 195–202. DOI: <https://doi.org/10.31891/pcs.2024.1.69>.

11. Сапогов М. В. Формування професійної компетентності магістрантів засобами Smart-технологій : монографія. Вінниця : ТОВ «Твори», 2021. 271 с.

12. Oleg M. Slushny, Olha V. Akimova, Alla M. Kolomiets, Ievgen V. Gromov, Khamaska, Nelina B Educational project «Pedagogical insight» as a technology of the future teachers' personal professional formation. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION*. (SIE-2020) International Scientific Conference. May 22-23, 2020, Academy of Technologies, Rezekne, Latvia. URL : <https://conferences.ru.lv/index.php/SIE/SIE2020/paper/view/3516>.

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ГЕЙМІФІКАЦІЇ В НАВЧАЛЬНОМУ КОНТЕНТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Катерина Левчук

*студентка магістратури (014.04 Середня освіта (Математика))
Вінницького державного педагогічного університету імені
Михайла Коцюбинського*

Денис Мовчан

*студент магістратури (011 Освітні, педагогічні науки)
Вінницького державного педагогічного університету імені
Михайла Коцюбинського*

Ера інформаційної економіки висуває нові вимоги до освіти. Змінюється сама природа знань, що вимагає переосмислення процесу навчання. Інтернет перетворює освіту на динамічний процес, де студенти можуть самостійно досліджувати та будувати свої знання. Комп'ютерні ігри та проєктний підхід стають інструментами для розвитку критичного мислення та творчих навичок. Швидкий розвиток технологій вимагає від освіти постійного оновлення. Гейміфікація, або застосування елементів ігор у неігрових контекстах, стає все більш популярним інструментом у сфері освіти. Особливо актуальним це є для психолого-педагогічних дисциплін, де мотивація та залученість студентів відіграють ключову роль.

Мета статті – описати методичні аспекти ефективного використання елементів гейміфікації під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін у закладі вищої освіти.

Більшість сучасних науковців вважають, що гейміфікація має величезний потенціал, проте потребує структурованих досліджень [1; 2; 4; 6]. Так, Гейб Зіхерман пропонує цікавий погляд на гейміфікацію, підкреслюючи її потенціал для залучення та мотивації людей. Зіхерман акцентує на тому, що гейміфікація – це не просто додавання ігрових елементів, а скоріше використання технологій для створення ігрових механік, які резонують з внутрішніми мотиваціями людини [7]. Науковець стверджує, що люди прагнуть досягнень і визнання. У рамках гейміфікації це досягається шляхом надання статусу, який набувається в процесі «гри». Цей статус може бути виражений у балах, рівнях, досягненнях тощо. Зіхерман звертає увагу на те, що мозок людини схильний до винагороди. Гейміфікація використовує цю особливість, пропонуючи різноманітні винагороди за виконання завдань. Науковець бачить потенціал гейміфікації далеко за межами

ігор. Він вважає, що застосування ігрових механік в освіті, бізнесі та інших сферах може значно підвищити залученість і мотивацію людей. На думку автора ігри роблять навчання більш привабливим, учні стають активними учасниками освітнього процесу. Гейміфікація може сприяти розвитку таких навичок, як вирішення проблем, критичне мислення та співпраця. Ігри дозволяють створювати персоналізовані навчальні шляхи для кожного студента [7]. Незважаючи на очевидні переваги, гейміфікація має свої обмеження. Деякі критики стверджують, що надмірне використання ігрових елементів може відволікати від основного змісту навчання. Важливо підходити до гейміфікації з обережністю, враховуючи особливості конкретного навчального середовища та потреб студентів [5]. Дослідниця І. Маринченко пропонує досить широке розуміння гейміфікації в освітньому контексті, що передбачає використання ігрових елементів (правила, завдання, змагання) для оживлення традиційних методів навчання, як-от лекції та робота з підручниками. Сутність тут полягає в тому, щоб зробити освітній процес більш інтерактивним та цікавим за допомогою ігрових механізмів [3; 6].

Вважаємо, що гейміфікація – це інноваційний підхід, який використовує ігрові елементи та механіки для мотивації та залучення здобувачів до освітнього процесу. У контексті психолого-педагогічних дисциплін гейміфікація може стати потужним інструментом для: посилення зацікавленості (гри та змагання роблять навчання більш привабливим та інтерактивним); розвитку навичок (гейміфіковані завдання можуть сприяти розвитку критичного мислення, креативності, співпраці та інших важливих навичок), глибокого засвоєння знань (через практичні завдання та симуляції студенти краще розуміють теорію), підвищення мотивації (система нагород, рівнів та досягнень стимулює до постійного розвитку).

Для створення навчального контенту психолого-педагогічних дисциплін, зокрема в умовах дистанційного та онлайн-навчання пропонуємо вводити такі елементи гейміфікації: *рольові ігри*: здобувачі вищої освіти, які вивчають «Педагогіку» та «Основи педагогічної майстерності», працюючи у Google Classroom, можуть взяти на себе ролі вчителя, учня, батька або психолога, щоб краще зрозуміти взаємодію суб'єктів освітнього процесу між собою. Приклад: симуляція навчального дня в закладі загальної середньої освіти, де студенти-майбутні вчителі виконують різні ролі та розв'язують традиційні педагогічні завдання; *квести*: створення квестів, де студенти шукають відповіді на питання, розгадують загадки та виконують завдання, пов'язані з вивченим матеріалом. Приклад: квест «Психологічний профіль», де студенти мають визначити тип

особистості відомої людини, використовуючи психологічні теорії; *онлайн-платформи та ігри*: використання спеціальних платформ та ігор, розроблених для вивчення психології та педагогіки. Приклад: платформа з віртуальним класом CREST/TeachLivE, де студенти можуть проводити експерименти, аналізувати дані та обговорювати результати (<https://sites.google.com/view/teachlive/videos>); *змагання*: уведення елементів змагання, таких як турніри, лідери та рейтинги. Приклад: Турнір з презентацій на тему «Психологічні особливості підлітків» [4].

Розробляючи навчальну гру, викладачі педагогічних ЗВО мають звернути увагу на такі аспекти: 1) Система оцінювання. Вона має бути прозорою, зрозумілою і базуватися на чітких критеріях. Це дозволить уникнути суб'єктивізму та мотивувати здобувачів до досягнення кращих результатів. 2) Відстеження прогресу: регулярне відстеження індивідуальних та командних досягнень допомагає учасникам відчувати свою значимість та стимулює їх до подальшого розвитку. 3) Доступність інформації. Відкритий доступ до навчальних матеріалів та результатів дозволяє студентам самостійно контролювати свою навчальну роботу. 4) Мотивація. Різноманітні механізми мотивації, зокрема змагання, бонуси та визнання досягнень, допомагають підвищити зацікавленість у навчанні. Перед початком навчання важливо оцінити початковий рівень знань студентів – це дозволить адаптувати програму до їхніх потреб та створити більш ефективне навчальне середовище. Ігри мають бути інтегровані в освітній процес і сприяти досягненню освітніх цілей. Необхідно використовувати різні ігрові механіки, щоб уникнути одноманітності, надавати студентам регулярний зворотній зв'язок щодо їхніх досягнень, також важливо зберігати баланс між навчанням та розвагами [2].

Впровадження геймдизайну в освітній процес відкриває перед студентами та викладачами нові можливості. Кожен студент може обирати свій власний шлях навчання, що дозволяє врахувати індивідуальні особливості та темпи освоєння матеріалу. Завдяки гейміфікації, студенти краще запам'ятовують інформацію та розвивають навички критичного мислення та вирішення проблем.

Використання гейміфікації у ході вивчення психолого-педагогічних дисциплін може зробити навчання більш ефективним та цікавим для майбутніх психологів і педагогів. Однак, важливо пам'ятати, що гейміфікація – це лише інструмент, який слід використовувати в поєднанні з традиційними методами навчання. Для досягнення максимального результату необхідно ретельно продумувати дизайн навчальних матеріалів та підбирати відповідні ігрові елементи, засновані на принципах викладання у вищій школі.

Література

1. Жерновникова О. А., Перетяга Л. Є., Ковтун А. В., Кордубан М. В., Наливайко О. О., Наливайко Н. А. Технологія формування цифрової компетентності майбутніх учителів засобами гейміфікації. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2020. № 75(1). С. 170–185.
2. Лугова Т. А. Геймдизайн орієнтований підхід до розробки навчальних дисциплін закладів вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2021, Том 81, №1.С. 235–254. DOI: 10.33407/itlt.v81i1.3265
3. Маринченко І. В. Психолого-педагогічні проблеми методики комп'ютеризації ігрових технологій у процесі підготовки здобувачів вищої освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка.*, 2023. Т. 211. С. 176–180.
4. Маринченко І. В., Циганок Н. М. Упровадження цифрових технологій у підготовку майбутніх учителів інформатики та педагогів професійного навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Т. 52. С. 125–130.
5. Blazhko O., Gawel B., Gdowska K., Dziabenko O., Luhova T. Deeper learning approaches integrated in serious games. *In Project, Program, Portfolio Management*. PЗМ, ONPU, Vol. 2, 2017, PP. 18–21.
6. Marynchenko I., Gaivoronska T., Barbashova I., Skachedub N. Methodological principles for ensuring the assessment of educational achievements in higher education under the conditions of distance education. *AD ALTA-Journal of Interdisciplinary Research*, 2024. Vol. 14. Issue 2, Special Issue XLIII. Pp. 120–125. https://www.magnanimitas.cz/ADALTA/140243/papers/A_22.pdf
7. Zichermann G. *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. California : O'Reilly Media, 2011. 182 p.

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Людмила Любарська

*аспірантка кафедри цифрових технологій та професійної освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені
Михайла Коцюбинського*

У дослідженні описано важливість розвитку творчих здібностей студентів з використанням інтерактивного методу проєктів, сучасних цифрових і педагогічних технологій. Значну увагу приділено удосконаленню критеріїв та механізмів визначення рівня розвитку творчих здібностей майбутніх учителів технологій. Наведено шляхи удосконалення системи розвитку креативності здобувачів вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Трудове навчання і Технології) засобами інтерактивних методів і технологій навчання.

Нині розвиток української вищої освіти набуває першочергового значення, особливо на фоні викликів: пандемія COVID-19 та повномасштабної війни. Внаслідок стрімкого росту інноваційних педагогічних систем виникають нові вимоги до методів формування креативності майбутніх учителів технологій. Впровадження інноваційних методів у підготовці студентів передбачає цілеспрямоване створення нових педагогічних, дидактичних, методичних і технологічних освітніх систем, перш за все, за допомогою передових технологій (у вигляді моделі), а потім через її впровадження. При цьому необхідно не лише досліджувати наявний досвід, а й створювати нове на основі теоретичних досліджень. Ці інноваційні методи сприяють формуванню факторів креативності індивідуального рівня майбутніх учителів технологій, впливають на процес формування творчих рішень. На нашу думку, сам процес формування творчого рішення можна розділити на чотири етапи: генерація ідеї, перевірка ідеї, розробка ідеї та перевірка рішення. Результати досліджень попередніх наукових розвідок науковців України та зарубіжжя зокрема Дж. Гілфорд і Е. Торренса визначили сутність та структуру креативності. Питанням формування креативності за допомогою інформаційних технологій досліджує Р. Гуревич, І. Шахіна. Вплив освітнього середовища на формування креативності досліджує В. Фрицюк, Л. Любарська [1, с. 372] що свідчать про те, як на креативність впливає мотивація (внутрішня та зовнішня), запас знань (явні та неявні), індивідуальна креативність та провадження діяльності в екстремальних ситуаціях.

Дослідження показують, що максимальний ефект формування та розвитку творчих здібностей у студентів 014 Середня освіта (Трудове навчання і Технології) у процесі вивчення дисциплін циклу професійної підготовки, наприклад: «STEAM-освіта», «Теорія і методика інтеграції у проєктній діяльності та міжгалузевих курсах», «Проєктування та моделювання в технологічній освіті», «Робототехнічні системи», «Основи наукових досліджень» можливий при переході від базових знань до професійних компетенцій. Високого рівня розвитку креативності у майбутніх учителів технологій у процесі вивчення дисциплін професійної підготовки можемо досягти при дотриманні наступних умов:

- творчі уміння повинні поєднуватися на усіх рівнях підготовки;
- кожне творче уміння повинно бути основою для формування компетентностей;
- при узагальненні системи формування креативності необхідно визначати компоненти системи відповідно до освітньо-професійної програми «Середня освіта (Технології)» [3].
- Можемо виокремити особливості процесу формування та розвитку креативності у майбутніх учителів технологій у процесі вивчення професійно-спрямованих дисциплін, які слід враховувати при організації освітнього процесу:
 - процес формування та розвитку креативних умінь у майбутніх учителів технологій у процесі засвоєння матеріалів професійних дисциплін має двосторонній характер, його сутність полягає у взаємозалежності дисциплін загальної підготовки та професійної підготовки, та спеціальних знань і навичок;
 - складна організація міжпредметних зв'язків зумовлює комплексність процесу формування та розвитку креативних умінь у студентів спеціальності «Середня освіта (Технології);
 - структура навчальних дисциплін із загальної підготовки та професійної підготовки може бути побудована на принципах інтеграції, що пов'язано з тенденціями синергії в освітньому процесі.

Відповідно до визначених нами особливостей формування креативності майбутніх учителів технологій, студентам цієї спеціальності було запропоновано створити проєкт на соціально-значущу тематику із використанням цифрових технологій для створення сайтів із застосуванням інтерактивних онлайн засобів.

Здобувачами було обрано теми: «Базові емоційні потреби людини» <http://surl.li/lfjgba>, «Разом проти булінгу» <http://surl.li/cqzehz>, «Соціально-психологічна підтримка під час війни» <http://surl.li/ohvpor>, «Домашнє насильство: від виявлення до покарання» <http://surl.li/nrgtrp>, «За лаштунками шкільних коридорів» <http://surl.li/prqszh> та проведено роботу по створенню та наповненню сайтів.

Головна сторінка Про булінг Правові аспекти Як захистити себе

ПРАВОВІ АСПЕКТИ

ЗАКОН УКРАЇНИ

Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)

Цей закон був ухвалений для вдосконалення правової бази, що регулює питання протидії булінгу в Україні. Він вносить зміни до кількох важливих законодавчих актів, посилюючи відповідальність за цькування та визначаючи чіткі механізми реагування на випадки булінгу.

Посилання на закон

Домашнє насильство: факти та цифри | Освітній проєкт... Переглянути Поділитися

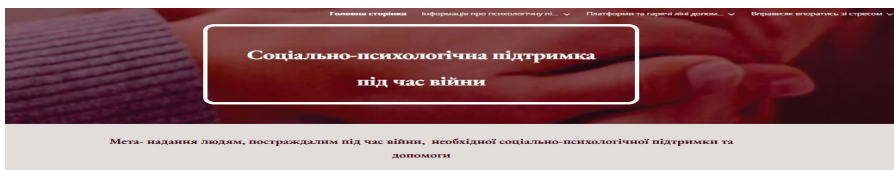
ОМАШНЄ НАСИЛЬСТВО АКТИ ТА ЦИФРИ

Дивитися на YouTube

Якщо ви постраждали від домашнього насильства або стали його свідком – телефонуйте на «гарячу лінію» 15-47
Для громадян України, які перебувають за кордоном, номер телефону +38 (044) 284-19-43

Якщо ви проживаєте у Вінниці ви можете звернутися

• Мобільні бригади: 098 900 15 60 або 067-04-60, 56 00 78
• 102 номер екстреного виклику поліції



Самоконтроль та реалістичні межі





Самоконтроль та реалістичні межі — це потреба, що окреслює знання своїх кордонів та прийняття кордонів інших, аби будувати надійні взаємини з ними, а також здійснювати самоконтроль.

Усім нам важливо відточувати вміння відстояти свої межі й володіти здоровими способами висловлення як позитивних, так і негативних емоцій. Саме це допомагає взаємодіяти в соціумі органічно та доброзичливо.

Які ознаки незадоволеної потреби?

Людина, яка не знає, яким чином дбати про потребу в самоконтролі та в реалістичних межах:

- важко дотримуватися усталених кордонів;
- дивується, чому інші не визнають і не погоджуються з тим, що вона – краща за них і краща в усьому;
- нерідко має увлечення, що в неї недостатньо самоконтролю та самодисципліни для організації щоденного життя чи належного виконання обов'язків.

Рис. 1. Сторінки сайту

На рисунку представлено сторінку з кожного сайту на який завжди можна звернутися за потреби по вказаних посиланнях.

У процесі розвитку креативності студентів важливим вважається інтерактивний процес навчання.

Інтерактивне навчання – це система методів навчання, заснована на «суб'єкт-суб'єктних» відносинах, в основі яких лежить потреба того, хто навчається, в активізації пізнавальної діяльності, а навчальний процес організовується на основі взаємного співробітництва. При цьому взаємодія ґрунтується на таких принципах, як активізація учнів, опора на попередні знання, встановлення зворотного зв'язку. До інтерактивних методів навчання належать: мозковий штурм; постановка проблеми; кейс-стаді; ділові ігри; дебати; бліц-опитування; діалог Сократа; навчальні проекти; аналіз конкретних ситуацій (АКС), SWOT-аналіз та інші.

На основі вивчення існуючих методичних джерел та досвіду роботи можна запропонувати такі форми інтерактивної роботи, що слугують розвитку креативності у студентів: виконання творчих завдань; робота в малих групах; активізуючі вправи; тренінги; відеотренінги; презентації; вікторини; брифінг; медіа-конференції;

майстер-клас; тренінг творчого проєктування; інтерактивні екскурсії; інтерактивні лекції; вебінар; круглий стіл; фокус-група тощо.

Отже, важливою умовою розвитку креативності студентів засобами інтерактивних методів і технологій навчання є створення вільно-творчого середовища в освітньому процесі, налагодження навчального процесу, заснованого на спільних відносинах і кооперативних діях професорів, викладачів, учителів і студентів.

Література

1. Гуревич Р.С., Кадемія М. Ю., Коношевський Л. Л. та ін. Сучасні освітні технології в цифровій реальності: монографія; за ред. академіка НАПН України Р. С. Гуревича. Київ: Видавництво «Юрка Любченка», 2024. 472 с.

2. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 416 с.

3. Inamidinova Dilarom Kiramidinovna, & Akhmadjonova Diyora. (2023). Importance of formation and development of creativity skills among students in teaching general technical subjects. *International journal of social science & interdisciplinary research*, 12(03), 39–41. Retrieved from <https://www.gejournal.net/index.php/IJSSIR/article/view/1629>

СТУДЕНТ ЯК СУБ'ЄКТ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ВИКЛИКИ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ У ЦИФРОВУ ЕПОХУ

Інна Магденко

*студентка магістратури кафедри англійської мови та методики
її навчання Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського*

Сучасна система вищої освіти зазнає суттєвих трансформацій під впливом швидкого розвитку цифрових технологій, що стали невід'ємною частиною навчального процесу. У зв'язку з пандемією COVID-19 та повномасштабною війною в Україні, яка прискорила процес впровадження дистанційного навчання, значна частина навчальних закладів перейшла на використання онлайн-платформ. Ці зміни вимагають від студентів нових підходів до навчання, зокрема розвитку навичок автономного управління власною освітньою діяльністю. Якщо традиційна модель освіти передбачала більшу залежність від викладача, то в умовах дистанційного навчання студент перетворюється на основного суб'єкта, відповідального за власний навчальний процес [8].

Цифрові технології пропонують студентам безпрецедентний доступ до інформації, забезпечуючи різноманітні інструменти для самостійного навчання: відеолекції, інтерактивні тести, онлайн-курси та форуми для обговорення. Крім того, навчальні платформи дозволяють студентам гнучко планувати свій час, працюючи за індивідуальним графіком. Проте разом з перевагами виникають нові виклики. Один із ключових аспектів — це збереження мотивації на належному рівні, оскільки відсутність фізичного контролю з боку викладача або постійної взаємодії з одногрупниками може призводити до зниження продуктивності та апатії. Автономне навчання потребує від студента високого рівня самодисципліни, здатності організувати свій час і відповідально ставитися до виконання завдань [3, 6].

Організація власного навчального часу стає критично важливою в умовах цифрової освіти. Університети більше не контролюють розклад студентів так, як це було раніше, що призводить до того, що студенти повинні самостійно вирішувати, коли і як виконувати завдання. Це може сприяти розвитку тайм-менеджменту та критичного мислення, але також може створювати стрес і перевантаження, якщо студент не здатен належним чином організувати свої навчальні процеси [1].

Ще одним важливим аспектом автономного навчання є здатність студента знаходити та використовувати найбільш ефективні стратегії

навчання. Різні підходи до навчання, зокрема змішане навчання (blended learning) та інтерактивне навчання, дають можливість студентам обирати ті методи, які відповідають їхнім індивідуальним потребам [9]. Проте для цього студентам необхідно не лише мати достатню цифрову грамотність, а й розуміти, як критично оцінювати отриману інформацію, уникати перевантаження інформацією та правильно розподіляти ресурси для навчання [7].

З огляду на всі ці фактори, стає зрозумілим, що розвиток автономного навчання в цифрову епоху вимагає комплексного підходу та відповідних навичок, які повинні бути сформовані ще на початкових етапах навчання у вищих навчальних закладах. У цьому контексті особливо важливо дослідити, як студенти пристосовуються до нових умов навчання та які чинники визначають їх успішність у цьому процесі.

Перехід до цифрового навчання став каталізатором змін у навчальних практиках. Відсутність постійної взаємодії з викладачем у реальному часі та фізичної присутності в аудиторії змушує студентів активніше брати відповідальність за власний освітній процес. Цифрові платформи, такі як Zoom, Microsoft Teams, Moodle, Google Classroom тощо та інші, надають широкий доступ до навчальних ресурсів, але вимагають від студента високого рівня самостійності та відповідальності. Автономне навчання потребує розвитку ключових компетентностей, зокрема самодисципліни, організованості та здатності до самостійного прийняття рішень щодо власного навчання [5, с. 89]. Різні стилі навчання студентів впливають на їхню здатність засвоювати матеріал у цифровому середовищі. Візуальні учні краще сприймають інформацію через графіки та відео, тоді як аудіальні учні надають перевагу подкастам або аудіолекціям. Проте більшість цифрових платформ не враховують ці відмінності, що створює додаткові виклики для студентів з кінестетичним стилем навчання. Ще однією з проблем є відсутність традиційних рамок навчального процесу, що може призводити до втрати мотивації та зниження продуктивності.

Основними викликами, з якими стикаються студенти в умовах дистанційного навчання, є:

- Мотивація та самодисципліна.

В умовах віддаленого доступу до ресурсів студенту важко підтримувати постійний рівень мотивації. Відсутність безпосереднього нагляду викладача може знижувати зобов'язаність перед виконанням завдань [3].

- Навички управління часом.

Цифрові платформи дозволяють студентам гнучко організовувати власний розклад, але це вимагає навичок ефективного планування. Багато студентів зазначають, що їм важко знайти баланс між навчанням, відпочинком і роботою [7].

- Технічні труднощі та відсутність технічної підтримки

Важливою проблемою є недостатні технічні знання для ефективного використання навчальних платформ. Багато студентів стикаються з труднощами в налаштуванні програм, що знижує продуктивність та ускладнює процес навчання [2].

- Психологічні фактори.

Відчуття ізоляції, відсутність безпосереднього спілкування з одногрупниками та викладачами може негативно впливати на емоційний стан студентів і сприяти виникненню стресу. Це, у свою чергу, знижує їхню ефективність у навчанні [4].

Соціальна підтримка є важливим фактором автономного навчання. Спільноти в соціальних мережах і групи в месенджерах дозволяють студентам обмінюватися знаннями, підтримувати один одного та долати труднощі, що виникають під час самостійного навчання

Щоб успішно адаптуватися до умов автономного навчання, студенти мають розвивати нові компетентності. По-перше, необхідно розвивати навички самоорганізації, що включають планування, тайм-менеджмент та встановлення особистих цілей у навчанні. По-друге, важливо вміти керувати мотивацією: це можна зробити через усвідомлення особистих переваг від успішного завершення навчальних завдань і постановку реалістичних завдань. Важливу роль відіграє також розвиток цифрової грамотності. Студенти мають бути впевненими користувачами цифрових ресурсів, володіти навичками пошуку інформації, а також ефективно використовувати різні онлайн-платформи для самоосвіти [5].

Сучасна цифрова епоха кардинально змінила підходи до навчання у вищих навчальних закладах, поставивши студента в центр навчального процесу. Автономне навчання, яке стало необхідністю через впровадження дистанційних технологій, потребує розвитку нових навичок, таких як самодисципліна, організація часу, тайм-менеджмент та цифрова грамотність. Незважаючи на численні переваги, які надають онлайн-платформи, студенти стикаються з низкою викликів, що включають підтримку мотивації, подолання відчуття ізоляції та ефективне планування власного навчання.

Для успішної адаптації до нових реалій, студентам важливо не лише володіти технічними навичками, але й розвивати емоційну стійкість, навички саморегуляції та пошуку найбільш ефективних

стратегій навчання. Підтримка з боку викладачів, надання чіткого зворотного зв'язку та доступ до ресурсів психологічної підтримки є важливими факторами, які сприяють зниженню стресу та покращенню результатів навчальної діяльності.

Таким чином, студент як суб'єкт навчальної діяльності в умовах цифрової епохи стає більш самостійним, проте потребує розвитку комплексу компетентностей для успішної інтеграції в автономне навчання. Майбутнє освіти вимагає від навчальних закладів формування сприятливого середовища для підтримки студентів на шляху до самостійного управління власним навчальним процесом.

Література

1. Білоножко Н. Є. Стратегії старшокласника як суб'єкта навчальної діяльності. *Іноземні мови*. 2011. № 4 (68). С. 13–17.

2. Лабенко О., Шакун Н., Заїка Т. Критичне мислення та медіаграмотність у цифрову епоху: виклики та можливості для української освіти. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 12(30). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12\(30\)-331-345](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12(30)-331-345) (дата звернення: 13.10.2024).

3. Тригуб О. Вища освіта у цифрову епоху: переваги та недоліки впровадження технологій. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 5(23). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-5\(23\)-1515-1524](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-5(23)-1515-1524) (дата звернення: 13.10.2024).

4. Червінська Т. Г., Петленко Ю. В. Проблеми та виклики дистанційного навчання у вищій освіті України під час пандемії COVID-19. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2021. № 27. С. 123–129. URL: <https://doi.org/10.32837/apfs.voi27.932> (дата звернення: 13.10.2024).

5. Фальштинська Ю. Віртуальне навчальне середовище – невіддільний складник дистанційного навчання. *Науковий вісник мелітопольського державного педагогічного університету*. 2016. № 16. С. 89–93.

6. Bánhegyi M., Fajt B. University students' autonomous learning behaviors in three different modes of ict-based instruction in the COVID-19 era: a case study of lockdown learning. *Studies in self-access learning journal*. 2022. Vol. 13, no. 1. P. 5–30. URL: <https://doi.org/10.37237/130102> (дата звернення: 13.10.2024).

7. Chung J. C. C., Chow S. M. K. Promoting student learning through a student-centred problem-based learning subject curriculum. *Innovations in education and teaching international*. 2004. Vol. 41, no. 2. P. 157–168. URL: <https://doi.org/10.1080/1470329042000208684> (дата звернення: 13.10.2024).

8. Hardi V. A., Rizal M. S., Noviardila I. Autonomous learning capacity of university students' during the COVID-19 pandemic. *AL-ISHLAH: jurnal pendidikan*. 2022. Vol. 14, no. 2. P. 1361–1368. URL: <https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i2.1934> (дата звернення: 13.10.2024).

9. Re-Imagining machine learning in dental research: A lesson learned from the COVID-19 pandemic / J. Kolahi et al. *Dental hypotheses*. 2021. Vol. 12, no. 1. P. 1. URL: https://doi.org/10.4103/denthyp.denthyp_169_20 (дата звернення: 13.10.2024).

ПОЕТАПНІСТЬ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Ірина Макарчук

*студентка магістратури (спеціальність 073 Менеджмент)
Вінницького державного педагогічного університету імені
Михайла Коцюбинського*

Як і будь-яка цілісна система, робота керівника позашкільного закладу освіти полягає в постійній взаємодії з педагогічним колективом, дітьми, батьками, менеджерами освіти різних рівнів. Їхня діяльність включає в себе комплекс взаємодоповнюючих і взаємопов'язаних компонентів. До них належать: методична робота, організаційна робота, контроль, самоосвіта тощо. Компоненти включають в себе низку елементів: мета, зміст, завдання, методи, засоби, форми і результат, що доповнюють один одного. Тому вважаємо, що формування управлінської майстерності майбутніх керівників є важливою складовою їхньої професійної підготовки.

Підготовка менеджерів освіти різних рівнів є предметом наукового пошуку низки вітчизняних науковців: О.Акімової, Л.Бровчак, В.Галузяка, Р.Гуревич, В.Каплінського, І.Холковська та ін. Увага дослідників спрямована на встановленні функцій керівника закладу освіти і визначенні шляхів їхньої професійної підготовки.

Уважаємо, що основною функцією керівника закладу позашкільної освіти є підготовка, ухвалення і реалізації управлінських рішень. На практиці такі рішення втілюються у формі перспективних і поточних планів, наказів, письмових і усних розпоряджень, команд. Більшість наказів і розпоряджень має оперативний, частіше неформалізований характер і ухвалюється керівником з конкретних питань, причому, без істотної попередньої підготовки, нерідко в обстановці дефіциту інформації і на основі вже наявних у нього досвіду і знань. Найважливіші з них, розраховані на тривалі терміни і спрямовані на здійснення кардинальних для функціонування і розвитку колективу планів [4, с.90]. До прикладу, організація освітнього процесу, план роботи методичної ради, план видавничої діяльності тощо потребують глибокого і всебічного опрацювання щодо визначення проблемної ситуації, накопичення й аналізу необхідної інформації, врахування обмежень, розроблення конкретних заходів для досягнення поставленої мети, визначення конкретних осіб, відповідальних за виконання запланованих заходів. Ретельно

продумані рішення є найважливішою умовою результативної управлінської діяльності керівника.

Підготовка і прийняття управлінського рішення здійснюється в певній послідовності і складається з низки етапів. Перший етап – виявлення і формулювання проблеми: керівнику необхідно усвідомити важливість проблеми, значущість її розв'язання. Проблема може випливати із завдань, поставлених вищим за рівнем керівником або виявляється в результаті аналізу ситуації, що складається і підбиття підсумків роботи. Досвідчений керівник характеризується вмінням своєчасно виявити проблеми, що виникають, правильно оцінити їхнє значення, а також попередити можливі небажані наслідки [3, с.210].

Практичним результатом першого етапу є чітке і зрозуміле формулювання проблеми із зазначенням мети її розв'язання, під якою розуміють, як правило, бажаний стан ситуації в організації. На цьому етапі відбувається основний збір інформації з проблеми та її аналіз як інтелектуальну діяльність, що забезпечує врахування характеру і ступеня впливу різних чинників на проблемну ситуацію. Основна мета цього етапу – виявити причини виникнення проблеми, одержати їх ясну кількісну і якісну характеристику. Розпочинаючи збір інформації, необхідної для ухвалення рішення, керівник стикається, як правило, з двома труднощами – або з її надлишком, або з її нестачею.

У зв'язку з цим керівник має виробити конкретний підхід до загальної оцінки одержуваної інформації, термінів її збору, обробки та аналізу; ефективності передбачуваних результатів аналізу інформації. Керівнику не просто одержувати вичерпну достовірну інформацію щодо проблеми: складність процесів комунікації між підрозділами, співробітниками і зовнішнім середовищем, включно з психологічними факторами, завжди дещо спотворює інформацію.

На другому етапі керівнику необхідно сформулювати обмеження та критерії для прийняття рішення. Фактори, що обмежують діяльність організації загалом, її підрозділів або кожного співробітника, заведено називати обмеженнями. Причиною обмежень є насамперед закони та інші нормативні акти, які керівник не владний змінити. Обмеження коригують дії, звужують можливості суб'єкта управління в ухваленні рішень. Керівник повинен неупереджено визначити суть обмежень і тільки потім виявляти альтернативи. Він визначає необхідні правила, за якими належить оцінювати альтернативні варіанти рішення, такі правила прийнято називати критеріями [1].

Третій етап – підготовка альтернативних рішень. Будь-яку проблему можна вирішити щонайменше двома шляхами. Найоптимальніше виявляти всі можливі дії, які могли б усунути

причини появи проблем і, тим самим, досягти своїх цілей. Однак на практиці керівник не завжди має в своєму розпорядженні достатній ресурс, щоб реалізувати всі можливі дії, тому з урахуванням наявних обмежень розробляються альтернативні варіанти рішень, у яких частина заходів може збігатися. Для обґрунтування рішень, які потребують особливих знань і досвіду роботи, можуть залучатися експерти-консультанти, колективні ресурси. У результаті цього етапу керівник має одержати альтернативні варіанти рішень, реалізація кожного з яких приведе до досягнення мети.

На четвертому етапі відбувається ретельна оцінка кожної альтернативи. Під час оцінювання альтернатив керівник визначає переваги та недоліки кожної з них. Насамперед оцінюють передбачуваний ефект реалізації висунутих рішень – наскільки повно буде нейтралізовано або ліквідовано причини проблем, що виникли, та їхні негативні наслідки. Під час оцінки альтернативних рішень керівник прогнозує те, що може статися в майбутньому, тому важливо визначити ймовірність здійснення кожного можливого рішення, що відповідає намірам. Якщо результати будь-якого варіанта рішення передбачаються значущими, проте ймовірність його реалізації невелика, воно може вважатися менш бажаним.

Практика менеджменту свідчить, що керівники закладів освіти 80-90% свого робочого часу витрачають на реалізацію управлінських рішень. Процес організації виконання управлінського рішення можна розділити на кілька частин. Під час організації виконання управлінського рішення необхідно з'ясувати, конкретизувати і деталізувати управлінські рішення. Типова помилка при цьому – недостатньо конкретні заходи.

Ефективному виконанню управлінського рішення сприяє добре організований інструктаж співробітників, який полягає в одержанні останніх відомостей про поточну обстановку, конкретних завдань, а також загальних та індивідуальних порад щодо їх виконання. Інструктаж варто розглядати як спосіб доведення завдань до виконавця і як метод постійного навчання, тому значення добре організованого інструктажу кожного співробітника організації важко переоцінити [5]. Насільки він буде успішним, залежить від професійно-особистісних якостей керівника і підлеглою: керівнику необхідно чітко і ясно викладати свої рішення; докладне роз'яснення завдань, консультування на інструктажі є хорошим способом орієнтації підлеглих на виконання завдань в умовах, що склалися, допомагають їм зрозуміти підхід керівника до шляхів реалізації управлінського рішення. Здібний керівник, завдяки авторитету і традиціям організації, набуває впевненості, яка спирається на його

здібності. Під час реалізації управлінських рішень керівнику необхідно забезпечити діяльність виконавців, тобто здійснити інформаційне, правове, документаційне, матеріально-технічне, кадрове, фінансове та медичне забезпечення організації виконання заходів. Складність роботи керівників закладів освіти полягає в тому, що вони мають виступати в ролі організаторів внутрішньої і зовнішньої взаємодії, об'єднувати зусилля, контролювати дії своїх підрозділів і спрямовувати їх на вирішення поставлених завдань.

Організація взаємодії співробітників є одним із важливих елементів процесу виконання управлінського рішення; взаємодія – це узгоджена за місцем і часом спільна діяльність людей для реалізації спільних функцій, розв'язання спільних завдань, досягнення спільних цілей. Відповідальність за взаємодію під час реалізації управлінського рішення покладається на керівника відповідної організації, його заступників, керівників структурних підрозділів.

Одним із важливих елементів процесу реалізації управлінських рішень є контроль – спостереження за перебігом процесів в об'єкті управління, порівняння величин контрольованих параметрів із заданою програмою, виявлення відхилень від програми (зокрема, їхнього місця і часу появи, причин і характеру). Контроль – необхідний елемент роботи керівника, це система перевірки відповідності процесу функціонування прийнятим управлінським рішенням, вимогам, нормам, стандартам тощо [2, с.34].

На заключному етапі підбиваються підсумки виконання управлінських рішень, оцінюються одержані результати. Підсумки діяльності співробітників організації зазвичай підбиваються на нарадах, зборах, навчально-методичних, наукових і педагогічних радах тощо. За результатами виконання рішень може бути ухвалено наказ про заохочення або покарання співробітників, які брали в цьому участь.

В умовах подальшого реформування освітніх організацій керівникам усіх рівнів важливо кваліфіковано, на науковій основі і творчо підходити до підготовки, ухвалення й організації виконання управлінських рішень. Підготовка управлінського рішення вимагає всебічної його обґрунтованості: ознайомлення керівником зі змістом і наслідками застосованих раніше подібних рішень; врахування релевантних нормативно-правових актів; одержання інформації від співробітників, компетентних у даній проблемі. Виконуючи таку роботу, необхідно систематизувати факти (ситуації, події тощо) для з'ясування проблеми, перевірити їх точність, вивчити їх з урахуванням минулого досвіду, проконсультуватися щодо їх достовірності,

визначити головні перешкоди у розв'язанні проблеми та межі своїх повноважень при її вирішенні.

При цьому керівникам варто пам'ятати, що необхідною передумовою прийняття правильного рішення є оптимальний обсяг і якість обробленої інформації; найважливішою умовою ухвалення оптимальних управлінських рішень є своєчасний якісний і кількісний аналіз даних про діяльність організації; успіх у досягненні цілей управління залежить від правильної організації виконання рішень та ефективного добору кадрів, які відповідають своєму призначенню, розміщення людей з урахуванням їхніх здібностей і бажання.

Отже, вважаємо, що першочерговий обов'язок керівників – підвищувати ефективність і якість колективної праці, формувати у підлеглих необхідні особистісні якості. Будучи організатором роботи з підлеглими, керівник зобов'язаний забезпечити: постановку завдань керівникам структурних підрозділів щодо організації та змісту, конкретних цільових напрямів їхньої діяльності як вихователів підлеглих; орієнтування співробітників у питаннях державної політики та професійної етики; керівництво індивідуальною виховною роботою та контроль за нею; особиста участь в індивідуальній роботі з підлеглими (проведення лекцій, доповідей, бесід тощо) тощо. Для цього варто посилити та етапізувати їхню професійну підготовку.

Література

1. Васильченко Л. Управлінська культура керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти. *Освіта.ua* (Вид-во «Плеяди»), 2008. URL: <http://osvita.ua/school/manage/1181/>.

2. Галузьяк В., Акімова О., Громов Є. Сучасні зарубіжні підходи до розуміння лідерства і виховання лідерів. *Лідер. Еліта. Суспільство*. 2019. Вип. 1. С.32-53.

3. Груць Г. М. Управлінська культура керівника закладу загальної середньої освіти: шляхи формування. *Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі* : колективна монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. С. 207-221

4. Гуревич Р., Бровчак Л., Холковська І. The leadership qualities formation of future educators by means of student self-government. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2019. Вип. 1. С.89-101.

5. Каплінський В.В. Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: теорія і практика: монографія. Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2018. 492 с.

ГРА ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Інна Макодай

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов,
Вінницький національний медичний університет ім. М.І. Пирогова*

Розширення міжнародних зв'язків і процеси глобалізації зумовлюють зростання потреби у фахівцях, які володіють іноземними мовами, особливо у сфері медицини. В умовах сучасного світу, де обмін досвідом та співпраця між медичними закладами різних країн стають все більш поширеними, володіння іноземною мовою є невід'ємною частиною професійної компетентності лікаря. Таким чином, формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх медичних працівників є ключовим завданням сучасного медичного університету. Вирішення цього завдання вимагає пошуку та впровадження ефективних дидактичних підходів і методів навчання.

Одним з перспективних напрямів удосконалення викладання іноземної мови у медичному університеті є посилення професійної спрямованості навчального процесу. Студенти мають усвідомлювати важливе значення іноземної мови не лише для загального культурного розвитку, але й для досягнення успіху у майбутній професійній діяльності. Реалізації цього завдання може сприяти використання ігрових методів навчання, що дають змогу безпосередньо включити навчання іноземної мови у контекст майбутньої професійної діяльності студентів.

Проблема формування іншомовної комунікативної компетентності засобами ігрових методів навчання привертала увагу багатьох дослідників. Питання використання ігрових технологій у навчанні іноземних мов розглядалися у працях Н. Годованець, В. Леган [4], Ю. Друзя [5], Б. Качана [6], Т. Олійник [7], О. Торічного [8], Л. Якубовської [9] та ін. Значний внесок у розробку теоретичних і методичних засад використання ігор у навчанні зробили такі зарубіжні вчені, як Р. Барнет, К. Брюер, Д. Колб, М. Кроуфорд, Д. Ладислав, Г. Левінгер, Р. Маклауд, Р. Мейер, Д. Саймонс, Р. Шенк та ін.

У дослідженнях цих науковців підкреслюється, що ігрові методи сприяють активізації пізнавальної діяльності, розвитку творчих здібностей, формуванню навчальної мотивації [1]. Особлива увага приділяється рольовим іграм, які моделюють реальні ситуації професійної діяльності та сприяють формуванню практичних навичок використання іноземної мови [2; 3].

Разом з тим, незважаючи на значну кількість досліджень, проблема використання ігрових методів у викладанні іноземної мови в медичному університеті потребує подальшого вивчення. Зокрема, недостатньо дослідженими залишаються питання розробки та впровадження професійно орієнтованих сценаріїв рольових ігор з урахуванням специфіки медичної освіти, визначення оптимальної структури та змісту ігор для різних етапів навчання, а також оцінки ефективності використання ігрових методів для формування окремих компонентів іншомовної комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників. О. Торічний у своїх дослідженнях зазначає, що ігрові технології є ефективним засобом активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, але їх застосування потребує ретельного планування та методичного забезпечення [6].

Ігрові методи навчання сприяють активізації творчих можливостей студентів, розвитку ініціативи, кмітливості та самостійності у прийнятті рішень. Вони створюють атмосферу позитивного емоційного піднесення, що значно полегшує процес засвоєння нового матеріалу. Особливе місце серед ігрових методів посідають рольові ігри (симуляції), які відтворюють атмосферу реального спілкування, стимулюють розвиток мислення та мовленнєвих навичок, максимально наближаючи процес навчання до майбутньої професійної діяльності.

Рольова гра «занурює» студентів у ситуації, в яких необхідно використовувати іноземну мову для висловлювання думок, обговорення проблем, прийняття рішень. На відміну від традиційних методів навчання, де увага часто зосереджується на граматичних аспектах мови, під час рольової гри увага переноситься на розвиток мовленнєвих умінь і навичок, збагачується словниковий запас, автоматизуються розмовні кліше, розвиваються комунікативні навички. Таким чином, рольові ігри не лише активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів, але й забезпечують комплексний вплив на їх особистісно-професійне становлення та формування професійної спрямованості.

Існують різні підходи до класифікації навчальних ігор, зокрема за навчальною метою, кількістю учасників, рівнем самостійності, функціональною спрямованістю тощо. При класифікації рольових ігор для медичних ЗВО доцільно враховувати такі фактори, як дидактична доцільність, стратегія навчання, відповідність темі та рівню підготовленості студентів, зміст професійної діяльності, проблемність та інтелектуальна складність прийняття рішень.

Психологічною основою класифікації рольових ігор може бути концепція аналізу через синтез, яка передбачає розгляд об'єкта

вивчення з різних позицій. Такий підхід дозволяє виділити різні типи рольових ігор, кожен з яких має свої особливості та сприяє формуванню певних навичок.

У процесі викладання іноземної мови в медичному університеті доцільно використовувати три типи рольових ігор: ігрові етюди, ситуативні ігри та ділові ігри, які поступово ускладнюються.

Ігрові етюди застосовуються для формування у студентів репродуктивних умінь іншомовної комунікації. Вони є відносно простими за структурою і передбачають відтворення студентами мовленнєвих зразків у стандартних професійних ситуаціях. Форми ігрових етюдів можуть бути різними: бесіда на задану тему, драматизація стандартної професійної ситуації (наприклад, прийом пацієнта, спілкування з колегами) тощо. Ключовим елементом ігрових етюдів є моделювання мовленнєвої поведінки студентів у різноманітних професійних ситуаціях (лікар, медсестра, пацієнт тощо). Ігрові етюди сприяють вдосконаленню умінь і навичок аудіювання, монологічного мовлення та ведення діалогу, засвоєнню елементів культури спілкування. Важливою функцією ігрових етюдів є підготовка студентів до переходу на наступну, продуктивну, фазу навчання.

Наприклад, для відпрацювання навичок збору анамнезу можна використовувати ігровий етюд "Patient Interview". Студенти розігрують сценку, де один студент виступає в ролі лікаря, а інший – в ролі пацієнта з конкретними симптомами. Лікар повинен поставити правильні запитання англійською мовою, щоб з'ясувати історію хвороби пацієнта, а пацієнт – відповісти на них, використовуючи відповідну медичну термінологію.

Ситуативні ігри, на відміну від ігрових етюдів, організуються на продуктивній стадії навчання. Вони передбачають більшу самостійність, проблемність і динамічність. Ситуативні ігри мають сценарій, що містить серію комунікативних ситуацій професійного спрямування, які динамічно розгортаються. Ці ситуації вимагають від студентів не лише відтворення готових мовленнєвих зразків, але й аналізу комунікативної задачі, висловлювання власних думок, аргументації та прийняття рішень. Таким чином, ситуативні ігри передбачають виконання комплексу комунікативних вправ, спрямованих на формування у студентів умінь аналізу комунікативної задачі, вибору адекватних мовленнєвих стратегій та їх реалізації в іншомовному спілкуванні. Ситуативні ігри більш повно, ніж ігрові етюди, реалізують комунікативну функцію, підвищують потребу студентів у професійно орієнтованому іншомовному спілкуванні. Вони

готують студентів до більш складних професійно-орієнтованих рольових ігор третього типу – ділових ігор.

Прикладом ситуативної гри може бути "Emergency Room Simulation". Студенти моделюють роботу відділення невідкладної допомоги, де вони повинні приймати пацієнтів з різними станами, швидко оцінювати їх стан, ставити попередні діагнози та приймати рішення щодо подальшого лікування. Все спілкування між лікарями, медсестрами та пацієнтами відбувається англійською мовою. Ця гра вимагає від студентів не лише знання медичної термінології, але й вміння швидко реагувати в стресових ситуаціях, чітко висловлювати свої думки та приймати відповідальні рішення.

Ділові ігри використовуються на третій і четвертій стадіях навчання, мають завчасно підготовлений сценарій, містять завдання вищої складності. Вони максимально наближені до реальних умов професійної діяльності, імітують процеси, явища і події, характерні для роботи лікаря в різних умовах (поліклініка, швидка допомога, приймальне відділення тощо). Ділові ігри забезпечують найвищий рівень напруженості іншомовної комунікації, стимулюють розвиток професійного мислення та навичок міжособистісної комунікації. Вони спрямовані на формування у студентів професійно орієнтованих комунікативних умінь у процесі вирішення різних проблемних ситуацій, що виникають у професійній діяльності лікаря.

Наприклад, ділова гра "International Medical Conference" може бути використана для відпрацювання навичок презентації наукових досліджень та участі в професійних дискусіях. Студенти готують доповіді англійською мовою на актуальні медичні теми, представляють їх на "конференції", відповідають на запитання та беруть участь в обговореннях. Ця гра не лише покращує мовні навички, але й сприяє розвитку критичного мислення, вміння аргументувати свою позицію та вести професійний діалог. Іншим прикладом може бути ділова гра "Hospital Management Simulation", де студенти об'єднуються в команди та моделюють управління лікарнею або відділенням. Вони повинні вирішувати різноманітні завдання, пов'язані з організацією роботи, розподілом ресурсів, управлінням персоналом, спілкуванням з пацієнтами та іншими зацікавленими сторонами. Все спілкування відбувається англійською мовою, що дозволяє студентам відпрацювати навички ділової комунікації в медичному контексті.

Для ефективного використання ігор у навчанні іноземної мови, зокрема в медичному університеті, необхідно дотримуватися певних педагогічних умов:

- професійна спрямованість гри – ігри повинні бути максимально наближені до реальних ситуацій професійної діяльності майбутніх медичних працівників; це забезпечує мотивацію студентів та сприяє формуванню у них практичних навичок використання іноземної мови в професійному контексті;

- активність та самостійність студентів – ігрова діяльність має передбачати активну участь кожного студента, стимулювати їх самостійність у прийнятті рішень, розв'язанні проблемних ситуацій, пошуку оптимальних стратегій спілкування;

- комунікативна спрямованість – ігри повинні бути організовані таким чином, щоб забезпечити інтенсивну комунікацію між учасниками, сприяти формуванню у них комунікативних умінь і навичок, необхідних для ефективної іншомовної взаємодії;

- створення позитивної емоційної атмосфери – ігрова діяльність має проходити в атмосфері доброзичливості, взаємопідтримки, позитивних емоцій; це сприяє зняттю мовленнєвого бар'єру, зниженню тривожності та підвищенню впевненості студентів у своїх можливостях;

- поступове ускладнення ігрових завдань – ігри повинні відповідати рівню підготовленості студентів та передбачати поступове ускладнення мовленнєвих завдань; це забезпечує оптимальний рівень складності, підтримує інтерес студентів та сприяє їхньому поступовому просуванню у формуванні іншомовної комунікативної компетентності;

- варіативність ігор – використання різноманітних типів ігор (ігрові етюди, ситуативні ігри, ділові ігри) дозволяє підтримувати інтерес студентів, урізноманітнювати навчальний процес та забезпечувати формування різних аспектів іншомовної комунікативної компетентності;

- рефлексія та аналіз ігрової діяльності – після завершення гри необхідно проводити обговорення, під час якого студенти аналізують свої дії, висловлюють свої враження, обмінюються досвідом, роблять висновки щодо ефективності використаних мовленнєвих стратегій.

Дотримання цих педагогічних умов забезпечить ефективне використання ігор у навчанні іноземної мови в медичному університеті та сприятиме формуванню у майбутніх медичних працівників високого рівня іншомовної комунікативної компетентності.

Отже, використання рольових ігор є ефективним педагогічним інструментом для зняття мовленнєвого бар'єру, інтенсифікації навчання та наближення його до природного процесу комунікації. Ефективне застосування рольових ігор потребує їх поступового ускладнення на кожному етапі навчання – від ігрових етюдів до

ситуативних і ділових ігор. Кожна рольова гра має складну внутрішню структуру, що включає дидактичний і технологічний блоки. Дидактичний блок визначає мету, завдання та зміст гри, а технологічний – організацію ігрового процесу, розподіл ролей, правила взаємодії учасників.

На наш погляд, системне застосування рольових ігор різних типів може забезпечити підвищення ефективності професійно орієнтованого навчання іноземної мови студентів медичних ЗВО. Для цього необхідно посилити розробку та впровадження професійно орієнтованих сценаріїв рольових ігор для студентів медичних ЗВО, підвищити кваліфікацію викладачів щодо використання ігрових методів навчання, забезпечити системне застосування рольових ігор різних типів у навчальному процесі, враховувати індивідуальні особливості та рівень підготовленості студентів при організації ігор, а також забезпечити відповідність рольових ігор принципам комунікативності, кооперативності та діалогічності навчання.

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., Тихолаз С.І. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 228 с.
3. Галузяк В.М. Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія. Вінниця: Твори, 2021. 400 с.
4. Годованець Н., Леган В. Рольова гра як один з активних методів навчання іноземної мови. *Сучасні дослідження з іноземної філології.* 2019. Вип. 17. С. 223-230.
5. Друзь Ю.М. Організація та проведення ділової гри в навчальному процесі при підготовці студентів до іншомовної комунікації. *Рідна школа.* 1999. №9. С.43-44.
6. Качан Б.М. Гейміфікація в системі новітніх технологій навчання іншомовної компетентності студентів медичних вищих навчальних закладів. *Народна освіта.* 2017. Випуск №2(32). С. 55-59.
7. Олійник Т. І. Рольова гра у навчанні англійської мови у 6-8 класах. Київ: Освіта, 1992. 128 с.
8. Торічний О. В. Удосконалення педагогічної підготовки слухачів вищої військової школи на основі сучасних освітніх технологій (ігрові

технології): автореф. дис. на здоб. наук. ст. канд. пед. наук. Хмельницький, 1999. 18 с.

9. Якубовська Л. П. Використання навчально-рольових ігор професійної спрямованості у процесі навчання іноземної мови майбутніх офіцерів-прикордонників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Хмельницький, 2002. 23 с.

ДОСЛІДЖЕННЯ ФАКТОРІВ ЕФЕКТИВНОСТІ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ В США

Олександр Макодай

*аспірант кафедри педагогіки і освітнього менеджменту
Вінницького державного педагогічного університету імені
Михайла Коцюбинського*

Кооперативне навчання – це інноваційна освітня технологія, що активно впроваджується в школах і університетах США та набуває популярності завдяки своїй ефективності у підвищенні академічної успішності, розвитку міжособистісної взаємодії та формуванні атмосфери співпраці. Цей підхід передбачає роботу учнів у малих групах, де кожен відповідає за спільний результат. Основні принципи кооперативного навчання – позитивна взаємозалежність, індивідуальна відповідальність, активна взаємодія, розвиток комунікаційних навичок і рефлексія – забезпечують глибше засвоєння матеріалу та створюють сприятливе навчальне середовище.

Кооперативне навчання, що сформувалося як окремий напрям у педагогіці в другій половині ХХ ст., довело свою ефективність у різних освітніх контекстах: математиці, природничих дисциплінах, читанні, письмі, формуванні мотивації та навичок критичного мислення. Воно також сприяє соціалізації учнів, розвитку навичок конструктивної взаємодії, зниженню міжособистісних конфліктів і покращенню ставлення до представників інших культур.

Дослідження свідчать, що кооперативне навчання є більш ефективним порівняно з традиційними конкурентними чи індивідуалістичними методами. Зокрема, мета-аналізи підтверджують, що позитивна взаємозалежність у групах сприяє підвищенню мотивації та успішності. Наприклад, Р. Славін на основі узагальнення результатів 60 досліджень, проведених у початковій і середній школах, зазначив, що 72% експериментів підтвердили перевагу кооперативного навчання у підвищенні академічних результатів учнів [16].

Ефективність кооперативного навчання залежить від багатьох факторів, таких як організація роботи груп, характер завдань, склад учасників і способи оцінювання. Хоча цей підхід показує значний потенціал для освітньої практики, залишаються відкритими питання, пов'язані з психологічними механізмами і факторами його впливу на когнітивний і соціальний розвиток учнів, що потребує подальших досліджень.

У цій статті ми розглянемо основні підходи американських науковців до вивчення чинників ефективності кооперативного навчання.

Американські психологи та педагоги провели численні дослідження, порівнюючи кооперативне навчання з іншими методами за різними показниками, головним з яких є навчальна успішність учнів. Ці дослідження охоплювали різні предмети, рівні освіти та типи навчальних закладів. Вчені пропонують різні пояснення механізмів впливу кооперативного навчання, базуючись на чотирьох основних підходах: мотиваційному, соціально-психологічному, когнітивно-генетичному та когнітивно-функціональному.

Мотиваційний підхід вважає ключовим фактором ефективності кооперативного навчання мотивацію учнів, яка визначає їхню пізнавальну активність і взаємопідтримку. Особлива увага приділяється заохоченню та структурі завдань, які можуть стимулювати мотивацію навіть без прямої взаємодії учасників [16].

Соціально-психологічний підхід наголошує на важливості соціальної взаємозалежності та згуртованості групи. Ефективність кооперативного навчання залежить від того, наскільки учні відчують відповідальність за групу, допомагають одне одному та отримують задоволення від спільної роботи [9].

Когнітивно-генетичний підхід, заснований на теоріях Ж. Піаже та Л. Виготського, пов'язує ефективність навчання з психологічними механізмами пізнавального розвитку, які активуються у процесі міжособистісної взаємодії.

Когнітивно-функціональний підхід розглядає кооперативне навчання як стимул для ментальної обробки інформації. Учні повинні трансформувати та реконструювати матеріал, використовуючи різні пізнавальні стратегії, що сприяє кращому розумінню та засвоєнню.

Кожен із цих підходів має певне теоретичне підґрунтя та підтверджується емпіричними дослідженнями, що підкреслює їхню значущість у вивченні ефективності кооперативного навчання.

Мотиваційний підхід до кооперативного навчання висуває на перший план значення мотивації учнів у виконанні завдань, вважаючи її основним чинником ефективності. Прихильники цього підходу (Д. Джонсон, Р. Джонсон, Р. Славін) наголошують на важливості структури винагород, яка заохочує групову взаємодію. Головна ідея полягає в тому, що кожен учень може досягти успіху лише тоді, коли вся група демонструє хороші результати. Це стимулює учасників допомагати одне одному та докладати зусиль для досягнення спільної мети.

Групові винагороди забезпечують ефективність навчання, якщо враховують індивідуальні досягнення кожного члена групи. Наприклад, у моделі STAD (Student Teams-Achievement Divisions) учні працюють у групах над матеріалом, а потім виконують індивідуальні контрольні роботи. Оцінка команди залежить від покращення індивідуальних результатів учасників. Це стимулює взаємодію, обмін знаннями та взаємну підтримку. Дослідження підтверджують: якщо винагорода базується лише на спільному груповому продукті (наприклад, одному есе чи задачі), це знижує мотивацію допомагати іншим. У такій ситуації активними залишаються лише здібніші учні, а решта часто пасивно спостерігають.

В огляді 99 досліджень кооперативного навчання у школах було виявлено, що з 64 експериментів, де групові винагороди враховували індивідуальні досягнення, 50 показали значний позитивний ефект на успішність учнів [16]. У дослідженнях без таких винагород позитивний ефект був незначним. Отже, індивідуальний внесок у групові результати є важливою умовою ефективності кооперативного навчання.

Соціально-психологічний підхід до кооперативного навчання наголошує, що успішність учнів визначається рівнем їх згуртованості, а не індивідуальними досягненнями чи груповими винагородами, як це стверджує мотиваційний підхід. Учні, які ідентифікують себе з групою і прагнуть до спільного успіху, активно співпрацюють, допомагають один одному та беруть участь у групових завданнях. Хоча обидва підходи визнають важливість мотиваційних факторів, вони розходяться в поясненні мотивації: мотиваційний підхід акцентує на особистих інтересах, а соціально-психологічний – на спільних інтересах групи.

Теорія соціальної згуртованості підкреслює важливість створення команд, рефлексії та самооцінки групової діяльності, віддаючи перевагу міжособистісним стосункам над груповими винагородами чи індивідуальною відповідальністю. Наприклад, у моделі «Джигсо» Е. Аронсона учні вивчають окремі аспекти теми, обмінюються знаннями в експертних групах і презентують результати своїм командам [4]. У моделі «Групове дослідження» Ш. Шарана учні розподіляють питання теми, опрацьовують їх спільно та представляють висновки класу [14]. Аналогічно, у моделях Е. Коена учні виконують різні ролі, такі як дослідники, допитувачі, аналітики, координатори тощо, що забезпечує взаємозалежність у групах [7].

Деякі дослідники, зокрема Д. Джонсон і Р. Джонсон, об'єднують ідеї соціальної згуртованості з груповими винагородами, які стимулюють кооперативне навчання [10]. Однак вплив таких моделей

на успішність учнів залежить від конкретних умов. Наприклад, моделі без групових винагород часто не мають переваг над традиційним навчанням. Разом із цим є дані, що групова рефлексія може покращити результати, тоді як заходи для командоутворення не завжди дають очікуваний ефект.

Отже, ефективність кооперативного навчання залежить не лише від згуртованості, але й від способів його організації, включаючи групові винагороди та адаптацію моделей до потреб учнів.

Когнітивні підходи до кооперативного навчання пропонують альтернативу мотиваційному та соціально-психологічному підходам, які акцентують увагу на групових винагородах і згуртованості. Представники когнітивного підходу вважають, що взаємодія між учнями сприяє успішності завдяки опрацюванню інформації, а не мотиваційним чинникам. Їхні моделі не передбачають групових винагород чи фокусування на згуртованості, натомість акцентують увагу на обговоренні завдань та обміні думками.

Когнітивно-генетичний підхід базується на ідеях Л. Виготського і Ж. Піаже, зокрема, на концепції «зони найближчого розвитку». Л. Виготський стверджував, що спільна діяльність учнів допомагає їм діяти на рівні, що перевищує їхні індивідуальні можливості, стимулюючи розумовий розвиток. Ж. Піаже підкреслював важливість взаємодії ровесників для формування абстрактного мислення, подолання егоцентризму та здатності до «збереження» понять, таких як маса чи об'єм. Емпіричні дослідження підтверджують, що діти через спільну діяльність вдосконалюють свої когнітивні здібності, а їхні менш розвинені навички прогресують завдяки взаємодії з ровесниками.

В. Деймон, інтегруючи ідеї Виготського й Піаже, розробив концепцію навчання «рівний-рівному», яка акцентує на рівності, співпраці, обміні досвідом та соціальному розвитку [8]. Основні положення цієї концепції: рівність і взаємність (учні вчать один в одного шляхом обміну знаннями); спільний досвід (ровесники краще розуміють один одного завдяки схожому контексту); кооперація (учні спільно вирішують проблеми, допомагаючи одне одному); розширення можливостей (учні активно беруть участь у навчальному процесі); соціальний розвиток (взаємодія сприяє емпатії, комунікативним і дослідницьким навичкам).

Метод «Групи з чотирьох», розроблений М. Бернсом, є практичним втіленням цього підходу [6]. Учні у невеликих групах розв'язують складні завдання з мінімальним втручанням учителя, стикаючись із різними поглядами, що сприяє когнітивному прогресу.

Взаємодія в межах «зони найближчого розвитку» дозволяє їм досягати якісніших результатів.

Хоча теорії когнітивно-генетичного підходу мають потужну основу, наразі бракує емпіричних досліджень, які безпосередньо підтвердили б їхню ефективність в освітній практиці. Однак ці концепції дають змогу краще зрозуміти механізми впливу кооперативного навчання на розвиток учнів.

У межах когнітивної психології сформувався когнітивно-функціональний підхід до розуміння ефективності кооперативного навчання. Його основа полягає в тому, що для запам'ятовування та інтеграції нової інформації в систему знань учень повинен активно опрацьовувати матеріал, наприклад, через пояснення іншому. Взаємне навчання, де учні по черзі виступають у ролях «викладача» і «слухача», показало свою ефективність: «викладач» підсумовує матеріал, а «слухач» коригує помилки, доповнює пропущене та допомагає знайти способи запам'ятати ключові ідеї.

Приклади моделей цього підходу включають транзакційне та реципрокне навчання.

Транзакційне навчання (М. Преслі та ін.) наголошує на активній взаємодії учнів із середовищем (ровесниками, учителями, матеріалами) та зосереджується на: пізнавальній активності, соціальній взаємодії, використанні стратегій саморегуляції, розвитку метакогнітивної компетентності, адаптивному застосуванні знань у різних контекстах [13].

Реципрокне навчання зосереджується на тому, щоб учні по черзі ставили питання один одному щодо тексту, опрацьовували матеріал і зосереджувалися на головних аспектах [12].

Дослідження підтверджують ефективність цих методів. Наприклад, студенти, які працювали за структурованими кооперативними сценаріями, засвоювали матеріал краще, ніж ті, хто навчався самостійно. Найвищі результати демонстрували ті, хто пояснював матеріал іншим, оскільки це сприяє кращій когнітивній реструктуризації [17].

Таким чином, теоретики кооперативного навчання пропонують різні підходи до пояснення чинників і психологічних механізмів, які впливають на пізнавальний розвиток і навчальну успішність учнів під час кооперативного навчання.

Мотиваційний підхід акцентує увагу на спонукальних аспектах кооперативної взаємодії. Саме мотивація, зокрема прагнення навчатися, підтримувати й допомагати іншим, активізує кооперативну поведінку. Вона включає як інтерес до виконання завдань, так і бажання спілкуватися в групі. Мотивація сприяє пізнанню, формує

поведінку, що підвищує згуртованість групи, а це, своєю чергою, підтримує ефективні форми взаємодії (взаємонавчання, наслідування, відновлення когнітивної рівноваги). Взаємозв'язок між мотивацією, згуртованістю групи та когнітивними процесами є циклічним: мотивація сприяє згуртованості, яка посилює мотивацію, що в результаті підвищує успішність навчання. Групові завдання, які враховують внесок усіх учасників, стимулюють активну участь, взаємодопомогу, обмін думками й розширення розуміння навчального матеріалу.

Прихильники соціального підходу підкреслюють важливість згуртованості групи. Вони використовують тренінги командування та розвивають у школярів навички конструктивної взаємодії. Наприклад, модель «Групове дослідження» С. Шарана й К. Шачар, хоч і потребує значних ресурсів, демонструє позитивні результати.

Когнітивний підхід зосереджується на безпосередній активізації когнітивних процесів, оминаючи мотиваційні чи емоційні чинники. Дослідження взаємного навчання свідчать про ефективність цього підходу в різних предметних галузях і вікових групах, як у лабораторних умовах, так і в реальних класах.

Незважаючи на відмінності, розглянуті підходи доповнюють один одного. Мотиваційний підхід визнає важливість когнітивних механізмів, наголошуючи на їх залежності від мотивації. Теорія соціальної згуртованості звертає увагу на значення зовнішніх стимулів, які впливають на згуртованість, а через неї – на когнітивні процеси та навчальну успішність.

Дослідники пропонують створити комплексну модель, яка інтегрує різні підходи та враховує основні чинники ефективності кооперативного навчання: мотивацію, згуртованість, взаємозалежність, міжособистісну взаємодію й когнітивний розвиток. Така модель дозволить глибше зрозуміти взаємозв'язок цих факторів і підвищити ефективність навчання.

Дослідження факторів ефективності кооперативного навчання у США демонструють, що цей підхід є потужним інструментом підвищення навчальної успішності, розвитку когнітивних навичок і формування соціальних компетенцій учнів. Інтеграція мотиваційного, соціально-психологічного та когнітивного підходів дозволяє створити цілісну систему, яка сприяє всебічному розвитку учнів.

Для педагогічної науки і практики в Україні результати таких досліджень є надзвичайно важливими. Врахування досвіду США дозволяє:

1. Поглибити теоретичні засади організації кооперативного навчання, адаптуючи його до особливостей української освітньої системи.

2. Підвищити якість навчального процесу через впровадження групових завдань, які мотивують учнів до взаємодії, сприяють формуванню соціальної згуртованості та стимулюють когнітивну активність.

3. Розвинути компетентності учнів, необхідні для сучасного суспільства, зокрема критичне мислення, комунікацію, командну роботу та здатність до саморегуляції.

4. Удосконалити підготовку педагогів, зокрема шляхом впровадження тренінгів із командоутворення, методики реципрокного навчання та розвитку навичок фасилітації.

Запровадження інноваційних моделей кооперативного навчання в українських школах може стати важливим кроком для адаптації освітньої системи до сучасних викликів, таких як потреба у формуванні учнівських спільнот, здатних до конструктивної взаємодії в умовах зростання соціальної різноманітності.

Загалом, досвід США підтверджує, що кооперативне навчання сприяє не лише підвищенню академічної успішності, а й формуванню соціально орієнтованого освітнього середовища. Його адаптація та інтеграція в український контекст дозволить не лише поліпшити якість освіти, а й сприятиме підготовці учнів до активної участі в житті сучасного суспільства.

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., Макодай О. Розвиток кооперативного навчання в США. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія.* 2023. Випуск 76. С. 51-64. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-76-51-64>

3. Галузяк В., Макодай О. Фактори ефективності кооперативного навчання: теоретичні підходи і емпіричні дослідження. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2024. Випуск 78. С. 63-76. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-78-63-76>

4. Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw classroom.* Beverly Hills, CA: Sage.

5. Battisch, V., Solomon, D., & Delucci, K. (1993). Interaction process and student outcomes in cooperative learning groups. *The Elementary School Journal*, 94(1), 19-32.
6. Burns, M. (1981). Groups of four: Solving the management problem. *Learning*, 24(2), 46-51.
7. Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
8. Damon, W. (1984). Peer education: The untapped potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 331-343.
9. Hogg, M. A. (1987). Social identity and group cohesiveness. In J. C. Turner (Ed.), *Rediscovering the social group: A selfcategorization theory* (pp. 89-116). New York: Basil Blackwell.
10. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
11. Murray, F. B. (1982). Teaching through social conflict. *Contemporary Educational Psychology*, 7, 257-271.
12. Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 2, 117-175.
13. Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J., & Brown, R. (1992). Beyond Direct Explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies. *The Elementary School Journal*, 92(5), 513-555. <http://www.jstor.org/stable/1001737>
14. Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Press.
15. Slavin, R. E. (1989). Cooperative learning and achievement: Six theoretical perspectives. In C. Ames & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 136-164). Greenwich, CT: JAI Press.
16. Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
17. O'Donnell, A. M., & Dansereau, D. F. (1992). Scripted cooperation in student dyads: A method for analyzing and enhancing academic learning and performance. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (pp. 120-144). New York: Cambridge University Press.

ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ І ДИСТАНЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

Юлія Мантюк

студент магістратури факультету педагогіки, психології та професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Олена Столяренко

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Дистанційне навчання ми розглядаємо як інновацію і технологію, перш за все для тих, хто знаходиться у скрутній життєвій ситуації. Це форма організації освітнього процесу на основі сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій, яка передбачає обмін навчальною і науковою інформацією на відстані, поєднання очної і заочної форм навчання, коли не лише вчитися, а й захищати диплом можна, перебуваючи далеко від вузу. Дистанційна освіта – освіта третього тисячоліття. В Україні вона розвивається і має усі шанси стати провідною в отриманні професійної освіти представниками вразливих верств населення.

У переломний період пошуку нової ідеології суспільства, переоцінки цінностей природним є загострення інтересу до інноваційних процесів, світоглядної педагогіки, пошуку способів реформування освітнього процесу. Джерела оновлення освіти криються в творчості педагогів, у їхній інноваційній діяльності, яка знайшла своє відображення у створенні навчальних закладів нового типу, в розробці і впровадженні елементів нового змісту освіти, нових навчальних технологій, зміцненні зв'язків з наукою, використанні світового педагогічного досвіду.

Викладач як суб'єкт педагогічного процесу виступає головною діючою особою будь-яких змін у системі навчання. Кардинальні перетворення освіти і суспільства вимагають від педагога переорієнтації його свідомості на гуманістичні цінності, адекватні характеру творчої (інноваційної) педагогічної діяльності. У зв'язку з цим виявилися протиріччя між традиційним рівнем реалізації його діяльності і сучасними потребами освіти і суспільства у педагогах-новаторах із творчим, науково-педагогічним мисленням.

Нині розвивається нова галузь наукового знання – педагогічна інноватика. Зміни у змісті й організації діяльності навчальних закладів

, їхня інноваційна спрямованість тісно пов'язані зі змінами в методологічній і технологічній підготовці педагога. Однак цей процес нині має стихійний характер, що значною мірою пояснюється відсутністю наукових досліджень і рекомендацій щодо удосконалення інноваційної діяльності викладача.

З нашого погляду (з метою впровадження інноваційних процесів у вищій школі), філософського аналізу потребують питання: ідеологія і вищий навчальний заклад, освіта як засіб виживання, культуротворчі функції освіти, відображення в освіті досягнень людства, глобальні проблеми гуманізації освіти, філософське осмислення ролі простору і часу, абсолютного і відносного, зовнішнього і внутрішнього, освітніх систем у різні історичні періоди, ієрархія факторів формування особистості, спільні цілі освіти і виховання, вибір моральних і освітніх ідеалів тощо.

У другій половині 80-х років виникли нові напрямки досліджень педагогічної діяльності як творчого процесу і педагогічної інноватики, що виступають передумовою аналізу становлення і розвитку проблеми інноваційної діяльності викладача. Загальні та специфічні особливості творчої (інноваційної) педагогічної діяльності досліджувалися в 60 – 80-х рр. у працях С.М. Годника, Г.С. Сухобської, А.І. Щербакова та ін.

У дослідженнях інноваційних процесів у галузі освіти висувається коло проблем теоретико-методологічного характеру, що відносяться до інновацій і творчої педагогічної діяльності вчителя (критерії оцінки нового, традиції та інновації, специфіки інноваційного циклу, ставлення учителя до інновацій тощо). Проблематика нововведень освітянської галузі представлена в працях К. Ангеловскі, В.Я.Ляудіс, М.М.Поташника, О.Г.Хомеріки, Н.Р.Юсуфбекової та ін.

Для сучасної педагогіки традиційними є дослідження інноваційної діяльності з точки зору теорії та практики впровадження досягнень педагогічної науки і поширення передового педагогічного досвіду (А.М. Бойко, І.А. Зязюн, Р.С. Гуревич та ін.).

Останнім часом у педагогічній інноватиці впровадження і поширення педагогічного досвіду стали розглядатися як види інноваційних процесів. Значне місце відводиться вивченню життєвого циклу інноваційних процесів, класифікації нововведень, джерелам ідей інноваційної педагогіки, актуалізується важливість нормативно-правового забезпечення інновацій. У працях розкриваються загальні особливості педагогічних інноваційних явищ: існування новацій як ідеальних продуктів діяльності новаторів, відносна розтягнутість інноваційних процесів у часі, нечіткість меж існування педагогічного феномену нововведень, цілісний характер мети інновацій, суттєва

залежність інноваційних процесів від соціально-педагогічної ситуації, складність визначення результатів інновацій.

У працях зарубіжних авторів розглядаються окремі теоретичні та практичні аспекти інноваційних процесів і перетворень у системі освіти на основі різноманітних педагогічних інновацій. У дослідженнях американських і англійських педагогів (Х. Барнет, Дж. Бассет, Д. Гамільтон, Н. Гросс, Р. Карлсон, М. Майлз, А. Хаберман, Р. Хейвлок, Д. Чен, Р. Едем та ін.) аналізуються питання управління інноваційними процесами, організації змін у галузі освіти, умови, необхідні для «життєдіяльності» інновацій, планування інновацій, способи рекламування інновацій.

Достатньо глибоко опрацьований соціально-психологічний аспект поширення нововведень в американській інноватиці (Е.Роджерс та ін.): типологія учасників інноваційного процесу, їхнє ставлення до інновації, готовність до її сприйняття тощо.

Інновації здійснюють значний системний вплив на всі компоненти педагогічного процесу, загальну структуру та діяльність педагогічної громадськості. На відміну від будь-яких елементарних новацій педагогічні інновації передбачають особистісний і творчий процес навчання і виховання підростаючого покоління, вони охоплюють всю сферу освіти і підготовки викладача, що виконує різноманітні функції – експерта, консультанта, проектувальника, педагога інноваційних навчальних закладів.

Сьогодні дистанційну освіту в Україні ми розглядаємо як інноваційне явище. Хоча ідея навчання студентів, які не можуть регулярно відвідувати заняття, знайшла втілення у широко розвинутій системі заочної освіти, що зародилася ще у 30-х роках минулого століття. Заочне навчання дало змогу мільйонам людей отримати освіту, однак, не дивлячись на досягнуті успіхи, поширення цього виду освіти сьогодні скорочується. Далося взнаки підвищення вартості проїзду і житла. Жорсткий порядок вивчення курсів у встановлені терміни, за відповідно затвердженим графіком не зручний для людей, які отримують освіту без відриву від основної роботи. Час вимагає більш гнучкого і ефективного підходу до організації навчання відповідно до потреб різних категорій людей. Сьогодні необхідно враховувати попит на певні освітні курси і програми і реагувати на нього. Система заочної освіти, яка склалася, не завжди задовольняє ці вимоги. У країнах близького зарубіжжя існував досвід використання технічних засобів навчання. На телебаченні і радіо існувала велика кількість освітніх програм, працювали спеціальні канали. Не дивлячись на те, що вони забезпечували практично тільки передачу

інформації і не надавали змоги отримати систематичну освіту, певну позитивну роль вони відіграли.

Нішу інноваційних форм навчання уже в 90-і роки ХХ століття почали заповнювати дистанційні освітні технології, які прийшли до нас із Заходу і успішно прижилися в нашому суспільстві, де уже ропочався інформаційний бум, а роль освіти стала неухильно зростати. Вони дали змогу навчатися безконтактно, без відриву «від виробництва», із застосуванням останніх розробок науки і техніки і широкого запровадження інформаційних технологій, що особливо актуально в умовах війни

Література

1. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузьяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 416 с.

2. Столяренко О. В. Педагогічні та соціально-політичні чинники формування інформаційного суспільства в руслі гуманістичної парадигми сталого розвитку. *Інформаційне суспільство: сучасні трансформації*: [Колективна монографія] Вінниця: «Твори», 2020. С. 260–300.

3. Столяренко Ок. В., Столяренко Ол. В., Московчук О. С. Студентоцентроване навчання в умовах особистісно орієнтованого підходу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2022. Випуск 71. 138 с. С. 29–37.

4. Stoliarenko O., Stoliarenko O., Oberemok A., Belan T., Piasetska N., & Shpylova M. (2021). Shaping a Values-Based Attitude toward Human in the Context of Postmodernism via the Structural-Functional Model. *Postmodern Openings*, 12(3), 173-189. DOI: <https://doi.org/10.18662/po/12.3/334>

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анастасія Мартинюк

*студентка магістратури (спеціальність 012 Дошкільна освіта)
Вінницького державного педагогічного університету імені
Михайла Коцюбинського*

Проблема формування природничо-екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку завжди виразна на часі, адже для гармонійного розвитку особистості в онтогенезі важливо сформувати в неї культуру відповідальної поведінки в природі і спрямованість на збереження ресурсів довкілля. Виняткова значущість формування природничо-екологічної компетентності дошкільників акцентована в низці програмних освітніх документів: Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, Законі України «Про дошкільну освіту», Національній доктрині розвитку освіти та багатьох інших, що впливає на вибір змісту і форм екологічного виховання дитини в закладі дошкільної освіти. Провідною діяльністю старшого дошкільного віку є гра, у ході якої дошкільник пізнає світ, ідентифікує власні емоції і вчиться їх приймати і ними керувати, розвиває сферу почуттів і входить у широке коло соціальних стосунків: гра сприяє соціалізації дитини і полегшує цей процес. Для формування природничо-екологічної компетентності старшого дошкільника варто використовувати потужний потенціал ігор, що ними насичується щоденне життя дитини.

Мета статті: обґрунтувати педагогічні умови формування природничо-екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичних ігор.

Проблема природничо-екологічної компетентності здобувачів дошкільної освіти в останні роки була предметом наукового інтересу багатьох учених: О. Грошовенко, Н. Горопахи, К. Крутій, І. Карук, О. Максимової, Т. Поніманської, І. Стахової та ін. [2; 3; 5]. Дослідники визначають природничо-екологічну компетентність дитини дошкільного віку як «... як інтегрований результат виховної діяльності, пов'язаний із набуттям дитиною системи знань про живу і неживу природу, ціннісних орієнтацій у сфері екологічної діяльності, усвідомлення себе як часточки природи, оволодіння дієвими уміннями її збереження» [2, с.32].

У Базовому компоненті дошкільної освіти зустрічаємо таке потрактування аналізованого феномену: «Природничо-екологічна

компетентність – це здатність дитини до доцільної поведінки в різних життєвих ситуаціях, що ґрунтується на емоційно-ціннісному ставленні до природи, знаннях її законів та формується у просторі пізнавальної, дослідницької, трудової, ігрової діяльності» [1]. З огляду на такий ракурс потрактування природничо-екологічної компетентності старшого дошкільника, а також засновуючись на даних теоретичного аналізу науково-методичних джерел, практик екологічного виховання дітей у закладах дошкільної освіти нами були обґрунтовані такі педагогічні умови формування природничо-екологічної компетентності засобами дидактичних ігор: забезпечення єдності формування когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів природничо-екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку у процесі ігрової діяльності; природоохоронна спрямованість та творчий характер ігрової діяльності; використання та розширення досвіду природоохоронної поведінки кожної дитини в ході дидактичних ігор у розвивальному середовищі закладу дошкільної освіти.

Реалізація першої педагогічної умови – забезпечення єдності формування когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів природничо-екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку у процесі ігрової діяльності – передбачає вибір послідовності етапів опанування старшими дошкільниками природничими та екологічними знаннями, розвиток емоційно-ціннісного ставлення до набутих знань і стимулювання позитивної мотивації до природоохоронної поведінки.

Перший етап формування природничо-екологічної компетентності пов'язаний із виробленням таких її структурних компонентів і внутрішніх психічних конструктів особистості, як знання, потреби, емоційна готовність до усвідомлення цінностей природи, мотиви взаємодії з природою на основі усвідомлення цінностей природи. Серед засобів, що дозволяють корегувати ці компоненти, спонукати перетворення суспільної цінності природи на особистісну, доцільні: ігрові завдання на формування емоційного потягу, інтересу, схильності до взаємодії з природними об'єктами; соціально-моральні задачі екологічного змісту (ігри «Знайди дерево», «Віртуальна прогулянка лісом», задачі на розвиток емпатії і співпереживання об'єктам живої природи – птахам, рослинам, тваринам, комахам).

Реалізація другої педагогічної умови – природоохоронна спрямованість та творчий характер ігрової діяльності – забезпечувалася відбором тих дидактичних ігор, що містили завдання на корекцію мотивів взаємодії з природою – це сприяло

розширенню мотивів діяльності старших дошкільників, переведення зовнішніх спонук до природоохоронної діяльності у внутрішні. У результаті зазначених впливів створюються сприятливі умови для корекції ставлення до природи – зміни нейтрального й негативного – на позитивне (ігри «Швидка допомога», «Дух дерева»).

Реалізація третьої педагогічної умови – використання та розширення досвіду природоохоронної поведінки кожної дитини в ході дидактичних ігор у розвивальному середовищі закладу дошкільної освіти – передбачає моделювання ігрових ситуацій природоохоронного досвіду дитини, що набувається в ході проведення дидактичних ігор у групі, на груповій ділянці чи на території ЗДО. Це можуть бути дидактичні ігри творчого характеру, результатом яких стає виготовлення засобів, що привертають увагу до екологічних проблем, а також практико-орієнтовані ігри, що сприяють виробленню умінь і навиків екологічно доцільної поведінки (лото «Сортуємо сміття», «Лісничий»).

Дидактичні ігри, спрямовані на формування природничо-екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку, можна розподілити на декілька груп: з природним матеріалом; з картинками (настільно-друковані); з іграшками; словесні (головоломки, чайнворди, ігри-бесіди, еко-задачі). Виховний ефект дидактичної гри, за спостереженням дослідників, забезпечується дотриманням низки методичних принципів: гра має бути зрозумілою і цікавою, доступною для дітей, базуватися на вільній творчості та самостійній діяльності вихованців у природі; у дидактичній грі дитина має здобути нові знання і пережити новий вид досвіду; обов'язковим елементом гри має бути її емоційність, вона має дарувати задоволення, пробуджувати почуття, естетичні переживання від спостереження за красою природи, спонукати до природоохоронної активності; підсумковий етап дидактичної гри – рефлексія освітньої діяльності [4; 5].

Важливим для реалізації завдань дослідження і однією з умов ефективності формування природничо-екологічної компетентності старших дошкільників стає створення відповідного еколого-розвивального середовища у закладі дошкільної освіти, специфічними характеристиками якого визначаємо: інтеграцію освітнього процесу з процесом взаємодії дитини з довкіллям; надання дитині можливості формування власного життєвого досвіду природоохоронної праці з іншими людьми, що сприяє ефективній соціалізації; урахування індивідуальних дитячих потреб, інтересів, стану здоров'я; стимулювання потреб у самовираженні, розвитку творчих здібностей, дитячої самостійності.

Педагоги закладів дошкільної освіти наразі використовують різні форми, методи й засоби екологічного виховання, у рамках якого й здійснюється формування природничо-екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку. Але пошук нових підходів до екологічної освіти й розвитку відповідних компетентностей у молодих поколіннях ніколи не втратить актуальності і своєчасності: світ не стоїть на місці – поява нових технологій і виробництв провокує появу нових ризиків для довкілля, а збереження природного оточення є запорукою виживання людства, тому так важливо ще змалечку готувати дітей до захисту природи.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування природничо-екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичних ігор, на наш погляд, потребують подальшої розробки питання використання цифрових додатків і мобільних застосунків у дидактичних іграх, спрямованих на екологічне виховання дошкільників.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Електронний ресурс : https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20dos_hkilnoyi%20osvity.pdf
2. Грошовенко О. П., Пахальчук Н. О., Стахова І. А. Технології формування природничо-екологічної компетентності молодших школярів. *Publishing House "Baltija Publishing, 2021. С. 31-34.*
3. Карук І. В. Екологічна освіта та виховання дошкільників як пріоритетний напрям розвитку культури європейського суспільства. *Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка»), 2023. № 9(23). С. 320–328.*
4. Максимова О. Формування екологічної компетентності у дітей старшої групи закладів дошкільної освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 2020. Випуск 1 (46). С. 77 – 80.*
5. Ошуркевич Н. О. Сучасні педагогічні технології для формування природничо-екологічної компетентності дітей дошкільного віку. *Педагогічний процес: теорія і практика, 2018. № 1-2. С. 65–72.*

ІЗ ДОСВІДУ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В КОРОСТИШІВСЬКОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ФАХОВОМУ КОЛЕДЖІ ІМЕНІ І. Я. ФРАНКА ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

Василь Мороз

*т.в.о. директора Коростишівського педагогічного фахового
коледжу імені І. Я. Франка Житомирської обласної ради*

Людмила Голуб

*заступник директора з навчальної роботи Коростишівського
педагогічного фахового коледжу імені І. Я. Франка Житомирської
обласної ради*

Цифровізація освітнього процесу в Коростишівському педагогічному фаховому коледжі імені І. Я. Франка спричинена потребою в широкому впровадженні інноваційних технологій, появою нових вимог до фахівців, зокрема до формування ключових компетентностей, і нового цифрового покоління. Завдяки ретельно організованому цифровому середовищу в коледжі освіта стала більш доступною і комфортною, що вкрай важливо за умов мінімальних затрат – часових, фінансових, людських ресурсів. А для сучасної молоді – це ще й звична площина, в якій є всі умови розвитку, своєрідний ліфтинг для реалізації індивідуальності кожної людини та комфортного упровадження інновацій [1].

Важливу роль для оволодіння професійним рівнем цифрової компетентності відіграє доступ до освітнього онлайн-середовища.

Освітнє середовище коледжу організовано на платформі Google Workspace for Education. Для педагогічних працівників проведено низку навчальних вебінарів, тренінгів із метою опанування сервісами Google. Вжито заходів щодо використання існуючих безкоштовних онлайн-вебресурсів. Веб-квести, інтерактивні ігри-квести, завдання, вправи, цифрова візуалізація тощо. Це лише частина того, що впроваджують викладачі коледжу на заняттях.

Усі курсові роботи здобувачів освіти перевіряються на наявність плагіату на платформі Google Workspace for Education.

Найбільш вагомими досягненнями закладу освіти в 2023-2024 навчальному році стали роботи викладачів коледжу, які були представлені на участь у Всеукраїнському конкурсі педагогічної майстерності “Педагогічний ОСКАР-24”.

За результатами конкурсу 5 робіт відзначено нагородами. Серед робіт є доробки, які описують досвід цифровізації освітнього

процесу в нашому закладі. Так викладач педагогіки Ніна Дмитренко здобула три перемоги в різних номінаціях.

У номінації «Сучасні дидактичні підходи до організації практичної підготовки здобувачів освіти закладу фахової передвищої освіти. Контроль результатів навчання здобувачів освіти» конкурсна робота «Педагогічні дисципліни. Кейс-контроль» посіла I місце.

У номінації «Сучасні дидактичні підходи до організації практичної підготовки здобувачів освіти закладу фахової передвищої освіти. Позааудиторна (гурткова, дослідна) робота здобувачів освіти» конкурсна робота «Онлайн-звіт як компонента інтерактивного зворотного зв'язку при реалізації практичної складової підготовки здобувачів освіти» також виборолa I місце.

У номінації «Цифровізація освітнього процесу у закладі фахової передвищої освіти» *Педагогічний ОСКАР* отримала Ніна Дмитренко за роботу «Формування фахових компетентностей в умовах диджиталізації та гейміфікації (30+ педагогічних «файлів» в епоху штучного інтелекту)». Викладач із власного практичного досвіду показала, що застосування штучного інтелекту сприяє створенню більш інтерактивного та цікавого освітнього середовища, яке заохочує здобувачів освіти ставити запитання, аналізувати та впроваджувати інновації, а не просто запам'ятовувати. Ніна Іванівна відмічає, що штучний інтелект підвищує планку. Нейромережі не думають за викладача чи студента, радше педагогам та здобувачам освіти доводиться редагувати їх або навіть керувати ними. Жодна «співпраця» з нейромережею не завершувалася готовою генерацією продукту. Це дозволило викладачу та здобувачам освіти ставати архітекторами, режисерами, сценаристами, які здатні займатися чимось більш творчим і амбітним. Наприклад, досліджуючи суть процесу навчання на заняттях із педагогічних дисциплін здобувачі освіти роблять запит до нейромережі та генерують розмову про спільне та відмінне між навчанням та пізнанням. Створюють медитативну історію про мотивацію до навчання. Генерують «рецепти», які допомагають мотивувати процес навчання.

Найулюбленішою для студентів є генерація (створення) зображень, їх анімація, відеоконтент, слайд-шоу, створення музики, дизайнерських шрифтів тощо. Генерація розповідей, власних історій, казок, цікавих ідей для дослідження, розмова з відомими людьми... «Спілкуються», роблять запити до чату GPT та Gemini із різних питань теми, редагують, аналізують поради штучного інтелекту, дискутують, проводять метафоричні паралелі та узагальнюють результати.

Різновидом цифровізації освітнього процесу є звітність про проходження практик. Зважаючи на сучасні реалії підготовки майбутніх учителів, необхідність підвищення їх конкурентоспроможності, компетентності можемо говорити про об'єктивну потребу в модернізації звітів про проходження практики здобувачів педагогічних спеціальностей. Сьогодні вона ґрунтується на використанні інтерактивних форм подачі звітної інформації через сучасні онлайн-платформи, сервіси, запровадженні елементів цифровізації та диджиталізації. Оформлення звітності у форматі онлайн допомагає здобувачам освіти формувати сучасні компетенції: здатність моделювати, конструювати, проєктувати та генерувати нові креативні підходи подачі інформації, фактичного матеріалу, відео- та аудіоматеріалів, документів практики. При цьому здобувачі освіти вправляються у формуванні вмінь працювати на сучасних онлайн-сервісах, платформах, шаблонах, проявляють творчість через представлення результатів у цікавих, креативних формах.

Окремим напрямком роботи педагогічного колективу є цифрове оцінювання. Наприклад, використання онлайн-платформи Classtime допомагає педагогу проводити онлайн-оцінювання знань і миттєво отримати фідбек, оцінити прогрес здобувачів освіти в цілому і кожного індивідуально. Створюючи запитання та завдання різного рівня складності, можна запропонувати здобувачу освіти перевірити стан засвоєння програмового матеріалу й з'ясувати проблемні моменти щодо застосування отриманих знань та навичок на практиці.

Здобувачі освіти з більшим задоволенням відвідують ті заняття, де викладач застосовує «трендові» цифрові технології. Адже використання сучасних цифрових технологій у світі стало не просто трендом, а й необхідністю. Однак пам'ятаймо, що цифровізація ні в якому разі не повинна сприйматися виключно як самоціль. Вона – лише інструмент, що створює переваги та надає до них простий доступ. Це модель того, як саме ми аналізуємо, які інструменти обираємо для дій, яким тактикам надаємо перевагу при комунікації один із одним та із зовнішнім середовищем [1].

Література

1. Кучерак І. В. Цифровізація та її вплив на освітній простір у контексті формування ключових компетентностей. Інноваційна педагогіка. 2020. Вип. 22. Т. 2. С. 91-95.

2. Цифрові технології в освітньому процесі закладів освіти : збірник матеріалів VII Всеукраїнської інтерактивної науково-практичної конференції / упоряд. Н.А. Басараба. Рівне, РОІППО, 2019. 126 с.

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Назарій Науменко

*аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені
Івана Зязюна НАПН України*

Стратегічним ресурсом підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах змішаного навчання є дистанційні освітні технології, оскільки вони дозволяють зробити педагогічну взаємодію між викладачем та студентами більш доступною, вільною та психологічно комфортною, а також забезпечити розв'язання повного складу дидактичних завдань. Зокрема, надати тим, хто навчається, широкий доступ до інформації, можливість самостійно освоювати навчально-методичні матеріали в інтерактивному режимі з використанням засобів віртуальної візуалізації та інтерактивного контенту, виконувати практичні завдання, використовувати вправи-тренажери, обмінюватися інформацією та брати участь в обговоренні вивченої проблеми з іншими учасниками освітньої взаємодії, отримувати підтримку викладача, проходити різноманітні форми контролю знань.

Спираючись на позицію сучасних дослідників [1; 2; 3; 4; 5; 8; 11; 15], вважаємо, що ефективною дистанційною освітньою технологією для підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в умовах змішаного навчання є проєктна діяльність.

Узагальнення поглядів вітчизняних науковців [4; 5; 8; 11; 12; 15] щодо досягнення оптимальної результативності проєктивної діяльності студентів педагогічного університету дозволило сформулювати актуальні організаційно-педагогічні умови підготовки до виконання проєктів в умовах змішаного навчання:

- включення студентів до проєктної діяльності на основі інтердисциплінарного підходу;
- застосування хмарних мережевих технологій в організації проєктної діяльності майбутніх учителів на основі інтердисциплінарного підходу;
- оволодіння майбутніми педагогами універсальними когнітивними та метакогнітивними стратегіями самоосвіти в процесі проєктної діяльності, що організується засобами хмарних технологій;
- поєднання колективної та індивідуальної форм пізнання в проєктній діяльності, що забезпечує можливості для самоактуалізації особистості майбутніх учителів.

О. Войтович зазначає, що в межах проєкту доцільним є моделювання реальних професійно-орієнтованих проблемних ситуацій, пошук вирішення яких вимагає від студентів самостійного прийняття рішень [4]. Здобуття інформаційного продукту нової якості є кінцевим результатом проєктної діяльності студента, що сприяє формуванню компетенцій самоосвіти. Вітчизняні дослідники [12; 14; 17] наголошують на перевагах застосування веб-квестів під час організації навчальної діяльності студентів як одного з видів навчальних проєктів, спрямованого на індивідуалізацію освітнього процесу, особистісний та професійний розвиток майбутніх педагогів.

Аналіз педагогічних джерел [7; 19; 20] дозволяє говорити про відсутність єдиного підходу до визначення поняття «квест», що розглядається як прийом навчання, метод, частина методу проєкту, засіб навчання, підхід до навчання, технологія.

Зарубіжні дослідники також розглядають веб-квест з різних - позицій: як модель навчання, що передбачає залучення учнів до пізнавальної діяльності за допомогою ресурсів глобальної мережі [23]; як дидактичну структуру для реалізації пошукової діяльності студента за допомогою Інтернету та інших засобів інформації [24]; як рольову гру з проблемним завданням, для вирішення якого використовуються - інтернет-ресурси [22].

Баррос, Карвальо [21] наголошують, що веб-квест розвиває освітню автономію студентів, оскільки вони самостійно виконують навчальну роботу, обмінюються думками, обговорюють та виконують навчальні завдання.

Додж [22] визначає веб-квест як дослідницько-орієнтовану діяльність, в якій вся інформація, що використовується студентом, здобувається з інтернету, факультативно доповнюючись відеоконференцією. За визначенням Марча [24], веб-квест – це побудована за типом опор (scaffolding) навчальна структура, що використовує посилання на істотно важливі ресурси в Інтернеті та автентичне завдання з метою мотивації студентів до дослідження проблеми з неоднозначним рішенням. На методичний погляд, це розвиває вміння майбутніх фахівців вирішувати проблемні завдання, вдосконалює їх критичне мислення, сприяє виробленню вміння працювати як індивідуально, так і в групі, вміння використовувати ІКТ для пошуку інформації та її перетворення на більш глибоке знання (розуміння).

Засновник технології Додж [22] виокремлює такі види завдань, що використовуються у веб-квестах: переказ; планування та проєктування; самопізнання (дослідження особистості); компіляція як трансформація формату інформації, отриманої з різних джерел; творче завдання;

аналітичне завдання; створення детективу, головоломки, таємничої історії на основі суперечливих фактів; досягнення консенсусу як вироблення рішення з гострої проблеми; оцінка (обґрунтування певної позиції); журналістське розслідування (аналіз різних позицій та фактів); переконання (залучення на свій бік опонентів чи нейтрально налаштованих осіб); наукове дослідження.

Методично доцільним є обґрунтування вітчизняними дослідниками [7; 10; 20] квесту як технології, що передбачає чітко сформульоване дидактичне завдання; систему дій, спрямовану на досягнення педагогічних цілей; етапи діяльності, що відповідають логіці і послідовності формування професійної компетентності; різноманітність методів, що дозволяють розвинути професійно цінні особистісні якості.

Зарубіжні дослідники [21; 22; 23; 24] вважають, що веб-квести становлять особливий інтерес з позиції організації різних форм самостійної роботи в межах одного проєкту: індивідуальна самостійна робота з урахуванням особистісних та психологічних особливостей студентів; групова форма самостійної діяльності, що формує в майбутніх фахівців здатність працювати у колективі.

Вітчизняні дослідники З. Галушка [6], О. Наливайко [16] розглядають інтердисциплінарність як поле знання для пошуку вирішення проблеми на основі міждисциплінарних зв'язків. Інтердисциплінарні веб-квести спрямовані на самостійний пошук вирішення проблемних ситуацій, зміст яких виходить за межі конкретної дисципліни.

Узагальнення результатів сучасних досліджень [12; 14; 17] дозволяє виокремити ознаки, що підтверджують доцільність застосування веб-квесту з метою формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в умовах змішаного навчання:

- проблемний характер завдання, що стимулює пізнавальну активність, формує власний стиль пізнання, креативність, розвиваючи тим самим самостійність;
- рольові установки, які дозволяють студенту спробувати себе як фахівця з різних предметних галузей (учитель, дизайнер презентації, мистецтвознавець, психолог), що сприяє виробленню автономних дій, пов'язаних з прийняттям рішень в умовах невизначеності;
- поєднання індивідуальної та групової форм самостійної роботи, що зумовлює для кожного учасника необхідність організації ефективної міжсуб'єктної взаємодії (студента з викладачем, студента зі студентом, студента із зовнішніми суб'єктами, тобто з консультантом у ЗЗСО, адміністратором ресурсу, стейкхолдерами, учасниками форумів) та суб'єкт-об'єктної взаємодії з ресурсами, з інформацією;

отриманий регуляторний досвід такої взаємодії становить особливу цінність для подальшої самоосвіти в Інтернет-просторі;

- акумулювання різних видів діяльності (пізнавальної, інформаційно-пошукової, аналітико-дослідницької) у межах квесту створює умови для вироблення навичок застосування універсальних стратегій самоосвіти.

Найчастіше на практиці вчитель стикається з проблемою, вирішення якої потребує знань з кількох предметних галузей, що у вчорашнього випускника вищої школи викликає багато труднощів. З. Галушка стверджує, що інтердисциплінарний підхід, сутність якого полягає у розгляді предмету з різних сторін і різними методами, дозволяє утворити новий спосіб розуміння досліджуваного явища (проблеми, сукупності фактів) [6]. Оптимальна форма організації роботи студентів у вигляді інтердисциплінарного веб-квесту орієнтована на самостійний пошук майбутніми фахівцями вирішення проблемних завдань, зміст яких виходить за межі конкретної дисципліни.

Засобом проєктування, тобто здійснення проєктної діяльності на основі інтердисциплінарного підходу, нині обираються хмарні мережеві технології. Вони набули великого попиту в користувачів з різних вікових і соціальних груп, оскільки доступ до «хмари» реалізується через інтерфейс мобільних пристроїв, для роботи з інформацією не потрібна наявність офісного програмного забезпечення або інсталяції додаткових програмних засобів.

Створення єдиного віртуального «робочого столу» в хмарному обліковому записі дозволяє акумулювати результати індивідуальної пізнавальної діяльності кожного учасника квесту в межах колективної роботи. Г. Кашина рекомендує, що для цього організатор квесту (викладач, група активних студентів) розміщує в онлайн-сховищі навчально-методичні матеріали, необхідні для проведення ділової гри, які складаються з цільового, змістового, інформаційного та презентаційного модулів [13].

Таким чином, сутність організаційно-педагогічних умов оптимізації проєктивної роботи студентів полягає в переорієнтації пріоритетів з акумуляції фундаментальних знань на засіб розвитку особистості майбутніх учителів музичного мистецтва, формування їх готовності до професійної діяльності в умовах змішаного навчання. Будучи учасниками освітнього проєкту в умовах змішаного навчання, студенти навчаються працювати за обставин, наближених до реальних, бути частиною спільноти однодумців, водночас розвиваючи власні самостійність, активність, ініціативність, комунікабельність, відповідальність, креативність та інші особистісні характеристики, що забезпечують успішність подальшої професійної діяльності.

Інтердисциплінарний характер центрального завдання квесту сприяє набуттю кожним суб'єктом регуляторного досвіду, пов'язаного з прийняттям рішення, що знаходиться в площині низки предметних сфер.

Глобальний інформаційний простір здатен повноцінно задовольнити потреби студентів у підготовці до професійної діяльності в умовах змішаного навчання, при цьому необхідною є наявність в кожного як особистісних настанов і якостей, так і володіння системою раціональних способів отримання, зберігання, обробки інформації засобами хмарних мережевих технологій. Автономні моделі поведінки майбутніх учителів у пізнавальній, інформаційно-аналітичній, пошуковій, дослідницькій діяльності засобами мережевих технологій виробляються саме у процесі проєктивної діяльності.

Література

1. Акімова О. М. Педагогічні умови організації позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів початкової школи: автореф. дис. канд. пед. наук,]. Київ: Українська інженерно-педагогічна академія, 2013. 20 с.
2. Андрущенко В. П., Луговий В. І. Психолого-педагогічні засади проєктування інноваційних технологій викладання у вищій школі: монографія. Київ: Педагогічна думка. 2011. 260 с.
3. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: автореф. дис. д-ра пед. наук. Київ: Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, 2003. 20 с.
4. Войтович О., Войтович І., Войтович В. Упровадження проєктної технології в освітній процес підготовки майбутніх фахівців. *Інформаційні технології в професійній діяльності*. Рівне: РВВ РДГУ, 2022. С. 14-18.
5. Галузяк В.М. Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія. Вінниця: Твори, 2021. 400 с.
6. Галушка З.І. Методологія та методика наукового дослідження: навч.-метод. посібник. Чернівці: Чернівець. нац. ун-т. ім. Ю. Федьковича. 2023. 220 с.
7. Герлянд Т. М., Кулалаєва Н.В., Пащенко Т.М., Романова П.М., Романов Л.А. Веб-квест у професійному навчанні: метод. рекомендації / за заг. ред. Т.М. Герлянд. Київ: ІПТО НАПН України, 2016. 141 с.
8. Гнатенко Т. С. Лисенко Н. В. Використання інноваційних технологій навчання у ЗВО в умовах змішаного навчання. *Health & Education*. 2023. № 1. С. 14-21.

9. Гончарова Є. Є. Сліпченко Л. Б. Дидактичний потенціал активних та інтерактивних методів навчання. *Витоки педагогічної майстерності. Серія «Педагогічні науки»*. 2019. № 23. С. 41-45.

10. Горохова Т., Зарудня О. Використання е-ресурсів як дієвого засобу організації навчального квесту в закладі вищої освіти. *Освітологічний дискурс*. 2023. № 3(42). С. 68-81.

11. Єрмаков І. Г. Метод проектів у контексті життєвих результатів діяльності в системі соціальної та життєвої практики учнів. *Постметодика*. 2016 № 2. Т.1. С. 24-34.

12. Жукова О. С. Формування пізнавальної активності студентів при застосуванні навчального процесі нових інформаційних технологій. URL:<https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-06/08zostep.pdf> 2008.

13. Кашина Г. С. Інформаційно-технологічне забезпечення неперервної освіти та професійної діяльності педагогів. *Управління системами післядипломної освіти для сталого розвитку*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2019. С. 528-544.

14. Ковальова В., Остапенко Л. Огляд інструментальних можливостей для створення веб-квестів освітнього призначення. *Науково-дослідна робота студентів як чинник удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя*. Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. 2023. № 22. С. 72-80.

15. Кузнецова О. В., Одарченко В. І. Метод проектів – сучасна технологія навчання в умовах Нової української школи. *VIRTUS*. 2017. №14. С. 74-77.

16. Наливайко О. О., Наливайко Н. А. Інтердисциплінарність як дієвий засіб розвитку ключових компетентностей здобувача освіти. *Проблеми та шляхи реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті*. Харків: Видавництво ХНУ імені В. Н. Каразіна. 2020. С. 91-95

17. Нестерова Н. Технологія «веб-квест» як ефективний стимул навчальної діяльності студентів ЗВО. *Сучасні гуманітарні дослідження молодих науковців у глобалізаційному світі: виклики, інновації, безпека*. Київ: Видавництво Київського університету імені Бориса Грінченка. 2023. С. 128-131.

18. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузьяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 416 с.

19. Синявська О. Технологія веб-квесту в освітньому процесі: базові положення. *Grail of Science*. 2023. № 30. С. 293-297.

20. Сокол І. Квест: метод чи технологія? *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2014. № 2. С. 28-31. URL: http://nbuv.gov.ua/UmN/komp_2014_2_8
21. Barros A. C., Carvalho A. A. From a WebQuest to a Reading Quest: learners' reactions in an EFL extensive reading class. *Interactive Educational Multimedia*. 2007. № 15. P. 37-51.
22. Dodge B. Focus: Five rules for writing a great WebQuest. *Learning and Leading with Technology*. 2001. № 28(8). P. 6-9.
23. Halat E. A Good Teaching Technique: WebQuests. *The Clearing House: a Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 2008. № 81 (3). P.109-112.
24. March T. The Learning Power of WebQuests. *Educational Leadership*. 2004. № 61. 4. New Needs, New Curriculum. P. 42-47. URL: <http://tommarch.com/writings/ascdwebquests/>.

СИТУАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Анна Паранюк

*аспірантка Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського*

Зростання інтересу до застосування ситуаційного підходу в сфері педагогічних досліджень визначається тим, що саме ситуація дозволяє опосередковано виявити сукупність внутрішніх детермінант поведінки людини – її ціннісні орієнтації, мотиви, потреби, інтереси, здатність до актуалізації особистісного потенціалу в момент взаємодії з педагогом [13].

На думку В. Москаленка, категорія ситуації стала особливо активно розроблятися у зв'язку з переходом від «педагогіки заходів» до «педагогіки середовища»: через опис педагогічної ситуації проєктуються найефективніші форми взаємодії людини з середовищем [11]. У цьому контексті актуальною педагогічною умовою формування соціальної компетентності старшокласників є моделювання ситуацій соціальної взаємодії, що сприяють збагаченню соціального досвіду старшокласників.

Багато вчених схиляються до того, що в межах компетентнісного підходу треба заздалегідь планувати, а потім вибудовувати ситуації включення [6; 9]. Крім того, потрібна побудова певної позиції вчителя – позиції організатора навчальних ситуацій. Учитель має особливим чином організувати ситуацію і сприяти тому, щоб учні в цій ситуації діяли.

Однак, не зважаючи на те, що ситуація набула статусу об'єкту аналізу для багатьох гуманітарних досліджень (філософія, психологія, педагогіка, соціологія, культурологія) і деякі методологічні позиції визначаються як ситуаційний підхід [17], зміст поняття «ситуація», на наш погляд, визначено недостатньо.

Запозичене з французької мови слово «ситуація» має латинський корінь «*situs*», що означає «становище, розташування». В українській мові воно спочатку означало «розміщувати, розташовувати, ставити», пізніше під ситуацією стали розуміти сукупність обставин, що створюють ті чи інші обставини, в яких перебуває людина.

Сучасний переклад свідчить про полісемантизм цього поняття, серед значень якого «становище»; «розташування»; «сукупність обставин», та використання його в різних контекстах. Так, наприклад, у філософії поняття ситуації позначає дійсність, що

виступає не як фізична, не як психічна, а як конкретна дійсність, яка приносить користь чи шкоду емпіричному буттю [2], у психології – систему зовнішніх, стосовно суб'єкта, умов, що опосередковують його активність [18].

У багатьох джерелах показаний розвиток змістового наповнення цього поняття. Якщо Академічний словник української мови під ситуацією розуміє сукупність обставин, становище, обставини, то Енциклопедія освіти [5] уточнює аналізований термін, визначаючи ситуацію як поєднання умов та обставин, що створюють певну обстановку, становище. У Сучасному тлумачному психологічному словнику ситуацію визначають як міжособистісну, що характеризується набором середовищних умов в їх просторово-часовій перспективі і соціально-психологічних подій, що відбуваються в контактній групі від моменту взаємного сприйняття людьми один одного до відходу останнього учасника [18].

У психологічних словниках традиційно пропонується визначення ситуації як системи зовнішніх стосовно суб'єкта умов, що спонукають і опосередковують його активність. З нашого погляду, таке трактування не задовольняє сучасне розуміння цього феномена.

З психологічної позиції достовірніше ситуацію визначати через зовнішні обставини в інтерпретації окремою людиною (тобто як результат активної взаємодії людини та середовища, коли суб'єктивні фактори відіграють важливу роль), коли обставини та їх сприйняття і переживання у сукупності утворюють життєву ситуацію. Так, А. Коваленко стверджує, що до елементів ситуації можуть належати і стани самого суб'єкта в попередні моменти часу, якщо вони зумовлюють його подальшу поведінку [7]. У зв'язку з цим, на думку американського соціолога У. Томаса [8], аналіз конкретної ситуації повинен відбуватися за двома аспектами: як описується і як визначається самою людиною, тобто як нею розуміється, приймається, переживається.

У психології, соціології існує таке поняття, як «визначення ситуації», зміст якого полягає в сприйнятті та тлумаченні ситуації людьми з метою отримання уявлення про статус та ролі залучених до неї індивідів. Визначення ситуації – не встановлення фактів, а її тлумачення [8]. Такий погляд на це явище дозволив сформулювати так звану теорему У. Томаса: «Якщо ситуації визначаються як реальні, вони стають реальними за своїми наслідками» [8].

Категорія ситуації багатьма дослідниками [1; 7; 8; 9] розглядається як одиниця освітнього процесу, об'єктивний стан конкретної педагогічної системи в цілком конкретному часовому проміжку і

розуміється як сукупність предметних умов, дій та способів їх зміни [13; 14].

Таким чином, з визначень поняття «ситуація» видно, що це просторово-часова характеристика буття суб'єкта, що займає певну позицію, яка відрізняється наявністю певних умов його взаємодії з реальним світом. Крім того, конкретний зміст ситуації дає можливість визначати та фіксувати індивідуальну стратегію поведінки людини, її ціннісні позиції та тип відносин з об'єктами та суб'єктами ситуації [12].

Визначення ситуації дає підстави для застосування цієї категорії у вивченні людини в різних контекстах її життєдіяльності; для нас особливий інтерес становлять педагогічні ситуації, зокрема їх різновид, – ситуації соціалізації.

У педагогічній літературі [1; 9; 13; 14; 19] розглядаються ситуації, що спеціально організуються і природно виникають; ситуації уявні та реальні; конфліктні ситуації; життєві ситуації; проблемні ситуації; нестандартні ситуації. Різноманітність педагогічних ситуацій дає підстави залишити цей список відкритим, тим більше, що виникнення нових видів педагогічної діяльності чи педагогічної взаємодії породжує нові типи педагогічних ситуацій.

Таким чином, під педагогічною ситуацією розумітимемо змістову конкретизацію просторово-часового акту педагогічної взаємодії та контексту умов, в яких здійснюються дії педагога та інших суб'єктів педагогічного процесу.

За допомогою ситуації визначається характер середовища педагогічної взаємодії, її тривалість, умови і відносини суб'єктів, що складаються [19].

Аналізуючи ситуацію як педагогічний засіб, дослідники [1; 3; 4] зауважують, що структурний склад розгортання ситуації адекватний структурі цілісного педагогічного процесу, тобто педагогічна ситуація за сутністю є різновидом педагогічної системи. Оскільки елементарна одиниця, на думку О. Дубасенюк, повинна мати всі істотні ознаки цілісного педагогічного процесу, в структурі ситуації виокремлюють такі елементи: предметний зміст діяльності суб'єктів ситуації; мотиви та стимули їх діяльності; склад та функції учасників взаємодії, способи та форми їх взаємодії; варіанти розвитку; рушійні сили та механізми розвитку ситуації [4].

За домінуючими відносинами всередині ситуації, позначимо альтернативні теоретичні позиції, що розкривають розуміння ситуації через аспекти суб'єкт-об'єктної та суб'єкт-суб'єктної взаємодії [6; 9]:

1. Об'єктні ситуації. Сутність таких ситуацій у тому, що зовнішні умови сприяють актуалізації певних внутрішніх спонукань суб'єкта. Крім того, ситуації цього визначаються закономірними, причинно-

наслідковими зв'язками складових елементів.

2. Суб'єктні ситуації, визначаються виключно актуальними потребами суб'єкта, його готовністю проявити і реалізувати власну позицію, ставлення та ін. Автори цього підходу доходять висновку про те, що поведінка людини визначається не ситуацією, що об'єктивно описана, а ситуацією, якою вона дана суб'єкту в його переживанні, якою вона існує для нього.

3. Суб'єктно-об'єктні ситуації, або ситуації цілісності, що поєднують у несуперечливу єдність об'єктивні та суб'єктивні аспекти ситуації через процес особистісного сенсопокладання. З позицій особистісно орієнтованого та антропологічного підходів до освіти, що розуміють суб'єктність не як формовану ззовні, а як зсередини, педагогічна ситуація є процесуальною характеристикою освітнього процесу, що актуалізує особистісний потенціал, який пов'язаний з відбором соціально цінного змісту освіти і забезпечує особистісне зростання її суб'єктів.

Найбільш цінною для нашого дослідження є третя позиція, що розглядає ситуації в освіті як ситуації сенсопокладання, що виникає під впливом зовнішніх факторів у момент осмислення суб'єктом. Засобами ситуацій (комплексом їх зовнішніх та внутрішніх параметрів) можна допомогти людині зорієнтуватися в нових обставинах, у спілкуванні з незнайомими людьми, в оптимальному прийнятті рішення в умовах небезпеки, конфлікту, адаптуватися до сфери майбутньої професійної діяльності тощо.

Резюмуючи сказане вище, можна визначити педагогічну ситуацію як складову частину педагогічного процесу, що характеризує його стан у певний час і в певному просторі щодо суб'єкта. Саме до суб'єкта, тому що визначальним стає не об'єктивний перебіг речей та явищ, не їхнє буття, а подія, тобто буття для когось, переживання чогось особистістю чи соціумом. Педагогічна ситуація – це ситуація необхідності спільного створення різними людьми способу взаємопроникнення та взаємозбагачення їх унікальних світів між собою та спільного світу всього людства [3].

В основі такого розуміння педагогічної ситуації – визнання саморуку кожної людини та унікальності її світу, що вона створює сама. Існування різних світів зумовлює можливість їхнього взаємозбагачення. Кожна людина – це унікальна нагода для людства вирватися за межі існуючої дійсності. Зіткнення та перетини різних світів створюють можливість взаємопроникнення цих світів.

Отже, ситуацію визначаємо як сукупність усіх умов – зовнішніх і внутрішніх, об'єктивних і суб'єктивних, що ставлять людину в нові

умови, які трансформують звичний перебіг її життєдіяльності, вимагають від неї нової моделі поведінки. Цьому процесу передують рефлексія, осмислення та переосмислення ситуації, що склалася.

Педагогові важливо уявити генезис ситуації, її витoki, причини, приводи, мотиви; її сутність; «розстановку сил» учасників та їх стани; обставини; можливість того чи іншого варіанту наслідків вирішення проблеми. Вибір варіанту, тобто прийняття рішення, – справа педагога, оптимальність реалізації якого забезпечується його досвідом, інтуїцією, результативністю планування чи імпровізації [4].

Важливе місце в організації та врахуванні особливих ситуацій в освітньому процесі – ситуативній домінанті в навчальній діяльності – приділено в навчальному посібнику П. Щербаня [19]. Автор пропонує в організації навчальної діяльності запровадження принципу врахування ситуативної домінанти, який відображає стан учня в навчальній ситуації. На думку дослідника, ситуативна домінанта – це актуалізований внутрішній стан людини у вигляді взаємовідносин та взаємодії її з обставинами зовнішнього світу (вчителем, учнями, подіями теперішнього моменту та ін.) у конкретній ситуації. Врахування принципу ситуативної домінанти в навчальному процесі дозволяє створити оптимальні умови для самовизначення школярів.

Аналіз запропонованих визначень і наше розуміння процесу соціалізації дозволяють вважати, що ситуація соціальної взаємодії – це вид педагогічної ситуації з соціальною домінантою, яка ставить учня в нові умови, спонукаючи обирати ціннісні підстави для своєї поведінки, шукати сенс того, що відбувається, приймати відповідальне рішення, опановуючи цим соціальний досвід. При цьому для школяра виникає можливість випробування себе, прояву ініціативи, входження до сфери відносин з іншою людиною, оцінювання життєвої позиції і себе в ній, набуття вмінь розуміння та прийняття Іншого, побудови власного досвіду, перспектив життєвої програми.

Компонентами ситуації соціальної взаємодії є:

1. Цільовий компонент (мотиваційне забезпечення, орієнтовна інформація, цілепокладання).
2. Змістовий компонент (предметна сфера й актуальне завдання чи система завдань).
3. Операційно-діяльнісний компонент (способи взаємодії учасників, вид та напрями діяльності).
4. Рефлексивно-критичний компонент (ціннісний зміст діяльності, навички соціальної взаємодії, рефлексія власного досвіду) [9].

Спираючись на результати досліджень О. Дубасенюк, О. Вознюк [4], ми вважаємо, що основою такого роду ситуацій можуть бути:

- проблемні ситуації;
- вправи та дидактичні ігри;
- пізнавальні завдання, завдання з життєво-практичним змістом;
- включення навчальних завдань у контекст життєвих проблем;
- систематизація життєвих спостережень;
- сенсопошуковий діалог;
- різноманіття форм роботи з підручником;
- спостереження та експерименти;
- розповідь про історію наукової революції, художні осяяння тощо.

Також можна стверджувати, що ситуації соціальної взаємодії, спрямовані насамперед на оволодіння соціальним досвідом, становлення суб'єктної позиції, надають пріоритетності таким формам роботи, як діалог, гра, проєкт, дослідження, конференції, групова діяльність.

Проєктування ситуацій соціальної взаємодії стимулює до усвідомлення себе суб'єктом соціалізації, носієм певного соціального досвіду, членом соціуму з власним стилем життя, здатного проявляти активність, самостійно приймати рішення, незалежно діяти. Оскільки використання ситуацій соціальної взаємодії спрямоване на створення в освітньому процесі умов для формування соціальної компетентності старшокласників, проєктуючи їх, педагог:

- має уявлення про соціальний, життєвий досвід учнів, рівень розвитку їх соціально значущих якостей та вмінь;
- формулює мету та з'ясовує, на матеріалі якої предметної діяльності буде створено ситуацію;
- визначає, через які психічні стани, переживання повинні будуть пройти учасники діяльності, щоб набути відповідного досвіду, які соціальні явища можуть бути задіяні для набуття ними соціального досвіду;
- спонукає учнів до прийняття правил діяльності, до діалогу, гри, до пошуку сенсів, визначає соціальні аспекти діяльності, допомагає «відкрити» себе.

Отже, для того, щоб ситуація соціальної взаємодії відбулася, будь-яка педагогічна ситуація має пройти два етапи. Це її створення та вирішення. Її змістом повинні виявитися ті чи інші вчинки старшокласників, їх взаємодія з іншими компонентами ситуації, що

зумовлюють прояв та розвиток особистісних якостей, потреб, мотивів, інтересів учнів старшої школи. Чим складнішим є характер самої ситуації, тим складніші взаємодії відбуваються в ній, тим складнішими є механізми їх вирішення.

У ситуації соціальної взаємодії учень не просто включається у виконання завдання (дії). Він сприймає діяльність у цілому: з мотивами, що її зумовлюють; критичним оцінюванням інформації, подій та власних дій; проведенням ревізії колишніх сенсів та активним пошуком нових; формулюванням власних думок та висновків; прийняттям власних відповідальних рішень. Такі дії постають як захоплюючий процес, гра творчих сил; супроводжуються радістю спілкування з партнерами, необхідністю прийняття відповідальності на себе, очікуванням визначення соціального рейтингу діяльності, що виконується. Старшокласник апробує себе у сфері обмінів і відносин з іншими людьми, набуває досвіду самооцінювання і самоповаги, розвиває вміння справлятися з життєвими труднощами, оцінювати життєву ситуацію і себе в ній, опановувати свої емоції, вміння розуміти і приймати Іншого, не втрачаючи при цьому самого себе. Дії та переживання, що є сутністю ситуацій соціальної взаємодії, надихають старшокласника на прийняття відповідальності, на мобілізацію волі для подолання перешкод [9].

Ситуація соціальної взаємодії на уроці завжди є результатом складної взаємодії суб'єктів та заданого змісту. При цьому матеріал визначає сферу творчого пошуку, самовираження учасників освітнього процесу, які, у свою чергу, реконструюють цей зміст, тлумачать, наділяють сенсами. Значення такої ситуації може бути усвідомлене лише через контекст, який вона має для особистості.

Ситуації соціальної взаємодії, органічно вписуючись в урок, дозволяють учням саме в цей відрізок часу здійснити свій єдиний вибір, занурюють учнів у вирішення проблем за допомогою гри та діалогу, дозволяють керувати пізнавальною діяльністю.

Вступивши в ситуацію, старшокласник висловлює своє «Я», повідомляє іншим про себе як про носія певних цінностей, правил побудови відносин, таким чином усвідомлюючи, на які саме переваги може розраховувати.

Отже, ситуація соціальної взаємодії, спрямована на становлення позиції школяра як суб'єкта соціалізації, виступає однією з найважливіших умов формування соціальної компетентності старшокласників в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти.

Література

1. Авер'янова Г. М., Дембицька Н. М., Москаленко В. В. Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства. Монографія. Київ: ПГШ, 2005. 307 с.
2. Бліхар В.С., Козловець М.А., Горохова Л.В. Філософія: словник термінів та персоналій. Київ: КВІЦ, 2020. 274 с.
3. Гончаренко С. У. Педагогічні закони і закономірності. Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць: в 5 т. Т. 3: Загальна середня освіта. Київ: Педагогічна думка, 2012. С. 11-20.
4. Дубасенюк О.Л., Вознюк О.В. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. 272 с.
5. Енциклопедія освіти: Академія педагогічних наук України / головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Коберник О. М. Проективна педагогіка і національна школа. Шлях освіти. 2006. № 7. С. 7-9.
7. Коваленко А., Корнєв М. Соціальна психологія: Підруч. для студ. ВНЗ. 2-ге вид. переробл. та доп. Київ: Геоприн, 2006. 400с.
8. Красновський В.М. Соціальна ситуація розвитку старшокласника: звернення до інтерпретації її особливостей та шляхів гуманізації. Практична психологія та соціальна робота. 2005. № 6. С. 3-9.
9. Макар Л.М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. 2013. Вип. 30 (83). С. 229-236.
10. Мільто Л.О. Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач: навч. посіб. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 155 с.
11. Москаленко В.В. Соціалізація особистості: монографія. Київ: Фенікс, 2013. 540с.
12. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: навч. посібн. Київ: Академвидав, 2005. 446 с.
13. Павленко А. І. Задачний і компетентнісний підходи у навчанні: перспективи інтеграції. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні реалії та перспективи. Випуск 42: збірник наукових праць/ заг. ред. проф. В.Д.Сиротюка. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. С. 207- 211.
14. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О.Сидоренко, В.Чуба. Київ: Центр інновацій та розвитку, 2001. 256 с.
15. Словник термінів і понять сучасної освіти / уклад Л.М. Михайлова, О.В. Пагава / за заг. ред. Л.М. Михайлової. Сєверодонецьк,

194 с.

16. Сметанський М.І., Галузяк В. М., Слободянюк М.І., Шахов В.І. Атестація загальноосвітніх шкіл. Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. 310 с.

17. Соціальна педагогіка: Навч. посіб. / А. І. Капська, Л. І. Міщик, З. І. Зайцева, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола, І. М. Ковчина, О. А. Кузьменко, І. М. Шичук, Н. П. Пихтіна. Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2000. 264 с.

18. Сучасний тлумачний психологічний словник / уклад В.Б. Шапар. Харків: Прапор, 2007. 640 с.

19. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч.посібник. Київ: Вища школа, 2004. 207 с.

ПРОГРАМА ПІДГОТОВКИ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ЖІНОК ДО ПОДОЛАННЯ СТРЕСІВ І СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ

Елла Петренко

студентка магістратури факультету педагогіки, психології і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Сучасні соціальні, економічні, екологічні та політичні виклики висувають особливі вимоги до адаптивних ресурсів людини як суб'єкта життєдіяльності. В Україні проблема готовності людей до подолання складаних життєвих ситуацій стоїть особливо гостро. В умовах соціально-політичної нестабільності, спричиненої повномасштабними військовими діями на сході країни, значна частина населення була вимушена залишити свої домівки та стати внутрішньо переміщеними особами. Серед них особливо вразливою групою є жінки, які стикаються зі значними психологічними навантаженнями і стресами, пов'язаними з переїздом, адаптацією до нових умов життя та соціальною ізоляцією. Вимушена зміна місця проживання, звичного способу життя, втрата домівки та стабільності ставлять жінок перед значними психологічними викликами. Ці обставини часто призводять до підвищеного рівня стресу, тривоги, емоційного виснаження, що вимагає розробки ефективних стратегій адаптації та подолання життєвих труднощів.

У психології вже давно відбуваються інтенсивні пошуки конструктів, що характеризують здатність особистості бути стійкою до життєвих проблем і труднощів, зберігати психологічне здоров'я та успішно розвиватися, адаптуючись як до соціальних, так і до особистісних криз. Одним із таких конструктів є поняття «копінг-поведінки». Воно стосується маловивчених життєтворчих здібностей особистості або її конструктивних сил, що ініціюють спрямовану на світ і себе перетворювальну активність людини. Копінг-поведінка в стресових або важких життєвих ситуаціях пов'язана з системою цілепокладання і продукування нових способів вирішення проблемних ситуацій. Однак поняття копінг-поведінки далеко не завжди трактується дослідниками однозначно. Не зважаючи на велику кількість досліджень, проведених у галузі психології подолання стресів, дискусійним і складним залишається питання про різні стратегії копінг-поведінки. Під час подолання складних життєвих ситуацій люди використовують активні (копінг-стратегії) і пасивні (захисні механізми) стратегії. Від індивідуальних стратегій копінг-

поведінки значною мірою залежить психологічне благополуччя як окремої людини, так і суспільства загалом.

Феноменологія поведінки, спрямованої на подолання стресових ситуацій та психологічний захист, широко представлена в зарубіжних теоріях особистості, які розвиваються в руслі психоаналітичного підходу (З. Фройд, А. Фройд, К. Хорні, Е. Фромм та ін.), гуманістичної психології (К. Роджерс, К. Коул, Р. Мей), соціального навчання (А. Бандура, Дж. Роттер, Д. Ефран), адаптаційного синдрому (Г. Сельє), когнітивно-феноменологічної психології (А. Бек, Р. Лазарус, С. Фолкман) та ін.

У вітчизняній психології вивчення проблематики копінг-поведінки почалося порівняно недавно, з 90-х років ХХ століття. На сьогодні існує цілий напрям досліджень, присвячених цій проблемі (О. Войцеховська, Г. Закалик, С. Грабовська, М. Єсип, Л. Дементій, Г. Діденко, Н. Дубінко, Г. Дубчак, Л. Карамушка, І. Корнієнко, Ю. Снігур, В. Олефір, О. Церковський та ін.). Дослідження копінг-поведінки особистості проводяться у широкому віковому діапазоні – від дошкільного дитинства до старості (Г. Віленська, Т. Бушуєва, Т. Гущина, О. Карабанова, В. Левченко, С. Тарасова, О. Кобзева, М. Замишляєва, Т. Бушуєва та ін.). Копінг-поведінка розглядалася в контексті сімейних стосунків (Н. Белорукова, Т. Гущина, О. Куфтяк), життєвих ситуацій (Є. Варбан, А. Вдовиченко, О. Ігумнова, А. Коваленко, Л. Ляшин, Н. Родіна, Т. Титаренко), професійних проблем (В. Боснюк, В. Грандт, М. Дідух, Л. Карамушка, О. Назаров, О. Склень, Т. Ткачук), що вимагають життєстійкості (В. Олефір). У деяких дослідженнях представлено гендерний аналіз стратегій поведінки, спрямованої на подолання стресових ситуацій (Н. Белорукова, М. Білецька, Ю. Данчук, В. Крайнюк, О. Подобіна, Е. Соломка, Т. Ткачук, А. Мягких, Т. Хома, А. Хлопек, О. Чеканська та ін.).

Успішне подолання людиною життєвих викликів забезпечує задоволеність собою, досягнутими результатами, успішне освоєння світу та гармонійний розвиток особистості. Тому вивчення стратегій копінг-поведінки є однією з найактуальніших життєвих і наукових проблем.

Копінг-поведінка як комплексний механізм адаптації до стресових подій відіграє ключову роль у забезпеченні психологічної стійкості та психологічного благополуччя внутрішньо переміщених жінок в сучасній Україні. Дослідження стратегій копінг-поведінки, які використовуються цією категорією осіб, є надзвичайно важливим для розуміння їхніх потреб і розробки програм психологічної допомоги,

спрямованої на покращення емоційного стану та якості життя внутрішньо переміщених жінок.

Враховуючи результати проведених досліджень, ми розробили програму, спрямовану на формування у внутрішньо переміщених жінок готовності до подолання стресів і складних життєвих ситуацій шляхом корекції їх особистісних особливостей і навчання продуктивних стратегій копінг-поведінки.

Програма психологічної підтримки внутрішньо переміщених жінок включає: індивідуальну психологічну допомогу, психодіагностичне забезпечення та групову психологічну допомогу.

1. Індивідуальна психологічна допомога надається у процесі консультування, спрямованого на виявлення психологічних запитів і потреб внутрішньо переміщених жінок, з урахуванням яких планується психологічна допомога та корекційні заходи.

2. Психодіагностичне забезпечення, що включає тестування, анкетування та проведення співбесід. На основі отриманих даних здійснюється відбір конкретних методів і змісту взаємодії з учасниками програми.

3. Групова психологічна допомога представлена циклом семінарів, які мають на меті надання жінкам психологічних знань як теоретичної основи профілактики й корекції дезадаптивної поведінки та формування ефективних копінг-стратегій. Важливою формою групової роботи є тренінги, орієнтовані на розвиток умінь копінг-поведінки з метою підвищення емоційної стійкості та стресостійкості жінок, їх психологічного благополуччя, усвідомлення особистісного потенціалу, можливостей свідомої саморегуляції, формування адекватної самооцінки та рівня домагань.

Науково-методичну основу програми психологічної підтримки та допомоги внутрішньо переміщеним жінкам складають сучасні дослідження в галузі індивідуального консультування та соціально-психологічного тренінгу.

Екзистенційна криза і стрес, який переживають внутрішньо переміщені жінки, змушують їх сумніватися у можливостях його подолання. У них з'являється почуття, що це ніколи не скінчиться і їм не вдасться вийти зі скрутного становища. Тому для таких жінок характерна перевантаженість невирішеними проблемами, почуття безнадійності, безпорадності, переживання життя як «глухого кута». В цей період жінка гостро відчуває відсутність внутрішньої опори, рвуться зв'язки зі світом та іншими людьми, колишні життєві цілі руйнуються, смисли втрачають свою цінність. Нерозуміння того, що відбувається, породжує тривожність, переживання своєї самотності, актуалізуються страхи, пов'язані зі смертю, з'являється підвищена

чутливість до слів, вчинків і навіть внутрішніх станів інших людей. Жінки заново переоцінюють своє життя, внаслідок чого ними опановують деструктивні почуття провини, каяття, скорботи, агресії тощо.

Тому ключовим моментом індивідуального консультування слід вважати допомогу жінкам у пошуку нового сенсу життя і сенсу кризи, яку вони переживають. При цьому особливе значення має формування «ескізу майбутнього»; усвідомлення та прийняття відповідальності за своє життя, почуття та дії; інтеграція духовного та тілесного аспекту своєї особистості; розуміння постійної мінливості життя та терпимості до нього; вивільнення психологічних травм і страхів; стимулювання прагнення до особистісного зростання. Коли жінки соціально-психологічно дезадаптовані, не знають, що робити, як і навіщо, їх психологічна підтримка повинна включати структурування або переструктурування життєвих цілей.

Особистісні установки психолога в процесі психологічного консультування внутрішньо переміщених жінок повинні ґрунтуватися на прийнятті, внутрішній впевненості у можливостях і здібностях клієнток та своїх власних, здатності відкрито транслювати свої думки у процесі спілкування, емпатійному розумінні, здатності побачити внутрішній світ іншої людини з її власних позицій.

Відмітною рисою цього виду психологічної допомоги є опора психолога на резервні, адаптивні можливості психіки самих клієнток. Для підвищення ефективності надання психологічної допомоги модель підтримки має інтегрувати різні підходи у консультативній практиці.

Основними завданнями індивідуального консультування внутрішньо переміщених жінок, які переживають кризові моменти життя, є:

1. Створення психологічних умов, що сприяють усвідомленню жінками свого ментального досвіду.
2. Перерозподіл напруги, перетворення деструктивних внутрішніх конфліктів і переживань на конструктивні.
3. Допомога у «зближенні» реального та ідеального образу «Я», у пошуках свого істинного, духовного «Я».
4. Формування готовності прийняти на себе соціальну відповідальність.
5. Допомога в активізації творчих, інтелектуальних, особистісних, духовних і фізичних ресурсів жінок для виходу з кризи.
6. Зміцнення самоповаги учасників програми та їх впевненості у собі.

7. Пом'якшення впливу стресових подій шляхом надання безпосередньої емоційної підтримки та мобілізації зусиль клієнток по подоланню стресової ситуації.

8. Сприяння розширенню у жінок діапазону соціально та особистісно прийнятних засобів самостійного вирішення проблем та подолання життєвих труднощів.

Головним принципом проведення психологічних консультацій є не нав'язування позиції психолога та певних зразків і стереотипів поведінки, а формування атмосфери взаєморозуміння, що сприяє виробленню учасниками самостійних рішень на підставі отриманої інформації, що загалом відповідає методології недирективного психологічного консультування.

Стратегія психологічної взаємодії з внутрішньо переміщеними жінками, що виявляють ознаки екзистенційної кризи, має враховувати наступні моменти:

- консультування таких жінок має будуватися на моделях, які враховують духовні зміни особистості та її потенційну здатність до самоцілення та самооновлення;
- врахування інтегративних можливостей та енергетичних ресурсів особистості;
- врахування того, що тривала криза, виснажує потенціал особистості і зменшує можливість конструктивного подолання стресу.

Як базову технологічну модель доцільно використовувати п'ятикрокову модель психологічного консультування, запропоновану А. Айві [1], модифіковану стосовно специфіки проблем внутрішньо переміщених жінок. Модель передбачає реалізацію п'яти стадій, під час яких психолог-консультант послідовно вирішує різні завдання. Зокрема, використовуючи психологічні прийоми аналізу вербальних і невербальних сигналів, він визначає разом з клієнтом коло проблем, виявляє їх глибинну структуру і доводить до свідомості клієнта причини, що лежать в основі його труднощів. Після актуалізації негативних переживань, досягнення розуміння першопричин проблеми консультант сприяє здійсненню клієнтом самостійного вибору оптимальних, зрілих, успішних варіантів вирішення проблем і подолання труднощів.

Як інструменти впливу на свідомість і почуття внутрішньо переміщених жінок можуть використовуватися прийоми та техніки різних психологічних і психотерапевтичних шкіл. На наш погляд, у роботі з внутрішньо переміщеними жінками ефективними можуть бути техніки психоаналізу, поведінкової психології (поведінкові тренінги, самонавчання, соціальне навчання, раціонально-емоційна

терапія) та екзистенційно-гуманістичної психології (гештальт-терапія, групова терапія, логотерапія).

Поряд з індивідуальним консультуванням важливим напрямом розробленої нами програми психологічного супроводу внутрішньо переміщених жінок є використання *групових форм роботи* – семінарів і тренінгів. Потенційна перевага групової роботи полягає в можливості отримання зворотного зв'язку та підтримки від людей, які мають спільні проблеми чи переживання з конкретним учасником групи. У процесі групової взаємодії жінки отримують уявлення про цінності та потреби своїх колежанок. У групі кожна жінка почуватися прийнятою і приймаючою, отримує довіру і довіряє, стає об'єктом турботи і сама піклується про інших, отримує допомогу і допомагає. Реакції учасниць одна на одну можуть сприяти вирішенню міжособистісних проблем. У підтримуючій та контрольованій обстановці жінки навчаються нових умінь, експериментують з різними стилями і моделями поведінки.

Психологічні знання, отримані на семінарах, можуть ініціювати пошук ефективних способів самореалізації та нових джерел задоволення.

Важливим напрямом групової роботи, згідно з нашою програмою, є тренінг конструктивних стратегій копінг-поведінки, програма якого представлена у додатку Е. Програма розрахована на 32 години, складається із 16 занять, по 90 хвилин кожне. Найефективніше проводити заняття двічі на тиждень. Основна форма – групова робота, яка передбачає розвиток внутрішньогрупових процесів взаємодії. Програма передбачає індивідуальні форми роботи і виконання учасниками самостійної роботи (домашніх завдань).

До початку занять, у процесі та після їх проведення рекомендується проводити співбесіди та психологічне тестування з метою визначення ефективності програми та ступеня її прийняття учасниками.

Структура тренінгу конструктивних стратегій копінг-поведінки включає три обов'язкові змістові блоки.

1. Блок, орієнтований на розвиток антистресової поведінки.
2. Блок, орієнтований на розвиток асертивності, впевненості у собі.
3. Блок, орієнтований на розвиток умінь психічної саморегуляції.

Основними завданнями тренінгу конструктивних стратегій копінг-поведінки є: формування в учасників потреби та здатності до саморозвитку та самореалізації; поглиблення та розвиток процесів самоусвідомлення та самопізнання; формування рефлексивної позиції щодо змін, які відбуваються; формування почуття особистої відповідальності за вчинки та дії; формування впевненості у собі;

формування резильєнтності, особистісної стійкості до стресу; розвиток навичок саморегуляції.

Критеріями ефективності програми психологічного супроводу внутрішньо переміщених жінок, що переживають екзистенційну кризу, виступають:

- посилення уваги до власних потреб, переживань і думок;
- розвиток здатності до самопізнання (самодослідження та обмірковування перспектив свого розвитку) та пізнання інших людей;
- збільшення відповідності між «Я реальним» та «Я ідеальним», головним чином за рахунок зміни «ідеального Я»;
- набуття здатності самостійно вирішувати проблеми, тобто здійснювати усвідомлений вибір та брати на себе відповідальність за прийняте рішення;
- зміна ставлення до себе (прийняття себе) та до інших (прийняття інших); жінка відчуває, що стала впевненішою у собі, краще розуміє себе, може спиратися на себе; відчуває себе менш винною, менш уразливою, менш незахищеною та більш відкритою; покращуються її стосунки з іншими людьми;
- набуття навичок стресостійкості, способів ефективного подолання труднощів, резильєнтності, гнучкості, емпатії та вміння вести конструктивний діалог;
- розвиток саморегуляції – вміння цілеспрямовано контролювати та змінювати власні психоемоційні стани;
- орієнтація на екзистенційні цінності; духовна активність; прагнення до самовдосконалення та самоактуалізації.
- удосконалення, підвищення ефективності використання активних копінг-стратегій;
- збільшення потенціалу особистісних та середовищних копінг-ресурсів (розвиток позитивної сталої Я-концепції, підвищення ефективності соціально-підтримуючих мереж, розвиток емпатії, афіліації, інтернального локусу контролю, сприйняття соціальної підтримки та інших копінг-ресурсів).

Розроблена програма тренінгу передбачає використання різноманітних методів: бесіди, лекції, методи когнітивної модифікації, дискусії, мозкові штурми, рольові ігри, психогімнастика, елементи психодрами тощо.

Програма містить спеціальні заняття з тем, що стосуються стресу і копінг-поведінки, формування навичок оцінки проблемної ситуації та прийняття рішень, способів подолання особистих проблем, криз та міжособистісних конфліктів. При цьому вся структура тренінгу

передбачає постійне тренування стратегій конструктивної копінг-поведінки учасників.

В основі запропонованої тренінгової програми лежить емоційний і когнітивно-поведінковий підхід. При цьому активно використовуються також психодинамічний підхід, спрямований на процес усвідомлення, когнітивний підхід, сфокусований на розумінні, та гуманістичний підхід, що ґрунтується на ідеї самоактуалізації особистості. Поєднання вище названих підходів дозволяє учасникам тренінгу не просто отримати необхідну інформацію, а «тут і зараз» пережити ситуацію стресу і впоратися з нею, а потім, піддавши рефлексії власні думки та переживання, з мінімальною допомогою ведучого вийти на осмислення та узагальнення отриманих результатів. Структура тренінгових занять спрямована на те, щоб посилювати емоційну складову психокорекційної роботи. Вправи, включені до занять, містять компоненти самодослідження, які потім обговорюються та аналізуються. Такі особливості, на наш погляд, підвищують ефективність тренінгу. Узагальнюючі дискусії про стратегії, що сприяють подоланню стресу, поступово переростають у розмови про ресурси подолання: організмічні (фізична сила, спритність), соціальні (наявність підтримки), когнітивні (уміння ставити перед собою завдання та послідовно йти до їх вирішення, здатність до адекватного передбачення наслідків своїх дій), мотиваційно-вольові (уміння мобілізувати свої зусилля).

Отже, розроблена програма інтегрує в собі три напрями роботи: індивідуальну психологічну допомогу у формі консультування, спрямованого на виявлення психологічних запитів і потреб внутрішньо переміщених жінок, з урахуванням чого планується психологічна допомога та корекційні заходи; психодіагностичне забезпечення, що передбачає тестування, анкетування та проведення співбесід, на основі чого здійснюється відбір конкретних методів і змісту взаємодії з учасниками програми; групову психологічну допомогу у формі проведення семінарів і тренінгу, спрямованих на формування в учасників програми теоретичної основи профілактики й корекції дезадаптивної поведінки та вироблення ефективних стратегій копінг-поведінки. На наш погляд, розроблена програма сприятиме активізації особистісних ресурсів внутрішньо переміщених жінок, спрямованих на подолання складних життєвих обставин.

Література

1. Айві Ален. Цілеспрямоване інтерв'ювання і консультування: сприяння розвитку клієнта. Київ: Сфера, 1998. 342 с.

2. Бушуєва Т.В. Задоволеність життям та особливості копінг-поведінки людей середнього віку. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2015. Випуск 17. С. 142 – 151.

3. Вдовиченко А.В. Особливості копінг-поведінки особистості у життєвих і професійних ситуаціях. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія «Психологічні науки». 2013. № 114. С. 17 – 20.

4. Вірна Ж. П. Життєво-стильовий концепт мотиваційно-стильової регуляції : професійна методологія і практика. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 191 – 201.

5. 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*. 2011. Випуск 35. С. 203-210.

6. Галузяк В. М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя. *Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі* : зб. наук. ст. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. Харків: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. С. 25-29.

7. Галузяк В. М. Психологія вищої школи: навчальний посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. 204 с.

8. Галузяк В., Бойко В. Формування резильєнтності майбутніх учителів як предмет досліджень у зарубіжній психології. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: *педагогіка і психологія*. 2023. Випуск 75. С. 103-113. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-103-113>

9. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я персоналу організацій в умовах війни: основні вияви і ресурси. *Вчені записки Університету «Крок»*, 2022. № 3 (67). С. 124 – 133.

ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ МЕТОДІВ І ПРИЙОМІВ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІНЬ ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙМАННЯ НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Тетяна Подолян

*студентка магістратури (спеціальність 013 Початкова освіта)
факультету дошкільної і початкової освіти імені Валентини
Волошиної*

Новизна форм і методів, прийомів педагогічної діяльності привертає увагу учнів, розширює поле діяльності, розсуває межі класно-урочної форми навчання [3]. У науково-методичній літературі [5; 6; 8; 9;10] недостатньо висвітлено проблему використання нетрадиційних форм, методів, прийомів педагогічної діяльності на уроках з образотворчого мистецтва з метою формування естетичного сприймання дійсності молодшими школярами. У процесі формувального експерименту нами зроблена спроба адаптувати деякі методи і педагогічні технології для розв'язання завдань естетичного виховання молодших школярів у процесі образотворчої діяльності.

Враховуючи вікові особливості дітей молодшого шкільного віку, учитель початкової школи може їх готувати до *творчої дискусії* на уроці образотворчого мистецтва. Корисними для розвитку нестандартного мислення є *евристичний і дослідницький дидактичні методи*: на початку уроку учні по черзі висловлюють свою думку щодо того, яким чином може бути вирішена задана вчителем тема, потім кожен учень у практичній роботі над композицією намагається довести правильність свого розуміння творчого завдання. Закінчується урок творчої дискусією учнів під час перегляду робіт.

Цікавість учнів викликає використання авторського *методу послідовного коментування*. Вчитель ставить творче завдання і сам його виконує. Кожен учень коментує дії вчителя, виявляючи цілі, визначаючи шляхи досягнення результатів образотворчої діяльності, оцінюючи їх якість. У другій половині уроку учні самі вирішують творче завдання, а педагог індивідуально спрямовує їхню діяльність. Своєрідність методу полягає у тимчасовій зміні ролей учителя й учнів (рольова гра) [1]. Цей метод близький до проблемного, але проблемна ситуація тут вирішується неординарно.

Метод спонтанної імпровізації не може часто використовуватися через невисокий рівень художньої майстерності учнів молодшого шкільного віку. Тим не менше, взаємодія двох учнів (парний метод

роботи), коли одна дитина визначає тему імпровізації, а друга спонтанно намагається начерком її відобразити, завжди викликає захват не тільки у виконавців, а й у всього класу. Наприкінці уроку вчитель аналізує роботи: оригінальність рішення, ступінь свободи імпровізації, рівень розвитку фантазії тощо. По суті, це дослідницький метод, проте його відрізняє активна взаємодія двох учнів у самостійній роботі [10].

Розвиток умінь естетичного сприймання учнів молодшого шкільного віку, формування їх естетичних якостей ґрунтується на широкій теоретичній базі, що може бути збагачена завдяки *методу репродуктивного пошуку*. Учні звертаються до довідкової літератури, працюють удома, використовуючи для виконання завдання допомогу батьків, вчаться залученню можливостей інтернету з метою поступового і водночас глибокого знайомства з поняттям репродукції. Учитель спрямовує роботу дітей на знайомство зі всім розмаїттям репродуктивного матеріалу (фотографії, гравюри, репродукції картин художників тощо), що дозволяє поєднати переваги репродуктивного та проблемного методів [2].

Метод переведення літературних, музичних образів у візуальні ґрунтується на спостереженні за природою, її явищами; вивченні характеристик персонажа, його зовнішніх ознак, особливостей одягу та поведінки; порівнянні емоцій, що виникають у різних людей у певних ситуаціях. Асоціації, що народжуються при знайомстві з описами природи, емоційних станів, предметів, характерів героїв на основі образного мислення, сприяють активізації фантазії, творчої уяви, які, в свою чергу, відображаються в творчій діяльності учнів [7].

Метод переведення літературних, музичних образів у візуальні ефективний у ситуації з неоліком інформації, що надходить по зовнішніх каналах, та необхідності звернутися до інформації, що отримується по внутрішніх каналах, – з наявного в суб'єкта емоційного досвіду [6]. Спогади про пережиті емоції, про сприйняті колись образи (образи явища, предмета, звуку, кольору, руху, дії тощо), опертя на них на уроці образотворчого мистецтва є важливою умовою підготовки до успішного естетичного сприймання творів живопису, а також музики і літератури. Тому педагогічним завданням стає стимулювання уяви молодшого школяра, його здібності інтерпретувати образи як в уяві, так і у власній художньо-творчій діяльності. Таким чином формуються передумови сприйняття мистецтва не як копіювання реальності, а як відображення ставлення художника до світу [5]. У такому контексті спектр освоєння учнями різних виразних засобів поступово буде розширюватися.

Можливість пояснити текст малюнком, надати тексту наочність, посилити образотворчими засобами його емоційне звучання зумовлює актуальність *методу створення ілюстрацій*.

Ілюстрація посилює емоційний відгук на зміст літературного та музичного твору. Завдяки засобами художньої виразності образотворчого мистецтва, характеру ліній, формам, кольорам, відображається настрій персонажів, виникають відповідні змісту твору емоції. Учитель допомагає учням уважно розглядати ілюстрації, ставить навідні питання, що підводять учнів до розкриття художнього образу [8].

Практичний метод креативного тренінгу передбачає виконання вправ, характер та методика яких залежать від завдань конкретного уроку образотворчого мистецтва, особливостей зображуваних предметів (явищ), конкретного матеріалу, що вивчається, віку учнів. У педагогіці розрізняють вправи за рівнем самостійності учнів: 1) відтворювальні вправи (на відтворення знайомого матеріалу з метою закріплення); 2) тренувальні вправи (вправи, що передбачають застосування знань у нових умовах); 3) коментовані вправи (промовляння, коментування учнем майбутніх операцій під час виконання дій).

За способом подання, вправи поділяються на письмові, усні та графічні. Виконання вправ допомагає закріпленню знань, виробленню вмінь їх застосування, сприяє розвитку логічного мислення, культури мовлення, самостійності в роботі.

Графічні навчально-творчі вправи активізують розумову та практичну роботу учнів. Вони передбачають: малювання піктограм, виготовлення ілюстрацій, плакатів, створення презентацій, виконання нарисів та замальовок [5]. Виконання графічних вправ приходить на допомогу учням у процесі сприйняття та освоєння навчального матеріалу, позитивно впливає на механізми розвитку просторового мислення.

Графічні роботи, в залежності від ступеня самостійності їх виконання учнями, можуть мати відтворювальний, тренувальний або творчий характер. Вправи, що виконуються графічними засобами, можуть бути ефективні як у репродуктивно-навчальній, так і в творчій діяльності. Виконання розроблених вправ сприяє запам'ятовуванню навчального матеріалу, самостійному перенесенню знайомого матеріалу в незвичайні обставини. Творча трансформація матеріалу допомагає включати нові знання в систему вже вивчених. Використання проблемно-пошукових завдань, що поступово вводить у діяльність учнів початкових класів учитель, сприяє виробленню в

дітей молодшого шкільного віку інтуїції, здатності домислювати, будувати гіпотези [5].

Метод візуалізації образу (персонажа, середовища, явища, предметів, звуків, кольорів, рухів) в художньо-творчій діяльності належить до практичних методів. Його використанню передують теоретична підготовка з опанування учнями молодшого шкільного віку *особливостей, властивих художньому образу*: поєднання реального та вигаданого, емоційного та раціонального; висока ступінь асоціативності; символічність, що зумовлює багатозначність тлумачення образу; великий потенціал обрання різних варіантів його інтерпретації; недомовленість, що активізує думки та почуття глядача (читача, слухача), пробуджує уяву; багатоплановість, тобто можуть одночасно існувати різні інтерпретації, що не скасовують одна одну; високий рівень узагальнення у процесі відображення загального через індивідуальне, у передачі сутнісних характеристик об'єкта або явища [6].

Цікавим для дітей молодшого шкільного віку є метод «входження в картину». Під час уроку образотворчого мистецтва дітям пропонується уявити себе на місці персонажів, зображених на картині; або відчуті аромати, побачити ніби реальними фарби пейзажу, створеного художником; взяти в руки фрукти, розташовані на натюрморті, ніби відчуті їх смак. Це посилює, загострює розуміння тонкощів змісту твору мистецтва, підказує точні естетичні оцінки, вчить актуалізувати знайомі з власного досвіду почуття, співпереживаючи персонажу, з яким дитина ідентифікує себе завдяки використанню методу. Учителю ставить навідрізані питання, допомагаючи учням молодшого шкільного віку сприйняти почуття героїв картини чи настрої, що панують на пейзажному полотні. Таким чином, діти поступово розкривають зміст художнього твору, збагачуючи власні вміння естетичного сприймання мистецтва [4].

Використання на уроках образотворчого мистецтва нетрадиційних методів і форм роботи сприяє вихованню в молодших школярів здатності до цілеспрямованого естетичного сприймання, правильного розуміння і усвідомленого оцінювання краси в навколишній дійсності, у природі, житті, праці, явищах мистецтва, а також активізує участь дітей у її творенні.

Література

1. Данько Н.П., Кондратюк С.М., Павлушенко Н.М. Методи мистецької освіти молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 9 (93). С. 268-278

2. Демчук М. Нетрадиційні форми навчання. *Рідна школа*. 2015. № 9. С. 65-61.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав. 2004. 218 с.
4. Зіненко Н. Через творчість – до особистості. *Рідна школа*. 2015. № 3. С. 28-29.
5. Кириченко М.А. Основи образотворчої грамоти. Київ. Вища школа. 2003. 165 с.
6. Красовська О. О. Образотворче мистецтво з методикою викладання у початковій школі. Перероблене і доповнене видання. Львів: Новий світ – 2000, 2020. 300 с.
7. Кругленко І. Виховання естетичних почуттів молодших школярів засобами творчої інтерпретації літературних образів. *Наукові записки. Серія: Педагогіка. Проблеми виховання молодших школярів*. 2009. № 4. С. 124-129.
8. Петренко В. Форми організації навчання у сучасних педагогічних технологіях. *Педагогічні науки*. 2022. Вип. 42. С. 42-44.
9. Шмельова Т. В. Вплив мистецтва на формування естетичного світосприймання сучасних школярів. *Вісник ЖДУ ім. І. Франка*. 2015. Вип. 24. С. 270-272.
10. Щербань П. М. Дидактичні ігри у навчально-виховному процесі. *Початкова школа*. 1997. №29. С. 18-21.
11. Янкович О. І., Кузьма І.І. Освітні технології в початковій школі: навч.-метод. посіб. для вчителів, вихователів та студентів закладів вищої педагогічної освіти. 2-е вид., перероб. і доповн. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. 290 с.

ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ – УЧАСНИКІВ ВОЛОНТЕРСЬКОГО РУХУ

Діана Подолянчук

*аспірантка Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського*

У сучасному суспільстві волонтерська діяльність набуває все більшого значення як форма соціальної активності молоді. Особливо важливо дослідити, яким чином участь у волонтерстві впливає на ціннісні орієнтації студентів. Враховуючи, що цінності визначають поведінку та життєві пріоритети особистості [1], їх аналіз дозволяє глибше зрозуміти мотивацію студентів до волонтерської діяльності.

Аналіз ціннісної сфери молоді, яка бере участь у волонтерській діяльності, є важливим у контексті формування соціально відповідального громадянського суспільства. Волонтерська діяльність сприяє вихованню емпатії, альтруїзму, соціальної активності та відповідальності, що є ключовими аспектами розвитку сучасної особистості. Участь у волонтерських ініціативах допомагає студентам усвідомити свою соціальну роль і значущість, що позитивно впливає на формування їхнього світогляду та життєвих орієнтацій.

Особливості ціннісної сфери учасників волонтерської діяльності розглядалися у низці досліджень українських авторів. Так, О.М. Холод розглядав процеси інмутації (внесення негативних змін) ціннісних орієнтацій та установок волонтерів, зайнятих наданням допомоги людям в Іспанії, Грузії та Уганді [3]. Автор аналізує, як волонтерська діяльність може впливати на трансформацію ціннісних орієнтацій волонтерів у різних соціокультурних контекстах.

У дослідженні О.Паламарчук, І. Візнюк, І. Габи, С. Долинного аналізуються трансформації ціннісних орієнтацій волонтерів у системі соціальних інституцій [2]. Автори дослідили, як взаємодія волонтерів із різними соціальними інституціями впливає на їхні ціннісні установки та поведінкові моделі.

Дослідження показують, що волонтерство пов'язане з розвитком позитивних соціальних навичок, підвищенням рівня громадянської активності та покращенням психологічного благополуччя молоді. Ціннісні орієнтації студентів, які займаються волонтерською діяльністю, можуть значно відрізнитися від орієнтацій їхніх однолітків, які не беруть участі в подібних заходах. Саме тому актуальність вивчення ціннісних пріоритетів студентів-волонтерів є беззаперечною.

Проведене нами дослідження ціннісних орієнтацій учасників волонтерського руху проводилось серед студентів Вінницького

державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Обсяг вибірки – 255 осіб віком від 18 до 22 років. Обробка результатів здійснювалась за допомогою програми Microsoft Excel окремо для двох груп здобувачів вищої освіти – студентів-волонтерів (131 особа) та студентів, які не займаються волонтерською діяльністю (124 особи).

У дослідженні використовувалась методика М. Рокіча, яка передбачає ранжування інструментальних та термінальних цінностей. Додатково використано морфологічний тест життєвих цінностей В. Сопова і Л. Карпушиної. Статистична обробка отриманих результатів здійснювалась за допомогою критерію χ^2 -Пірсона та t-критерію Стьюдента.

Методика М. Рокіча є однією з найпоширеніших методик вивчення ціннісних орієнтацій особистості. Вона передбачає використання двох списків цінностей – термінальних (цінностей-цілей) та інструментальних (цінностей-засобів), які респонденти повинні ранжувати за ступенем їхньої значущості. Це дозволяє визначити суб'єктивну важливість різних життєвих пріоритетів і способів їх досягнення. Методика допомагає аналізувати ієрархію цінностей, що є ключовим аспектом вивчення особистісних та соціальних установок.

Морфологічний тест життєвих цінностей (МТЖЦ) В. Сопова і Л. Карпушиної є комплексною методикою, що дозволяє оцінити індивідуальні ціннісні орієнтації та мотиваційну структуру особистості. Тест включає категорії особистісного та професійного розвитку, соціальних взаємин і духовних потреб. Він дає можливість виявити як домінуючі життєві пріоритети, так і ступінь їхньої реалізації в житті людини.

У контексті дослідження варто розглянути основні види цінностей, що аналізуються:

- Інструментальні цінності – це цінності-засоби, що визначають способи досягнення життєвих цілей. Вони відображають норми поведінки, якими керується людина у своїй повсякденній діяльності. До таких цінностей належать чесність, відповідальність, самоконтроль, чуйність тощо.

- Термінальні цінності – це цінності-цілі, що відображають кінцеві життєві прагнення особистості. Вони включають здоров'я, щасливе сімейне життя, самореалізацію, любов, свободу та інші ключові пріоритети, які людина прагне досягти у житті.

- Нормативні цінності – це ті, що визначають соціально прийнятні та бажані моделі поведінки в суспільстві. Вони включають

такі аспекти, як доброзичливість, безпека, конформність і спрямовані на гармонійне функціонування індивіда в соціумі.

Результати проведеного дослідження засвідчили існування суттєвих відмінностей у ціннісних орієнтаціях студентів-волонтерів та студентів, які не займаються волонтерською діяльністю. Отримані дані свідчать про більш виражену соціальну спрямованість та акцент на морально-етичних аспектах серед студентів-волонтерів, тоді як їхні однолітки зосереджені більше на особистих досягненнях та кар'єрних орієнтирах.

Згідно з отриманими даними, студенти-волонтери найбільше цінують чесність (6,77), вихованість (7,21), освіченість (7,53) та відповідальність (7,63). Натомість у студентів, які не займаються волонтерською діяльністю, значущими є чесність (6,79), вихованість (6,93) та освіченість (7,06). Статистично значущі відмінності виявлено у таких категоріях, як «чуйність» ($p < 0,05$) та «сміливість у відстоюванні своєї думки» ($p < 0,01$).

Найважливішими термінальними цінностями для студентів-волонтерів є здоров'я (4,86), щасливе сімейне життя (5,54) та любов (6,05). У студентів, які не беруть участь у волонтерській діяльності, на першому місці також здоров'я (5,08), проте більш вагомими є цікава робота (7,73) і розвиток (8,09). Відмінності у категоріях «впевненість у собі» ($p < 0,05$) та «щасливе сімейне життя» ($p < 0,05$) є статистично підтвердженими.

Аналіз нормативних цінностей засвідчив, що студенти-волонтери більше орієнтовані на доброзичливість (4,65) та безпеку (4,58), тоді як студенти-неволонтери надають перевагу безпеці (4,61) та конформності (4,42). Відмінності у значенні цінності «досягнення» ($p < 0,05$) вказують на більшу мотивацію волонтерів до соціальної активності.

Результати дослідження підтвердили, що студенти-волонтери мають більш виражені просоціальні цінності, такі як доброзичливість, відповідальність та чуйність. Відмінності між двома групами студентів спостерігаються як у структурі цінностей, так і в їх ієрархії. Це свідчить про суттєвий вплив волонтерської діяльності на систему цінностей студентів, зокрема на їх морально-етичні орієнтації та рівень соціальної відповідальності.

Студенти-волонтери орієнтовані на суспільно значущі категорії, такі як чесність, вихованість, відповідальність та взаємодопомога. Вони демонструють більшу схильність до соціальної активності та самореалізації через громадську участь. Навпаки, студенти, які не займаються волонтерською діяльністю, частіше зосереджені на

особистих досягненнях, кар'єрному зростанні та прагматичних цінностях.

Гіпотетично, такі відмінності можуть бути обумовлені як особистісними характеристиками студентів, що мотивують їх до волонтерства, так і зворотним ефектом участі у волонтерській діяльності – зростанням чутливості до суспільних проблем, підвищенням рівня емпатії та прагненням до активного внеску у спільне благо.

Таким чином, волонтерство не лише є формою соціальної діяльності, а й відіграє важливу роль у формуванні життєвих пріоритетів молоді, сприяючи розвитку моральних та громадянських чеснот. Дослідження підтвердило, що участь у волонтерських проєктах може позитивно впливати на формування цінностей та соціальної активності студентів, що є важливим аспектом їх професійного та особистісного розвитку. Результати дослідження підтвердили, що студенти-волонтери мають більш виражені просоціальні цінності, такі як доброзичливість, відповідальність та чуйність. Статистично значущі відмінності між двома групами студентів виявлено у категоріях інструментальних, нормативних та термінальних цінностей, що вказує на вплив волонтерської діяльності на систему цінностей студентів.

Порівнюючи результати нашого дослідження з результатами інших авторів [2; 3], можна відзначити спільні тенденції у виявленні пріоритетних цінностей серед студентів-волонтерів, зокрема доброзичливості та безпеки. Водночас, специфіка впливу волонтерської діяльності на ціннісні орієнтації може варіюватися залежно від соціокультурного контексту та характеру взаємодії з різними соціальними інституціями.

Подальші дослідження можуть бути зосереджені на аналізі змін у ціннісних орієнтаціях студентів після тривалої участі у волонтерській діяльності, а також на вивченні впливу конкретних видів волонтерської активності на формування особистісних цінностей.

Література

1. Галузяк В. М. Ціннісні детермінанти педагогічного спілкування. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки*. 2010. №14. С. 169-174.
2. Паламарчук О., Візнюк І., Габа І., Долинний С. Трансформації ціннісних орієнтацій волонтерів у системі соціальних інституцій. *Наукові перспективи*. 2024. № 4(46). С. 1333-1342. [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-4\(46\)-1333-1342](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-4(46)-1333-1342)
3. Холод О.М. Інмутація ціннісних орієнтацій та установок волонтерів. *Інформація і право*. 2012. № 1(4). С. 90 – 97.

СУЧАСНІ ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Ірина Саїнчук

студентка магістратури факультету педагогіки, психології і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Олена Столяренко

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Україна не може перебувати поза цивілізаційними процесами сучасності, що характеризуються такими поняттями, як багатополарність, глобалізація та взаємозалежність. Країна належить до однієї з найбільших європейських країн, як і за чисельністю населення, так і за територією, має схожі тенденції розвитку, тому стратегічно вона пов'язана з Європою. В умовах світової глобалізації, конкурентності та мобільності Європейськими країнами обрано інтеграційний інтелектуально-інноваційний шлях розвитку із збереженням їхніх цінностей, різноманітності, соціальної активності, турботи про майбутнє. Дослідження цього процесу уже тривалий час здійснюються науковцями (Є. Пінчук, Є. Хан, О. Турута, О. Жидкова та інші). В основі формування європейського освітнього простору лежать документи: Велика хартія університетів (1988 р.), Лісабонська конвенція (1997 р.) про визнання кваліфікацій для системи вищої освіти європейського регіону, Сорбоннська декларація (1998 р.) про узгодження структури системи вищої освіти в Європі. Болонський процес започатковано у червні 1999 р. підписанням 30 країнами Болонської декларації, в якій узгоджено спільні вимоги, критерії та стандарти національних систем вищої освіти. Було прийнято рішення про створення єдиного європейського освітнього простору.

Україна зі здобуттям незалежності прагне до широкого міжнародного співробітництва з європейськими країнами як в освітній, так і науковій сфері. Так Україна приєдналася до Програми ЄС Темпус ще у 1993 році і за 1993–2013 роки учасниками цієї Програми стали близько 140 закладів вищої освіти і галузевих академій наук.

Правові засади співпраці між Україною та ЄС визначає Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.), який спрямований на якісну підготовку конкурентоспроможного людського капіталу для

високотехнологічного та інноваційного розвитку країни. Зміни до цього закону, прийняті у 2020 році спрямовані саме на підвищення якості освіти у відповідності до європейської практики, оскільки запроваджена обов'язкова акредитація освітніх програм, зменшується ліцензування освітньої діяльності у системі вищої освіти, посилюється відповідальність за недотримання академічної доброчесності та передбачається застосування технологій ЗНО для вимірювання результатів навчання, здобутих на бакалаврському рівні, створюються умови до впровадження дуальної освіти. Згідно Закону створено Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти за моделлю європейських незалежних агенцій.

Університети України є активними учасниками Програми Європейського Союзу Еразмус+ у сфері вищої освіти з міжнародної академічної мобільності, співпраці між університетами Європейських студій та інших напрямів і сфер освітньої діяльності. У 2014–2020 рр. українські ЗВО, здобувачі і викладачі, а також державні і громадські організації, які функціонують у сфері освіти, брали участь у міжнародних проєктах та різноманітних формах співпраці, яка здійснюється за багатьма напрямами, наприклад таких, як: академічна мобільність, мобільність для молоді, розвиток потенціалу вищої освіти і т.д.

Але, на жаль, недостатній кількості університетів вдається стати координаторами проєктів; лише незначна кількість українських здобувачів і викладачів отримують гранти на навчання та стажування в університетах Європи, тому здобутий ними досвід не може суттєво вплинути на освітній процес в Україні. Це свідчить про низьку активність, наполегливість та організаційну спроможність українських університетів в процесах інтеграції в ЄОП. Багатьом ЗВО поки що не вистачає досвіду налагодження каналів співпраці з потенційними європейськими партнерами, недостатньо навичок у підготовці проєктних заявок, які б відповідали вимогам конкурсів та були спрямовані на вирішення найбільш актуальних проблем освіти і суспільного розвитку; має місце проблема недостатнього знання іноземних мов, передусім англійської, для активної участі в міжнародній співпраці.

На теперішній час, в Україні створено правові засади для інтеграції системи вищої освіти у європейський освітній простір. В останнє десятиліття збільшується кількість українських ЗВО, які активно беруть участь у різноманітних формах співпраці в рамках Програми ЄС Еразмус Мундус та Еразмус+.

Для забезпечення більш активної інтеграції ЗВО України в ЄОП необхідно: привести нормативно-правову базу вищої освіти України у

відповідність з європейськими принципами, підвищити фінансове забезпечення та автономію університетів, активно впроваджувати нові технології навчання, забезпечити повну інформатизацію навчального процесу та доступи до міжнародних інформаційних освітніх систем.

Тож Україна і надалі має розвивати активну співпрацю з європейськими країнами у сфері освіти, що дозволить впроваджувати європейські стандарти освітньої діяльності. А це забезпечить підвищення конкурентоспроможності ЗВО України як на вітчизняному, так і на міжнародному ринку праці, професійної мобільності учасників освітнього процесу.

Література

1. Акімова О.В., Губіна С.І., Столяренко О.В. Професійна мобільність як засіб активізації професійного самовизначення майбутніх учителів. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 2(20). С.583-598.
2. Бузько І.Р. Розвиток ринку освітніх послуг в Україні в умовах глобалізації. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: економічна*. Вип. 24. Донецьк: ДонНТУ, 2014. С. 73–91.
3. Вища освіта України – Європейський вимір: стан, проблеми, перспективи. Матеріали до підсумкової колегії МОНУ. *Вища школа*. 2008. № 4–7. С. 88–125.
4. Джура О. Болонський процес як прояв модернізації освіти. *Вища освіта України*. 2008. № 4. С. 58–64.
5. Журавський В. С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. Київ : Політехніка, 2013. – 200 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті. *Освіта України*. 2001. 18 лип. С. 4-5
7. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузьяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 416 с.
8. Рябченко В. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: деякі концептуальні зауваження. *Освіта*. 2007. № 13–14. С. 8–9.

ПОНЯТТЯ ЛІДЕРСТВА У ПЕДАГОГІЦІ

Роман Салій

*аспірант Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського*

Лідерство є ключовим поняттям, що пронизує різні аспекти педагогічної діяльності та формує основи сучасного освітнього процесу. У педагогіці лідерство трактується як здатність впливати на інших, мотивувати до навчання та розвитку, організовувати спільну діяльність задля досягнення освітніх цілей [8, с. 21]. Актуальність дослідження зумовлена потребою у педагогах-лідерах, які здатні забезпечити трансформацію освіти відповідно до викликів сьогодення, що визначає необхідність глибшого теоретичного аналізу поняття лідерства та його місця у педагогічній науці.

Метою роботи є аналіз поняття лідерства у педагогіці, його ключових характеристик, типології та ролі у професійній діяльності вчителя. У дослідженні використано методи теоретичного аналізу наукової літератури, порівняння, узагальнення та синтез. Матеріалом слугували праці вітчизняних і зарубіжних авторів, присвячені проблематиці лідерства в освіті.

Лідерство в педагогіці має багатовимірний характер і залежить від контексту освітньої діяльності. Зокрема, лідерство педагога можна розглядати через призму особистісних якостей, професійної компетентності та стилю взаємодії з учнями [11, с. 944]. Одним із центральних аспектів є здатність педагога виступати прикладом для наслідування, ініціювати зміни та створювати умови для активної участі учнів у навчальному процесі [8, с. 15].

Теоретичний аналіз дозволяє виокремити декілька підходів до розуміння педагогічного лідерства.

Перший – особистісний підхід, що акцентує увагу на рисах характеру лідера, таких як впевненість, емпатія, відповідальність, інноваційність [13, с. 371].

Другий – поведінковий, що вивчає стилі лідерства, наприклад, авторитарний, демократичний і ліберальний. У контексті педагогіки найбільш ефективним вважається демократичний стиль, що забезпечує взаємодію на засадах партнерства [3, с. 111].

Третій – ситуаційний підхід, який передбачає адаптацію стилю лідерства до конкретних умов навчального процесу [7, с. 291].

У педагогічній діяльності лідерство нерозривно пов'язане з поняттям педагогічної майстерності. Вчитель-лідер не лише передає знання, але й створює атмосферу, що стимулює розвиток критичного

мислення, креативності та ініціативності. Особливого значення набуває вміння педагога формувати команду, залучати учнів до проєктної діяльності, керувати конфліктами та сприяти соціалізації особистості [1, с. 8].

Лідерські якості педагога також впливають на рівень мотивації учнів. Дослідження показують, що вчителі, які активно залучають учнів до обговорення, сприяють самостійності у прийнятті рішень, мають більший вплив на успішність навчання [4, с. 66]. Окрім того, педагоги-лідери є носіями цінностей, які вони транслюють через свої дії, підходи до навчання та міжособистісні стосунки [2, с. 126].

Іншим важливим аспектом є зв'язок лідерства із професійним розвитком педагогів. Постійне вдосконалення компетентностей, участь у тренінгах, семінарах і програмах обміну сприяє формуванню нових підходів до освітнього лідерства. На думку науковців, ефективний педагогічний лідер поєднує знання із психології, педагогіки, управління та комунікації [4, с. 160].

Загалом, поняття лідерства у педагогіці охоплює широке коло аспектів, від особистісних характеристик педагога до інноваційних практик навчання. Здатність педагога бути лідером визначається його прагненням до саморозвитку, готовністю до змін та орієнтацією на досягнення високих стандартів у навчанні [4, с. 161].

Лідерство у педагогіці є багатограним явищем, що впливає на якість освіти та розвиток особистості учнів. Основними аспектами педагогічного лідерства є особистісні риси педагога, стиль його взаємодії та здатність мотивувати до навчання. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на аналіз моделей педагогічного лідерства та їх впливу на освітній процес у різних культурних контекстах.

Література

1. Акімова О. В. Педагогічне стимулювання як умова всебічного розвитку особистості майбутнього вчителя : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Київський державний педагогічний інститут. Київ, 1989. 24 с.

2. Акімова О., Сапогов М., Гапчук Я., Салій Р. Історичні передумови проблеми розвитку лідерських якостей. *XXIX Міжнародна науково-практична конференція «Science and Technology of the Future: Advanced Views»*. Мадрид, Іспанія. 26-28 червня. 2024. С. 125-128. URL: https://isu-conference.com/wp-content/uploads/2024/06/Science_and_technology_of_the_future_advanced_views_June_26_28_2024_Madrid_Spain.pdf.

3. Акімова О., Сапогов М., Гапчук Я., Салій Р. Лідерські якості майбутніх магістрів як наукова категорія. *Перспективи та інновації*

науки. № 11(45), 2024. С. 109-120 DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11\(45\)-109-120](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11(45)-109-120).

4. Акімова О., Сапогов М., Гапчук Я., Салій Р. Становлення ідеї розвитку лідерських якостей майбутніх магістрів. *XXVIII Міжнародна науково-практична конференція «Prospects of innovative development in science and technology»*. Гетеборг, Швеція. 19-21 червня. 2024. С. 160-163. URL: https://isu-conference.com/wp-content/uploads/2024/06/Prospects_of_innovative_development_in_science_and_technology_June_19_21_2024_Gothenburg_Sweden.pdf.

5. Галузяк В. Акімова О., Громов Є. Сучасні зарубіжні підходи до розуміння лідерства і виховання лідерів. *Лідер. Освіта. Суспільство*. Щоквартальний науково-практичний журнал. Харків : НТУ «ХПІ». 2019. № 1. С. 32-53.

6. Галузяк В. М. Концептуальні підходи до розвитку лідерського потенціалу майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2019. Випуск 59. С. 44-52.

7. Гапчук Я. А., Сапогов М. В. Використання SMART-технологій в освітньому просторі педагогічного університету. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. м. Львів. 2020. С 65-68. URL: http://pedagogy.lviv.org.ua/zhurnaly/april_2020.pdf#page=65.

8. Гапчук Я., Салій Р. Проблема лідерства в німецькій педагогіці. *Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у закладі вищої освіти та школі*. ВДПУ, 30 травня 2024. С. 21-23.

9. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 416 с.

10. Сапогов М., Гапчук Я., Салій Р. Використання МООС для реалізації концепції «освіта протягом життя». *Освіта для цифрової трансформації суспільства / Edukacja dla cyfrowej transformacji społeczeństwa / Education for digital transformation of society* : монографія. У 2 т. Т. 2 ; за наук. ред. В. Кременя, Н. Ничкало, Л. Лук'янової, Н. Лазаренко. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2024. С. 288-298. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742499/>.

11. Сапогов М., Гапчук Я., Салій Р. Розвиток лідерських якостей майбутніх педагогів в умовах цифровізації вищої освіти. *Вісник науки та освіти*. № 3(21), 2024. С. 942-952. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-942-952](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-942-952).

12. Akimova O., Sapogov M., Hapchuk Y. Modern Approaches to the Study and Use of SMART-Technology in the Preparation of Masters. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія:*

педагогіка і психологія. Випуск 75. 2023. С. 14–19. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-14-19>.

13. Akimova O., Sapohov M., Napchuk Y., Salii Leadership qualities in educational management. *Наука і техніка сьогодні* (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Техніка», Серія «Фізико-математичні науки»). № 12(40), 2024. С. 369-380 DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12\(40\)-369-380](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40)-369-380).

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ В ОСВІТНЬО-ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Микита Сапогов

доктор філософії (PhD) з освітніх, педагогічних наук, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

Заклади вищої освіти Великої Британії є одними з лідерів у впровадженні інноваційних цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх учителів. Освітньо-цифрове середовище сприяє формуванню компетентностей, необхідних для викладання у сучасних школах, зокрема цифрової грамотності, здатності до інноваційного підходу в навчанні та інтеграції технологій у педагогічну практику. В умовах глобальної цифровізації освіти досвід британських ЗВО є цінним для аналізу й адаптації в інших країнах, зокрема в Україні [1, с. 167].

Метою роботи є аналіз особливостей професійної підготовки майбутніх учителів у освітньо-цифровому середовищі ЗВО Великої Британії. У процесі дослідження використано методи аналізу літературних джерел, нормативних документів, програм підготовки вчителів у провідних ЗВО Великої Британії.

Освітньо-цифрове середовище закладів вищої освіти Великої Британії є багаторівневою системою, що охоплює цифрову інфраструктуру, інтеграцію цифрових технологій у навчальні програми, підтримку розвитку цифрової грамотності викладачів і студентів, а також орієнтацію на практичну підготовку [8, с. 83]. Така система базується на сучасній цифровій інфраструктурі, яка включає доступ до платформ управління навчанням (напр. Moodle, Blackboard, Canvas), цифрових бібліотек, віртуальних лабораторій і ресурсів для самоосвіти. ЗВО активно інвестують у створення «SMART-аудиторій», обладнаних інтерактивними дошками, системами для відеоконференцій та іншими технологіями, що забезпечують реалізацію як традиційних, так і дистанційних форматів навчання [4, с. 67]. Наприклад, Університет Глазго пропонує майбутнім учителям доступ до інтерактивної платформи *FutureLearn*, яка дозволяє виконувати практичні завдання, переглядати лекції та брати участь у дискусіях із використанням цифрових інструментів [9, с. 153].

Програми підготовки вчителів у Великій Британії спрямовані на формування цифрової компетентності, що включає інтеграцію таких модулів, як використання цифрових ресурсів у навчанні, розробка

онлайн-курсів, робота з освітніми програмами та платформами для учнів різного віку. Особливий акцент робиться на адаптивних технологіях, що дозволяють індивідуалізувати навчання учнів, та на роботі з великими даними для аналізу їхнього прогресу. Так, в Університеті Оксфорда студенти проходять навчання з аналізу даних, зібраних у класах, що сприяє прийняттю педагогічних рішень, орієнтованих на покращення результатів навчання [3, с. 142].

Окремо варто відзначити програми, спрямовані на підтримку розвитку цифрової грамотності викладачів і студентів. ЗВО пропонують курси професійного розвитку для викладачів, які допомагають їм адаптуватися до роботи в цифровому середовищі. Наприклад, програма *Digital Teaching Framework* допомагає опанувати цифрові інструменти та методи інтерактивного навчання [13, с. 526]. Для студентів педагогічних факультетів створюються курси цифрової грамотності, які включають роботу з інструментами візуалізації, розробку інтерактивних матеріалів і використання віртуальних платформ для комунікації з учнями. Одним із прикладів є програма *Learning Design Studio* в Університеті Лідса, яка дозволяє майбутнім учителям розробляти та тестувати власні цифрові навчальні проекти [10, с. 74].

Практична підготовка є важливим аспектом освітньо-цифрового середовища британських ЗВО. Вона ґрунтується на співпраці з освітніми установами, де студенти можуть застосовувати отримані знання. Використання віртуальних симуляцій уроків дозволяє студентам відпрацьовувати педагогічні навички в безпечному середовищі до виходу на реальну практику. Крім того, студенти беруть участь у програмах стажування, які дозволяють їм використовувати цифрові технології в умовах реального класу. Наприклад, Університет Бірмінгема реалізує програму *Digital Placements*, що забезпечує можливість працювати з інтерактивними технологіями в партнерських школах [8, с. 15].

Попри високий рівень цифровізації, британські ЗВО стикаються з низкою викликів, серед яких нерівний доступ до технологій, різний рівень цифрової грамотності викладачів і студентів, а також необхідність адаптації навчальних програм до швидких змін у цифровій сфері [7, с. 291]. Для подолання цих викликів ЗВО впроваджують спеціальні програми підтримки, зокрема фонди для закупівлі технічного обладнання для студентів із малозабезпечених родин та програми наставництва для новачків у сфері цифрових технологій [6].

Досвід британських ЗВО має велике значення для модернізації педагогічної освіти в інших країнах. Інтеграція цифрових технологій,

підготовка викладачів до роботи в цифровому середовищі та орієнтація на практичну підготовку є ключовими елементами, які можуть бути адаптовані, зокрема, в українських університетах [5, с. 171].

Таким чином, освітньо-цифрове середовище ЗВО Великої Британії є ефективним інструментом для підготовки вчителів до викладання в сучасних умовах. Його ключові елементи – цифрова інфраструктура, інноваційні навчальні програми та практична орієнтація – можуть стати основою для розвитку педагогічної освіти в Україні.

Література

1. Акімова О. В., Сапогов М. В., Гапчук Я. А. Цифрова трансформація освітнього середовища закладів вищої освіти у німецькомовних країнах. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 50. Том. 2. 2022. С. 166-172. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.2.33>.

2. Галузяк В. М. Професійні стандарти вчителів у країнах Західної Європи. *Інтеграція в європейський освітній простір: діалог зі стейкхолдерами* / Акімова О.В., Фрицюк В.І. [та ін.]. Вінниця: Планер, 2022. С. 58-79.

3. Гапчук Я. А. Сучасні тенденції розвитку Е-навчання у вищій школі Німеччини : дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки / Я. А. Гапчук // ВДПУ ім. М. Коцюбинського, МОН України. Вінниця, 2023. 416 с. URL : <https://dspace.vspu.edu.ua/handle/123456789/11256>.

4. Гапчук Я. А., Сапогов М. В. Використання SMART-технологій в освітньому просторі педагогічного університету. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. м. Львів. 2020. С 65-68. URL: http://pedagogy.lviv.org.ua/zhurnaly/april_2020.pdf#page=65.

5. Гапчук Я. А., Сапогов М. В. Педагогічний потенціал інформатизації освітнього процесу у вищій школі. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 12, Том 2. С. 169-172. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-1.37>.

6. Гапчук Я., Сапогов М. Цифрова трансформація освітнього середовища ЗВО: виклики, можливості та ефективні практики. *XV Всеукраїнська науково-практична онлайн конференція «Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика»*. 23.10.2024. м. Умань.

7. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 416 с.

8. Сапогов М. В. Формування професійної компетентності магістрантів засобами Smart-технологій : монографія. Вінниця : ТОВ «Твори», 2021. 271 с.

9. Сапогов М. В. Формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів з освітніх наук засобами смарт-технологій. Особистісно-професійне становлення майбутнього педагога : монографія / Упорядники : Акімова О.В., Галузьяк В.М. Вінниця : ТОВ «Друк», 2020. 350 с.

10. Сапогов М. В. Формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів з освітніх наук засобами Smart-технологій : методичні рекомендації. Вінниця : ТОВ «Друк», 2020. 156 с.

11. Сапогов М., Гапчук Я., Салій Р. Використання МООС для реалізації концепції «освіта протягом життя». *Освіта для цифрової трансформації суспільства / Edukacja dla cyfrowej transformacji społeczeństwa / Education for digital transformation of society* : монографія. У 2 т. Т. 2 ; за наук. ред. В. Кременя, Н. Ничкало, Л. Лук'янової, Н. Лазаренко. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2024. С. 288-298. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742499/>.

12. Akimova O., Sapogov M., Napchuk Y. Modern Approaches to the Study and Use of SMART-Technology in the Preparation of Masters. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. Випуск 75. 2023. С. 14–19. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-14-19>.

13. Voloshyna O., Melnychuk T., Sapohov M., Burlaka N., Khilya A. The potential of developing and creating online applications for teacher training. environment. technologies. resources. *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, vol. 2, pp. 525–529, Jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.17770/etr2024vol2.8086>.

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сергій Скакун

*студент магістратури Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського*

В умовах реформування освітньої системи Української держави особливої актуальності набуває проблема якості підготовки педагогів. Сучасні перетворення, обумовлені концептуальними засадами розвитку педагогічної освіти України та її інтеграцією до європейського освітнього простору, передбачають необхідність актуалізації завдань розвитку моральних якостей у майбутніх учителів як взірців для наслідування їхньої моральної поведінки підростаючим поколінням.

Щоб стати майбутнім учителям для учнівської молоді прикладом моральної поведінки, потрібно бути готовим до систематичної роботи над удосконаленням власної моральної сфери. Все це, безперечно, активізує проблему виховання у майбутніх учителів морально-етичної культури.

Водночас для якісного оновлення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах вагомим значення набуває приведення змісту професійної підготовки майбутніх учителів до вимог і потреб сучасного суспільства. У цей контекст влітається необхідність розвитку морально-етичних якостей і формування моральної компетентності майбутніх учителів через функціонування сучасних освітніх програм та виховних технологій. Це обумовлює потребу у ретельному теоретико-методологічному аналізі проблеми виховання у майбутніх учителів морально-етичної культури, яка б протистояла деструктивним тенденціям в сучасному суспільстві.

У зв'язку з цим необхідно виявити специфічні особливості її формування в умовах сучасних модернізаційних змін та чітко визначити ті норми і правила морально-етичної поведінки, які стають її регулятором. Ця проблема знайшла своє відображення в нормативних документах (закони України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Про вищу освіту", "Про захист суспільної моралі", Державна програма "Вчитель", Національна доктрина розвитку освіти України, Стратегія національної безпеки України, Програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Концепція національного виховання студентської молоді, Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів загальноосвітньої школи та ін.).

Вивчення філософської та психолого-педагогічної літератури підтверджує, що останнім часом предметом наукових пошуків були різні аспекти проблеми виховання у майбутніх учителів морально-етичної культури.

Основи теорії морального розвитку майбутніх учителів розкриті у працях І. Бега, М. Боришевського, Г. Васяновича, М. Євтуха, І. Зязюна, О. Піхоти, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської та ін.

У полі зору сучасних науковців в основному були проблеми формування етичної культури, моральної саморегуляції, моральних якостей майбутніх учителів у процесі професійної підготовки (С. Гаряча, О. Дубасенюк, Г. Кардаш, Г. Ксензова, Л. Олексюк, Н. Павлик, Л. Хоружа, О. Яцій); виховання морально-духовних цінностей молоді (Г. Бондаренко, В. Галузяк, Т. Вечерок, В. Каплінський, Т. Климчик, О. Олексюк, О. Хорошайло); моральне виховання в українських навчальних закладах (О. Матвієнко, І. Мицишин, М. Стельмахович, Ю. Щербяк); формування морально-етичної культури особистості в навчальних закладах різного типу (В. Бездухов, Р. Гуртовська, О. Гордійчук, І. Грязнов, В. Діуліна, В. Салко, О. Пінаєва); формування морально-етичного ідеалу особистості (О. Вишневський, С. Карпенчук); проблема морально-релігійного виховання особистості в історії педагогіки (М. Євтух, О. Каневська, В. Карагодін, Т. Тхоржевська, Г. Шевченко). Отже, вітчизняна педагогічна наука має чималий досвід у розв'язанні багатьох складних питань, пов'язаних з морально-етичном вихованням.

Ефективне вирішення проблеми виховання у майбутніх учителів морально-етичної культури залежить від вирішення ряду суперечностей між: суспільним замовленням та потребою суспільства в ефективній виховній системі, спроможній забезпечити високий рівень морально-етичної культури майбутніх учителів та її реальним станом; усвідомленням більшістю науково-педагогічних працівників та викладачів необхідності використання ефективних методик виховання морально-етичної культури особистості та недостатньою кількістю відповідних програм, виховних технологій у підготовці майбутніх учителів; розумінням науковцями і викладачами вищої школи значущості виховання морально-етичної культури як найважливішої складової професійної культури педагога і недостатньою розробкою теоретичних і методичних засад щодо забезпечення підготовки майбутніх учителів із високим рівнем морально-етичної культури.

Потреба в розв'язанні суперечностей та необхідність подолання складних питань у вихованні морально-етичної культури майбутніх

учителів дозволяють сформулювати проблему обраного дослідження, яка полягає в необхідності вивчення теоретичних та методичних засад виховання у майбутніх учителів морально-етичної культури, а також розробки її понятійного апарату. Це дозволить оптимізувати і якісно вдосконалити підготовку майбутніх учителів, націлити її на забезпечення високого рівня морально-етичної культури особистості. З огляду на вищезазначене й було визначено тему дисертаційного дослідження «Формування морально-етичної культури майбутніх учителів в освітньому процесі закладу вищої освіти».

Формування моральної культури студентів вищих педагогічних закладів є завданням першочергової значимості, адже вона є важливою передумовою не лише оволодіння майбутніми вчителями основами морально-етичної поведінки, а й педагогічною майстерністю і секретами особистісно-професійного самовдосконалення.

Сучасне економіко-політичне становище в Україні, соціокультурні перспективи державотворення висувають до майбутніх вчителів нові вимоги. Суспільство потребує відповідальної, активної особистості, зі сформованими морально-етичними цінностями, в яких сконцентовано багатовіковий досвід життєдіяльності українського народу, його ідеали та уявлення про добро й зло.

На необхідність звернення до морально-етичних цінностей наголошується в Державній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)», Національній доктрині розвитку освіти, Концепції національного виховання та інших державних документах.

Особливого значення сьогодні набуває проблема формування морально-етичних цінностей у студентській молоді, особливо педагогічних закладів освіти. Найбільш важливою умовою безпеки суспільства є наявність і збереження системи культурних та морально-етичних якостей, що складають ціннісний сенс людського буття. Саме педагог забезпечує в суспільстві відтворення й трансляцію морально-етичних цінностей. Слід особливо зважати на те, що нині надзвичайно важливою є необхідність урахування полікультурного простору, у якому виховується особистість як майбутній фахівець-професіонал.

Виховання морально-етичних цінностей у майбутніх учителів спрямоване на вирішення однієї з найбільш актуальних проблем сучасності – формування внутрішнього світу здобувачів вищої освіти. У зв'язку з цим постає надзвичайно важливе завдання – формування морально-етичних цінностей як важливих чинників становлення та розвитку особистості студента – майбутнього вчителя. Зазначена проблема має вирішуватися шляхом аналізу ретроспективи поглядів щодо сутності морально-етичних цінностей, що дасть можливість поглибити наше розуміння зазначеного феномену, оскільки давні

мислителі вважали, що осягнення сутності речі досягається розумінням її походження та еволюції.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, спостережень за професійно-педагогічною діяльністю педагогів та викладачів ЗВО засвідчує зростаючий інтерес до проблеми виховання та необхідності формування морально-етичних цінностей у майбутніх учителів. Проте, основна увага науковців зосереджувалася здебільшого на особливостях формування мотиваційної сфери майбутніх фахівців, формуванні у них відповідних знань та навичок, а також на дослідженні окремих аспектів формування особистісних якостей. Бракує ґрунтовного аналізу структурних елементів саме морально-етичної культури та актуалізує необхідність цілісного наукового дослідження проблеми формування морально-етичної культури майбутніх учителів в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Мета дослідження: проаналізувати теоретичні засади формування морально-етичної культури, визначити та дослідити ефективність педагогічних умов формування морально-етичної культури майбутніх учителів в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Відповідно до мети нами були визначені наступні *завдання*:

- розкрити сутність та зміст поняття «морально-етична культура» майбутніх вчителів, визначити роль морально-етичної культури у професійній діяльності майбутніх вчителів;
- уточнити критерії та показники сформованості морально-етичної культури майбутніх учителів;
- охарактеризувати необхідні педагогічні умови для формування морально-етичної культури майбутніх учителів;
- перевірити ефективність педагогічних умов формування морально-етичної культури майбутніх учителів в освітньому процесі закладу вищої освіти

Об'єкт дослідження – освітній процес закладу вищої освіти

Предмет дослідження – педагогічні умови формування морально-етичної культури майбутніх учителів в освітньому процесі у закладах вищої освіти.

Для виконання поставлених завдань нами був використаний комплекс взаємопов'язаних теоретичних та емпіричних *методів дослідження*:

- теоретичні: аналіз, синтез, індукція, дедукція, узагальнення педагогічної, психологічної та соціологічної літератури (дозволили систематизувати та узагальнити теоретичний матеріал із досліджуваної теми);

- експериментальні: констатувальний та формувальний експеримент (сприяли дослідженню зміни рівня сформованості морально-етичної культури майбутніх учителів в освітньому процесі у закладах вищої освіти);

- статистичні: обробка математичних даних (дозволили виявити кількісні та якісні показники відсоткових співвідношень та порівняти рівні сформованості морально-етичної культури на різних етапах дослідження).

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що у кваліфікаційній роботі було проведено дослідження ефективності формування морально-етичної культури майбутніх учителів в освітньому процесі у закладах вищої освіти; визначено і перевірено ефективність педагогічних умов формування морально-етичної культури майбутніх учителів в освітньому процесі у закладах вищої освіти; набули подальшого розвитку теоретичні положення щодо сутності та структурних елементів морально-етичної культури майбутніх учителів в освітньому процесі у закладах вищої освіти; визначено критерії та показники морально-етичної культури.

Теоретичне значення роботи полягає у тому, що у роботі представлено системний огляд компонентів морально-етичної культури майбутніх учителів в освітньому процесі у закладах вищої освіти, охарактеризовано педагогічні умови формування морально-етичної культури майбутніх учителів. Представлені напрацювання можуть стати підґрунтям для подальших наукових досліджень у цьому напрямку.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що представлені результати дослідження та практичні рекомендації можуть бути використані у процесі професійної підготовки морально-етичної культури майбутніх учителів в освітньому процесі у закладах вищої освіти, при розробці освітніх компонентів навчання, формуванні робочих програм, а також при розробці змісту відповідних навчальних дисциплін.

Література

1. Галузяк В.М. Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія. Вінниця: Твори, 2021. 400 с.

2. Каплінський В. В. Вплив на емоційно-ціннісну сферу особистості майбутнього вчителя в процесі вивчення педагогіки. *Виховання молоді на принципах християнської моралі*: матеріал. регіон. науков. конференції 16 лютого 2012 р. Вінниця, 2012. С. 24 – 27.

3. Каплінський В. В., Дамзін О. В. Метод виховних ситуацій у морально-етичному становленні майбутнього вчителя фізичної культури. *Українська полоністика*. Том 21. № 1 (2023). Житомир. Bydgoszcz. 2023

4. Каплінський В. В., Асаулюк І.О., Пінаєва О. Ю. Етика викладача закладу вищої освіти та формування морально-етичних норм поведінки студентів: навчально-методичний посібник для самостійної роботи магістрів. Вінниця: ТОВ «Твори», 2021. 112с.

5. Каплінський В. В., Пінаєва О. Ю. Роль навчальної дисципліни «Етика викладача закладу вищої освіти» у підготовці магістрів спеціальності «011 освітні, педагогічні науки. *Нова педагогічна думка*. 2020.№3(103). С. 163 – 167.

6. Каплінський В. В. Особливості змісту навчальної дисципліни «Етика викладача закладу вищої освіти». Сучасні підходи та перспективи професійного розвитку фахівців соціономічних професій. Науковий вісник КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти»: Зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конф.з міжнародною участю (19 червня 2020 року). Випуск № 2 (28), 2020. С. 31 – 32.

7. Каплінський В. В. Проблеми та практичний досвід формування моральної культури особистості. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 40. С. 111– 117.

8. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 416 с.

9. Хникін О. В., Каплінський В. В. Організаційно-педагогічні умови виховання морально-вольових якостей підлітків у процесі позашкільної роботи з фізичної культури. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. Вип.70. 2022 р. С. 67 – 73.

10. Яблоков С.В., Каплінський В.В., Тетерук Р.О. Загальнокультурна компетентність майбутнього учителя як складова його педагогічної культури. *Особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців: діалог зі стейкхолдерами: монографія / Упорядники: Акімова О.В., Фрицок В. А.* Вінниця: ТОВ «Друк», 2021. С. 370 – 387.

11. Lazarenko N. I., Kaplinski V. V. Higher Education in Ukraine: Ensuring the Quality of Education. *International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences*. Kielce, 2016. P. 98 – 101.

12. Oksana Shportun, Vasiliy Kaplinsky, Olga Akimova, Zhanna Sydorenko, Tetyana Kamenshchuk. Features of psychosomatic

manifestations in internally displaced persons during the war. *AD ALTA: JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH* SPECIAL ISSUE NO.: 14/01/XLII. (VOLUME 14, ISSUE 1, SPECIAL ISSUE XLII.). The Authors (May, 2024)/ P. 99-107.

13. Olha Akimova, Vasyl Kaplinskyi, Mykyta Sapohov Features of the use of Smart technology in the training of master's students in universities of foreign countries (Особливості використання Smart-технології у підготовці магістрантів в університетах зарубіжних країн). (2023). *Педагогіка*, 1(2), 15-24.

14. Tymchuk I, Pohorila S, Kaplinskyi V, Popov O, Derstuganova N. Enhancing online learning quality through digital competencies of students. *Salud, Ciencia y Tecnología – Serie de Conferencias* [Internet]. 2024 Aug. 28 [cited 2024 Aug. 31];3:1128. Available.

15. Shportun, T Branitska, V Kaplinsky, O Zharovska Peculiarities of Leadership Manifestation in the Youth Social Group. *Postmodern Openings*. 2020, Volume 11, Issue 1 Supl. 1, pages: 177-199.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Дмитро Соболев

*аспірант Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського*

Сучасні вимоги до підготовки фахівців складаються під впливом ситуації на ринку праці, а також таких процесів, як прискорення темпів розвитку суспільства, інформатизація середовища тощо. Майбутній професіонал має володіти новими технологіями і розуміти можливості їх використання, вміти приймати самостійні рішення, адаптуватися в соціальній та професійній сфері, вміти вирішувати проблеми і працювати в команді, бути готовим до переважань, стресових ситуацій і вміти швидко з них виходити, прагнути до самоосвіти. Зазначимо, що орієнтована на компетенції освіта виникла в 1960-70-х рр. у США. Поняття «компетентність» тлумачилося як заснований на знаннях інтелектуально-особистісний досвід в соціально-професійній життєдіяльності людини. У світовій освітній практиці компетентність виступає як одне з центральних понять, як бажаний і прогнозований в подальшому результат навчання та професійної підготовки [1].

Компетентність передбачає наявність у фахівця внутрішньої мотивації до своєї професійної діяльності, усвідомлення професійних цінностей і ставлення до своєї професії як до цінності.

Фахівець, який розвивається, в подальшому спроможний створювати інновації у своїй професійній діяльності, несе відповідальність за прийняте рішення, визначає цілі, виходячи зі сформованих у нього компетентностей. Поняття «компетенції» та «компетентності» сьогодні використовується в освітніх програмах для опису академічних і професійних програм кваліфікації майбутнього фахівця, випускника ЗВО. Аналізуючи міжнародні підходи до визначення понять, ми визначаємо «професійна компетентність» та «компетентний фахівець» так:

Професійна компетентність – це здатність успішно діяти на основі знань, вмінь і досвіду для вирішення професійних завдань, що забезпечує прийняття ефективних рішень у професійній діяльності;

Компетентний фахівець – це особистість, яка творчо вирішує будь-які завдання професійної діяльності, здатна до переоцінки накопиченого досвіду, аналізу своїх можливостей, має високу культуру тощо.

Компетентність відображає стандартизовані кваліфікаційні вимоги до змісту, обсягу та якості професійної освіти, що

характеризують достатній рівень підготовленості та гарантують належну якість професійної діяльності випускника. Таким чином, можна зробити висновок про те, що компетентність проявляється в особистісно орієнтованій діяльності й оцінюється за сформованістю у фахівця сукупності якостей і здатностей, адекватних поведінкових реакцій, що проявляються в різноманітних виробничих ситуаціях.

Професійна компетентність складається з двох основних компонентів: професійно-кваліфікаційного і професійно-особистісного характеру, які забезпечують гармонійний розвиток особистості професіонала, що забезпечує процес становлення особистості, яка, створюючи або вдосконалюючи техніку і технології, усвідомлює відповідальність за свої дії, прогнозує можливі позитивні та негативні ефекти своєї діяльності у фізичному, матеріальному та психологічному аспектах [4].

На підставі детального аналізу спеціалізованої літератури доречно класифікувати компетенції на:

- ключові (навчально-пізнавальна, дослідно-пошукова та соціально-психологічна);
- загальнопрофесійні (науково-технічні, виробничо-технологічні, проектно-конструкторські, експлуатаційно технологічні та сервісні, експериментально-дослідні);
- професійні (володіння необхідними знаннями, вміннями та навичками, необхідними для вирішення професійних завдань; сформованість соціально-особистісних якостей, що забезпечують ефективну співпрацю з колегами і професійним середовищем; готовність фахівців відповідно до рівня їхньої професійної освіти здійснювати професійні функції на різних рівнях професіоналізму).

Наголосимо на важливості професійної компетентності, як головної для майбутніх фахівців, до якої відносимо: прагненням до успіху, лідерства, проявом ініціативи; здатністю до критики і самокритики, самостійністю, самонавчанням та продовженням професійного розвитку; умінням та готовністю працювати в групі, команді, навичками взаємодії з іншими людьми; навичками міжособистісних стосунків та спілкування, зокрема володінням усною та письмовою професійною комунікацією українською мовою та принаймні однією з іноземних мов; готовністю спілкуватися з фахівцями з інших галузей і в міжнародному просторі; життєстійкістю, швидкою адаптацією до нових ситуацій; прийняттям морально-етичних цінностей; спроможністю творчо підходити до справи та вмінням доводити її до кінця; готовністю до постійного навчання та оновлення своїх знань; умінням застосувати абстрактне, системне та економічне мислення; умінням вести діалог; прагненням до

товариськості, активності, життєвого оптимізму; усвідомленістю значущості збереження здоров'я; умінням організувати власну діяльність й ефективно розподіляти час; прагненням зайняти гідне місце в суспільстві відповідно до своїх інтересів і можливостей тощо [5].

Формування професійної компетентності – це складний процес проектування особистості, її якостей. Визначення та формування компетенції у фахівця вимагає: всебічного осмислення сучасних тенденцій професійної діяльності та ринку праці; досконалого розуміння всього спектру функціональних обов'язків відповідної майбутньої професії та можливості професійного зростання; враховувати думки роботодавців та інших експертів; усвідомлення сутності професійної позиції фахівців певного профілю та деонтологічні засади конкретної професійної діяльності; ґрунтовного вивчення кваліфікаційних рамок, державного стандарту та інших нормативних документів; знання потенційних можливостей трудового, інтелектуального та творчого розвитку контингенту учнів, студентів, які здобувають відповідний фах.

Професійна компетентність формується протягом усього життя людини. Завдання закладу вищої освіти – підготувати висококваліфікованого фахівця в обраній галузі, тобто сформувати на базі загальної освіти професійні для особистості та суспільства якості, які дозволяють їй найбільш повно реалізувати себе в конкретних видах трудової діяльності.

Подальше нарощення професійної компетентності – це динамічний процес засвоєння та модернізації професійного досвіду, накопичення нових компетенцій, що передбачає безперервний розвиток і самовдосконалення. Формування компетентності, безперечно, пов'язано з оволодінням майбутнім фахівцем способами діяльності в процесі засвоєння різноманітного практичного досвіду.

Сучасні вимоги, які ставлять до професійної підготовки майбутніх фахівців передбачають досягнення інтегрованого очікуваного результату освіти, в якості якого розглядається сформованість у випускника сукупності ключових, загальних і професійних компетенцій.

Аналіз компетенцій фахівця, визначених європейськими дослідниками у проекті Тьюнінг, метою якого є гармонізація освітніх структур, засвідчує, що багато з них не можуть бути досягнуті у процесі навчання, навіть за програмою підготовки магістра. Тому деякі компетенції доцільно віднести до результатів навчання, які проектуються та набуваються безпосередньо в процесі практичної діяльності за фахом [6].

Література

1. Андрущенко В. П. Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ століття. Київ, 2011. 1099 с.
2. Галузяк В. М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2016. Випуск 48. С. 37-46.
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. Гнезділова К. М. Формування особистісних якостей майбутнього фахівця. *Вища школа України в умовах глобалізації та інтеграції* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (27—28 березня). Черкаси : Вид-во ЧНУ, 2008. С. 150-152.
5. Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 248 с.
6. Tuning Educational Structures in Europe. URL: <http://www.unideusto.org/tuningeu/>

ОСОБЛИВОСТІ МЕНЕДЖМЕНТУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТЬОГО ФАХІВЦЯ

Наталя Сорока

*студентка факультету педагогіки, психології і професійної освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені
Михайла Коцюбинського*

Руслан Сахрідж

*студент факультету педагогіки, психології і професійної освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені
Михайла Коцюбинського*

Сергій Любович

*студент факультету педагогіки, психології і професійної освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені
Михайла Коцюбинського*

Ольга Московчук

*доктор філософії, старший викладач кафедри педагогіки і
освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського*

Менеджмент у професійній діяльності майбутнього фахівця закладу вищої освіти являє собою освітні процеси, взаємопов'язані з управлінням, завданням яких є вдосконалення, підвищення ефективності, оптимізація трудових та фінансових витрат навчального процесу, а також управління якістю останнього з метою досягнення необхідних результатів. Основними засадами педагогічного менеджменту є свідомість процесу та результату педагогічної діяльності, наявність взаємної довіри між учасниками освітньої діяльності та, як наслідок, егалітарність, формування внутрішньої культури, прийняття єдиного статусу для всіх учасників освітнього процесу, делегування можливостей, колективне прийняття рішень, безперервність освіти, цілісність оцінки людини [4, с. 176].

Зазначені принципи сприяють структуризації, виявленню відмінних переваг, визначенню стратегічного розвитку викладацької діяльності, формуванню системи управління, виробленню стилю роботи, що полягає у формуванні мотиваційних, культурних, процесних факторів [4, с. 177].

Звертаючись до аналізу сучасного етапу досліджень у актуальній для нас галузі, виділимо, що чисельні запити практики спонукають вчених до активної розробки проблем професійності керівника. На сьогодні в Україні педагогічні аспекти професійного становлення керівника є доволі потужним, динамічним та розгалуженим напрямом наукових розробок, її сучасний стан сповна розкривається в працях, присвячених висвітленню місця і ролі керівника (менеджера) в управлінському процесі (Л. М. Карамушка, І. В. Сингаївська, В. М. Шепель, Л. Є. Орбан-Лембрик, Л. І. Скібіцька, В. В. Третьяченко, І. М. Семенов, Г. В. Ложкін та ін.) [1, с. 148].

Компетентний управлінець повинен володіти навиками майстерного переконання й окреслення власної позиції у процесі ділового спілкування, вміння приймати компромісні рішення професійного характеру у спільних інтересах в ході їх обумовлення, враховуючи потреби організаційного середовища. Значними проявами професіоналізму менеджера є також здатність до прийняття нестандартних рішень, застосування творчих підходів у процесі професійної діяльності, що зумовлює можливість досягнення високих професійних показників [5, с. 86].

Високопрофесійне виконання менеджерських обов'язків передбачає наявність відповідного комплексу особистісних якостей, як-от: ініціативність, висока працездатність, цілеспрямованість, енергійність, вимогливість, стратегічність мислення, комунікабельність, уміння працювати в команді, наявність високого рівня емоційного інтелекту, прикладами якого є толерантність, терплячість, емоційна врівноваженість, здатність до самомотивації та розпізнавання емоційних станів інших людей [7, с. 79].

На думку О. І. Мармази, до важливих складових професіоналізму менеджерів варто віднести адаптаційну мобільність, що сприяє швидкій соціальній адаптації та продуктивній командній взаємодії як можливості інтеграції різних соціальних ролей [6, с. 115].

Професійна культура є важливим показником професійної компетентності майбутнього менеджера, що проявляється через внутрішні та зовнішні аспекти. До внутрішніх складових професійної культури фахівця варто віднести культуру мислення, емоцій та рефлексії, тоді як зовнішні її складові – це культура зовнішнього вигляду, ділового спілкування, організаційної поведінки (інформаційна культура) [3, с. 234].

В якості основних труднощів при реалізації концепції педагогічного менеджменту виділяють несформованість педагогічного колективу та недостатній рівень компетентності як викладацької, так і адміністративної ланки освітньої установи.

Відсутність чи нерозвиненість навчальних навичок та умінь, їх цілісності та єдності обумовлює скрутність освоєння нових технологій, формування здобувача вищої освіти як ініціатора та інноватора, і загалом – розвитку освітньої установи. Це визначає потребу впровадження викладацького менеджменту, метою якого є розвиток особистості, підвищення якості та зміцнення знань [3, с. 238].

Щодо інноваційних підходів у викладанні навчальних дисциплін, ми вважаємо, що все ж таки найкращим з них є особистий контакт з аудиторією (не віртуальний, а саме – особистий), відчуття сприйняття поданого матеріалу, аудиторна віддача. Завжди відчувається, зрозуміли, що викладач доносить до здобувачів вищої освіти, чи ні. Існує можливість затриматися на незрозумілій темі довше, пояснити той самий матеріал кілька разів з різних сторін [1, с. 148].

Таким чином, основною метою педагогічного менеджменту є фокусування на якості викладання, що отримують здобувачі вищої освіти на рівні знань, умінь і навичок, а також підвищення рівня взаємної поваги між викладачами та здобувачами вищої освіти, що зумовлює нарощування не тільки ступеня освіченості, а й ступеня вихованості останніх, що найчастіше актуально в сучасних умовах. З позиції викладача – необхідне постійне та усвідомлене підвищення педагогічної майстерності, при цьому освітні технології мають високе, але не вирішальне значення. Набагато важливішим, на наш погляд, є підвищення методичних навичок, розвиток, а найчастіше й набуття здібностей грамотного та доступного викладу матеріалу, пошук мотивацій та можливостей зацікавити майбутніх фахівців.

Література

1. Галян І. М. Психодіагностика : навч. посіб. 2-ге вид., стереотип. Київ : Академвидав, 2011. 464 с.
2. Жигір В. Особливості професійної компетентності менеджерів освіти. *Молодь і ринок*. 2011. № 5 (76). С. 64–69.
3. Кравченко Л. М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти : монографія. Полтава : Техсервіс, 2006. 420 с.
4. Крижко В. В. Управління освітою: рефлексивний підхід : монографія. Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2016. 608 с.
5. Лютко О. М. Запровадження мотиваційного менеджменту в закладі освіти. Рівне : РОІППО, 2018. 180 с.
6. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. Харків : Основа, 2004. № 11–12 (23–24). 240 с.
7. Тюлю Г. Якість профпідготовки менеджера. *Вища освіта*. 2005. № 11. С. 78–82.

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Марія Степанець

студентка магістратури факультету педагогіки, психології і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Ірина Капкан

студентка магістратури факультету педагогіки, психології і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Ольга Московчук

доктор філософії, старший викладач кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Процеси інтеграції та глобалізації, що відбуваються в сучасному світі, сприяють зростанню активної взаємодії різних культур та держав. Мобільність населення земної кулі перетворює багато країн у полікультурні спільноти, гармонійний розвиток яких можливий лише на принципах рівноправності, рівноцінності та толерантного ставлення одне до одного. Перетворення, що відбуваються в українському суспільстві, поставили перед професійною школою проблему підготовки фахівців, здатних орієнтуватися в полікультурному світі, розуміти його цінності та сенси, взаємодіяти з представниками інших спільнот. У зв'язку з цим культура толерантності сприймається як важлива складова частина професійної підготовки майбутнього фахівця, зокрема й педагога школи. Проте аналіз практики дає змогу виявити численні негативні явища. У здобувачів вищої освіти і навіть педагогів зі стажем не завжди сформовані толерантні взаємини [3, с. 20].

Вивченню толерантності присвятили свої дослідження зарубіжні й вітчизняні науковці: І. Бех, О. Біда, Н. Бирко, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, Л. Завірюха, Ю. Ірхіна, М. Клепар, О. Матієнко, А. Молчанова, Т. Потапчук, К. Роджерс, Р. Сойчук, О. Столяренко, Е. Фромм, Л. Хомич та інші [3, с. 20]. Проблема толерантності активно розробляється в науці на сучасному етапі, однак залишається актуальною і сьогодні потреба вивчення досвіду формування толерантності у майбутніх педагогів під час навчання у ЗВО [3, с. 20].

Неможливо переоцінити значення підготовки майбутніх педагогів, здібних вести самостійний пошук шляхів вирішення складних проблем, пов'язаних з навчанням та вихованням підростаючого покоління в умовах багатоманітності сучасного світу. У цих умовах толерантність виступає як одна з найважливіших цінностей, що виявляється в діяльності майбутнього педагога та реалізується в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Розпочинаючи виявлення потенціалу освітнього середовища у формуванні толерантності, конкретизуємо базові поняття. Спираючись на принципи та положення діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів, розглядатимемо здобувача вищої освіти як суб'єкта навчальної діяльності, який проявляє активність та здатність будувати взаємодію з іншими суб'єктами освітнього процесу. Така здатність проявляється у вмінні робити вибір, пошуку сенсу взаємодії та сенсу життя в цілому, самовизначенні, формуванні «Я-концепції».

Аналіз різних тлумачень поняття «толерантність» дає можливість відрізнити його від поняття «терпимість» і розглядати як інтегративну особистісну якість, що забезпечує безконфліктну адаптацію особистості до глобалізаційних процесів у всьому їх різноманітті, що є основою розвитку особистості та базується на ціннісному ставленні до людей, з якими вона, маючи власну життєву позицію, поважає та визнає право іншого сприймати, мислити та діяти інакше, бачить цінність різноманіття, а також готова будувати взаємодію з урахуванням інших точок зору [2, 3, 4].

Розуміння толерантності як здатності та готовності вибудувати взаємодію у полікультурному середовищі, враховуючи діяльну природу цієї характеристики особистості, що дозволяє віднести толерантність до загальнокультурної компетентності. Толерантність як загальнокультурна компетентність має властивість універсальності (за характером та ступенем застосування); багатофункціональності (у вирішенні різних педагогічних завдань); багатовимірності (включаючи різні розумові процеси та інтелектуальні вміння); інтелектуальної насиченості (саморефлексія, критичне мислення); об'ємності (широка компетенція); міждисциплінарності та надпредметності, що дає підставу визнати толерантність ключовою компетентністю для майбутнього педагога [1, 7].

Зазначимо, що студентський вік є сензитивним для розвитку особистості, у тому числі й для формування толерантності у здобувачів вищої освіти – майбутніх освітян, проте ефективність цього процесу пов'язана з спеціально організованими педагогічними умовами, які йому сприяють [4, с. 37].

У науковій літературі педагогічна умова трактується як обставина, від якої залежить; вимога, що пред'являється однією з сторін; усну або письмову угоду про щось, домовленість; правила, встановлені в якійсь галузі життя, діяльності; обстановка, в якій відбувається, здійснюється що-небудь [1, с. 48]. Спільним у цих трактуваннях і те, що умови – це категорія, що описує відносини суб'єкта з оточуючим. У педагогіці умови розглядаються також як сукупність деяких зовнішніх чинників, які певним чином впливають на розвиток, навчання та виховання людини [5, с. 20]. Поняття «педагогічні умови» трактує необхідні компоненти середовища, які сприяють формуванню тих чи інших якостей особистості за рахунок цілеспрямованого відбору необхідного змісту освіти, форм та методів навчання, що сприяють досягненню дидактичних цілей [6, с. 78]. Цілеспрямований відбір змісту, форм та методів навчання для формування толерантності як цінності необхідно орієнтувати на вибір таких педагогічних умов, що сприяють формуванню цінностей.

Педагогічні дослідження визначають цінності як специфічні утворення у структурі індивідуальної свідомості, є ідеальними зразками і орієнтирами діяльності. При цьому різняться ціннісні знання та свідомість, ціннісна установка та орієнтація, ціннісні дії та вчинки. Ціннісна свідомість виступає формою відображення об'єктивної дійсності, що дозволяє суб'єкту визначити простір своєї життєдіяльності як морально-духовне, єдність психічних процесів, що беруть активну участь в осмисленні людиною об'єктивного світу і свого власного буття на основі відображення дійсності як світу духовних цінностей. Ціннісна свідомість заснована на придбанні особистістю ціннісних знань, інформації, що є елементами свідомості [3, с. 22].

Ціннісне відношення як внутрішня позиція особистості, що відображає взаємини особистих і суспільних значень, має в своїй основі ціннісні настанови як елементарну наявність ціннісно забарвленої спрямованості особистості та ціннісні орієнтації як сукупність ціннісних установок. Тільки при сформованій ціннісній свідомості та відношенні можливий прояв ціннісної діяльності – цілеспрямованої діяльності людини, яка має цінності внутрішнім регулятором [3, с. 23].

Таким чином, розглядаючи педагогічну толерантність як інтегративну особистісну якість суб'єкта, що базується на ціннісному ставленні до людей, при формулюванні педагогічних умов необхідно орієнтуватися на технологію формування цінностей, що полягає в послідовному виробленні ціннісної свідомості, присвоєння ціннісного відношення та закріплення цього відношення та свідомості в ціннісній поведінці.

Погоджуючись з О. Добровицькою, представлятимемо процес формування цінностей толерантності через три етапи: орієнтацію на цінність толерантності, що полягає в отриманні ціннісних знань і виробленні ціннісної свідомості, присвоєння толерантних цінностей та їх закріплення, що реалізуються послідовно. Враховуючи, що формування цінностей залежить від впливу на інтелект, емоції та волю особистості, від її активної практичної діяльності, цей процес орієнтується на формування когнітивної (знаю), афективної (відчуваю) та конативної (роблю) сфер особистості здобувача вищої освіти [5, с. 21].

Орієнтація прийняття цінності передбачає безпосереднє емоційне відображення, отримання здобувачами вищої освіти первинної інформації, ознайомлення з сутністю феномена педагогічної толерантності. О. Грива зазначає, що етап орієнтації полягає переважно у зовнішньому впливі на емоційну та когнітивну сфери особистості. Відбувається отримання та переживання інформації про педагогічну толерантність, формується свідомість, спрямоване на цінність толерантності [4, с. 85].

Усвідомлення ролі формованої цінності характеризує етап її присвоєння. Присвоєння цінностей відображає їхню «позитивну особисту оцінку та визнання як орієнтирів життєдіяльності» [2, с. 389]. Афективний компонент формування цінності толерантності передбачає емоційне фарбування формованих цінностей та отриманої на етапі орієнтації інформації. Для того, щоб знання органічно переросли у прагнення та встановлення, вони повинні проникнути у сферу почуттів та переживань особистості [3, с. 20].

Поряд з орієнтацією та прийняттям у процесі формування толерантних цінностей важливу роль відіграє їх закріплення, засноване на інтерактивній діяльності здобувачів вищої освіти. Конативна сторона формування цінностей пов'язана із здійсненням цілеспрямованої активності. Професійно-педагогічні цінності закріплюються здобувачами вищої освіти в ході вирішення низки завдань, які передбачають включення до різних видів діяльності на основі ціннісного відношення як внутрішнього регулювання поведінки [1, 4].

Поважливе ставлення до людини, визнання її права на самобутність обумовлюють гуманістичні засади взаємодії людей. Поважати означає визнавати цінність взагалі кожної людини. Визнання людини як цінності означає терпиме ставлення до особливостей кожної особистості, її несхожості на інших, толерантне ставлення до тих якостей, котрі є, можливо, незручними для оточуючих. Соціальна компетентність за цих умов є особливим типом ставлення до себе, до інших, що забезпечує соціально компетентну поведінку в різних ситуаціях взаємодії [6, с. 78].

Отже, формування толерантності безпосередньо залежить від особистості майбутніх педагогів, рівня демократичності та поваги між суб'єктами педагогічної діяльності, цінностей, які визначають взаємини. Майбутні педагоги повинні розуміти, що учні сприйматимуть їх як зразок для наслідування, тому вони мають уміти розуміти й приймати відмінності, мотиви вчинків і цінності іншої людини, що безпосередньо пов'язані з умінням спілкуватися, будувати відносини не тільки з рідними, близькими, а й із несхожими та незрозумілими людьми. Сучасний стан розвитку суспільства вимагає фахівця не лише з певними теоретичними знаннями, спеціальними уміннями, навичками та техніками, а й системою демократичних цінностей. Серед яких вагоме місце посідає толерантність. Варто прагнути, щоб усюди – у сім'ї, навчальній аудиторії, там, де йде обмін ідеями, думками, де відбувається навчання і спілкування, – толерантність стала нормою поведінки та взаємоповаги. [1, 3, 7].

Література

1. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
2. Галузяк В. М. Толерантність в структурі особистісної зрілості педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського: Серія : Педагогіка і психологія*. 2012. Вип. 38. С. 388–394.
3. Гнатовська К. С. Формування толерантності у студентів в умовах сьогодення. *Теорія і методика навчання: проблеми та пошуки*. 2018. Вип. 14. С. 20–27.
4. Грива О. А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища. Київ: ПАРАПАН, 2005. 228с.
5. Добровицька О. О. Стан сформованості толерантності у студентів ВНЗ в умовах інтегрованого навчального середовища. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. Хмельницький, 2011. № 3. С. 19–24.
6. Московчук О. С. Формування соціальної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів в умовах студентського самоврядування : дис. ... доктора філософії, Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2020. 327 с.
7. Столяренко Ол. В., Столяренко О. В., Московчук О. С., Магас Л. М. Формування у молодих людей соціокультурної компетентності у виховній парадигмі гуманістичного спрямування. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Педагогіка»*. № 2(30). 2024. С. 1352–1364.

ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В РУСЛІ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ЗМІН

Олена Столяренко

*доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і
освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського*

Оксана Столяренко

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов,

Вінницького національного технічного університету

Реформування національної системи освіти в контексті європейських вимог потребує глибокої модернізації, впровадження ціннісної педагогіки [7], інноваційних технологій в сучасну школу, що зумовлює розкриття творчого потенціалу всіх учасників педагогічного процесу. Важливим фактором виступає готовність студента до сприйняття прогресивних змін, оскільки лише вчитель з творчими здібностями та інноваційним потенціалом здатний до ефективної професійної діяльності.

Аналіз законів «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2017), «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (2018), інших нормативних освітніх документів, зокрема Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти (2018), Положення про дуальну форму здобуття фахової передвищої та вищої освіти (2023) свідчить про те, що увага спрямована на підвищення якості освіти, запровадження інноваційних практико орієнтованих технологій, елементів дуальної форми навчання [2]. Основною метою цих документів в руслі інтеграційних процесів є перетворення вітчизняної системи освіти на конкурентоспроможну структуру [6]; формування і розвиток креативних, різнобічно розвинених особистостей, мобільних, соціально-свідомих українців, ураховуючи історичні та національно-культурні традиції.

Важливо зазначити, що увага акцентується на введенні адаптивних практико орієнтованих і гнучких освітніх програм. Одним із напрямів такої діяльності є впровадження дуального навчання, інноваційних форм і методів практичної підготовки фахівців. Дуальне навчання ми розглядаємо як інструмент для поліпшення інвестиційної привабливості окремих територій, а також для розвитку конкурентних переваг фахівців, наділених інноваційним потенціалом.

На жаль, об'єктивні причини (світова пандемія COVID-19 та повномасштабна війна Росії з Україною) уповільнюють швидкість модернізаційних процесів. Зростає необхідність конструктивного аналізу й ефективного використання кращого зарубіжного досвіду дуальної освіти.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що в зарубіжній та вітчизняній науці основи формування особистості вчителя, його готовності до інноваційної педагогічної діяльності окреслено в дослідженнях К. Бондаревої, І. Дичківської, І. Зязюна, В. Кременя, А. Підласого, С. Подмазіна, О. Савченко, Н. Юсуфбекової. Найбільш актуальними щодо розкриття проблеми є особистісно орієнтований та діяльнісний підходи, особливості яких розкрито І. Бехом [1], О. Пехотою, І. Якиманською.

Формування становлення творчої особистості фахівця, готовності до інноваційної діяльності у процесі педагогічної практики, висвітлено в працях Г. Кіт, Г. Коджаспірової, Н. Хамської, Л. Хомич, Н. Кацинської.

Доцільність досліджуваної проблеми зумовлена необхідністю розв'язання *суперечностей* між: посиленням уваги до впровадження інновацій в освітній процес та відсутність наукових досліджень; потребою формування готовності до інноваційної діяльності в процесі педагогічної практики та недостатнім вивченням теоретико-методичних засад такої підготовки; розвитком об'єктивних процесів, що вимагають інноваційних підходів, та недостатньою готовністю педагогів до змін; набуттям особистісного досвіду засвоєння інновацій та невідповідністю майбутнього вчителя до його використання.

Дуальне навчання ми розглядаємо як успішно адаптований до сучасних умов інноваційний освітній феномен, що здійснює вплив на розвиток професійної педагогіки різних країн [2]. Її виникнення ознаменувало трансформацію освітніх традицій, запровадження нової форми підготовки кваліфікованих працівників на основі тісної взаємодії освітніх установ і закладів освіти.

Дуальне навчання – це освітня інновація. Тому за доцільне вважаємо розглянути поняття цього наукового феномену. «Інновація» з італійської (innovation) – нововведення. Це нові форми організації праці й управління, види технологій, що втілюються в окремих установах, організаціях, а також у різних сферах діяльності людини [4]. У соціолого-педагогічному аспекті поняття визначається як процес доцільного створення, розповсюдження та реалізації суспільно корисної ініціативи, спрямованої на якісні зміни в різних сферах життєдіяльності суспільства, раціональне використання матеріальних, економічних і соціальних ресурсів. Інновація педагогічна –

нововведення у педагогічну діяльність, зміна у змісті і технологіях навчання і виховання, які мають за мету підвищення її ефективності [3]. У дослідженнях під інновацією розуміється принципово нове утворення (інший, інноваційний підхід), нову ідею, яка істотно змінює технологію навчання, тип закладу освіти, або управління освітнім процесом.

Використання нововведень – як теоретичних, так і практичних виступають результатом інноваційних процесів.

Педагогічні інновації – результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем. Побічним продуктом інновацій як процесу творчої діяльності є зростання педагогічної майстерності вчителя й керівника, рівня його культури, мислення, світогляду. Тобто творчий пошук педагогічних інновацій веде до новоутворень у цілісній системі особистості. Головними особливостями інноваційної педагогічної діяльності є особистісний підхід [1], творчий, дослідно-експериментальний характер, стійка мотивація на пошук нового в організації освітнього процесу [7]. Характерною особливістю інноваційної діяльності в педагогічній сфері є те, що вона за своїм змістом охоплює: процес взаємодії індивідів, що спрямований на розвиток, перетворення об'єкта й переведення його в якісно новий стан; системну діяльність створення, освоєння та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на набуття нових знань, технологій, систем.

Лише інноваційна за сутністю освіта може виховати людину, яка живе за сучасними інноваційними законами інтеграції, глобалізації, є всебічно розвиненою, самостійною, самодостатньою особистістю, керується власними знаннями і переконаннями. Тому інноваційну діяльність розуміємо як впровадження в освітній процес нововведень, новітніх розробок, педагогічних ініціатив, сучасних технологій, які забезпечують ефективність педагогічної практики.

Модель інноваційної діяльності містить структурні (мотиваційний, креативний, технологічний, рефлексивний) і функціональні (особистісно вмотивована перебудова освітніх програм, застосування нового, формулювання мети й загальних концептуальних підходів, планування експериментальної роботи, прогнозування труднощів, упровадження нового в педагогічний процес, корекція та оцінка інноваційної діяльності) компоненти, критерії (творче сприйняття нововведень, творча активність, методологічна й технологічна готовність до запровадження

нововведень, педагогічне інноваційне мислення, культура спілкування) та рівні (репродуктивний, евристичний, креативний).

У процесі дослідження обґрунтовано педагогічні умови формування готовності студентів до інноваційної педагогічної діяльності у процесі педагогічної практики (набуття особистісного сенсу інновацій через усвідомлення цілей такої діяльності, бажання її провадження, почуття успіху від результатів; опосередкування змісту практичної підготовки до виховної роботи – орієнтацією на інноваційну діяльність, використання у практичній діяльності передового досвіду, новітніх технологій, методів, прийомів виховання; формування умінь подолання труднощів, розв'язання педагогічних ситуацій, підтримка студентів у процесі адаптації, налагодження взаємодії із суб'єктами педагогічного процесу; забезпечення особистісно орієнтованого підходу в практичній підготовці шляхом визнання індивідуальної цінності та пріоритету особистості студента, надання йому можливості вибору індивідуальної траєкторії у підготовці та проведенні різних заходів, прояву особистісного потенціалу через індивідуалізацію та диференціацію завдань педагогічної практики) [1]; структурні компоненти готовності студента до інноваційної діяльності (мотиваційний, когнітивний, креативний, спонукально-практичний). Розроблено критерії (усвідомлене прагнення студентів бути готовими до інноваційної діяльності; знання і розуміння важливості інновацій у педагогічному процесі; здатність до творчості; дієвість, уміння здійснювати інноваційну діяльність), показники для діагностування рівнів (високий, достатній, середній, низький) сформованості готовності студентів до інноваційної діяльності з школярами.

Під час проходження педагогічної практики у студента відбувається трансформація уявлень про себе, свої особливості та можливості, самооцінка готовності до педагогічної діяльності, власної самореалізації. Дослідження стосовно практичної підготовки студентів представлені у працях М. Козія, Р. Нью, Л. Хомич.

Педагогічну практику визначаємо як:

- складову психолого-педагогічної підготовки студентів, у процесі якої вони набувають необхідних практичних умінь та навичок;
- сполучну ланку між теоретичним навчанням студента і його самостійною практичною педагогічною діяльністю в школі;
- спосіб ознайомлення з особливостями навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів;
- об'єкт конструювання, в результаті якого створюється проект існуючої ще не в дійсності, а в уявленні педагогічної діяльності;

- ідентифікацію студента з новою соціальною роллю майбутнього вчителя-практиканта, в результаті якої у студента відбувається зрушення у його «Я-концепції», трансформація уявлень про себе, коригування самооцінювання і самостановлення);

- шлях до розвитку творчого (нестандартного, інноваційного) мислення, творчого ставлення до педагогічної діяльності;

- засіб формування педагогічних умінь, навичок і розвитку пізнавальної та творчої активності майбутнього вчителя, діагностики рівня його професійно-педагогічного спрямування і підготовленості, закріплення та поглиблення теоретичних знань.

Ми розуміємо шкільну педагогічну практику як важливу складову професійно-практичної підготовки студентів, що забезпечує формування умінь та навичок практичної інноваційної діяльності.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех. Київ: Либідь, 2008. 848 с.

2. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю., Кобися В.М., Кобися А.П., Опушко Н.Р. (2022). Дуальна освіта: світова практика та вітчизняні шляхи реалізації : навчальний посібник. Вінниця. 220 с.

3. Енциклопедія освіти/ голов.ред. В. Г. Кремень; члени редкол. І. Д. Бех, Н. М. Бібік, В. Ю. Биков та ін. АПНУ. К.: Юрінком Інтер, 2018. – 1040 с.

4. Інноваційні технології виховання творчої особистості. Методичний посібник / За заг. ред. Н. Б. Гонтаровської. Дніпропетровськ: 2010. 386 с.

5. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузьяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 416 с.

6. Lazarenko N., Gurevych R., Kobysia A., Kobysia V., Opushko N. (2023). Modeling of the preparation of masters of professional education for activities in the information and digital environment. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Том 95. № 3. <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/issue/view/123> DOI: 10.33407/itlt.v96i4.5275

7. Stoliarenko, O., Stoliarenko, O., Prokopchuk, V., Zhuravlova, L., Demchenko, I., Martynets, L., & Yakovliv, V. (2021). Fostering a Values-Based Attitude towards a Person in Secondary Schools in the Post-Soviet Space. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(3), 166–188. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/446> Режим доступу: <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/rrem/article/view/347>

ШЛЯХИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАКТИКООРІЄНТОВАНОСТІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Тетерук Роман

*аспірант Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського*

Згідно з позицією М. Бургіна, автора праць з методології педагогіки, теорія виступає в сучасних умовах «у ролі найбільш ефективного інтелектуального інструмента вирішення суперечностей, що постійно виникають на практиці. Долаючи їх, теорія розвивається і стає здатною до вирішення більш глибоких суперечностей» [2]. Єдність загальнопедагогічних знань і практики забезпечуються переважно на практичних заняттях, які забезпечують поглиблення одержаних на лекціях та в процесі самостійної роботи теоретичних знань; формують уміння і навички їхнього практичного застосування; сприяють розвитку педагогічного мислення та мовлення студентів; дають змогу перевірити навчальні досягнення й оперативно забезпечити зворотній зв'язок; узагальнюють та систематизують набуті знання; створюють студентам сприятливі умови для прояву пізнавальної самостійності, активності та ініціативи.

Окрім зазначених вище, практичні заняття з педагогічних дисциплін реалізують інші функції: конкретизація, поглиблення, узагальнення та систематизація, закріплення отриманих на лекції та в процесі самостійної роботи знань; розвиток навичок самостійної роботи; розвиток умінь формулювати і обстоювати власну думку тощо.

Нерідко буває, що практичне заняття зводиться лише до відтворення засвоєних знань. В такому випадку майбутні педагоги так і залишаються у своєму розвитку на репродуктивному рівні. Не обтяжуючи себе розумовою діяльністю, вони, за словами В. Каплінського, схожі на спортсменів-любителів, які роблячи розминку, уникають складних вправ, розрахованих на певні зусилля, без яких спортивний ріст, як і розумовий, є неможливим, оскільки розумові здібності, як і м'язи, переважно розвиваються в процесі виконання різноманітних вправ та їх поступового ускладнення[7; 8].

Прогрес, розмірковує далі вчений, у професійному становленні залежить від реалізації не менш важливої функції практичного заняття – *залучення студентів до активної практичної діяльності.*

Однак досвід свідчить, що операційна діяльність сама по собі ще не забезпечує реальної особистісної включеності в неї; неправильно вважати, що достатньо залучити студентів до діяльності, а далі все здійснюватиметься само собою. Це стає можливим лише тоді, коли завдання, які ставить викладач, усвідомлюються ними, переходять в їхній внутрішній план і стають особистісними [7; 8].

Практикоорієнтованість загальнопедагогічної підготовки потребує створення на заняттях сприятливих умови для дієвості науково-теоретичних і операційних знань, здобутих студентами на лекціях та самостійно, і надання цим знанням гнучкого, діяльнісного характеру.

З позицій діяльнісного підходу викликає інтерес і краще усвідомлюється лише той зміст, котрий посідає цілковито визначене місце в діяльності, коли створюються сприятливі умови для функціонування знань, бачення їхнього сенсу і практичної цінності для їх переводу в особистісну сферу майбутнього вчителя. Це вимагає наявності в методичному арсеналі викладача різноманітних методів та прийомів, які допомагатимуть не тільки викликати інтерес, а й підтримувати його.

Одним із дієвих методів, що сприяє професійному становленню студентів, є ситуативний, значення якого підкреслюють наступні афоризми: *«Майстер не вчить, створює ситуації»* (давня мудрість); *«Розум розвивається в дії, а дія для розуму лише там, де вибір»* (С. Соловейчик); *«Освіта – це вміння правильно діяти в будь-яких життєвих ситуаціях»* (Дж. Хібен).

Не менш продуктивним методом є *рольова гра*. У навчальному посібнику «Методика викладання у вищій школі» Каплінський В. В. описує методику проведення гри «Дискусія у навчальному процесі» під час вивчення методів навчання. Умова її застосування – проблемний зміст заняття, тобто тема, що передбачає суперечливі думки, різні погляди на певні наукові положення. Під час її проведення відбувається стимулювання інтелектуальної діяльності, розвиток критичного мислення, умінь обґрунтовувати власну позицію. Студентам групи під час гри пропонуються різні ролі: 1) завдання *доповідача* або того, хто має переконати, – зробити повідомлення у формі аргументованого переконання; 2) *спростовувач*, не погоджуючись з аргументами попередника, спростовує їх, висуваючи контраргументи; 3) *ціль провокатора* – загнати доповідача в глухий кут, ставлячи йому серію каверзних запитань з приводу доповіді; ця роль може делегуватися двом провокаторам, студентам з достатнім рівнем критичного мислення: *білому опоненту*, який, прослухавши доповідь, має відзначити

позитивні сторони (зміст, форма, повнота, доказовість тощо); завдання *чорного опонента* – визначити негативне в доповіді; 4) *оцінювач* дає аргументовану оцінку виконання поставлених перед студентами завдань; 5) функції *керівника дискусії* – розподіл ролей, унесення коректив, контроль за їхнім дотриманням, підбиття підсумків; 6) за наявності в групі *художника*, весь процес відображається у малюнках з їхньою демонстрацією. усім іншим студентам делегуються ролі або *прибичників* доповідача, що стоять на його позиціях, усіляко підтримуючи його, або *опозиціонерів*, які підтримують опонентів. Потрібно застерегти учасників від можливих *помилко під час гри*, зокрема місія опонентів – не доповнювати зміст доповіді, а аналізувати, акцентуючи увагу на позитивних і негативних аспектах; а оцінювача – оцінювати зміст виступу, а не зіграну роль [6].

Практикоорієнтованість загальнопедагогічної підготовки не може бути успішною без *проблемних запитань*, які називають основною рушійною силою пошуково-творчого навчання: запитання на зіткнення суперечностей між попередніми уявленнями й новими знаннями; запитання, спрямовані на активізацію розумової діяльності шляхом установаження схожості та відмінності; на встановлення причинно-наслідкових зв'язків; вибір на основі зіставлення різних варіантів; запитання, що спрямовують на шлях відкриття нових знань і способів дій («доведіть по-іншому»); знаходження і виправлення помилок тощо.

Науковці, коло інтересів яких пов'язано з методикою викладання у вищій школі, практичні заняття класифікують на основі провідного методу, що використовується для реалізації його мети та завдань: заняття-ділова або рольова гра, проблемне практичне заняття, аналіз педагогічних ситуацій, аукціон ідей, заняття-подорож, мікрвикладання тощо.

Успішно використовуються для формування практичних умінь та навичок інші інноваційні методи навчання у ЗВО: дидактична гра, мозкова атака, метод вільних асоціацій, метод «635», метод синектики, метод Дельфи, «термінологічне доміно», «сананон-метод», метод кейсів, мікрвикладання.

Практичну спрямованість загальнопедагогічної підготовки забезпечують різноманітні завдання, які студенти виконують під час підготовки до практичних занять, а саме: моделювання тестів різних видів, що відображають ключові положення змісту; створення схем і таблиць, заповнення запропонованих викладачем таблиць відповідним змістом; розкриття сутності педагогічних метафор та афоризмів; формулювання тематичних проблемних запитань;

аналіз відеоситуацій за відповідними алгоритмами; моделювання варіантів розв'язання проблемних ситуацій з використанням тих чи тих педагогічних прийомів; виправлення помилок у запропонованих судженнях з теми заняття; комплексні завдання на узагальнення та систематизацію; письмовий аналіз художніх педагогічних фільмів у контексті теми заняття тощо [9].

Значний вплив на формування практичних умінь і навичок студентів мають дидактичні ігри, що сприяють розвитку практичних умінь і навичок майбутньої професійної діяльності, створюють атмосферу пізнавальної взаємодії та співпраці, а саме: імітаційні, рольові, операційні, гра «Мікрофон». Під час обговорення дискусійних проблем, які передбачають різноманітні версії розв'язання, доцільними можуть бути інноваційні методи: «Мозковий штурм», «Брейн-ринг», «Займи позицію», «Акваріум», «Аукціон педагогічних ідей», «Педагогічне ток-шоу» та ін., які також передбачають ігрові елементи. Вони дають можливість майбутньому вчителю висловити власну думку, обґрунтувати свою позицію, погодитися з аргументами протилежної сторони і, переконавшись, прийняти іншу позицію як більш доцільну.

Отже, практичні заняття посідають важливе місце в системі загальнопедагогічної підготовки магістрів, сприяючи формування як діяльнісного, так і мотиваційного й гностичного компонентів загальнопедагогічної компетентності і спрямовуючи здобувачів вищої освіти в русло інтелектуально-пізнавальної активності як важливого чинника розвитку професіоналізму.

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. Бургін М. С., Кузнецов В. І. Аксиологічні аспекти наукових теорій. Київ, 1991. С. 73.
3. Галузяк В.М. Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія. Вінниця: Твори, 2021. 400 с.
4. Гуревич Р.С., Каплінський В. В. Лекторська майстерність викладача вищої школи як важлива умова успішності викладацької діяльності. *Наукова школа академіка І.А. Зязюна у працях його соратників та учнів*: матер. наук.-практ. конф. Харків: НТУ «ХП», 2017. С. 13 – 17.

5. Фрицюк В., Каплінський В. Підготовка майбутніх учителів до виховної діяльності в умовах цифровізації освіти. *Освіта для цифрової трансформації суспільства / Edukacja dla cyfrowej transformacji społeczeństwa / Education for digital transformation of society* : монографія. У 2 т. Т. 2 ; за наук. ред. В. Кременя, Н. Ничкало, Л. Лук'янової, Н. Лазаренко. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2024. 544 с. С.68-81.

6. Каплінський В. Методика викладання у вищій школі: навчальний посібник. Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015. 222 с.

7. Каплинский В. В., Лазаренко Н. І. Методика проведення практичних занять у вищій школі як важлива умова формування методичної компетентності студентів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія. 2017. Вип. 49. С. 59 – 66.*

8. Каплінський В. В. Педагогічні умови забезпечення ефективності практичних занять з педагогіки у вищій школі як важливої форми формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб наук. праць.* 2016. Вип. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер». С. 197 – 201

9. Каплінський В. В. Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: теорія і практика: монографія. Вінниця: «Твори», 2018. 492 с.

10. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузьяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2014. 416 с.

11. Lazarenko N. I., Kaplinski V. V. Higher Education in Ukraine: Ensuring the Quality of Education. *International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences.* Kielce, 2016. P. 98 – 101.

12. Oksana Shportun, Vasiliy Kaplinsky, Olga Akimova, Zhanna Sydorenko, Tetyana Kamenshchuk. Features of psychosomatic manifestations in internally displaced persons during the war. AD ALTA: JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH SPECIAL ISSUE NO.: 14/01/XLII. (VOLUME 14, ISSUE 1, SPECIAL ISSUE XLII.). The Authors (May, 2024)/ P. 99-107.

13. Tymchuk I, Pohorila S, Kaplinskyi V, Popov O, Derstuganova N. Enhancing online learning quality through digital competencies of students. *Salud, Ciencia y Tecnología – Serie de Conferencias* [Internet]. 2024 Aug. 28 [cited 2024 Aug. 31];3:1128. Available.

НОВІТНІ ПІДХОДИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКІСНОГО РІВНЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Олександр Тімченко

студент магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Неля Бурлака

кандидат економічних наук, доц. кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

У документах провідних міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ОЕСР, Ради Європи, Європейської Комісії тощо) потенціал учительського корпусу регламентується основою забезпечення високої якості та конкурентоспроможності освіти на світовому ринку праці, а вчитель XXI століття проголошений носієм суспільних змін. Інтегрування національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір зумовили необхідність пошуку та реалізації новітніх підходів до забезпечення якісно нового рівня професійної підготовки педагогічного персоналу на засадах збереження національних надбань та використання кращих зразків світового досвіду.

Підготовка вчителів є одним із провідних завдань освіти, оскільки вчитель був, є і залишається головною дійовою особою, покликаною реалізувати її цілі. Поняття "професійна підготовка вчителя" змінювалося разом із еволюцією поглядів на мету навчання і виховання, уявленнями про його професійні характеристики і якості. Кожна країна зацікавлена в тому, щоб підготувати таких учителів, які б знали наукову теорію і володіли сучасною методикою навчання дітей та молоді.

Сучасні виклики, такі як цифровізація, інклюзивна освіта, соціокультурне різноманіття, потребують нових підходів у педагогічній підготовці. Зарубіжний досвід, зокрема країн із високим рівнем освіти, може стати корисним для реформування педагогічної освіти в Україні.

Метою сучасної професійної освіти за кордоном є забезпечення багатопрофільної підготовки студентів. У багатьох країнах майбутнім педагогам не лише дозволяється, а рекомендується і зобов'язується одночасна професійна підготовка із декількох учительських спеціальностей. Так, у більшості європейських країн програми підготовки вчителів середньої школи передбачають спеціалізацію з одного чи двох предметів. Переважно поєднання предметів

спеціалізації визначається нормативними документами. Проте в Австрії, Великобританії, Фінляндії учителі мають право вибрати обидва предмети за своїм бажанням [5]. Підготовка повинна бути орієнтована, з однієї сторони, на конкретну сферу практичної діяльності, з іншої – містити елементи більш широкого професійного профілю, вважають європейські вчені. Кваліфікація повинна бути гнучкою, щоб фахівець міг легко перебудуватися відповідно до мінливих вимог і мав можливість постійного професійного зростання. Це можливо за умови фундаментальної наукової підготовки, раціонального поєднання елементів теоретичного навчання і професійної практики [5]. Також у програмах навчання пропонуються різноманітні спеціалізації.

Аналіз наукових досліджень показав, що посилення професійної спрямованості є одним із напрямків модернізації програм підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Європи. Це знайшло відображення у збільшенні частки педагогічних дисциплін і практики в навчальних планах. Велика увага в навчальних планах вищих педагогічних закладів приділяється методичній підготовці вчителя, її адекватності реальним потребам шкільного процесу.

Сучасні тенденції підготовки педагогів у зарубіжних країнах орієнтовані на розвиток професійних компетенцій, що відповідають вимогам сучасного світу. Це включає не лише теоретичні знання, але й практичні навички, необхідні для ефективної роботи в класі. Інтеграція технологій, увага до соціальної справедливості та інклюзії, а також розвиток міжкультурної компетентності стають основними пріоритетами у підготовці педагогів.

Країни з високими освітніми досягненнями демонструють, що успішна підготовка педагогів вимагає комплексного підходу, який включає співпрацю університетів, шкіл і громади. Зокрема, створення платформ для обміну досвідом між педагогами та науковцями, спільні проекти з виховання соціальної відповідальності та культурної толерантності стають надзвичайно важливими. У цьому контексті Україні варто вивчати та адаптувати успішні моделі з зарубіжного досвіду, щоб підвищити якість педагогічної освіти.

Крім того, важливо враховувати специфіку української системи освіти, яка також потребує реформ. Підготовка педагогів має бути гнучкою, щоб відповідати вимогам швидко змінюваного світу. Впровадження нових технологій, адаптація до потреб учнів, виховання у них критичного мислення та соціальної відповідальності повинні стати невід'ємними складовими професійної підготовки.

Література

1. Василенко М. Г. Педагогічна освіта: інноваційні технології та досвід країн ЄС. Київ: Наукова думка, 2022. 172 с.
2. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / за наук. ред. д. пед. н., проф. Л. З. Ребухи. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 143 с.
3. Каплінський В.В. Методика викладання у вищій школі. Вінниця: Ніланд ЛТД, 2015. 224 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти. *Освіта України*. https://sportschool26.at.ua/load/samoosvita/nacionalna_doktrina_rozvitku_osviti_ukrajini_v_xxi_st/nacionalna_doktrina_rozvitku_osviti_ukrajini/27-1-0-3533
5. Огнівко Л. В. Європейський досвід забезпечення якості вищої педагогічної освіти. *Матеріали регіонального науково-практичного семінару : Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції* (20–21 травня 2008 р., м. Тернопіль) ; за заг. ред. Г. В.Терещука. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. 235 с. С. 227–231.
6. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузьяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Ніланд-ЛТД», 2014. 416 с.
7. Педагогіка : навч. посіб. / В. М. Галузьяк, М І. Сметанський, В. І. Шахов. 2-е вид., випр. і доп. Вінниця : Книга Вега, 2003. 416 с.

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ СИТУАЦІЙ ЗАСОБАМИ ІКТ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ

Тетяна Фадєєва

кандидат географічних наук, викладач ВСП «Вінницький торговельно-економічний фаховий коледж ДТЕУ»

Кожен з видів професійної діяльності в наш час вимагає активного використання інформаційно-комунікаційних технологій, мультимедійних засобів та організації інтерактивних форм взаємодії. Такі ознаки майбутньої професійної діяльності зумовлюють необхідність пошуку ефективних методів, що забезпечать не тільки трансляцію теоретичних знань, але й набуття практичного досвіду використання сучасного інструментарію, який дозволяє забезпечувати активну та ефективну взаємодію всіх суб'єктів процесу надання послуг майбутніми менеджерами туризму.

Організація інтерактивного навчання у фаховому коледжі полягає у моделюванні професійних та квазіпрофесійних ситуацій, під час вирішення яких відбувається залучення студентів до командного вирішення проблем, до обміну інформацією та оцінювання власної ролі та результатів роботи в команді, до освоєння пізнавальних умінь. Необхідною умовою такої діяльності є забезпечення процесу взаємодії студентів у малих групах та усвідомлення персональної відповідальності кожного під час вирішення навчальних завдань [2].

Для підтримки інтересу та ініціативи студентів від викладача очікується відмова від стереотипів традиційного навчання та готовність передати провідну роль в управлінні груповою роботою самим студентам. Це має їх спонукати до участі в дискусіях, у виборі оптимальних рішень, до обговорення та аналізу висловлювань та пропозицій усіх учасників, до роботи з джерелами інформації та в результаті – до творчої активності.

Як показує практика, здійснити таку взаємодію можливо не лише в режимі звичайного діалогу викладача та студентів, а й у комунікації з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, наприклад, електронних інтерактивних засобів навчання, таких як електронні підручники, довідники, електронні зошити. Майбутні фахівці з туризму можуть не тільки використовувати їх у процесі навчання, але й брати участь у командних проєктах щодо їх розробки, звертатися до джерел та

цифрових ресурсів інтернету, використовуючи сучасне апаратне та програмне забезпечення.

Мета статті: обґрунтувати шляхи моделювання професійних ситуацій засобами ІКТ (презентація, робота з мультимедійною дошкою, відеоконференція) з метою підвищення якості професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму.

У процесі дослідно-експериментальної роботи були використані теоретичні методи науково-педагогічного дослідження: вивчення і узагальнення теоретичних положень щодо інтерактивних методів професійної підготовки, вивчення практики використання ІКТ в освітньому процесі фахового коледжу; емпіричні методи науково-педагогічного дослідження: включене спостереження, аналіз передового педагогічного досвіду, педагогічне моделювання.

Сучасні засоби електронної комунікації дозволяють викладачеві організувати освітній процес на сучасному технологічному рівні з використанням спеціального програмного забезпечення під час підготовки теоретичних матеріалів, створення інформаційно-методичного та дидактичного забезпечення, розробки інтерактивних матеріалів для занять, перевірки результатів навчання, збору та аналізу статистичних даних [1].

Проаналізуємо інтерактивні форми і методи навчання, що використовуються з метою моделювання професійних ситуацій, в порядку посилення їх інтерактивної складової: презентація, інтерактивна дошка, відеоконференцз'язок. Впровадження цих форм та методів у професійну підготовку майбутніх менеджерів туризму розраховане на те, що отриманий у фаховому коледжі досвід студенти почнуть переносити у власну професійну діяльність – надання туристичних послуг.

В наш час щорічно підвищується доступність комп'ютерних технологій для студентів. Ретроспективний аналіз опитувань і тестів показує, що в 2011 р. тільки 30% студентів першого курсу фахових коледжів володіли ІКТ-компетенціями користувача, вже в 2019 – 89%, а в 2023 – 98%. Щорічно зростає кількість студентів, які мають шкільний досвід використання сервісів Web 2.0. – з 3% у 2013 р. до 48% – у 2021 р. Спостерігається зростання готовності студентів до сприйняття інтерактивних освітніх технологій [6].

Найпоширенішою формою інтерактивного навчання є використання електронних презентацій, що дозволяють візуалізувати зміст навчання за допомогою засобів комп'ютерної графіки, анімації, аудіо- та відео-фрагментів. Поряд з MS PowerPoint у фаховому коледжі використовують й інші програми (Google-Презентації, Canva, CleverMaths, Prezi та ін.).

Сучасними тенденціями в галузі електронних презентацій є: посилення інтерактивності (тригери, перемикачі, активні зони тощо), поява можливостей онлайн-створення презентацій у безкоштовних хмарних офісах, можливості застосування презентацій у мобільних пристроях. Все це дозволяє активно використовувати цифрові колекції ресурсів, графічних схем та ефектів, а також демонструвати презентації у браузерному режимі незалежно від типу програмного забезпечення [1].

За допомогою сучасних програм, перерахованих вище, можна розробити не лише презентацію лекції чи практичного заняття (як фрагментів змісту курсу), а й створити завершений тематичний розділ предметної галузі, електронний навчальний посібник, який за умов оновлення освітньої програми може легко поповнюватись, видозмінюватись та вдосконалюватись.

Найбільшого ефекту в навчанні презентації дозволяють досягти у випадку, коли виникає необхідність проілюструвати складні діаграми, схеми і графіки, таблиці з великою кількістю даних, що описують динаміку процесів, які вивчаються, або явищ, що складно відтворити традиційним способом, – на плакатах або на дошці, передати їх змінність та взаємозумовленість. Найефективнішим методом використання презентацій у підготовці менеджерів туризму є ігрові презентації, що моделюють ситуації, в яких пропонується вирішити певне коло завдань.

Таким чином, інтерактивна комп'ютерна презентація дозволяє адаптувати навчальний матеріал з урахуванням індивідуальних освітніх потреб студентів, підвищувати їх пізнавальні інтереси, творчу активність та інтенсивність вирішення навчальних завдань, забезпечувати наочність під час сприйняття навчального матеріалу.

Розвитком ідеї комп'ютерної презентації, що посилює інтерактивність освітнього процесу, є група освітніх технологій використання інтерактивних дошок [7]. До переваг цих технологій варто віднести наявність додаткових, стосовно звичайної презентації, функцій: 1) підтримка різних траєкторій розв'язання завдання та динамічного використання ресурсів інтерактивної дошки; 2) можливість проектувати інтерактивний процес взаємодії з програмою безпосередньо на дошку (всі дії викладача стають відкритими для сприйняття студентами); 3) можливість використання цифрових освітніх ресурсів інтернету для такого типу дошок; 4) підтримка технологій колективної роботи над проектом, одночасної взаємодії з програмою кількох студентів; 5) використання можливостей роботи з графічними планшетами для вирішення творчих завдань [5].

За умов використання різних технологій роботи з інтерактивними дошками викладачі отримують можливість імпровізації щодо нового матеріалу та організації діяльності студентів. В освітній процес можуть бути впроваджені такі інтерактивні методи та форми, як ділова гра, диспут, розгадування кросворду, проходження тесту, переміщення окремих графічних або текстових фрагментів, створення веб-квестів, гугл-карт пам'яток, фестивалів, окремих тематичних туристичних об'єктів.

Використання інтерактивної дошки вимагає від викладача додаткової підготовки, заздалегідь продуманих траєкторій розв'язання завдань, можливих варіантів обговорення в групі проблемного питання та технічної роботи з програмування модельованих ситуацій. Водночас застосування цих технологій підвищує якість сприйняття, формує інформаційну культуру викладача та студентів, розкриває нові творчі можливості, акцентує увагу суб'єктів освітнього процесу на складних розділах дисципліни, що вивчається [4].

Подальший розвиток ідей освітньої інтерактивності зумовлює приділення уваги можливостям освітніх технологій, пов'язаних з використанням відеоконференцзв'язку, що дозволяє забезпечити взаємодію суб'єктів освіти, які знаходяться на відстані один від одного, в режимі реального часу. Існують різноманітні варіанти застосування технології організації відеоконференцій у процесі навчання, що є важливим для набуття студентами відповідних умінь для їх використання в подальшій професійній діяльності.

Враховуючи, що більшу частину інформації людина сприймає візуально, відеоконференцзв'язок надає неоціненну допомогу людині у професійній діяльності: застосування відеоконференцій в управлінні, медицині, дистанційному навчанні, системах безпеки та багатьох інших сферах приносить відчутний ефект [6]. Сучасні дослідники зазначають, що відеоконференція не заміняє особистого спілкування, але дозволяє досягти принципово нового рівня спілкування людей, які знаходяться на відстані. На психологічний погляд, якщо до спілкування співрозмовників за звуковим (аудіальним) каналом додається візуальне невербальне мовлення (жести, міміка), то в спілкуванні підвищується ефективність сприйняття інформації. За своїми психофізіологічними параметрами відеозв'язок досить близький до особистого спілкування і набагато перевершує можливості телефонного зв'язку [4].

Однак для того, щоб забезпечити ефективне застосування відеозв'язку в освітній сфері, недостатньо лише бачити і чути одного

співрозмовника, необхідно забезпечити можливість організації конференцій з кількома учасниками, обміну додатковою інформацією (презентації, документи, зображення з додаткових відеокамер та ін.) [5].

Таким чином, освітня технологія використання відеоконференцзв'язку повинна надавати можливість передачі відео-, аудіоінформації, графічних матеріалів, а також забезпечувати обмін даними та застосування комп'ютерних засобів аналізу та обробки цих даних у режимі реального часу з використанням можливостей комп'ютерної техніки, максимально наближаючи діалог з відривом до реального живого спілкування [3].

До основних напрямів використання відеоконференцзв'язку для забезпечення інтерактивності освітнього процесу варто віднести [5]:

- забезпечення персонального спілкування викладацького складу у галузі навчально-методичної та наукової роботи, а також підвищення кваліфікації;
- проведення навчальних занять у дистанційному режимі (лекції, практичні заняття, відкриті заняття);
- проведення конференцій, «круглих столів» спільно з іншими освітніми закладами;
- організацію науково-дослідної роботи студентів.

Система змішаного навчання, що вже склалася, успішно доповнюється можливостями освітніх технологій відеоконференцзв'язку. Як відомо, за умов змішаного навчання одне з важливих завдань полягає у складності організації інтерактивності навчання, організації достовірного та ефективного зворотного зв'язку освітнього закладу і студентів [1].

Система відеоконференцій допомагає вирішувати такі завдання з найбільшою ефективністю та найменшими витратами. Наприклад, за умов внесення змін до розкладу чи курсу, замість того, щоб збирати всіх очно та повідомляти про них, можна домовлятися про організацію відеоконференції та обговорити зі студентами нові матеріали чи технології, терміни занять.

Варто зазначити, що система відеоконференцзв'язку сьогодні, по суті, виступає одним з важливих інструментів оптимізації управління та бізнес-процесів. Тому, з позиції підготовки студентів до організації командної роботи для розв'язання в подальшій діяльності проблемних ситуацій, майбутні менеджери туризму мають бути готові до активного представлення себе в інформаційному електронно-професійному середовищі.

Аналіз наведених інтерактивних освітніх технологій дозволяє стверджувати, що їх використання виводить освітній процес на якісно новий рівень, підвищує ефективність навчання, формує інформаційну культуру майбутніх менеджерів туризму.

У методичному сенсі всі три групи розглянутих інтерактивних технологій утворюють змістовний ряд, побудований за принципом спадкоємності – від найпростіших, що забезпечують наочність, до комплексної технології відеоконференцз'язку, що дозволяє здійснювати командну роботу з розв'язання навчальних завдань. При цьому кожен більш складний методичний підхід використовує ІКТ-компетенції, отримані студентами під час оволодіння менш комплексними методиками.

Література

1. Биков В.Ю. Хмарна комп'ютерно-технологічна платформа відкритої освіти та відповідний розвиток організаційно-технологічної будови ІТ-підрозділів навчальних закладів. Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. *Щоквартальний науково-практичний журнал*. №1. 2013. С. 81.

2. Галузяк В. М., Добровольська К. В. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: Монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. 256 с.

3. Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: термінологічний словник. Львів: Вид-во «ШОЛОМ», 2009. 260 с.

4. Касьян С.П. Особливості відображення інформації в електронних освітніх ресурсах. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. 2021. Вип. 16 (45). С. 128-139.

5. Кобися А.П. Інформаційне освітнє середовище як платформа для реалізації змішаного навчання у вищих навчальних закладах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Том 57. № 1. С. 75-82.

6. Кремень В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2006. № 6. С. 4-8.

7. Smith F., Hardman F., Higgins S. The impact of interactive whiteboards on teacherpupil interaction in the national literacy and numeracy strategies. *British Educational Research Journal*. 2006. № 32 (3). P. 443-457.

ВИКОРИСТАННЯ ЕВРИСТИЧНИХ ЗАДАЧ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

Валентина Фрицок

*доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і
освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського*

Варто зазначити, що будь-яка якість особистості, зокрема й готовність до професійного саморозвитку майбутніх педагогів може бути у потенційному чи актуальному стані. Для того, щоб певна якість із потенційного стану перейшла в актуальний, необхідно певним чином цей процес актуалізувати, тобто зробити так, щоб у людини з'явився інтерес, у даному випадку до саморозвитку [5, с. 126].

Вважаємо важливим активізувати потребу майбутніх педагогів у професійному саморозвитку, тому, що саме в потребах і мотивах здебільшого міститься джерело цілеспрямованої активності, поведінки та діяльності, незалежно від того, на досягнення якої мети спрямована ця активність. І наявність потреби в безперервному професійному саморозвитку відповідно призведе до активності здобувачів у цьому напрямі.

Потребу саморозвитку особистості можна визначити як таке ставлення індивіда до самого себе, при якому формується готовність до перетворення власної життєдіяльності загалом або частково. Потреба саморозвитку виникає в той момент, коли індивід усвідомлює не тільки власний етап розвитку, а й визначає зону потенційного розширення потреб, благ і можливостей. З огляду на те, що задатки та схильність індивіда впливають на вибір діяльності, то можна припускати, що потреба саморозвитку буде переважно формуватися в тих сферах діяльності, які індивід виокремлює чи здатний підтримувати як провідні. Саме до цієї сфери належить професійна, а в період навчання у ЗВО квазіпрофесійна діяльність майбутніх педагогів.

Вважаємо, що евристичні ситуації, розв'язання яких ініціює потребу студентів у професійному саморозвитку, можна створити шляхом цілеспрямованого й систематичного використання педагогічних задач (евристичних ситуацій) у процесі вдосконалення навичок професійного саморозвитку.

Евристичні ситуації, які варто пропонувати студентам для розв'язання, дають змогу усвідомити власне незнання (коли вони

відчувають утруднення в їхньому розв'язанні) й сприяють виникненню потреби отримати відповідні знання, уміння й навички.

Евристична ситуація – це ситуація освітньої напруженості, яка виникає спонтанно або організовується викладачем. У такому разі доцільно використовувати спеціально організовані ситуації або ситуації з книг чи кінофільмів тощо.

Евристична ситуація допускає відкрите, незакінчене розв'язання головної проблеми, що стимулює майбутніх педагогів до пошуку можливостей різних варіантів її розв'язання. Найбільш продуктивною для майбутнього педагога в евристичному аспекті є така педагогічна ситуація, у якій проблема, яку вирішують, є для нього не навчальною, а реальною, котру йому доводиться вирішувати нарівні з учнями. Такі ситуації часто виникають, і студенти їх розв'язують під час педагогічної практики в школі. Результати такого навчання є найбільш продуктивними та відповідають суті евристики.

Мета евристичного навчання полягає в тому, щоби дати здобувачам можливість творити знання, створювати освітню продукцію з тих чи інших навчальних дисциплін, навчити їх самостійно вирішувати проблеми, які водночас виникають. Відкриті завдання евристичного типу, кожне з яких може бути реалізоване по-різному залежно від навчального курсу, цілей викладача й умов навчання, науковці згруповують за визначальними видами евристичної діяльності учнів: когнітивної, креативної, організаційно-діяльнісної. До завдань когнітивного типу належать, наприклад, такі: наукова проблема, дослідження об'єкта, структура, дослід, доказ, загальне в різному, переклад, різнонаукове пізнання тощо. До завдань креативного типу: зроби по-своєму, образ, емпатія, жанри тексту, винахід, твір, складання, виготовлення, навчальний посібник, «проживання історії» тощо. Вважаємо, що евристичні педагогічні ситуації, які розв'язували студенти, можна назвати завданнями креативного типу й це, безперечно, «проживання історії» у кожній конкретній педагогічній ситуації.

Проблема формування вмінь розв'язувати педагогічні задачі в майбутніх учителів неодноразово була предметом вивчення науковців. Так, наприклад, Н. Дяченко [2] вважає суттєвою передумовою ефективного виконання професійних обов'язків майбутніми педагогами саме уміння розв'язувати педагогічні задачі.

І. Мельникова визначила педагогічні ситуації як неординарні психолого-педагогічні взаємини, що виникають між учителем і учнем або групою учнів, що потребують від учителя оперативного творчого рішення [5]. Такі педагогічні ситуації можуть виникати стихійно, і педагог має докласти максимум зусиль для того, щоб ситуація стала

виховною, тобто мала позитивний педагогічний ефект. Однак педагогічні ситуації можна й створювати. І вони теж мають потужний виховний вплив.

Для створення та розв'язання складних педагогічних ситуацій ми з-поміж іншого використовували посібник «100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення» В. Каплінського [4]. Як стверджує автор посібника, професійна діяльність педагога є процесом розв'язання численних педагогічних ситуацій, які здебільшого виникають непередбачено. Ситуації, які ми використовували під час роботи зі студентами, були різноманітні; автор відбирав їх за критеріями проблемності, емоційної насиченості, пізнавального та виховного потенціалу, особистісної значущості. При розв'язанні цих ситуацій майбутні педагоги розвивають фахове мислення, аналітичні та комунікативні здібності, здобувають досвід пошукової та творчої діяльності, поглиблюють знання педагогічної теорії, навчаються творчо їх застосовувати на практиці, оволодівають різними способами та засобами педагогічного впливу, що позитивно впливає на формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.

На думку І. Зязюна [7] процес розв'язування педагогічних задач має такі етапи: аналіз ситуації в цілісному процесі педагогічної діяльності: характеристики вихованців, вихователів, їхніх стосунків; усвідомлення проблеми і формулювання задачі; розроблення проекту рішення; практична реалізація запланованого рішення; аналіз результату.

Пропоновані нами педагогічні ситуації розв'язували за таким алгоритмом:

- прочитати ситуацію й з'ясувати, у чому полягає проблема;
- запропонувати власну, педагогічно доцільну модель поведінки вчителя, спрямованої на розв'язання проблеми;
- познайомитися із запропонованими варіантами розв'язання ситуації та спрогнозувати результати кожного із варіантів;
- неприпустимі, з погляду студента, варіанти позначити знаком мінус; пояснити, чому саме вони є неприйнятними;
- припустимі варіанти позначити знаком плюс; з позитивних варіантів обрати найкращий й обґрунтувати свій вибір;
- запропонувати власний варіант розв'язання ситуації [4].

Варто зазначити, що стосовно ситуацій із відеофрагментів доречним є використання хмарних технологій, зокрема для: створення, редагування відео; створення відео через додавання до презентації звуку; додавання до відео тестових завдань; додавання до відео коментарів; створення анімованого відео тощо.

Віддзеркалюючи живий освітній процес, відеоситуації виявляють уміння майбутнього педагога застосовувати набуті теоретичні знання у практичній діяльності. Аналіз тих педагогічних явищ, які демонструють на екрані, здійснюється поетапно за такою логікою: спочатку студент визначає проблему, відображену в ситуації; актуалізує теоретичні знання, необхідні для розв'язання проблеми; пропонує шляхи розв'язання проблеми або оцінює й обґрунтовує педагогічну доцільність чи недоцільність того способу, який наявний при розв'язанні ситуації. Для зручності аналізу відеоситуації студентам дають деякі алгоритми, які відображають різні аспекти навчально-виховної діяльності педагога, а саме: забезпечення контакту з вихованцями та попередження конфліктних ситуацій; специфіку виховної роботи з важковиховуваними; ситуації першого знайомства; ситуації, що передбачають застосування прийомів виховної взаємодії тощо. Такий підхід спрямований на виявлення в майбутніх педагогів такого важливого компоненту змісту освіти, як досвід творчої діяльності [3].

Отже, розв'язання запропонованих педагогічних ситуацій, евристичних задач у підготовці майбутніх учителів до професійного саморозвитку містить такі елементи: мотивація діяльності; постановка проблеми; розв'язування проблеми; демонстрація результатів; їхнє порівняння з аналогами (чи з запропонованими варіантами з підручника); рефлексія результатів. При розв'язанні студентами тих чи інших ситуацій доцільно звертати їхню увагу на те, що педагогічна задача відрізняється від інших тим, що її вимоги й умови не задають у готовому вигляді, що вона не має однозначного розв'язання й за суттю своєю є творча. Саме тому варто підтримувати й схвалювати найкреативніші ідеї щодо розв'язання квазіпрофесійних ситуацій.

Література

1. Галузьяк В.М. Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія. Вінниця: Твори, 2021. 400 с.

2. Дяченко Н. О. Формування вмінь розв'язувати педагогічні задачі у майбутніх викладачів педагогіки на магістерському рівні: дис. ... канд. пед. наук. Інститут вищої освіти НАПН України, Київ, 2015. 189 с.

3. Каплінський В. В., Асаулюк І. О. Роль і місце навчальної дисципліни «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури» в системі підготовки спеціаліста з фізичного виховання. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації* : збірник наукових

праць. Вип. 18 / Гол. ред. В. М. Костюкевич. Вінниця : ТОВ «Планер», 2014. С. 14-21.

4. Каплінський В. В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення : навч. посіб. для майбут. учителів. Вінниця, 2011. 80 с.

5. Кузікова С. Б. Психологія саморозвитку : навч. посіб. Суми : МакДен, 2011. 149 с.

6. Мельникова І. М., Кравченко Ю. М. Педагогічні задачі і методика їх розв'язання : навч. посібник. Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2013. 174 с.

7. Педагогічна майстерність : [підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл.] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. К. : Вища школа, 2004. 422 с.

ОСОБИСТІСНА РІШУЧІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

Сергій Ягодін

*аспірант Черкаського національного університету імені Богдана
Хмельницького*

Особистісна рішучість є важливою характеристикою педагога, яка визначає його здатність приймати обґрунтовані рішення, діяти впевнено в складних ситуаціях і сприяти формуванню аналогічних якостей у здобувачів освіти. У педагогічній практиці рішучість сприяє ефективному вирішенню освітніх завдань, підтримці мотивації учнів і впровадженню інновацій [10]. Актуальність теми зумовлена необхідністю формування у педагогів особистісних якостей, що відповідають вимогам сучасного суспільства та швидким змінам освітнього середовища.

Метою роботи є аналіз поняття особистісної рішучості як педагогічної категорії. У дослідженні використано методи аналізу та синтезу наукової літератури, систематизації теоретичних положень, а також методи порівняння й узагальнення для визначення ключових характеристик особистісної рішучості.

Особистісна рішучість у педагогіці є інтегральною якістю, що включає здатність приймати відповідальні рішення, витримувати стресові ситуації та впливати на поведінку учнів, демонструючи впевненість у своїх діях [11]. Дана категорія поєднує в собі елементи когнітивної, емоційної та вольової сфер, що робить її критично важливою для успішної педагогічної діяльності [6, с. 442].

Ключовим аспектом особистісної рішучості є її зв'язок із професійною компетентністю педагога. Рішучий педагог здатний впроваджувати нові методики, не боячись труднощів чи опору з боку учнів або колег [4, с. 429]. Наприклад, у процесі впровадження інтерактивних технологій навчання педагог повинен впевнено організовувати нові форми роботи, мотивуючи учнів до активної участі. Рішучість також допомагає долати бар'єри, пов'язані із впровадженням цифрових інструментів, що особливо актуально в умовах діджиталізації освіти [1].

Рішучість педагога тісно пов'язана з його здатністю до самостійного мислення та оцінки ситуацій. Науковці відзначають, що вміння приймати швидкі, але водночас обґрунтовані рішення є визначальним фактором у педагогічній діяльності. Така якість особливо проявляється під час роботи з учнями з різними рівнями підготовки, коли педагог має адаптувати методи навчання та коригувати свої дії в реальному часі [1, с. 11].

Особистісна рішучість також впливає на взаємовідносини педагога з учнями та колегами. Впевнений у собі педагог, який приймає чіткі рішення та аргументує їх, викликає більше довіри з боку учнів, стає авторитетом. Водночас надмірна рішучість, яка межує з авторитарністю, може створювати напруженість у стосунках, тому важливо зберігати баланс між рішучістю та емпатією [4, с. 66].

У контексті формування особистісної рішучості важливу роль відіграють освітні програми для педагогів, що включають розвиток вольових якостей, критичного мислення та рефлексії. Наприклад, тренінги з прийняття рішень в умовах невизначеності або симуляції педагогічних ситуацій дозволяють педагогам відпрацьовувати навички рішучої поведінки. Крім того, участь у дискусіях і дебатах сприяє формуванню впевненості у висловленні своєї точки зору [3, с. 9].

Окремо варто відзначити роль самоосвіти у розвитку рішучості педагога. Читання літератури, відвідування вебінарів та участь у професійних спільнотах дозволяють педагогам здобувати нові знання, розширювати кругозір і впевненіше приймати рішення у своїй професійній діяльності [4, с. 67].

Емоційний компонент особистісної рішучості також є важливим. Уміння контролювати емоції, зберігати спокій у конфліктних або стресових ситуаціях підвищує ефективність педагогічної діяльності. Для цього необхідні навички емоційної саморегуляції, які можуть формуватися за допомогою практик *mindfulness*, арт-терапії або коучингових програм [8, с.38].

На практиці рішучість педагога проявляється у здатності ставити перед собою амбітні цілі, долати перешкоди та мотивувати учнів до досягнення успіхів. Наприклад, організація позакласних заходів, що вимагають координації багатьох процесів, потребує високого рівня рішучості та відповідальності. Водночас рішучість педагога повинна бути підкріплена здатністю до рефлексії, адже лише аналіз своїх дій дозволяє досягати гармонійного розвитку цієї якості [5, с. 146].

Таким чином, особистісна рішучість як педагогічна категорія має вирішальне значення для ефективної професійної діяльності педагога, оскільки впливає на його здатність до прийняття рішень, мотивацію учнів та створення позитивного освітнього середовища.

Особистісна рішучість є ключовою якістю педагога, яка сприяє професійній успішності та впровадженню освітніх інновацій. Для її розвитку необхідні комплексні заходи, що включають формування вольових якостей, критичного мислення та емоційної саморегуляції. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку програм розвитку рішучості для майбутніх педагогів.

Література

1. Акімова О. В. Особистісна обумовленість творчого мислення майбутнього вчителя. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2007. Випуск 6. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/3258>.
2. Акімова О. В. Педагогічне стимулювання як умова всебічного розвитку особистості майбутнього вчителя : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Київський держ. педагогічний інститут. Київ, 1989. 24 с.
3. Артюшенко А. О. Виховання вольових якостей в учнів середнього шкільного віку в процесі занять фізичною культурою: автореф. дис..канд.. пед. наук. К., 2003. 20 с.
4. Артюшенко А. О. Потенціал фізичної культури та спорту щодо формування волі та вольових якостей учнів. *Наука і техніка сьогодні*. №13(27). 2023. С.427-438.
5. Артюшенко А. О. Формування в учнів загальноосвітньої школи особистісної мобільності у процесі фізичного виховання: монографія. Черкаси : видавець Чабаненко Ю. А., 2011. 394 с.
6. Артюшенко А. О., Ягодін С. А., Субота В. В. Особистісна рішучість і особливості її прояву в учнів 8-17 років в процесі навчально-фізкультурної діяльності. *Наука і техніка сьогодні*. № 3(31). 2024. С. 440-449. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-3\(31\)-440-449](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-3(31)-440-449).
7. Галузяк В. М. Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія. Вінниця: Твори, 2021. 400 с.
8. Галузяк В., Акімова О., Громов Є. Сучасні зарубіжні підходи до розуміння лідерства і виховання лідерів. *Лідер. Освіта. Суспільство. Щоквартальний науково-практичний журнал*. Харків : НТУ «ХПІ». 2019. № 1. С. 32–53. DOI: <https://doi.org/10.20998/2616-3241.2019.1.03>.
9. Гапчук Я. А., Сапогов М. В. Використання SMART-технологій в освітньому просторі педагогічного університету. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. м. Львів. 2020. С 65-68. URL: http://pedagogy.lviv.org.ua/zhurnaly/april_2020.pdf#page=65.
10. Oleg M. Slushny, Olha V. Akimova, Alla M. Kolomiets, Ievgen V. Gromov, Khamaska, Nelina B Educational project «Pedagogical insight» as a technology of the future teachers' personal professional formation. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. (SIE-2020) International Scientific Conference*. May 22-23, 2020, Academy of Technologies, Rezekne, Latvia. URL : <https://conferences.ru.lv/index.php/SIE/SIE2020/paper/view/3516>.
11. Масол В. В. Виховання рішучості старшокласників у процесі занять фізичною культурою: дис. д-ра філос. Інститут проблем виховання НАПН України, Київ, 2023.

Наукове видання

Матеріали Всеукраїнської науково-практичної
інтернет-конференції
«ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ У
КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ
ОСВІТНІЙ ПРОСТІР»
м. Вінниця, 8 листопада 2024 р.

Відповідальний за випуск: *Галузьяк В. М.*

Підписано до друку 18.12.24.
Формат 64х90/16. Папір офсетний.
Друк цифровий. Гарнітура Georgia.
Умов. друк. арк. 13,0.

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, <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.