

Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
Львівський національний університет імені Івана Франка
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
Інститут педагогіки Університету Марії Кюрі-Склодовської (Польща)
Вища Державна Професійна Школа в Хелмі (Польща)
Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»



**Збірник матеріалів
науково-практичної інтернет-конференції
(з міжнародною участю)
«Доступність і неперервність освіти впродовж життя:
зарубіжний досвід та національна практика»**

Івано-Франківськ, 2022

УДК 37.011+37.013.74+37.013.8

ББК 74ф

Доступність і неперервність освіти впродовж життя: зарубіжний досвід та національна практика: збірник тез доповідей науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю (Івано-Франківськ, 17 травня 2022 р.). Івано-Франківськ, 2022. 313 с.

У збірнику тез доповідей представлено матеріали учасників науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю «ДОСТУПНІСТЬ І НЕПЕРЕРВНІСТЬ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ТА НАЦІОНАЛЬНА ПРАКТИКА»,

У збірнику висвітлюються результати наукових досліджень з актуальних питань науки, освіти і суспільства.

Тематика конференції охоплює актуальні проблеми педагогічної науки: науково-методологічні та історико-педагогічні засади дослідження освіти впродовж життя; пріоритетні інтереси та мотивації безперервного навчання студентської молоді; психофізіологічні особливості, інноваційні моделі та технології організації освіти різних вікових і соціальних груп; інформаційно-комунікаційне забезпечення розвитку освіти впродовж життя в Україні та зарубіжжі; неформальна освіта як форма освіти впродовж життя.

Видання розраховане на науковців, викладачів, працівників органів державного управління, студентів закладів вищої освіти, аспірантів, докторантів, працівників державного освітнього сектору.

*Матеріали у збірнику розташовані по секціях відповідно порядку поступлення.

© Автори тез, 2022

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. Науково-методологічні та історико-педагогічні засади дослідження освіти впродовж життя

Кондур О. ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО СУСПІЛЬСТВА	8
Завгородня Т., Ткачова Н. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ	10
Кірдан О. ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ	14
Кірдан О. КАТЕГОРІЙНО-ПОНЯТІЙНИЙ АПАРАТ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ	18
Басараб Н, Кузьменко В. СТАНОВЛЕННЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ЗАХІДНИХ ОБЛАСТЯХ УКРАЇНИ	21
Костан Ю., Салига Н. ПЕДАГОГІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	27
Матковський М. ІВАН ФРАНКО ПРО РОЛЬ ТА МІСЦЕ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУТІВ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ: КОНТЕКСТ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ	31
Паска А. ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ ПРИКАРПАТТЯ ЗАСОБАМИ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ	34
Соляр Л. ОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	38
Юрченко С. ОСОБЛИВОСТІ УКЛАДАННЯ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ПІДРУЧНИКІВ З ГЕОГРАФІЇ ДЛЯ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (1991-2018)	42
Паска Т. РЕГІОНАЛЬНИЙ ПІЛОТНИЙ ПРОЄКТ «РОЗБУДОВА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В ГІРСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ»: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ	46
Марчій-Дмитраш Т. ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ	51
Стинська В. МАТЕРИНОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД – ОСНОВА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ МАТЕРИНСТВА Й ДИТИНСТВА В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ	55
Завулічна І. БЛАГОДІЙНІ ФОНДИ УКРАЇНИ: ПРАВОВІ ОСОБЛИВОСТІ ЇХ СТВОРЕННЯ ТА ДІЯЛЬНОСТІ	60
Олійр М. ПРОБЛЕМА ЯКОСТІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА ЗАРУБІЖЖІ	63

СЕКЦІЯ 2.

Пріоритетні інтереси та мотивації безперервного навчання студентської молоді

Надім'янова Т. ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНІХ СТРАТЕГІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	67
Салига Н. НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА: ПОТЕНЦІАЛ ДЛЯ ОСОБИСТІСНОГО ТА ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО	70
Федина-Дармохвал В. ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ВИЩІЙ ОСВІТІ У ВОЄННИЙ ЧАС	73
Варварук Ю. НАУКОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ	78
Душенко Ю. КОУЧИНГ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ОСОБИСТІСНОГО ТА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ	82
Круль Л., Матішак М. КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО: СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПОНЯТТЯ	86
Божок О., Коломоєць Г. МОТИВАЦІЙНІ ЗАСАДИ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ З УЧНІВСЬКОЮ МОЛОДДЮ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ	90
Макарук О. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМЛИВОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	93
Лацівська Я. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	95
Удалова О. КОМУНІКАТИВНА ВЗАЄМОДІЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ	98
Ліщинська О. ПЕРЕВЕРНУТЕ НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ЗВО	102

СЕКЦІЯ 3.

Психофізіологічні особливості, інноваційні моделі та технології організації освіти різних вікових і соціальних груп

Янкович О. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ МЕДСЕСТРИНСТВА В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ	108
Бутенко Л. СПОСОБИ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЙСНОСТІ В ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	112
Павлюк О. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВПРАВ НА ПРИВЕРНЕННЯ УВАГИ (ATTENTION GRABBERS) У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	115
Жизномірська О. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СТРЕСОВОЇ СИТУАЦІЇ	119
Лагола І. НОВІТНІ СТРАТЕГІЇ ЧИТАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ	123
Щур В. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	127

Проц М., Нижник Р. ШЛЯХИ ВИКОРИСТАННЯ РОТАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ МОДЕЛЕЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	131
Гарачук Т. PHENOMENAL BASED LEARNING В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: СИСТЕМНИЙ ПІДХІД	135
Слюсаренко Н., Бандура Л. ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ (ПОЧАТОК ХХІ СТ.)	138
Гарачук Т., Ільїна С. ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	144
Косовський С. ІННОВАЦІЙНІ МОДЕЛІ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ РІЗНИХ ВІКОВИХ І СОЦІАЛЬНИХ ГРУП	147
Лозбіна М., Гарачук Т. ДОПИТЛИВІСТЬ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	153
Пронікова І. ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВІ ЕКОНОМІКИ В ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	156
Кіндратюк Б., Лучка Х. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В ГІМНАЗИСТІВ І ЛІЦЕЇСТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ БІОЛОГІЇ	161
Ребрина А. ФОРМУВАННЯ ФАХІВЦЯМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ Й СПОРТУ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ВИХОВАНЦІВ	167
Hladky V. EMPLOYEE EDUCATION THAT IS AFFORDABLE AND ONGOING IS A STANDARD OF DECENT WORK	170
Сабат Н., Сабат Н. ВИКОРИСТАННЯ СЕРВІСІВ GOOGLE ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «СУЧАСНІ ТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНІКИ В СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ»	173
Мешко Г., Мешко О. ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПЕДАГОГІВ У ВИМІРАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ	177
Китрар В. МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ У ВІЙСЬКОВІЙ СФЕРІ	180
Потапчук Т. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	184
Слівінська У. НОВІТНІ ПЛАТФОРМИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗВО	187
Алексєєва О., Курліщук І. ВИКОРИСТАННЯ МЕНТАЛЬНИХ КАРТ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	191
Філіппова В. ПРЕВЕНЦІЯ БУЛІНГУ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ЯК УМОВА УСПІШНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ НЕПЕРВНОЇ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ ...	195
Михайлюк Х. ДЕЯКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ В ПОВЕДІНЦІ ДОШКІЛЬНИКІВ	198
Кучірка В. ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ПРИРОДОЮ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	203
Нагорняк М. ІНІЦІАТИВНІСТЬ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОСТІ	206

СЕКЦІЯ 4.

Інформаційно-комунікаційне забезпечення розвитку освіти впродовж життя в Україні та зарубіжжі

Плахотнік О., Плахотнік О., Стражнікова І. СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ УДОСКОНАЛЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ	209
Єгорова І. РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВТІЛЕННЯ НЕПЕРВНОЇ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ (ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ КОНТЕКСТ)	215
Максименко В. РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	220
Проніков О. ОСВІТНІЙ ПРОСТІР УНІВЕРСИТЕТУ: ІННОВАЦІЙНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ	223
Біляковська О. НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ	227
Олексюк М. НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ЦЕНТРІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ	231
Савчин Р. СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАПОРУКА ЕФЕКТИВНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ	236
Стинський В. ФОРМУВАННЯ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ-ПРОГРАМІСТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ЗВО	240
Горук Н. ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ КРИЗИ	244
Дарійчук С. ЧИННИКИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)	248
Прокопів Л. СУЧАСНІ ВИМІРИ І ПРІОРИТЕТИ РОЗВИТКУ МАЛИХ ШКІЛ УКРАЇНИ ТА ПОЛЬЩІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ	251
Мельник О. ЕКСПЕРТИЗА ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОВНОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	255
Яремчук Н. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ КРИЗОВИХ СУСПІЛЬНИХ ЯВИЩ	259
Ромашко О. ОРГАНІЗАЦІЯ ВІРТУАЛЬНОГО МОВНОГО СЕРЕДОВИЩА У КОНТЕКСТІ ІДЕЙ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ	262
Кузьменко Ю., Буга О. ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ ЗДО ПІД ЧАС ВОЄННИХ ДІЙ: ЗАКОНОДАВЧИЙ ПРОСТІР	266
Михайлишин Г., Сороколіта О. ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС НА ІНТЕГРАЦІЙНІЙ ОСНОВІ В УМОВАХ НУШ	268

СЕКЦІЯ 5.

Неформальна освіта як форма освіти впродовж життя

Біницька К., Біницька О., Бучківська Г. ПРОБЛЕМА НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКОНОМІЧНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА ТА РОЗВИТКУ	270
--	-----

Моспан К., Гула Т. НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА	273
Литвинюк Г. КОРПОРАТИВНА ШКОЛА СУПЕРВІЗІВ КООРДИНАТАХ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ	278
Силенко Ю. КОМПАРАТИВНЕ ЗІСТАВЛЕННЯ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ У СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇНАХ	280
Карась Г. ДИРИГЕНТСЬКО-ОСВІТНІ КУРСИ ТА СЕМІНАРИ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ В КАНАДІ ЯК ФОРМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ	284
Ілійчук Л. НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА В СИСТЕМІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	288
Лісовець О., Б'янка Г., Лісовець О. ОВОЛОДІННЯ НАВИЧКАМИ ЖЕСТОВОЇ МОВИ В НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ	292
Малімон В. ОСОБЛИВОСТІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В КНР	295
Яремович М. НЕФОРМАЛЬНА ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА ЯК ЗАСІБ БЕЗПЕРЕРВНОГО ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СОЛІДАРНОСТІ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	300
Ящишин З., Барила Н. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УКРАЇНІ	304
Дівінська Н. ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ І МЕТОДИ НАВЧАННЯ У РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	307
Караманов О. МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА У СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД	310

СЕКЦІЯ 1.

Науково-методологічні та історико-педагогічні засади дослідження освіти впродовж життя

Оксана Кондур

Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника

(м. Івано-Франківськ, Україна)

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО СУСПІЛЬСТВА

Важливою умовою для життя в суспільстві є швидка адаптація до нової інформації. Усвідомлення важливості освіти впродовж життя для людського розвитку зумовило до модернізацію європейської політики у сфері освіти на початку ХХІ століття. Лісабонський саміт Ради Європи у березні 2000 року прийняв «Меморандум освіти протягом життя» [2], в якому підкреслюється, що безперервна освіта повинна стати головною політичною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності й зайнятості. Визначення безперервної освіти включає: отримання ступенів та дипломів у вільний час; професійні курси, в тому числі з метою підвищення кваліфікації персоналу; освіта для дорослих; друга освіта тощо. Меморандумом визначено шість принципів безперервної освіти: 1) нові базові знання і навички для всіх; 2) збільшення інвестицій в людські ресурси; 3) інноваційні методики викладання й навчання; 4) нова система оцінки отриманої освіти; 5) розвиток наставництва й консультивання; 6) наближення освіти до місця проживання.

Передові країни світу змінюють освітню систему, дотримуючись концепції навчання впродовж життя. Законодавство України про освіту серед основних принципів державної політики теж визначає сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти впродовж життя [1].

Питанням освіти впродовж життя приділяли увагу багато науковців: В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. А. Гошовська, Н. Б. Ларіна, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, О. В. Чалий, Я. В. Цехмістер та ін. Вони зосередили свою увагу на загальних питаннях розвитку неперервної освіти чи освіти дорослих різних категорій населення. Зокрема вчені переконані, що випускник закладу вищої освіти, крім отриманих знань у вузькій професії, повинен розвинути свої здатності до навчання впродовж усього професійного життя, навички комунікації, адаптивності, самовдосконалення, організаційної й групової ефективності та низку інших якостей.

Науковці досліджують соціально-освітній аспект безперервної освіти, а саме проблему побудови системи безперервної освіти як частини соціальної практики. Також їх цікавлять питання особливостей процесу засвоєння людиною нового життєвого, соціального, професійного досвіду.

У змісті безперервної освіти прийнято виділяти три основні значимі компоненти, пов'язані з навчанням дорослого населення:

1) навчання в широкому сенсі – освоєння грамотності комп'ютерної, функціональної, соціальної тощо;

2) професійне навчання - професійна підготовка, перепідготовка, підвищення кваліфікації;

3) загальнокультурне навчання – додаткова освіта, не пов'язана з трудовою діяльністю.

Глобальна значимість освіти впродовж життя закладена в Індексі людського розвитку, який служить інструментом для загального порівняння рівня життя різних країн і регіонів. У цьому показнику враховуються наступні параметри: очікувана тривалість життя; рівень грамотності населення країни (середня кількість років, витрачених на навчання) та очікувана тривалість навчання; рівень життя, оцінений через Валовий національний дохід на душу населення. Тобто одним із ключових індикаторів рівня людського розвитку є очікувана тривалість навчання. Причому з 2010 року враховується не просто рівень освіченості, а й тривалість навчання [5].

Навчання впродовж життя сприяє зростанню інвестицій у людей і знання; набуття основних навичок, розширення можливості для інноваційної форми навчання. Мета концепції навчання впродовж життя - забезпечення людей будь-якого віку рівним і відкритим доступом до якісного навчання.

Рада Європи затвердила навчання впродовж життя як один з основних компонентів європейської соціальної моделі. Таке навчання не обмежується лише сферою освіти; воно також є критичним чинником у сферах зайнятості й соціального забезпечення, економічного зростання і конкурентоспроможності [4].

Європейська стратегія зайнятості (European employment strategy) [3] визначила керівні принципи політики розвитку навчання протягом життя, які вказують країнам Європейського Союзу на потребу звернути увагу на дефіцит робочої сили з відповідними навичками, заохочують їх здійснювати всебічні стратегії навчання протягом життя, щоб озброїти громадян навичками, необхідними у сучасній економіці. Тому освіта впродовж життя в усьому світі, а особливо в розвинених країнах, стала важливою сферою освітніх послуг. При цьому людина перетворює освітні потенціали суспільства в дієві чинники свого розвитку.

Ефективним засобом системи безперервної освіти є створення корпоративних університетів, що забезпечують чергування одержання фундаментальних знань із практичною діяльністю.

Розвиток безперервної освіти створює умови для формування гнучких освітніх траєкторій, рівно можливого доступу до якісної освіти на всіх рівнях освітньої системи, забезпечує набір освітніх послуг, що відповідають динамічному розвитку потреб особистості, суспільства, економіки.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту» 2014 р. Верховна Рада України. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print1389899592029395> (дата звернення: 05.03.2022).
2. A Memorandum on Life long Learning. Commission of the European communities. URL: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf (дата звернення: 09.03.2022).
3. European Employment Strategy. URL: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=101&langId=en> (дата звернення: 09.03.2022).
4. Making a European area of life long learning a reality. URL: <http://ec.europa.eu/education> (дата звернення: 09.12.2021).
5. Why did the Report change the indicators for measuring education and income in 2010?. United Nations Development Programme. URL: <http://hdr.undp.org/en/content/why-did-report-change-indicators-measuring> (дата звернення: 09.12.2021).

Тетяна Завгородня

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника)
(м. Івано-Франківськ, Україна)*

Наталія Ткачова

*Харківський національний педагогічний університет
Імені Григорія Сковороди
(м. Харків, Україна)*

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Щоб сьогодні «завоювати ринок освіти» необхідно постійно думати про зростання професійної майстерності кожного громадянина України, його компетентності, професіоналізму, іміджу, а також про його готовність будувати свою діяльність на основі наукового підходу, постійної участі у науково-дослідницькій роботі. Для цього необхідно цілеспрямовано формувати в кожній людині, а особливо у студентів – майбутнього держави, потребу у творчій, науково-обґрунтованій реалізації знань у новаторській діяльності з майбутнього фаху. А це вимагає від викладача активізувати у навчальній та в позааудиторній роботі цілеспрямоване залучення студентів до формування в них навичок організації та проведення науково-дослідницької діяльності, підвищити їх відповідальність при виконанні студентами таких форм наукових робіт, як

реферат, повідомлення, курсова, дипломна і магістерська робота, які, на думку М.Бахтіна є виразниками жанрів різних дискурсів. Отже, студенти і викладачі повинні знати сутність понять «дискурс», «науковий дискурс». Проте, цей термін не зустрічається ні в навчальній літературі з педагогіки, ні в словниках, в тому числі й у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови [2]. Взагалі знайомства з даним поняттям не передбачено навчальними програмами з жодної дисципліни для вищих навчальних закладів педагогічного спрямування .

Враховуючи, що в останні роки цей термін стали активно використовувати в наукових дослідженнях, в тому числі й в педагогіці, проблемою нашого пошуку стало визначення сутності понять «дискурс», «науковий дискурс», які повинні враховуватися в наукових дослідженнях різних дисциплін. Ці поняття ми зустрічаємо ще у праці М.Бахтіна «Проблеми мовленевих жанрів», у якій автор, акцентуючи увагу на необхідності враховування їх у науково-дослідницькій діяльності, одночасно визначив суть кожного з жанрів і запропонував характеристику кожному з напрямів наукової комунікації (реферат, наукова стаття, монографія, курсова, дипломна, магістерська робота тощо). Взагалі історія розвитку терміну дискурс висвітлена в наукових працях І. Михайлин, К.Серажим та ін.

Сьогодні проблема суті категорій «дискурс» і «науковий дискурс» є актуальною і потребує постійного вдосконалення. Цю позицію відстоюють А.Єрмоленко, С.Кость та інші. За їх переконанням, ця категорія є однією з найважливіших, об'єднувальною ланкою для комунікативістики, лінгвофілософії, риторики, семіотики, журналістики та різних форм наукової роботи. Підтримує їх А.Мамалига, який також досліджував цю проблему. Заслуговує на увагу його дослідження на тему «Лінгвокомунікативна проблематика тексту і розвиток сучасної лінгвістики», в отриманих результатах якого, автор зазначає, що не у всіх науковців таке сприйняття нової категорії. Отже, отримані результати вимагають підвищення рівня наукових досліджень, в тому числі і історико-педагогічних, з проблем методології та оптимізувати вирішення проблеми методологічної підготовки майбутніх дослідників: студентів і магістрів, і аспірантів.

Загалом в Україні проблемами функціонування дискурсу займаються: Ф. Бацевич (дискурс як процес і категорія комунікації, типи дискурсів), К. Серажим (дискурс як соціолінгвальне явище комунікативного середовища загалом і політичний дискурс як феномен сучасного інформаційного простору України), А. Єрмоленко (дискурс як основа і форма націоналізміваного життєвого світу), Г. Почепцов (типологія дискурсів) А. Токарська (правовий дискурс) та ін.. Серед зарубіжних учених окреслену проблему вивчають: Т.А.ван Дейк, М. Вебер,

Ю. Габермас, Й. Стернін, Г. Солганик, Дж. Фіске, Р. Водак, Р. Ходж, Л. Дж. Філіпс, М. Йоргенсен та ін. Сьогодні спостерігається розширення кола визначень цієї категорії, що пояснюється необхідністю врахування того, що, зазначений термін існує більше двох тисячоліть, а сьогодні відбувається його оновлення. Разом з тим, вивчення даного питання засвідчило, що спостерігається різночитання поняття «дискурс».

На думку науковців, термін «дискурс» походить від лат. *discursus* – бігання, колообіг) і вважається терміном філософії та гуманітарних досліджень. Ряд вчених розглядають категорію «дискурс» як поняття сучасної лінгвістики, семіотики, філософії, соціальних комунікацій. Окремі з них визначають це поняття як «мовлення плюс той, хто говорить» (Е. Бенвеніст). Цікавим видається визначення дослідницею Н.Артюновою поняття «науковий дискурс» як мовлення, «занурене в життя». За її твердженням, «науковий дискурс» – «це науковий текст як результат соціальної дії, фокус дії мовних і мовленевих, соціокультурних і прагматичних, когнітивних і психологічних правил».

Водночас дослідниця зауважує, що сучасні лінгвісти фокусують увагу на дискурсі як: 1) на зв'язному тексті сукупності з екстралінгвістичними (прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими) чинниками; 2) тексті, взятому в аспекті подій; 3) мовленні, що розглядається як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей і механізмах їхньої свідомості. На думку дослідниці, дискурс – це мовлення, «занурене в життя», у якому реалізуються знання про світ, думки, установки, ситуації реального спілкування, сукупність процесу і результату мовленнєво-мисленнєвої діяльності [1].

У лінгвістиці поняття «дискурс» описується переважно як сукупність текстів, присвячених конкретній темі, «текст плюс контекст», у комунікативістиці — як сукупність вербальних та невербальних елементів спілкування, що мають власні змісти та взаємодіють у певному контексті та інші. Як бачимо, вчені розглядають категорію «дискурс» переважно як поняття сучасної лінгвістики, семіотики, філософії, соціальних комунікацій тощо. Однак, недивлячись на те, що визначення даної категорії ніби різні, звертає увагу той факт, що практично в кожному визначенні є конкретні поточнення - комунікації людини, зв'язок із життям, взаємодія у певному контексті тощо. На нашу думку, це є свідченням того, що це поняття по різному може сприйматися учасниками спілкування, що воно не є сталим і в залежності від умов, ситуації може змінюватися. Цей факт вимагає від науковців обов'язкове володіння ними методами наукових досліджень, і в кожній ситуації, враховуючи особливості її, ефективно їх використовувати.

З вищенаведеного випливає, що поняття «дискурс» можна вважати категорією дисципліни «Методологія наукових досліджень». Однак, як зазначає Л.О.Чернейко, «суперечки, які точилися в наукових колах із приводу існування чи відсутності дискурсу, можна вважати схоластичними, оскільки, дискурсу дійсно немає як емпіричної субстанції. Такою субстанцією є тільки мова. Проте дискурс є дійсним як інструмент пізнання побудови мовлення, що розглядається в певних аспектах» [7, с. 34]. Це твердження дослідниці дозволяє зробити висновок, що поняття «дискурс» несе методологічне значення, яке в залежності від мети, завдань наукового дослідження, провідних суспільно-історичних, політичних тенденцій розвитку суспільства в контексті їх вирішення в світовій практиці, можуть поточнюватися, коректуватися, змінюватися, а це означає, що категорія «дискурс наукового дослідження» є складовою методології досліджень взагалі та історико-педагогічних, зокрема.

Аналогічна ситуація і з тлумаченням поняття «науковий дискурс». За твердженням Світлани Кость, науковий дискурс – це поняття, яке «поєднує поряд з лінгвістичними й екстралінгвістичні складові, які однаково необхідні для розуміння та інтерпретації тексту», а це підкреслює необхідність науковцям володіння методами наукового дослідження [4, с. 1].

Аналізуючи все вищевикладене, можна зробити висновок, що незважаючи на те, що теорія поняття «дискурс» вже досить тривалий час опрацьовується й досліджується науковцями загальноновизнаного підходу та універсального визначення поняття «дискурс» ще досі не існує. Поняття розглядається з погляду найрізноманітніших аспектів: і як комунікативний процес, і як текст, і як система, і як комунікативна подія, але незважаючи на те, що всі ці підходи базуються на різноманітних рисах та характеристиках, вони не виключають одне одного. Тому, що вивчення досліджуваного поняття «дискурс» засвідчує, що для всіх визначень спільним виступають єдність перебігу мовлення і його передумови, позамовний контекст, тобто конкретні умови, вплив оточення, існуючі обмеження, що впливають на результати, а такожі невисловлені цілі й наміри, які супроводжують акт мовлення.

Отже у зв'язку з тим, що поняття «дискурс» залежить від ситуації в якій відбувається мовлення, необхідності враховування передумов й результатів їх реалізації, ми можемо констатувати, що їх напрям, зміст, методи і форми можуть поточнюватися, змінюватися з метою підвищення якості і результатів наукових досліджень. А це дає підставу вважати терміни «дискурс» і «науковий дискурс» категоріями таких дисциплін, як: «Методологія наукових досліджень», «Методологічні підходи до організації історико-педагогічних досліджень», «Методологічні засади педагогічних досліджень» тощо. Врахування цього

поточнення буде позитивно впливати як на теоретичну, так і на практичну підготовку майбутніх педагогів: формуванню в них володіння сучасними технологіями науково-дослідницької діяльності.

Список використаних джерел

1. Артюнова Н.Д. Суть поняття «науковий дискурс». URL: http://library.gnpu.edu.ua/books/Scientific%20language/Chapter%202/Part_1.htm.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови /Уклад. І голов. ред. В.Т.Бусол. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
3. Єрмоленко А.М. Комунікативна практична філософія: *підручник*. Київ: Лібра, 1999. 488 с. С. 1.
4. Кость Світлана. Семантико-теоретичний аналіз функціонування терміна дискурс. *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології»*. 2010. № 675. С. 121-124.
5. Михайлин І. Л. Основи журналістики: *підручник*. вид. 3 доп. і поліпш. Київ: ЦУЛ, 2002. 284 с.
6. Серажим К. Еволюція поглядів на дискурс. *Актуальні проблеми журналістики: зб. наук. праць*. Ужгород, 2001. 490 с. С. 13.
7. Чернейко Л.О. Термін «дискурс»: пошук означеного. *Вісник Моск. Ун-та*. 2006. Сер.10. Журналистика. №2. С.34-41.

Олена Кірдан

Уманський державний педагогічний університет

імені Павла Тичини

(м. Умань, Україна)

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Нині, в умовах інтенсивного розвитку наукових знань і упровадження інноваційних технологій, відбувається прискорення «старіння знань». Відтак проблема освіти впродовж життя набуває актуальності для різних вікових і соціальних груп.

Педагогічне осмислення ідеї освіти впродовж життя сягає давніх часів. Зокрема Платон акцентував на потребі пізнання себе, всебічному та гармонійному розвитку особистості [6].

У працях педагогів-гуманістів ідея освіти впродовж життя пов'язана із прагненням людини досягти досконалості. Ідею освіти впродовж життя обґрунтував Я. А. Коменський, який зазначав, що навчання можливе в будь-якому віці, а в людини у житті загалом немає іншої мети, окрім освіти і навчання. У працях Я. А. Коменського знаходимо інформацію про діяльність «шкіл зрілості і старості», у яких головними підручниками є життя, праця та досвід. Я. А. Коменський, характеризуючи особистість учителя, визначаючи його місію, акцентував на потребі вчитися все життя і самоудосконалюватись. На погляд Я. А. Коменського, «надзвичайно правильне відоме положення: хто навчає інших,

учиться сам» [2], що суголосно сучасним моделям освіти впродовж життя.

У працях українських педагогів М. Корфа [3], М. Пирогова [10], К. Ушинського [12] та ін. становлення ідеї неперервної освіти впродовж життя ґрунтується на принципах антропоцентризму, гуманізму, поваги до людської гідності, виховання самодостатньої, діяльної, ініціативної, мислячої та здатної до розвитку і практичної діяльності особистості.

Для періоду 1960-1970 рр. характерним є розвиток концептуальних засад освіти впродовж життя. Фактично, у цей період освіти впродовж життя виокремлюється як соціокультурний та педагогічний феномен. У 1968 р. поняття «неперервна освіта» було використано у матеріалах Генеральної конференції ЮНЕСКО як одне із основоположних понять. Уперше констатовано необхідність суттєвої перебудови наявних освітніх форм, а також постановки нових освітніх цілей. Ці пріоритетні напрями було закріплено в затвердженій програмі «На шляху до неперервної освіти для всіх» [14].

Завдяки діяльності організації економічного співробітництва та розвитку, Європейської Ради та ЮНЕСКО у 70–80-х рр. ХХ століття у зарубіжній педагогічній думці та практиці вказано на відмінності неперервної освіти від освіти дорослих та самоосвіти, розмежовано ці поняття. У цей період зарубіжними вченими Р. Дейв, М. Дюрк, А. Кроплі, А. Корреа, П. Шукла та ін. обґрунтовано концептуальні засади розвитку неперервної освіти, визначено її методологічні засади, уточнено основні поняття, мету, чинники, шляхи та умови реалізації неперервної професійної освіти.

Згодом, у 90-х рр. ХХ століття, суттєво розширено термінологічне поле освіти впродовж життя (lifelongeducation) за рахунок таких терміноодиниць: триваюча освіта (continuingeducation), перманентна освіта (permanenteducation), відновлювальна освіта (recurrenteducation), освіта дорослих (adulthoodeducation), подальша (просунута) освіта (furthereducation), післядипломна освіта (postgraduateeducation), компенсаторна освіта (remedialeducation) та ін.

У 1988 р. відповідно до Концепції неперервної освіти [13], найважливішими принципами неперервної освіти визначено цілісність, наступність; взаємозв'язок змісту і методів навчального процесу; прогностичність; динамічність розвитку і варіативність типів закладів освіти, змісту освіти та форм навчального процесу. Вітчизняні дослідники констатують, що Концепція «стала документом, який констатував необхідність переходу до нової парадигми освіти, прагненню подолати стихійність і фрагментарність у розробленні теоретичних та практичних аспектів на основі зближення, інтеграції різних підходів і основоположних теоретичних передумов. Перевагами концепції неперервної освіти була орієнтація на особистість, розвиток гнучкості, мобільності, здатності до самоосвіти і

професійного саморозвитку фахівця; системний та цілісний підхід до взаємозв'язку, координації різних рівнів професійної освіти; єдність фундаментальності та практичної спрямованості процесу підготовки фахівця» [1, с. 126-127].

Нам імпонують дослідження Н. Ничкало, з погляду якої, освіта впродовж життя охоплює всі види навчання – від початкового навчання до вищого; є неперервним процесом, який стимулює людей і дозволяє оволодівати необхідними знаннями, цінностями, навичками, що сприяють особистісній, професійній реалізації і самореалізації людини, підвищенню її кваліфікації протягом усього життя. Неперервна професійна освіта, на думку дослідниці, повинна сприяти утвердженню особистості як найвищої цінності суспільства; виступати гарантом проти її знеособлення в умовах ринкової економіки; надавати можливість самореалізації у професійній діяльності, на практиці реалізовувати гуманістичну спрямованість сучасної освіти [7, с. 13].

З погляду О. Маруфенко, пріоритетними положеннями впровадження концепції вітчизняної неперервної освіти є: на особистісному рівні – бажання навчатися впродовж життя, на суспільному рівні – надання кожній людині можливості навчатися все життя [6, с. 56].

Вагомість неперервної освіти на державному та суспільному рівні схарактеризовано у дослідженні О. Мартиненко, С. Рибкіної та В. Сиченко. На їхнє переконання, на державному рівні неперервна освіта є «провідною частиною соціальної політики із забезпечення сприятливих умов всебічного розвитку кожної особистості; для суспільства – механізм розширеного відтворення його професійного та культурного потенціалу, умова розвитку суспільного виробництва, прискорення соціально-економічного прогресу країни» [11, с. 137].

Системотвірним чинником освіти впродовж життя, згідно із визначенням «Педагогічного енциклопедичного словника», слугує суспільна потреба в постійному гармонійному розвитку кожної особистості. Зазначене передбачає впорядкування безлічі освітніх структур – базових і допоміжних, основних і паралельних, формальних і неформальних, державних і громадських. Взаємозв'язок і взаємозумовленість, субординація та координація між цими структурами перетворюють їхню сукупність в єдину систему. З варіативністю освіти, різноманітними типами закладів освіти, упроваджуваними педагогічними технологіями і формами управління органічно поєднується єдність цілей неперервної освіти [9, с. 168].

У дослідженнях Л. Лук'янової схарактеризовано сучасні концептуальні підходи до упровадження конструктивного зарубіжного досвіду законодавчого забезпечення освіти дорослих [4] та генези неперервної освіти впродовж життя

[5].

Отже, історико-педагогічний аналіз дослідження освіти впродовж життя надав підстави для висновку, що ідеї та концептуальні засади, сутність та перспективи розвитку теорії і практики освіти впродовж життя мають тривалу історію та є перспективним напрямом сучасних наукових досліджень.

Список використаних джерел

1. Кірдан О.П. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Умань: УДПУ імені Павла Тичини, 2021 655 с.
2. Коменський Ян Амос. Велика дидактика. *Вибрані педагогічні твори*. Т.1., Київ: Радянська школа, 1940, С. 162.
3. Корфъ Н. А. Наше школьное дело: *сборникъ статей по училищеведению*. Москва: Изд-во Братъевъ Салаевыхъ, 1873. 430 с.
4. Лук'янова Л. Б. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід / Укр. асоціація освіти дорослих. Київ : ТОВ «ДКС-Центр», 2017. 147 с.
5. Лук'янова Л. Б. Неперервна освіта впродовж життя: історичний огляд, сучасні реалії. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2015. № 2 (15). С. 187-192.
6. Маруфенко О. В. Тенденції розвитку системи неперервної освіти в ХХІ столітті. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2013. Вип. 1 (1). С. 53-62.
7. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна підготовка як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. Вип. 1. С. 9-22.
8. Педагогическое воззрение Платона и Аристотеля. Пг., 1916. 110 с.
9. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. Москва: Большая рос. энцикл., 2002. 528 с.
10. Пирогов Н. И. Сочинения Н. И. Пирогова: [в 2 т.]: издание въ Память столетія со дня рождения Николая Ивановича Пирогова, 1810 – 13 ноября – 1910 / Пирогов Н. И. ; [авт. предисл. С. Я. Штрайхъ]. Киев: Изд. Пироговскаго т-ва, 1910. Т. 1. 62 стб., [3] с.
11. Сиченко В., Мартиненко О., Рибкіна С. Державна політика України у галузі неперервної освіти. *Публічне управління та митне адміністрування*. 2018. № 1 (18). С. 134-140.
12. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: в 2 т.: пер. з рос. / К. Д. Ушинський ; редкол.: В. М. Столетов (голова) [та ін.]. Київ: Рад. школа, 1983. Т. 1: *Теоретичні проблеми педагогіки* / скл. і підгот. до друку Е. Д. Днепров; за ред. О. І. Пискунова (відп. ред.) [та ін.]. 488 с.
13. Bowie S. N. The Moral Obligations of Multinational Corporations. *Problems of International Justice* / Luper-Foy S. (ed.). Boulder, CO: Westview Press, 1988.
14. UNESCO. Records of the General Conference. Fifteenth Session, Paris, 1968. Paris: UNESCO, 1972. 322 p.

Олександр Кірдан

Уманський державний педагогічний університет

імені Павла Тичини

(м. Умань, Україна)

КАТЕГОРІЙНО-ПОНЯТІЙНИЙ АПАРАТ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Нині у вітчизняному науковому дискурсі поняття «освіта впродовж життя» визначається термінологічною парадигмою: «навчання протягом життя», «освіта протягом життя», «навчання впродовж життя», «неперервна освіта», «безперервна освіта», «продовжена освіта», «освіта дорослих», «подальша освіта», «перманентна освіта», «навчання шириною в життя», «відновлювана освіта», «популярна освіта», «професійна перепідготовка і підвищення кваліфікації», «підвищення кваліфікації», «самокероване навчання», «додаткова професійна освіта», «рекурентна освіта», «освіта, що поновлюється», «післядипломна освіта» тощо. Кожна з названих вище терміноодиниць має смислові особливості з акцентуванням на певному складнику змістового наповнення, проте спільною особливістю є продовжуваність та незавершеність освіти. Схарактеризуємо основні підходи до експлікації поняття «освіта впродовж життя».

Поняття «освіта впродовж життя» та «навчання впродовж життя» законодавчо закріплені. Зокрема у Законі України «Про освіту» ст. 3 проголошує, що право на освіту «включає право здобувати освіту впродовж усього життя». У ст. 6 основними засадами державної політики та принципами освітньої діяльності визначено «цілісність і наступність системи освіти» та «сприяння навчанню впродовж життя» [7]. У ст. 8 визначено види освіти та вказано на реалізацію особою свого права «на освіту впродовж життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти»; ст. 18 визначає освіту дорослих «складовою освіти впродовж життя» [7].

Так, Л. Гриневич визначає категорію «освіта протягом життя» як «цілеспрямований процес розвитку і виховання особистості шляхом реалізації освітніх програм та послуг, здійснення освітньо-інформаційної діяльності» [1, с. 5] у рамках й поза рамками усіх рівнів та сфер.

Так, Н. Павлик значну кількість категорій на позначення поняття «освіта впродовж життя» обґрунтовує тим, що у англійських науково-педагогічних джерелах уживаються різні терміни, що використовуються у нас, як обігові, під єдиним поняттям – «неперервна освіта». Це визначає у вітчизняних дослідженнях різницю трактувань та підміну понять, у залежності від кола наукових інтересів авторів [4].

На думку М. Солдатенка, освіту впродовж життя «можна розглядати як

принцип, що пронизує й об'єднує всю систему освіти, всі канали виховного впливу» [9].

У «Педагогічному словнику» поняття «неперервна освіта» потрактоване як процес, що охоплює «все життя людини і її освітню практику, спрямовану на неперервне цілеспрямоване освоєння соціокультурного досвіду з використанням усіх ланок освітньої системи» [6]. Окрім того, вказано, що неперервність – це принцип організації освіти і освітньої політики, система соціальних умов, що ґрунтується на гуманістичній ідеї і полягає у людиноцентричній позиції, спрямованій на необхідність повного розкриття здібностей людини протягом життя [6].

У «Педагогічному енциклопедичному словнику» поняття «неперервна освіта» визначене як «процес зростання освітнього (загального і професійного) потенціалу особистості протягом життя, організаційно забезпечений системою державних і громадських інститутів, що відповідає потребам особистості та суспільства» [5, с. 168]; «сукупність засобів, способів і форм набуття, поглиблення і розширення загальної освіти, професійної компетентності, культури, виховання громадянської та моральної зрілості» [5, с. 168].

На смислових розбіжностях понять «неперервна освіта» та «освіта впродовж життя» наголошує О. Маруфенко. З погляду науковця, інтерпретація освіти впродовж життя, тобто неперервної освіти характеризується соціально-економічним наповненням, обмежує категорію «освіта дорослих». Натомість цілісніша інтерпретація поняття «неперервна освіта впродовж життя» як необхідність та можливість громадян навчатися задля особистісного, соціального, культурного розвитку [2, с. 56].

Обґрунтовуючи освіту впродовж життя як систему та виділивши у її структурі дві підсистеми: основну та додаткову освіту, що водночас можуть бути загальною і професійною [8, с. 28], Н. Семенюк під терміном «безперервна освіта» розуміє комплекс освітніх установ (державних, приватних і суспільних), що «забезпечують організаційну і змістову єдність і подальший взаємозв'язок всіх ланок освіти, задовольняючи прагнення людини до самоосвіти і розвитку протягом всього життя» [8, с. 24].

Ґрунтовне дослідження поняття «освіту впродовж життя» проведено В. Осадчим. Науковець указує на те, що термін «неперервна освіта» впродовж життя» має три значення, як: 1) освіта протягом професійного життя; 2) освіта протягом загалом життя – «освіта крізь усе життя»; 3) безперервний масштабний глобальний процес «накопичення, збереження і приросту» особистісного буденного і наукового знань протягом історії людства» [3, с. 123].

З огляду на досліджувану нами проблему, цінним є визначення Р. Дейва

поняття «освіта впродовж життя» як процесу реалізації громадського, професійного і особистісного розвитку впродовж життя індивідуума для підвищення якості його життя та життя колективів загалом. Значущими також є обґрунтування автором ролі принципу інтеграції (вертикальну і горизонтальну), що організує складники освіти. На думку Р. Дейва, неперервна освіта надає широкі можливості для варіювання, допускає альтернативні шляхи і форми отримання освіти, реалізує адаптивні та інноваційні функції особистості. Вищою метою неперервної освіти є підтримка і вдосконалення якості життя, передумовами безперервної освіти є можливість, мотивація і здатність особистості до отримання освіти [10].

У низці наукових робіт вітчизняних дослідників поняття «освіта впродовж життя» схарактеризовано через призму сукупності закладів освіти, що забезпечують організаційну і змістову єдність, наступність та спадкоємний взаємозв'язок загалом ланок освіти, що уможлиблюють скоординовано вирішувати завдання виховання, загальноосвітньої і професійної підготовки, задовольняючи прагнення до самоосвіти і розвитку особистості впродовж усього життя. Наведене вище тлумачення окреслює основні підходи до проблеми освіти впродовж життя, що має міждисциплінарний та інтегративний характер.

На основі узагальнення основних наукових підходів вважаємо, що освіта впродовж життя – це процес неперервного залучення особистості до освіти і включення освіти в ціннісний світ особистості.

Отже, аналіз наукових праць засвідчує неоднозначність щодо розуміння сутності та природи поняття «освіта впродовж життя». Враховуючи вказане вище, поняття «освіта впродовж життя» розглядаємо на різних рівнях: глобальному (світовому) – механізм та спосіб збереження, розвитку, відтворення та взаємозбагачення культурного потенціалу різних держав, умова розвитку світової економіки знань, нових технологій; прискорення розвитку соціально-економічного прогресу країн світу, умова та фактор міжнародної освітньої співпраці тощо; державному – основна сфера державної освітньої, культурної соціально-економічної політики щодо забезпечення сприятливих умов загально-професійного освітнього формування та розвитку кожного громадянина; галузевому – як систему форм, методів, засобів тощо сприяння безперервному розвитку та підтримки професійного зростання фахівця певної галузі; особистісному – як процес формування і задоволення пізнавальних мотивів, потреб особистості, розвитку її здібностей у системі формальної, неформальної та інформальної освіти.

Список використаних джерел

1. Гриневич Л. М. Поняття «освіта», «розвиток освіти», «освітня політика» в сучасному науковому дискурсі. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. № 1-2 (42-43).

С. 14-19.

2. Маруфенко О. В. Тенденції розвитку системи неперервної освіти в ХХІ столітті. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2013. Вип. 1 (1). С. 53-62.

3. Осадчий В. В. Сучасні тенденції у неперервній освіті України. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми виховання і спорту*: зб. наук. пр. / за ред. Єрмакова С. С. Харків: ХДАДМ (ХХП). 2006. № 12. С. 123-128.

4. Павлик Н. П. Зміст поняття неперервна освіта. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад*: зб. наук. пр. мат. 2-ої Всеукр. наук.-практ. конф., 25 трав. 2016 р., м. Київ / Нац. авіац. ун-т; наук. ред. Н. П. Муранова. Київ: НАУ, 2016. С. 180-182. URL: <http://idp.nau.edu.ua/conference.html>

5. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. Москва: Большая рос. энцикл., 2002. 528 с.

6. Педагогічний словник / АПН, Ін-т педагогіки; підгот.: Н. Б. Копиленко та ін.; відп. ред. М. Д. Ярмаченко. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.

7. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII / ВР України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145>

8. Семенюк Н. В. Безперервна освіта як система. *Нова парадигма*. 2013. Вип. 117. С. 23-33.

9. Солдатенко М. М. Неперервна освіта як засіб професійного становлення і розвитку фахівця в умовах інформаційно-технологічного суспільства. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2011. № 2. С. 188-191.

10. Crompton A., Dave R. Lifelong Education and the Training of Teachers – Hamburg: VIE; Oxford, etc.: Pergamon, 1978. 270 p.

Наталія Басараб

Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника

(м. Івано-Франківськ, Україна)

Василь Кузьменко

КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»

(м. Херсон, Україна)

СТАНОВЛЕННЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ЗАХІДНИХ ОБЛАСТЯХ УКРАЇНИ

Система післядипломної педагогічної освіти, яка склалася на території України, має свою специфіку та історію. Нелегким був шлях України до рівноправного розвитку в колі демократичних європейських держав. Адже кожен воєнний конфлікт – це трансформація суспільства: його побуту, сфери освіти, розвитку економіки, політичної ідеології та людської свідомості. Війна змінює усю систему культурних цінностей мирного часу, вона не тільки призводить до величезних матеріальних, людських втрат, вона впливає на свідомість, моральний стан людей, залишивши глибокий слід у їхній пам'яті. У цій ситуації велике

значення має національна ідентичність, що добре видно на прикладі окупованих західних областей України у роки випробувань: 1939-1945 рр.

Проблема історико-педагогічного аспекту підвищення кваліфікації педагогічних кадрів висвітлюється у працях Г. Біляніна, І. Дрогобицького, Т. Завгородньої, С. Крисюка, В. Приймакової, О. Сухомлинської, О. Цибанюк та інших. Проте історія становлення системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників початкової школи західних областей України у воєнний період (1939-1945 рр.) висвітлена недостатньо. Розкриття даної теми має важливе науково-теоретичне значення з огляду формування ефективної державної освітньої політики сучасної української держави, зокрема із врахуванням негативного досвіду маніпулювання освітою існуючими режимами в роки Другої світової війни. Адже, як зазначають науковці Т. Завгородня, І. Стражнікова: «...важливе підґрунтя забезпечення соціальної рівноваги в нашій країні та демонстрації позиції України у світовому конгломераті як незалежної держави є національна спрямованість освіти в Україні, суть якої полягає в органічному поєднанні з національною історією, народними традиціями, у збереженні та збагаченні української культури, визнанні освіти» [5, с. 36].

Радянська історіографія завжди намагалася обмежувати проблему Другої світової війни переважно політичними і військовими подіями, залишаючи осторонь культурне, освітнє життя на окупованих землях. У наукових дослідженнях висвітлювалася лише традиційна сторона проблеми, яка представлена в плані забезпечення шкіл педагогічними кадрами. У працях не висвітлювалася суспільно-політична та громадська позиція педагогів як найчисельнішої групи інтелігенції.

Та все ж значним досягненням системи освіти в досліджуваній період було створення інститутів удосконалення вчителів (ІУВ), на які покладалися надії про надання учителям необхідної освіти і спеціальних знань. Так, 5 лютого 1939 р. відповідно до постанови «Про організацію в системі Наркомату освіти інститутів удосконалення вчителів» № 86 у Києві та Харкові без відриву від виробництва було створено Інститути удосконалення вчителів. Початковий етап функціонування ІУВ визначався «Положенням про республіканський, крайовий (обласний) інститут удосконалення вчителів», затвердженим наказом народного комісаріату освіти УРСР від 21 лютого 1939 р. № 1203 та впровадженого в межах підпорядкованих радянській владі з вересня 1939 р. західноукраїнських областей [1, с. 51-52].

Важливо, що поряд із інститутом створювалися інші методичні установи: школи, кущові методичні об'єднання, педагогічні кабінети при районних відділах народної освіти, інститути удосконалення вчителів при обласних відділах

народної освіти [1; 4; 6]. Їхнім пріоритетним завданням було підвищення кваліфікації вчителів та ознайомлення їх з новими, радянськими методами навчання. Загальне керівництво цим процесом здійснювалося народним комісаріатом освіти УРСР.

Історія кожної установи післядипломної педагогічної освіти починалася з певних дат: видання документа про заснування та початку діяльності закладу. Так, наприклад, історія післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області розпочалася зі створення Чернівецького обласного інституту вдосконалення вчителів 28 серпня 1940 року. Завданням інституту було організувати роботу педагогів області над втіленням у життя тогочасної ідеології [1, с. 51-52].

О. Цибанюк досліджуючи розвиток післядипломної освіти Буковини зазначає, що основними формами роботи інституту були: курсові заходи підвищення кваліфікації; семінари і педагогічні практикуми; радіолекції; конференції, гуртки, наради і виставки з питань обміну кращим педагогічним досвідом; загально-освітні та спеціальні навчальні екскурсії; систематичні групові, індивідуальні консультації та інструктажі працюючим учителям; розповсюдження методичних матеріалів (стенограм уроків, методичних розробок, збірників); проведення науково-дослідної роботи з класом; співпраця кращих учителів із кафедрами вищих навчальних закладів і науково-дослідних установ, а також виявлення та популяризація передового педагогічного досвіду з допомогою педагогічних виставок і в періодичних виданнях області [10, с 50].

Крім того, співробітники інституту, разом із завідувачами районних педагогічних кабінетів, відвідували уроки, проводили контрольні роботи в школах з метою поліпшення якості викладання. Відтак, результати перевірки могли мати й адміністративні наслідки для вчителів [1]. Поряд із цим, працівники інституту надавали методичну допомогу, здійснювали підготовку до екзаменів та водночас виконували чималу кількість різноманітних доручень. (наприклад: виступати в ролі агітаторів, займатися розповсюдженням радянської книги, брати участь у різноманітних заходах і мітингах).

У 1940-1941 рр. у школах Чернівецької області навчалось 108 тис. 950 дітей. Окрім загальноосвітніх шкіл, в області було створено 2 педагогічні школи, які готували учителів для 1-4 класів. Для перепідготовки педагогічних кадрів улітку 1940 року було організовано короткострокові курси. На них навчалось близько 2000 осіб. Крім цього, зі східних областей України на Буковину на постійне місце роботи приїхало понад 1000 учителів. ІУВ організовував десятиденні курси перепідготовки з числа безробітних учителів, випускників гімназій, учительських семінарій, університету. Майбутніх педагогів знайомили з організацією та

системою роботи в радянських школах, з методами навчання та виховання [10, с 50].

За допомогою доступної періодики маємо можливість відслідкувати віхи становлення та основні напрями діяльності Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (ОППО). Заклад було засновано відповідно до наказу № 5507 народного комісаріату освіти УРСР «Про поліпшення керівництва і контролю роботи шкіл і учителів» від 17 жовтня 1939 року [4, с 111].

У даному ОППО функціонували постійно діючі районні семінари (наприклад, із вивчення історії та конституції). Питання ідейно-політичного виховання передбачалося в проведенні районних педагогічних нарад. Ще однією формою роботи у інституті слід вважати лекції, які виступали чи не головними засобами пропагандистської роботи [4, с. 113-114]. У роботі з учителями гуманітаріями постійно наголошувалося на необхідності вивчення із учнями першоджерел марксизму-ленінізму, радянської періодики («Методический руководитель», «Шлях освіти», «Народний Учитель», «Радянська освіта», «Радянська школа»), яка виступала джерелом інформації, та певною мірою давала уявлення про державний устрій, соціально-економічний стан, освітні тенденції, інновації, особливості історичного періоду. Не менш важливою формою роботи були батьківські конференції. Проблематика яких була спрямована на навчально-виховні та знову ж таки ідейно-політичні аспекти формування учнів [4, с 115-116].

З початком Великої Вітчизняної війни та окупацією Прикарпаття літом 1941 року освітні заклади, зокрема й заклади післядипломної педагогічної освіти припинили свою діяльність. Більшість педагогічних працівників було евакуйовано на схід, а частину – мобілізовано до армії.

Вчена О. Вознюк наголошує на тому, що вже на початковому етапі окупації західноукраїнських земель (Дрогобицької, Львівської, Станіславської й Тернопільської областей Радянської України) німецько-радянської війни відбулися докорінні зміни в організації шкільної освіти краю. Рівень освіти мешканців не мав перевищувати, а то й наблизитися до рівня освіти в Німеччині [2, с 7-8].

В організації народних шкіл німецька влада принципово вважала, що українських дітей має навчати український вчитель. Під час відбору педагогічних кадрів перевагу надавали особам з антирадянськими поглядами, а до радянських учителів влада ставилась з недовір'ям [8, с. 213].

У 1941-1942 навчальному році – українські народні школи не мали затверджених німецькою владою навчальних програм. Їх мали виготовити

німецькі фахівці впродовж шкільних канікул. Це давало змогу педагогам додавати до навчального процесу елементи національного змісту, що сприяло утвердженню національної свідомості дітей. Творчі педагоги намагалися розробити власні варіанти навчальних програм, використовуючи кращі надбання української світової науки, здобутки народної педагогіки. Поширеним явищем стало поглиблене вивчення історії України, краєзнавства на уроках української мови [8, с. 213-214].

Нацисти у своїх постановах вказували, що основним завданням української школи було виховання розумного, врівноваженого, національно свідомого, жертвовного українського покоління. Навчання у школах обмежувалось читанням, письмом, рахуванням, фізкультурою, різними іграми та ручною працею, але без використання навчальних посібників, які на думку німецької влади були просякнуті більшовицькою пропагандою.

У 1944 році, після припинення активних бойових дій, відновилося утвердження радянської системи шкільної освіти. Роботу установ післядипломної освіти також було відновлено в межах розбудови радянської системи управління. Значна частина вчителів не мали відповідної освіти. Зокрема, наприкінці 1944 р. з поміж 3354 вчителів Станіславської області вищу освіту мали всього 7 %, незакінчену вищу – 13 % [2, с. 8].

З вересня 1944 року працівники закладів підвищення кваліфікації почали надавати консультації вчителям, проведення яких чітко реєстрували у відповідному журналі. За змістом вони поділялися на професійно-методичні та ідеологічні [1, 4]. У роботі було чимало проблем: практично не було канцелярії (використовували недописані аркуші паперу різних установ), відсутність житла та проблеми із харчуванням для сільських учителів у райцентрах. Вирішення вище перелічених труднощів здійснювалось в робочому порядку. Проблемою вищого рівня складності виступала – нестача кваліфікованих працівників.

Під час проведення курсів завідувачам кабінетів доводилося працювати навіть у неділю. Цей день вони використовували для того, щоб спланувати різні види дозвілля для слухачів курсів, зокрема: культпоходи у кіно, театр, музеї, філармонію. Та найбільш поширеною формою відпочинку було обговорення книг [10, с. 52].

Згодом, у 1945-1947 рр. активізувалася робота ІУВ. У цей період розширився спектр форм організаційної та освітньої роботи інститутів. Уперше після війни в областях проводилися місячні курси для директорів і завучів шкіл. Запроваджувалася така форма підвищення кваліфікації, як двотижневі курси з відривом від виробництва, а під час шкільних канікул – із учителями 1-4 класів на базі кращих шкіл. Важливе значення на той час мали заходи з поліпшення

методичної роботи: в обласних бібліотеках облаштувалися вітрини з навчально-методичною літературою (40-50 книг); вихідними днями з ранку до вечора працювали шкільні, сільські та районні бібліотеки; педагогічні працівники облвно, райвно практикували виїзди до шкіл з метою вивчення стану справ та надання практичної допомоги вчителям у проведенні занять [3, с. 15].

Та визначаючи школу як головне знаряддя комуністичного виховання молоді, більшовицька влада особливого значення надавала політичному вихованню наявних учительських кадрів, з цією метою Народний Комісаріат Освіти організував цілу низку курсів, до програми яких увійшли і відомості з марксівської науки про державу й про диктатуру пролетаріату, з історії соціалізму та історії революційного руху, а також з історії комуністичної партії [9].

Радянська Західної України на початку Другої світової війни та у перші повоєнні роки здійснювалася із залученням усіх можливих чинників державного апарату. Деякі сфери діяльності установ післядипломної педагогічної освіти обумовлювалися педагогічними потребами, але в більшості випадків педагогіка слугувала своєрідним прикриттям для пропаганди головних складових радянської ідеологічної доктрини. Позитивними факторами даного періоду є те, що інститут удосконалення учителів все ж започаткував різні форми роботи з підвищення кваліфікації, в Україні практично була ліквідована неписьменність, освіта ставала доступною як у загальноосвітній так і у вищій школі.

Список використаних джерел

1. Білянін Г. Підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів закладів освіти України у період становлення більшовизму та довоєнний період (1917-1941 роки). *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Випуск 13. С. 48-54.
2. Вознюк О. Шкільна освіта та вчительство Західної України в роки Другої світової війни. *Історичні науки*. 2013. С. 7-9. URL: http://eadnurt.diiit.edu.ua/bitstream/123456789/3901/1/Vozniuk_1.pdf
3. Гладуш В. Тенденції розвитку форм підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні. *Вісник післядипломної освіти*. Випуск 9(38). С. 10-31. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/9_38_2019/Bulletin_9_38_Pedagogika_Viktor_Hladush_UA.pdf
4. Дрогобицький І. Ідеологічний аспект діяльності установ післядипломної педагогічної освіти у західноукраїнському регіоні 1939-1950 рр. (на прикладі Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти). *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць ДДПУ імені Івана Франка*. 2009. № 24. С. 110-119. URL: <http://phh.dspu.edu.ua/article/download/172166/171907>
5. Завгородня Т., Стражнікова І. Дослідження персоналій Західної України 1920-х років та їх внесок у розвиток української педагогіки. *Історико-педагогічний альманах*. 2012. № 2. С. 36-39.
6. Кот Н. Сторінки історії Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти (1940–1941 роки). *Педагогічний пошук*. 2014. № 4(84). С. 3-5.
7. Крисюк С. Актуальні проблеми реформування післядипломної освіти педагогічних кадрів. *Шляхи розвитку та вдосконалення системи післядипломної освіти*: матер. Всеукр. науково-практичної конф. 24-25 листопада 1994 р. Ч. 1. Київ: МО України, 1995. С. 57-71.

8. Нагірняк А. Освітня політика німецької окупаційної військової влади на території Західної України. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2011. № 693. Держава та армія. С. 211-215. URL: <http://ena.lp.edu.ua:8080/handle/ntb/10904>

9. Сворак С. Освіта у західноукраїнському регіоні в 1944-1964 роках. Київ, 1998. 40 с.

10. Цибанюк О. Розвиток післядипломної педагогічної освіти Буковини першої половини ХХ ст. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2020. № 1(34). С. 48-53.

Юліана Костан

Наталія Салига

Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника

(м. Івано-Франківськ, Україна)

ПЕДАГОГІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ МАЙБУТНОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Реформи сучасної вищої освіти потребують формування нових компетентностей у викладачів закладів вищої освіти (ЗВО), які зможуть креативно організовувати свою професійну діяльність, наповнювати її новітнім змістом, а також використовувати його у своїй професійній діяльності. У сучасних швидкоплинних умовах кожна людина повинна бути готовою до того, що освіти, яку вона здобула, буде недостатньо, і тому може виникнути потреба її змінити.

Теоретичні основи формування педагогічної мобільності в освітньому процесі сформовані у дослідженнях О. Акімової [1], Ю. Клименко [2], Т. Полухтович [5] та ін. Різні аспекти цієї проблеми аналізували філософи і соціологи (Т. Заславська, Н. Коваліско, П. Сорокінта ін.); економісти (Ф. Гайсин, М. Долішній, К. Микульський, О. Стахів та ін.), що уможливило диференціацію уявлення про досліджуваний нами феномен.

Педагогічна мобільність розглядається науковцями як зміна трудової позиції або ролі фахівця, обумовлена зміною місця роботи або професії. Вчена О. Акімова зазначає: «Мобільність як інтегральна характеристика особистості педагога забезпечує йому можливість успішного вирішення широкого спектра професійних і життєвих проблем в умовах, що змінюються. Педагогічна мобільність являє собою гармонійне поєднання двох психологічних характеристик, одна з яких забезпечує стабільність і стійкість системи, друга, навпаки, її мінливість, спонтанність» [1, с. 21].

Аналіз наукових джерел з проблеми педагогічної мобільності робить можливим висвітлення ключових етапів розвитку цього поняття. Першою науковою працею із досліджуваної нами проблеми є книга П. Сорокіна «Соціальна мобільність», яка побачила світ на початку ХХ століття у США.

У другій половині ХХ століття науковці почали синонімічно використовувати

термін «соціальне переміщення», «гнучкість», «циркуляція» натомість мобільності.

Для того, щоб висвітлити суть поняття «педагогічна мобільність», з'ясуємо його розуміння різними науковцями. Так Т. Полухтович стверджує, що педагогічна мобільність є складним, міждисциплінарним і багатофакторним поняттям, яке зайняло важливе місце серед інших наук. «З одного боку, – зазначає вчена, – це зміна позицій, зумовлена зовнішніми обставинами (відсутність робочих місць, низька заробітна плата, побутова невпорядкованість тощо). З іншого, мобільність можна розглядати як внутрішнє самовдосконалення особистості, засноване на стабільних цінностях і потребі в самовдосконаленні» [4, с. 56].

Р.Пріма, досліджуючи поняття «мобільність», зазначає, що «це засіб адаптації робочої сили, яка підвищує її конкурентноздатність та є мірою широти професійного «поля» діяльності та стійкості (узагальненості) способів здійснення технологічних операцій» [5, с. 44].

За А.Растригіною, мобільність – це «інтегративна якість особистості, що характеризує її здатність швидко змінювати свій статус або стан у соціальному, культурному або професійному середовищі, переключатися на іншу діяльність у зв'язку із змінами техніки і технології виробництва. Професійна мобільність виявляється у володінні системою узагальнених прийомів професійної праці та застосуванні їх для успішного виконання будь-якого завдання на суміжних за технологією ділянках виробництва, передбачає високий ступінь розвитку узагальнених професійних знань» [6, с. 56].

На думку О.Клименко, педагогічна мобільність – «це професійний вибір молоді залежно від оплати їх праці, умов праці, соціального престижу у трудовому колективі, посади, яку вони займають, отримання матеріальних благ» [2]. Вчена акцентує увагу на тому, що педагогічна мобільність є водночас готовністю людини до оволодіння набором професійних прийомів та вміння ефективно їх використовувати; здатністю швидко засвоювати технічні засоби, технологічні процеси та нові спеціальності чи зміни в них; потребу постійно підвищувати свою освіту і кваліфікацію, що підтверджує міждисциплінарний статус проблеми [2].

Т. Полухтович трактує педагогічну мобільність як «сукупність особистісних характеристик і особливих форм поведінки (нахил до творчості, постійного самовдосконалення і самоактуалізації, здатність ризикувати, виявляти ініціативу, підприємливість у суспільстві, на робочому місці тощо» [4, с. 56]. Науковець обґрунтовує комплексний характер педагогічної мобільності тим, що вона є «інтегрованою якістю, що формується на етапі магістерської підготовки у закладі вищої освіти, включає як особистісні, так і професійні якості, зорієнтовані на

мобілізацію педагогічної діяльності; сформовану внутрішню потребу до самовдосконалення; реалізацію власного професійного зростання з урахуванням специфіки своєї професії і тенденцій розвитку ринку праці; професійну рефлексію. І виявляється, перш за все, в умінні ефективно трансформуватися в інші види діяльності» [4, с. 57].

Вчена О.Акімова стверджує, що категоріально поняття «професійної мобільності» і «конкурентоспроможності» є близькими [1, с. 20]. Не погоджується із таким формулюванням Р.Пріма, яка вважає, що педагогічна мобільність є самостійною інтегрованою якістю особистості [5, с. 43].

Нам імпонують висновки Ю.Клименка про те, що конкурентоспроможність, на відміну від педагогічної мобільності, не передбачає зміни діяльності залежно від ситуації на ринку праці. Те, що сьогодні приносить реальні вигоди, завтра може виявитися незатребуваним. Конкурентоспроможний фахівець залишається найкращим у своїй галузі, шукає роботу лише в крайньому випадку та за вузькою спеціалізацією, деякий час може залишатися без роботи, якщо не може знайти її у своїй галузі. Фахівець, якому притаманна педагогічна мобільність, буде шукати роботу в суміжних галузях, змінювати кваліфікацію, спеціалізацію, навіть фах, якщо цього потребує ситуація в державі, його матеріальне і соціальне становище [2].

Сучасні психологи (Л.Пілецька, Л.Сушенцева та ін.) активно досліджують проблему педагогічної мобільності з позиції особистості. Їх, у першу чергу, цікавить психологічна готовність особистості до зміни спеціальності та причини, що дозволяють здолати чи зламати стереотипи професійної поведінки.

Так Л.Сушенцева розглядає педагогічну мобільність як «здатність і готовність особистості оперативно оволодівати інноваційними технологіями, що забезпечує ефективність нової профорієнтаційної діяльності» [7, с. 22]. Ми солідарні із такими визначеннями науковців-психологів, адже в сучасному мобільному світі нерідко виникає потреба опановувати нові професії, проявляючи при цьому гнучкість та готовність до цього.

На основі аналізу наукової літератури, ми можемо зробити висновок, що проблема формування педагогічної мобільності у майбутніх викладачів ЗВО є досить розповсюдженою в глобалізаційному світі, досліджується із позицій філософів, соціологів, психологів, економістів тощо. Однак на сучасному етапі концептуальні підходи щодо висвітлення поняття «педагогічна мобільність майбутнього викладача ЗВО» розглянуті недостатньо, не вироблено міждисциплінарного системного розгляду цього комплексного явища.

Теоретичний аналіз праць науковців щодо «мобільності», «педагогічної мобільності» допоміг нам визначити сутність базового поняття нашого

дослідження, а саме: «педагогічна мобільність майбутніх викладачів ЗВО» є професійною якістю особистості, її складною та неоднозначною динамічною характеристикою, що забезпечує найкращу зміну власної професійної стратегії в освітньому процесі, сприяє професійній адаптації педагога.

Список використаних джерел

1. Акімова О. В. Формування мотивації творчого мислення майбутнього вчителя. *Наук. записки Вінниц. держ. пед.ун-ту ім. М. Коцюбинського*. Вінниця, 2013. Вип. 8. С.19-23.
2. Клименко Ю.А. Педагогічні умови формування професійно мобільного педагога у європейських вищих навчальних закладах. URL: <file:///C:/Users/%D0%9D%D0%B0%D1%82%D0%B0%D0%BB%D1%96%D1%8F/Downloads/3889pdf>
3. Пріма Р. М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя: вектори наукових досліджень. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2016. № 25. С. 40-45. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2016_25_9a
4. Рибалко Л. С. Формування професійної мобільності вчителів: акмеологічний підхід, загальна середня освіта: *колективна монографія* / Л. С. Рибалко, Р. І. Черновол-Ткаченко, І.І.Горбачова; Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків: ХНПУ: Основа, 2019. 96 с.
5. Полухтович Тетяна. Роль ІКТ у формуванні професійної компетентності учасників освітнього процесу. *Нові технології навчання*. 2020, № 94. С.55-58.
6. Растригіна А.М. Формування професійної мобільності майбутнього педагога: *монографія*. Одеса: 2013. 107 с.
7. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика. *Монографія*. Кривий Ріг: Вид. дім, 2011. 438 с.
8. Хом'юк І. В., Бондаренко З.В. Визначення поняття «мобільність» у термінології формування професійної мобільності майбутніх інженерів. URL: <http://inmad.vntu.edu.ua/portal/static/670E4328-B631-479D-B314-9763B05EDD90.pdf>

Михайло Матковський

*Львівський національний університет
імені Івана Франка
(м. Львів, Україна)*

**ІВАН ФРАНКО ПРО РОЛЬ ТА МІСЦЕ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУТІВ
У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ:
КОНТЕКСТ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ**

Для кожного суспільства є важливим створення відповідних умов в контексті яких молодь могла б повноцінно формуватися на всіх життєвих етапах. Досягненню цього сприяють такі суспільні елементи, як соціальні інститути, ключове завдання яких забезпечувати відтворення та належну стійкість суспільства.

Соціальні інститути формувалися впродовж досить тривалого часу і як категорії історичні потребують історико-теоретичного аналізу. Значну увагу цій проблемі приділяли видатні українські мислителі кінця XIX – початку XX ст., зокрема й Іван Франко.

Зasadничим суспільним інститутом, в якому закладаються основи формування особистості, засвоюються загальнолюдські норми є сім'я. На думку Івана Франка, найважливішим є вплив батьків на дитину саме в ранньому віці. Крізь призму своїх творів, Іван Франко часто описував різні ситуації, що виникали в тогочасних сім'ях. Багато з них мають автобіографічний характер.

Прикладом є оповідання «Малий Мирон» в якому Франко описує власний досвід. «А вже найбільша була біда Миронові з тим мисленням! Не вмів мислити, та й годі. Що тільки, бувало, скаже, все якесь не таке, як треба, все мати або хто-будь другий каже йому: Та чому ти, тумане вісімнадцятий, не помислиш уперед, що маєш казати, а так бовтаєш, як той рибак бовтом бовтає! І що вже бідний Мирон не намучився, щоб вимислити, а потім сказати щось розумного, – ні, не можна, та й годі. Бідний Мирон прийшов до того переконання, що він не вмів мислити!» [5, с. 70]. Постійна критика дитини з боку батьків, сусідів, наголошування що він не вмів «мислити як люди», негативно впливали на малого Франка. Художнє зображення аналогічних проблемних ситуацій, покликане привернути увагу суспільства до проблем, дошкільного виховання, до важливості формування у батьків соціальної та моральної відповідальності за виховання дітей. «Свідоме батьківство передбачає глибоке розуміння своїх можливостей та обов'язків у формуванні цілісної особистості дитини як власної відповідальності перед людством» [1, с. 203]. Саме в родині, в період раннього дитинства, повинен бути закладений принцип безперервної освіти від народження і протягом всього життя.

Важливим суспільним інститутом, вплив якого є напевно ключовий для становлення особистості, є інститут освіти. Освіта є визначальним агентом «становлення громадянського суспільства, і громадянське суспільство для освіти є соціокультурним феноменом удосконалення всіх сфер суспільного виробництва, а головне – всебічного та цілісного формування людини не лише як головної складової продуктивних сил, а мети суспільних перетворень в інтересах самої людини» [2, с. 281].

Дослідженню проблем освіти та пошукам шляхів їх розв'язання велику увагу приділяв І. Франко. Це вилилося в написання багатьох статей та художніх творів: «Наші народні школи та їх потреби», «Середні школи в Галичині в 1875-1883 рр.», «Малий Мирон», «Борис Граб», «Отець-гуморист», «Учитель», «Оловець», «DieSchonschreiben», «Грицева шкільна наука» тощо.

Багато освітніх проблем, які намагається всебічно і в різному форматі осмислити І. Франко, актуальні й досі. Динамічний науково-технічний розвиток, призводить до того, що сучасна освіта дуже часто не встигає, оновлювати знання та методику в навчальному процесі. Вагома частина знань, отриманих студентами в університеті, за кілька років просто «старіють», що призводить до непрофесійності працівника. Іван Франко передбачив загострення цієї проблеми та дав чимало змістовних порад. Головне завдання освіти, на думку мислителя, – це розвинути в людини здатність та навички до безперервного навчання та вдосконалення протягом всього життя, здатність до самостійного творчого мислення.

Одним із найважливіших державних завдань освітнього характеру, на думку Франка, має бути створення відповідних умов для всебічної самореалізації особистості, розвитку здатності до самоосвіти протягом всього життя. «Власна думка! Власна духовна праця, ось у чім властива ціль гімназії!» – повторював він не раз. Знання після закінчення навчання частково загубляться, але здатність мислити, володіти своїм «мізком» залишиться, – неодноразово підкреслював він [4, с. 178].

Становлення особистості, наголошує Н. Скотна, це найперше її самоактивність. І виховання дієвим може по-справжньому бути тільки тоді, коли переходить у самовиховання [3, с. 164].

Глибокі рефлексії над тим, якими повинні бути головні завдання освіти, знаходимо в повісті Івана Франка «Перехресні стежки»: «Освіта ... Що таке освіта? Чи вмільсть читати і писати – се освіта? Чи, прочитавши всі книжечки «Просвіти» і «Общества Качковського», чоловік зробиться освіченим? Що більше, чи, скінчивши університет і одержавши диплом, чоловік робиться освіченим? Так освіченим, щоб у кожній життєвій пригоді міг собі дати раду?

Щоб не робив дурниць у найближчих йому, найпрактичніших справах? <...> Ні, книжкова освіта ще не дає життєвої освіти. Неписьменний торговець може бути в життєвих справах освіченішим чоловіком від доктора філософії. Життєва освіта, ось в чім річ! Щоб чоловік привикав жити з людьми, порозуміватися з ними, солідаризуватися. Почуття солідарності між людьми – се мета ... школи» [7, с.251]. Власне тут І. Франко дає універсальні поради, як подолати глобальну особистісну та суспільно-гуманітарну кризу.

Одним з важливих соціальних інститутів суспільства є інститут економіки, який, на думку Івана Франка, дуже тісно пов'язаний зі становленням особистості.

Прикметно, що під працею І. Франко розумів не тільки фізичну чи розумову, а й духовну, яка виявляється через самовдосконалення особистості. Він наголошує, що «життя без діяльності, без думки, без боротьби» шкідливе для молоді людини. Праця є ліком-панацеєю від усіх духовних недуг людини й соціуму, єдино можливим та гідним людини способом існування, найважливішою чеснотою. Праця – єдина служба людям, народові, загальнолюдським ідеалам. Вона постає основою суспільного життя, відіграє головну роль у розвитку та вихованні людини, формуванні її світогляду й характеру. Саме в діяльності формуються найважливіші риси особистості, вольові якості, її розум, увага, уява, пам'ять, емоційна сфера тощо. Тому надзвичайно важливим є виховання працелюбності, а особливу увагу цьому мають приділяти такі соціальні інститути, як сім'я та школа. «Виховання, – наголошував педагог, – повинно бути справою народною... аби запобігти створенню штучної нерівності між людьми і дати кожному можливість усебічного розвитку своїх природних сил на користь суспільства, виховання повинно бути поставлене так, щоб по можливості кожний залишався робітником одночасно фізичної і розумової праці. Нинішню однобічну систему виховання повинно замінити виховання всебічне» [8, с. 452].

Суспільство перебуває постійному динамічному розвитку, а молодь виступає як один з найважливіших чинників соціальної мобільності. Ця даність вимагає від суспільства адаптації та швидких реформ, особливо інституту освіти. Від того наскільки швидкою та якісною буде ця відповідь, залежить наше майбутнє, оскільки, як говорив Франко, «Яка молодь, таке майбутнє народу» [6, с.138].

Список використаних джерел

1. Беленька, Г. Богініч, О. Машовець, М. (2006) Здоров'я дитини – від родини. Київ: СПД Богданова А. М.
2. Надольний І. (2011) Аналіз лідерських компонентів структурної ієрархії керівників підрозділів у вищій школі. *Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті європейських процесів*. Київ: Педагогічна думка.
3. Скотна, Н. (2005). Особа в розколотій цивілізації : освіта, світогляд, дії. Львів: Українські технології.
4. Франко, І. (1978). Борис Граб. Зібрання творів у 50 т. (Т. 18). Київ: Наукова думка.

5. Франко, І. (1978). Малий Мирон. Зібрання творів у 50 т. (Т. 15). Київ: Наукова думка.
6. Франко І.Я. Педагогічні статті і висловлювання / За ред.О. Дзевєріна. Київ: Рад. школа, 1960. 300с.
7. Франко, І. (1979). Перехресні стежки. Зібрання творів у 50 т. (Т. 20). Київ: Наукова думка.
8. Франко, І. (1986). Програма галицьких соціалістів. Зібрання творів у 50 т. (Т. 45). Київ: Наукова думка.

Андрій Паска

Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника

(м. Івано-Франківськ, Україна)

ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ ПРИКАРПАТТЯ ЗАСОБАМИ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

На етапі інтеграції української освіти в міжнародний освітній простір та в умовах російсько-української війни постала потреба збереження національної ідентичності, культурної спадщини, виховання національної гордості, історичної свідомості, патріотизму підростаючого покоління. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020р.) підкреслює, що виховний процес у закладах освіти має «спрямовуватися на формування патріотизму, ... поваги та дбайливого ставлення до національних історичних, культурних цінностей, нематеріальної культурної спадщини Українського народу, усвідомленого обов'язку захищати у разі потреби суверенітет і територіальну цілісність України» [3].

Формування національної свідомості підростаючого покоління, глибоке пізнання історії рідного краю немислиме без функціонування мережі музеїв – справжніх центрів збереження історико-культурних цінностей, автентичності української нації. Музейні експозиції приваблюють дітей і молодь, пробуджують їхню активність своєю конкретикою. За визначенням дослідника В. Молодиченка, музейна педагогіка є «наукою, що вивчає всі аспекти використання музеїв, історію освітньої діяльності музеїв, вплив музейних форм комунікації на аудиторію, використовує музейно-освітнє середовище з метою розробки і впровадження нових методик, музейно-педагогічних програм у практичну діяльність» [2, с. 58].

Важливі аспекти розвитку музейної педагогіки, зокрема її використання з метою формування історичної свідомості здобувачів освіти, розкрито у працях сучасних українських дослідників - Л. Вітенко, Л. Гайда, І. Довжук, О. Дудар, О. Караманов, С. Куценко, В. Молодиченко, Т. Олексенко, Ю. Павленко, С. Пивоваров, Р. Силко, І. Удовиченко, Н. Філіпчук, М. Юхневич та ін.

Науково-методичне обґрунтування освітньо-виховних можливостей музеїв Прикарпаття висвітлили науковці, методисти та освітяни-практики М. Арсак, В. Грабовецький, А. Григорук, О. Зварчук, Я. Зеленчук, О. Єгрешій, М. Косило,

В. Левицький, П. Лосюк, І. Пелипейко, В. Островський, В. Сеняк, П. Сіреджук, Р. Скульський, Б. Ступарик, Я. Ткачук, Я. Треф'як, Т. Маланюк, А. Червінський, І. Янко та ін. Зокрема, науковець Я. Треф'як наголошував, що «жоден підручник чи посібник не дасть школярам того багатого історичного матеріалу, про який зможуть розповісти музейні експонати..., які є відбитком визначних подій історії України, рідного краю, героїчних подвигів і трудових звершень українського народу» [4, с. 16].

Івано-Франківська область має значний досвід розвитку музеєзнавства та розбудови мережі державних, громадських і приватних музеїв. Зауважимо, що сучасне Прикарпаття – це єдиний регіон України, де збереглися чітко виражені етнографічні групи населення краю: бойків, гуцулів, покутян, опілян, що мають автентичні звичаї, традиції, обряди, самотутній побут, матеріальну та духовну культуру. Завдяки діяльності музеїв здобувачі освіти можуть глибше пізнати особливості традиційного життя цих етногруп, історичні події на території краю та життя його відомих уродженців.

Найбагатші колекції експонатів та можливості їх використання в процесі освітньо-виховної роботи з дітьми та молоддю мають відомі державні музеї Прикарпаття: Івано-Франківський краєзнавчий музей, Івано-Франківський обласний художній музей, Літературний музей Прикарпаття (м. Івано-Франківськ), Національний музей народного мистецтва Гуцульщини та Покуття імені Й. Кобрина (м. Коломия), Музей народного мистецтва і побуту Гуцульщини (м. Косів), Музей історії Надвірнянщини, Рожнятівський краєзнавчий музей «Бойківщина», Музей екології та етнографії Карпатського краю (Яремче), Рогатинський історико-краєзнавчий музей «Опілля», музей історії міста Коломия, музей історії давнього Галича, Музей народної архітектури та побуту Прикарпаття (Крилос), Регіональний історико-краєзнавчий музей Гуцульщини (Верховина) та ін.

Історія українського визвольного руху на Прикарпатті представлена в експозиції музею визвольної боротьби імені Степана Бандери (Івано-Франківськ), музею визвольних змагань Галицького краю (Бурштин), музею «Борцям за волю України» (Городенка), історико-меморіального музею Степана Бандери (Старий Утринів), Косівського музею визвольних змагань Прикарпатського краю, кімнати-музею Героїв ОУН-УПА (Брошнів-Осада), музею визвольних змагань імені Василя Андрусика (Снятин), музею визвольних змагань Покутського краю (Заболотів), музею Небесної Сотні (Івано-Франківськ), музею визвольних змагань імені Богдана Лепкого (Жовчів).

Значну зацікавленість викликають меморіальні музеї видатним діячам, що народилися на Прикарпатті або пов'язали з ним своє життя. Серед них – музеї

Олекси Довбуша (Івано-Франківськ, Печеніжин, Космач), музей Дениса Січинського (Івано-Франківськ), музей Михайла Грушевського (Криворівня), літературно-меморіальні музеї Івана Франка (Криворівня, Лолин), музей Леся Мартовича (Торговиця), музей-оселя родини Івана Франка (Калуш), народний музей Гуцульського театру Г. Хоткевича (Красноїлля), літературний музей Тараса Шевченка (Коломия), музей-садиба Марка Черемшини (Кобаки), літературно-меморіальний музей Марка Черемшини (Снятин), музей-садиба Патріарха УПЦ КП Володимира (Василя Романюка) (Хімчин), музеї Марійки Підгірянки (Білі Ослави, Тлумач), музей Івана Вагилевича (Ясень), кімната-музей Володимира Івасюка (Брошнів-Осада), літературно-меморіальний музей Василя Стефаника (Русів), музей-кімната Назарія Яремчука (Снятин), музей-бібліотека Михайла Бажанського (Снятин), музей музичних інструментів Романа Кумлика (Верховина) та ін.

Далеко за межами Прикарпаття відомі такі унікальні автентичні музеї, як музей писанкового розпису «Писанка» (Коломия), музей родинних професій (Івано-Франківськ), наукове містечко «Нова енергія» (Івано-Франківськ), Манявський музей природи, хата-музей кінофільму «Тіні забутих предків» (Верховина), музей «Хата-гражда» гуцульської господарки (Верховина), хата-музей «У трембітаря» (Верховина), музей гумору «Весела оселя» (Коломия), музей «Лісова скульптура» (Яблунів), музей флори і фауни Карпат (Княздвір), музей-пам'ятка Церква св. Духа (Рогатин), музей нафтопромислів Галичини (Пнів), музей історії підпільної Української Греко-Католицької церкви (Фитьків) та ін.

Івано-Франківським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти та Прикарпатським національним університетом імені Василя Стефаника розроблено практичні рекомендації щодо проведення учнівських екскурсій в різні етнографічні регіони Івано-Франківської області за такою тематикою: «Галич – столиця Галицько-Волинської держави», «Коломия – місто над Прутом», «Мистецький Косів», «Манявський скит», «Скелі Довбуша», «Рогатин – серце Опілля», «Вулиці міста Івано-Франківська».

Впродовж останніх десятиліть музейна педагогіка стала невід'ємною складовою шкільного історичного краєзнавства, в процесі якого формуються освітньо-пізнавальний, пошуково-дослідницький, суспільно-корисний та перетворювально-комунікативний види діяльності. Історичне як складова частина загального краєзнавства розглядається у педагогічній літературі як «галузь прикладної історії і відрізняється двома суттєвими ознаками: локальністю досліджуваних історичних подій, матеріалізованих у пам'ятках історії та культури, і діяльним характером» [5, с. 6]. Логічним результатом пошуково-

дослідницької роботи юних краєзнавців є створення музеїв, музейних кімнат, світлиць при навчальних закладах Прикарпаття. Основний фонд таких музеїв, як правило, складається із чотирьох груп оригінальних експонатів: матеріальні, речові пам'ятки; письмові матеріали, документи; фотографії та кіно-відеоматеріали; твори мистецтва, скульптури.

В Івано-Франківській області нараховується понад півсотні зареєстрованих шкільних музеїв різних профілів, серед яких найбільше краєзнавчих, історичних та етнографічних музеїв [1, с. 76]. У контексті реалізації головних завдань і функцій музейної педагогіки в закладах загальної середньої та позашкільної освіти варто відзначити перспективний досвід роботи педагогів області:

- Івано-Франківський район: народний музей етнографії і побуту с. Саджава; краєзнавчі музеї у селах Дем'янів, Слобідка, Бортники, Олешів, Буківна; музей етнографії «Опільська хата» у с. Букачівці; музей історії освіти міста при ліцеї імені Миколи Сабата в м. Івано-Франківську;

- Калуський район: музей історії та побуту в с. Підмихайля; музей бойківського побуту та вишиванки в смт. Вигода; музеї історії сіл Шевченкове, Новошин, Кропивник;

- Надвірнянський район: історико-краєзнавчі музеї в селах Добротів, Красна, Черник, Молодків; кімната історичної спадщини Надвірної при районній станції юних техніків;

- Косівський район: музеї Лесі Українки та народного мистецтва у с. Яворів; історико-краєзнавчі музеї в селах Кути, Річка, Тюдів, Брустури, Рожнів; музеї побуту та декоративно-прикладного мистецтва Гуцульщини в селах Вербовець, Хімчин; музей «Дідусева хата» в с. Черганівка; музей «Полонинське літо» в с. Розтоки; музей педагога-краєзнавця Ігоря Пелипейка в Косівському ліцеї імені І. Пелипейка; музей мистецтв у Косівському районному центрі дитячої творчості;

- Коломийський район: історико-краєзнавчі музеї в селах Саджавка, Чернелиця, Голосків, Матеївці, Іллінці, Кунисівці, Гвіздець, Загайпіль, Підгайчики, Торговиця; музей етнографії та мистецтва в смт. Отинія; музей Наталії Кобринської в с. Белелуя;

- Верховинський район: історико-краєзнавчі музеї в селах Криворівня, Красноїлля, Яблуниця, Білоберізка; кімнати-світлиці у селах Верхній Ясенів, Бистрець, Красник.

Отже, використання музейної педагогіки з метою формування історичної свідомості сучасної молоді спонукає її краще пізнавати історичне минуле та сьогодення рідної землі, етнічну самобутність України, забезпечує утвердження національних світоглядних позицій і переконань задля подальшого розквіту нашої України. Дане дослідження має перспективи, зокрема, дослідження діяльності музеїв у країнах Європи.

Список використаних джерел

1. Маланюк Т. Туристсько-краєзнавча робота в школах Івано-Франківської області. *Шкільне краєзнавство Івано-Франківщини*. Івано-Франківськ: ІФОППО, 2016. С.62-77.
2. Молодиченко В. Детермінація професійно значущих особистісних якостей майбутнього вчителя початкової школи в умовах культурно-освітньої діяльності музеїв. *Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи: матеріали П'ятої наук.-практ. конф.*, м. Київ, 28–29 вересня 2017 р. Київ. Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник. 2017. С.58-59.
3. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення : 06.05.2022).
4. Треф'як Я. Позакласна краєзнавча робота як один із засобів національного виховання дітей та учнівської молоді. *Шкільне краєзнавство Івано-Франківщини*. Івано-Франківськ: ІФОППО, 2016. С.13-20.
5. Треф'як Я. Теоретичні основи краєзнавства. *Шкільне краєзнавство Івано-Франківщини*. Івано-Франківськ: ІФОППО, 2016. С.5-12.

Лариса Соляр

Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія

ім. Тараса Шевченка

(м. Кременець, Україна)

ОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

На сучасному етапі розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів необхідні суттєві зміни у підготовці майбутніх фахівців. Незважаючи на різноманітні освітні реформи, педагог, як і раніше, залишається провідним персонажем в усіх освітніх системах. Це зумовлює перегляд традиційних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Формування у здобувачів компетентності, професіоналізму, креативної творчості та швидкої адаптації до нових умов освітньої діяльності повинні стати найважливішими завданнями їхнього професійного розвитку. У зв'язку з цим виникає необхідність пошуку нових підходів, які дають змогу виявити певний аспект аналізованих освітніх явищ.

Підходам підготовки учителів присвячено дослідження А. Беляєвої, Н. Дюшеєвої, І. Костікова, В. Лозової, І. Мирної, Л. Москальової, М. Пригодія, М. Радишевської, В. Шарко, О. Ярошинської. Окремі підходи до професійної підготовки та готовності учителя музичного мистецтва до музично-педагогічної діяльності висвітлено у дослідженнях Л. Арчажнікової, Л. Гаврілової, А. Козира, Л. Масол, М. Михаськової, Н. Овчаренко, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського та ін.. Однак на сьогодні залишається недостатньо висвітлена проблема методологічного інструментарію до професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Дослідженню методології наукових досліджень присвячена значна кількість робіт, які даються їй розуміння. Особливе місце в розробці проблем методології належить Сократу, Платону, Арістотелю. Великий внесок у розвиток методології науки зробили неопозитивісти Л. Вітгенштейн, Р. Карнап, Б. Рассел, Ф. Франк, М. Шлік. Важливе методологічне значення мають і концепція розвитку наукового знання К. Поппера, і теорія наукових революцій Т. Куна, і концепція П. Фосрабенда, і еволюційна модель Ст. Тулміна. Філософію науки значно розвинули і Г. Башляр, і А. Уайтхед. Осмислювались проблеми співвідношення наукової думки і наукового духу, концепція «нового раціоналізму», «новий образ» науки, проблема зв'язку філософії і науки [6].

Вітчизняний науковець Д. Чернілевський під методологією розуміє (гр. *methodos* – спосіб, метод і *logos* – наука, знання) – вчення про правила мислення при створенні теорії науки. Теорія методів дослідження, створення концепцій, як систему знань про теорію науки або систему методів дослідження [10, с. 165]. Вчені П. Саух та Е. Юдін поняття «методологія» трактують як вчення про структуру, логічну організацію, методи і засоби діяльності та утворює необхідний компонент будь-якої діяльності, оскільки остання стає предметом усвідомлення, навчання і раціоналізації [8; 11, с. 189].

У великому тлумачному словнику сучасної української мови «підхід» визначається як сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь [2]. У концепції З. Курлянд «підхід» – це «визначена позиція, що обумовлює дослідження, проектування, організацію будь-якого явища, процесу (у нашому випадку – освіти)» [5].

Виходячи з багатозначності дефініцій «методологія» та «науковий підхід», потрібно їх уточнення в контексті проблеми дослідження.

На думку Г. Кондрацької особистісний підхід забезпечує усвідомлення себе як особистості, виявлення і розкриття своїх педагогічних можливостей [3, с. 201]. Особистісний підхід забезпечує визначення шляхів становлення особистості професіонала, розкриття специфічних якостей діяльності особистості. Таким чином, поділяється на діяльнісну та психологічну характеристику. В наукових роботах він зустрічається як дуальний особистісно-діяльнісний підхід.

Особистісний підхід обумовлений на розвиток людини як особистості; на індивідуальність суб'єктивності людини в його особистісному розвитку у взаємовідносинах з різними спільнотами, на пізнання педагогічних явищ. Особистісний підхід вимагає визнання особистості як продукту соціального розвитку, носія культури, її унікальності, інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу, що передбачає опору на природний процес саморозвитку

здібностей, самовизначення, самореалізацію, самоутвердження, створення для цього відповідних умов [7].

У 70-90-ті роки питання необхідності особистісного підходу у психології та педагогіці неодноразово порушувались у працях І. Беха, І. Кона, А. Петровського, В. Сухомлинського, Б. Федоришина та ін. [1]. Особистісний підхід доцільно розглядати як важливий психолого-педагогічний підхід, як методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, методико-психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, які забезпечують пізнання особистості, і на цій основі, її гармонійний розвиток в умовах існуючої освітньої системи.

Основи особистісного підходу представлено у працях таких відомих педагогів як Х. Алчевська, М. Бунаков, О. Гуренко, М. Демков, М. Корф, А. Макаренко, Л. Москальова, О. Музиченко, М. Пирогов, С. Русова, К. Ушинський, В. Харцієв, С. Черкасенко, Н. Якса та психологів К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, В. Давидов, В. Моляко, Л. Проколієнко, В. Столін, В. Татенко, Т. Титаренко, І. Якиманська та ін., які під реалізацією особистісного підходу розуміли необхідність глибоко вивчати особистісні якості здобувачів, створювати сприятливі умови для розвитку особистості.

Розкриваючи суть особистісного підходу до навчання і виховання В. Харцієв говорив, що вчитель повинен психологічно вникати в пізнавальні здібності учнів і, зважаючи на загальні закони розвитку, сприяти вивченню будь-якої дисципліни. Педагог стверджував, що критичним у житті людини є період, коли настає момент самовизначення особистості, який, звичайно, проходить в стінах навчального закладу. Якщо школа не зуміє вчасно допомогти молодим людям у важкій внутрішній роботі їх самовизначення, то потім по закінченню навчання їм не вдасться «отримати від життя необхідних вказівок» [9].

Н. Мойсеюк переконана, що особистісний підхід полягає у конструюванні і реалізації педагогічного процесу, який орієнтує на особливість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Цей підхід наполегливо вимагає визнання унікальності особистості, її інтелектуальної і моральної свободи, права та повагу; передбачає створення у навчанні і вихованні відповідних умов для природного процесу саморозвитку задатків і творчого потенціалу особистості [4, с. 40].

Особистісний підхід у проблемі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є рушійною силою розвитку духовності людини, визначальним чинником дій і поведінки, ціннісних орієнтацій, життєвої й громадської позиції. Цьому сприяють родинно-побутова культура, фольклор, національна символіка, народні звичаї, свята, традиції та рідна мова українського народу.

Отже, проблему особистісного підходу та його реалізації у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва можна резюмувати наступне: застосування особистісного підходу спрямовує роботу учителя на розвиток особистісних якостей та спеціальних мистецьких здібностей, розширення можливостей сприймання, активізацію творчого потенціалу і здатності до художньої творчості, яке здійснюється відповідно до нормативів діяльності.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: *науково-метод. посібник*. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
3. Кондрацька Г. Д. Теоретичні та методичні засади формування професійномовленнєвої культури майбутніх фахівців фізичного виховання: *дис.... док. пед. наук*: 13.00.04, Дрогобич, 2017. 365 с.
4. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: *навч. посіб.* 4-е вид., допов., 2003. 615 с. с. 40
5. Педагогіка вищої школи: *навч. посіб.* / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2007. 495 с.
6. Подольська Є. А. Філософія: *підручник*. Київ: Фірма «Інкос», Центр навчальної літератури, 2006. 704 с.
7. Особистісний підхід. URL: <http://pedagog.profi.org.ua/uk/node/2475> (дата звернення: 03.05.2022 р.).
8. Саух П. Ю. Філософія: *навч. посіб.* Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 256 с. с. 189.
9. Труды Педагогического отдела ХИФО. Вып.2. Харьков, 1894. 142 с.
10. Чернілевський Д. В. Методологія наукової діяльності: *навч. посіб.*: вид. 2-ге, допов. / Д. В. Чернілевський, О. Є. Антонова, Л. В. Барановська, О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк, В. І. Захарченко, І. М. Козловська, Ю. М. Козловський, К. О. Кольченко, М. І. Лазарєв, Г. Ф. Нікуліна, В. О. Подоляк, Л. В. Сліпчишина, О. В. Столяренко, М. І. Томчук, В. В. Шевченко, Н. В. Якса / за ред. проф. Д. В. Чернілевського. Вінниця: вид-во АМСКП, 2010. 484 с. с. 165.
11. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. *Методологические проблемы современной науки*. Москва: Наука, 1978. 392 с.

Святослав Юрченко

Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника

(м. Івано-Франківськ, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ УКЛАДАННЯ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ

ПІДРУЧНИКІВ З ГЕОГРАФІЇ

ДЛЯ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (1991-2018)

Серед проблем сучасної шкільної освіти особливий інтерес викликає проблема шкільного підручника, який, будучи найважливішим культурним продуктом, є одним з ключових елементів освітнього процесу.

У контексті педагогічного процесу шкільний підручник з географії виступає найбільш доступною та ефективною формою виконання навчальної діяльності, адже об'єднує в собі словесні, наочні, практичні та інші методи взаємодії педагога з учнями. Також підручник дає можливість учням самостійно виконувати свою діяльність без безпосереднього керівництва зі сторони педагога. При правильному та систематичному використанні підручника на уроках географії досягається найбільша продуктивність засвоєння навчального матеріалу.

Останніми роками проблема шкільного підручника опинилася у центрі уваги багатьох фахівців у галузі педагогіки, психології, методики, різних предметних дисциплін. Питання проблеми шкільних підручників з географії в контексті їхньої структури та функціонального забезпечення були в полі зору науковців: В. Бойко, Л. Булава, Й. Гілецький, Т. Гільберг, Г. Довгань, Ф. Заставний, Капіруліна, П. Масляк, С. Міхелі, Н. Муніч, Л. Паламарчук, В. Пестушко, С. Рудницький, В. Садкіна, Т. Сак, В. Самойленко, В. Совенко, О. Стадник, Г. Уварова, П. Шищенко та інші.

Одним із важливих аспектів проблеми шкільного підручника є особливість його структури. Структурні блоки підручників географії спрямовані на набуття учнем загальної та предметної компетентностей. Навчальні та додаткові тексти, а також ілюстрації, система завдань і запитань виступають інструментами засвоєння знань і формування в учнів умінь пояснювати природні та суспільно-географічні явища; досліджувати їх аспекти самостійно чи під час роботи в групі; порівнювати статистичну інформацію, закладену у схемах, діаграмах, графіках і таблицях; виявляти й аналізувати проблеми регіонів світу й окремих країн та їхніх частин; оцінювати значення географії для сталого розвитку суспільства.

Підручник як комплексна модель освітнього процесу має певну структуру і форму викладання навчального матеріалу.

У текстовому компоненті підручників географії містяться ось такі елементи:

- основний текст. Має переважно інформативно-описове спрямування і виконує функцію організації знань школярів;
- пояснювальний текст - складається із причинно-наслідкових закономірностей і зв'язків (пояснення основних понять і термінів, багатогранні роз'яснення, висновки);
- додатковий текст. Даний вид тексту поглиблює та поширює змістові положення основного тексту, а також сприяє диференціації навчання з елементами дослідницької діяльності. У свою чергу, додатковий текст містить структурні елементи другого рівня, а саме: науково-популярні, документальні, хрестоматійні та художні матеріали.

У підручнику з географії позатекстовий компонент ділиться на такі елементи:

✓ навчальні завдання й запитання, що спонукають учнів до різноманітних видів діяльності;

✓ апарат організації засвоєння – сприяє формуванню прийомів самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів;

✓ апарат орієнтування – зосереджує увагу учнів при користуванні навчальним матеріалом;

✓ ілюстративний матеріал. Є наочною опорою організації навчально-пізнавальної діяльності школярів. Містить власні структурні елементи більш низьких рівнів (малюнки, таблиці, схеми, діаграми тощо).

Розглядаючи особливості конструювання підручників з географії для закладів середньої освіти в період 1991-2018 рр. можна виокремити основні тенденції в укладанні їх структурних компонентів на прикладі різних шкільних курсів географії.

Прийняття «Декларації про державний суверенітет України» Верховною Радою України [2] сприяло національному відродженню державності, культури та освіти. Проте, в закладах середньої освіти України на початку 1990-х років переважно використовувались підручники які були перекладені з російської мови. Одним з таких був шкільний підручник з географії для 10 класу автором якого є В.Максаковський [4]. У 1995 році було видано перший власне український підручник з курсу «Загальна географія» за авторством О.Скуратовича, Р.Коваленко та Р.Круглик [8]. Текст обраних підручників високоінформативний, але відзначається його суттєве перевантаження. Інформація часто подавалася у вигляді готових положень, що не стимулювало мисленнєву діяльність учнів. Щодо апарату організації засвоєння знань, то він спрямований не на розвиток аналітичного чи критичного мислення, а більше на суму механічного запам'ятовування точних фактів. Основний матеріал поданий у класичному навчальному вигляді без належної перевірки набутих знань і об'єктивного оцінювання матеріалу. Позатекстова структура представлена досить бідно, загалом у вигляді зображень та картосхем. Усі ілюстрації віднесено до допоміжного апарату підручника. Практичні роботи часто-густо проводилися на місцевості, завдання полягали у спостереженні за географічними об'єктами та явищами.

Проаналізуємо також підручник «Фізична географія України» 2005 року видання [5] та підручник «Соціально-економічна географія України» 2009 року видання [6]. В підручниках географії обраного періоду зароджується нова тенденція у методичному забезпеченні: до змісту включається спосіб організації засвоєння (збільшується кількість проблемних запитань, удосконалюється апарат орієнтування, як важливий структурний компонент). Текстовий матеріал,

запитання і завдання підручників спрямовують дії учнів на подальші порівняння даних картосхем і т.п. Ілюстрації більш придатні для підручника, ніж в попередні роки. За змістом, композицією, розмірами та якістю, доносять інформацію доступніше. Часто використовують також самостійні джерела інформації чи доповнення текстового матеріалу, щоб полегшити розуміння невідомих термінів, що позначають певні предмети або явища.

Беручи до уваги сучасні підручники географії після 2015 р. відзначається активний розвиток методичного апарату, який направлений на забезпечення повної відповідності програми по об'єму матеріалу, рівню розкриття, складності, а також розвитку в школярів умінь і навичок пізнавальної та самостійної діяльності. Значна увага приділяється забезпечені особистісно-орієнтованого та диференційованого підходу у навчанні. Так, в підручнику 2016 року видання з курсу «Географія материків та океанів» [1] збільшилося число завдань на активізацію опорних знань. В текстовій структурі було урізноманітнено причинно-наслідкові зв'язки. На початку кожної нової теми увага учня акцентується на систематизації знань з попередніх тем. Основні теоретичні питання кожного параграфа висвітлюються у вигляді уявного діалогу, у якому сформульовані питання, що розкривають зміст теми параграфа та подані відповіді на них. У підручнику реалізовано принцип «навчатися виконуючи». Завдання орієнтовані на роботу з текстом, картами, малюнками. Великий успіх підручника – наявність багатого ілюстративного матеріалу, уміло відібраного і поєднаного з текстом. Також, окремої уваги заслуговує наявність у змісті досліджуваного підручника навчального матеріалу щодо екології та раціонального природокористування. Дана тенденція набула поширення в усіх підручниках географії після 2015 р. видавництва зважаючи на надмірно високу концентрація екологічно шкідливих чинників і небезпечних виробництв при низькому рівні природоохоронних заходів. Ще однією провідною лінією усіх підручників починаючи з 2010 року є цілеспрямований контроль і корекція кожного поняття в єдиній системі понять, їх взаємозв'язках і взаємовідношеннях [7, с. 4].

Ще один підручник із останніх років досліджуваного нами періоду з курсу «Географія: регіони та країни» 2018 року видавництва [3] демонструє вищезазначені особливості побудови структурних компонентів шкільного підручника географії. Зокрема, в даному підручнику, в кожному параграфі подані піктограми, що вказують на виконання завдань різного характеру для закріплення отриманих знань в розрізі конкретної теми. При цьому, піктограми розміщується поряд із текстом підручника, де безпосередньо описується певний процес чи явище по якому слід виконати завдання. Курсивом та жирним шрифтом виділені основні визначення та поняття. За допомогою багатства та різноманіття

ілюстративних матеріалів з кожної теми учням полегшується завдання усвідомлення та конспектування складної інформації, оскільки ці матеріали безпосередньо відображають напрям думки в процесі сприйняття матеріалу, ознайомлення з проблемою. Блок запитань після кожного параграфу посилює увагу та зацікавленість школярів до вивчення географії та надає ефективне спрямування до інтелектуального розвитку, виробленню самостійності та самодисциплінованості.

Отже, саме через зміст, структуру, оформлення шкільного підручника географії визначається глибина розкриття та засвоєння навчального предмету, обсяг знань, норм і цінностей, який учні отримують на тому чи іншому етапі навчання. Відтак, процес підручникотворення не тільки задає єдиний стандарт освіти у практичній роботі середньої освіти, а й визначає поле індивідуальних освітніх траєкторій учнів та варіанти удосконалення майстерності педагога і неформальної освіти.

Список використаних джерел

1. Бойко В., Міхелі С. Географія: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. Харків: СИЦІЯ, 2016. 288 с.
2. Декларація про незалежність (державний суверенітет) України: Декларація від 16 липня 1990 року № 55-ХІІ. *Відомості Верховної Ради УРСР*. 1990. 31 лип. № 31. 429 с.
3. Кобернік С., Коваленко Р. Географія (рівень стандарту): підруч. для 10 кл. закладів заг. сер. освіти. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2018. 256 с.
4. Максаковський В. Географія: підруч. для 10-го кл. закл. заг. серед. освіти. Москва: Освіта, 1993. 288 с.
5. Маринич О., Шищенко П. Фізична географія України: підруч. для 8 класу загальноосв. навч. закл. Київ: Знання, 2005. 511 с.
6. Пестушко В., Уварова Г. Географія: підруч. для 9 класу загальноосв. навч. закл. Київ: Генеза, 2009. 288 с.
7. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. Ред. кол. Київ: Педагогічна думка, 2010. Вип. 10. 780 с.
8. Скуратович О., Коваленко Р., Круглик Л. Загальна географія: підручник для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Зодіак-Еко, 1995. 192 с.

Тарас Паска

Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника

(м. Івано-Франківськ, Україна)

РЕГІОНАЛЬНИЙ ПЛОТНИЙ ПРОЄКТ «РОЗБУДОВА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В ГІРСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ»: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Закони України «Про освіту» (2017) [5], «Про повну загальну середню освіту» (2020) [6], Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016)

[7] визначили мету та головні компоненти Нової української школи: всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, дитиноцентризм (орієнтація на потреби учня), компетентнісний підхід, педагогіка партнерства. Реформою передбачено створення трирічної старшої школи, оновлення змісту освіти, забезпечення рівного доступу до якісної освіти всіх учнів незалежно від території проживання, а, отже, і в гірській місцевості. Передбачено розширення автономії закладів освіти у формуванні власних освітніх програм. Усе це повинно забезпечити створення освітнього середовища на засадах гуманізму, демократичності, національної української самобутності, використовуючи регіональні етнографічні особливості (зокрема Гуцульщини, Бойківщини, Опілля, Покуття і т. п.).

У 2018 році науково-дослідна лабораторія «Гуцульська етнопедагогіка та гуцульщинознавство» НАПН України спільно з Гуцульською освітянською радою та відділом освіти Косівської районної державної адміністрації підготували регіональний пілотний проєкт «Розбудова нової української школи в гірській місцевості Українських Карпат» (далі – Регіональний проєкт), який підтримали обласні державні адміністрації Івано-Франківської, Львівської, Чернівецької, Закарпатської областей, Комітет Верховної Ради України з питань науки і освіти. Він став дорожньою картою в реалізації Закону України «Про освіту» в гірській місцевості Українських Карпат.

Обґрунтування Регіонального проєкту визначалось тим, що сучасна соціально-економічна та екологічна ситуація в Українських Карпатах вимагала зміни пріоритетів у політиці розвитку гірських територій. В умовах децентралізації управління, створення об'єднаних територіальних громад, необхідні були виважені кроки в освітніх процесах, пам'ятаючи, що гірська школа є найважливішим чинником збереження корінних мешканців гір, без яких Карпати стануть не привабливими. На момент розробки Регіонального проєкту у 27-ми районах і містах, у яких усі або частина населених пунктів мали статус гірських, функціонувало 600 шкіл, де навчалося 120 тисяч учнів [2, с. 12]. Гірські заклади загальної середньої освіти недостатньо забезпечені навчально-методичними матеріалами, технічними засобами навчання, сучасними шкільними меблями.

Крім освітніх проблем в Україні, навчальні заклади в горах мають чимало своїх регіональних труднощів. Це природно-кліматичні умови: гірська місцевість, бездоріжжя, проблеми з транспортом, велика кількість опадів, що призводить до повеней, снігові замети, вітровії, проживання в умовах рідкорозселеності, значної віддаленості окремих присілків та осель від школи. Усе це значно впливало на відвідування школи учнями. Разом з тим на розвиток освітніх закладів негативно

впливає економічна слабкість гірських місцевостей, демографічна ситуація. В останні десятиліття значна частина горян стали безробітними й вимушені виїжджати на заробітки. До роботи в домашньому господарстві, яке стало засобом виживання, широко залучаються підлітки та старшокласники. Внаслідок активного, самовільного і санкціонованого вирубування лісів та кліматичних катаклізмів завдано великої шкоди довкіллю. Стає дедалі більше зрозумілим, що лише підростаюче покоління зможе зберегти для майбутніх поколінь матеріальну і духовну культуру регіону. Тому аксіомою стало твердження: «Врятуємо гірську школу – врятуємо Карпати».

Автори Регіонального проєкту переконані в тому, що Українським Карпатам потрібні справжні господарі. Гірські школи спільно з сім'єю покликані підготувати випускників до праці, до життя. Тому пілотний регіональний проєкт «Розбудова нової української школи в гірській місцевості Українських Карпат» органічно вплітає в освітній процес цілий пласт матеріальної і духовної культури горян (господарсько-трудова діяльність, туризм, народне мистецтво, побут, обряди, фольклор, звичаї і традиції), що слугує збереженню етнокультурної ідентичності й унікальності мешканців гір.

Регіональний проєкт є продовженням багаторічної роботи педагогів гірських шкіл та науковців. Міцним підмурівком розбудови Нової української школи в гірській місцевості Українських Карпат стали напрацювання з розбудови гуцульської школи як регіональної української національної, яку започаткували в гуцульському етнографічному районі України ще на початку 1990-х років. За тодішнім адміністративно-територіальним поділом освітянський простір Гуцульщини охоплював Верховинський, Косівський, Надвірнянський райони, припрутські села Коломийського району і територію Яремчанської міської ради Івано-Франківської області, Вижницький і Путильський райони Чернівецької, Рахівський район Закарпатської областей. Педагоги Гуцульщини уже понад 30 років активно впроваджують змістовне вивчення рідного краю. У науковий обіг увійшов термін «гуцульщинознавство» – розділ українознавства, що вивчає життя і культуру окремої етнографічної групи українського народу – гуцулів. Гуцульщинознавство зайняло чільне місце в системі освіти гірських шкіл. Його використовують для посилення зв'язків навчання з життям. Так, при вивченні літератури використовують багатий гуцульський фольклор, історії України – цілий пласт знань про опришківський рух під проводом Олекси Довбуша, селянське повстання, очолюване Лук'яном Кобилицею, боротьбу січових стрільців, вояків УПА, бійців АТО. Вивчення народного мистецтва відбувається в процесі практичних занять учнів з художніх ремесел: різьби по дереву, вишивки, ткацтва, писанкарства, гончарства та ін. Гуцульщинознавство вивчається і як

окремий предмет за рахунок годин варіативної складової навчального плану в 2-11 класах, де для цього є можливість, і в процесі вивчення різних предметів, якщо воно органічно вплітається в матеріал теми уроку, а також на факультативних і гурткових заняттях [4].

Гуцульська освітянська рада з 1991 р. і науково-дослідна лабораторія «Гуцульська етнопедагогіка і гуцульщинознавство» з 1994 р. підготували орієнтовні програми, навчальні і методичні посібники книжкової серії «Бібліотека гуцульської школи», започаткували видання журналу «Гуцульська школа» і газети «Освітянський вісник» [3; 4].

Метою Регіонального проєкту визначено створення матеріально-технічної та навчально-методичної бази, кадрове забезпечення закладів освіти у гірській місцевості для переходу від авторитарної школи до педагогіки партнерства, від школи знань до школи компетентностей, і на цій основі поєднувати якісну освіту учнів з трудовою підготовкою до праці, до життя в гірській місцевості.

Для досягнення мети поставлені завдання, серед яких найбільш значущі такі:

- створити чотири обласні експериментальні педагогічні майданчики з метою апробації індивідуальних навчальних планів в рамках діючих державних стандартів, по одному в кожній області на базі таких шкіл: Яворівській ЗОШ I-III ст. Косівського району Івано-Франківської області; Лазещинській ЗОШ I-III ст. Рахівського району Закарпатської області; Дихтинській ЗОШ I-III ст. Путильського району Чернівецької області; Козьовському НВК Сколівського району Львівської області;

- створити в гірських школах умови і залучити педагогів до активної підготовки з метою використання інноваційних форм роботи, передовсім забезпечити володіння учнями державною та іноземними мовами, інформаційно-комунікаційну компетентність, природничу і математичну грамотність, а також навичками, які не менш впливають на успішну самореалізацію людини. Це господарсько-трудова діяльність, оволодіння художніми ремеслами, підприємливість, фінансова грамотність, організація туризму, продовження та розвиток звичаїв і традицій;

- виховувати дітей і молодь громадянами-патріотами України, що здатні захищати рідну Вітчизну, спонукати до активної протидії сепаратизму, шовінізму, аморальності;

- керівникам і педагогічним колективам результатами своєї праці показувати, що випускники гірських шкіл не поступаються своєю підготовкою, вихованістю випускникам шкіл рівнинних місцевостей і містечок [2, с. 20-21].

Значущість Регіонального проєкту полягає в прагненні знайти нові шляхи реформування гірської школи в складних природних та соціально-економічних

умовах. Його цінність зумовлена зверненням не лише до теоретичних і прогностичних аспектів, поставлених проблем, а ґрунтується на багаторічному досвіді використання в освітньому процесі регіонального етнографічного компонента – гуцульщинознавства. Це дає можливість запропонувати реальні рекомендації в реалізації проєкту всім 600 школам 27-ми районів і міст 4-ох областей України.

Готуючи Регіональний проєкт його ініціатори – науковці та освітяни Косівщини Петро Лосюк, Володимир Козьменчук та Володимир Лаврук одночасно подбали про методичне забезпечення, заснувавши нову книжкову серію «Бібліотека гірської школи». Першим науково-методичним посібником цієї серії стало видання «Вчені-горяни – гірській школі» [1]. До підготовки цього багатопланового посібника передовсім залучили вчених-горян, тобто вихідців з гірської місцевості, незалежно від того, де вони проживають і працюють. Важливо, що в дитячі роки для них були рідними і близькими мешканці гір, працьовиті, гостинні, сміливі, волелюбні, талановиті. Безсумнівно, що й духовний світ, християнські чесноти, вірування запали в душу юних горян, тому вони найкраще усе зможуть передати дітям і молоді.

При підготовці посібника ставились завдання наповнити його змістовим матеріалом, необхідним для вивчення новацій, що містять оновлені програми на перехідний період до 2027 року в рамках чинного державного стандарту освіти на основі головних компонентів Нової української школи, забезпечуючи рівний доступ учнів у гірській місцевості до якісної освіти.

Науково-методичний посібник «Вчені-горяни – гірській школі» має три розділи. Перший розділ «Розбудова Нової української школи (компетентнісний підхід)» містить матеріали про оновлення змісту освіти в гірській школі на компетентнісній основі. У другому розділі посібника «Надбання гуцульської школи – вагомий підмурівок розбудови Нової української школи в гірській місцевості» висвітлено досвід використання регіонального етнографічного компонента – гуцульщинознавства. Матеріали третього розділу «Підготовка школярів до праці, до життя в гірській місцевості Українських Карпат» підготовлені для використання в процесі організації профільного навчання у старших класах.

На думку авторів Регіонального проєкту, для 10-11 класів гірських шкіл найбільше підходять такі програми технологічного профілю, як «Основи лісового господарства», «Деревообробка (художні ремесла)», «Українська народна вишивка», «Туристична справа», «Основи підприємницької діяльності». Наприклад, у посібнику «Вчені-горяни – гірській школі» подається проєкт кандидата біологічних наук, старшого наукового співробітника В. Гуменюка

«Основи гірської господарки в передгірних і гірських районах Українських Карпат» [1, с. 199] та проєкт науковців Ю. Дебринюка і В. Лосюка «Теоретико-практичні основи гірського лісівництва (для Українських Карпат)» [1, с. 249].

Таким чином, регіональний пілотний проєкт «Розбудова нової української школи в гірській місцевості Українських Карпат», який є дорожньою картою у виконанні Законів України «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту», потребує державної підтримки й піклування місцевих органів влади. Його реалізація сприятиме вихованню у молодого покоління відчуття справжніх господарів Карпатських гір, патріотичної свідомості, національної гордості, забезпечить сталий розвиток Українських Карпат.

Список використаних джерел

1. Вчені-горяни – гірській школі / за заг. ред. П. Лосюка. Косів: Писаний Камінь, 2018. 336 с.
2. Козьменчук В., Лаврук В., Лосюк П. Гірська школа перехідного періоду: для вчителів і керівників гірських закладів освіти та відділів освіти. Косів: Писаний Камінь, 2018. 36 с.
3. Орієнтовна програма з гуцульщинознавства для загальноосвітніх шкіл, гімназій, ліцеїв та вищих навчальних закладів (авт. Пелипейко І.). *Хрестоматія з гуцульщинознавства: для загальноосвіт. шкіл, гімназій, ліцеїв та вищ. навч. закл. / упор. П. Лосюк.* Косів: Писаний Камінь; Снятин : ПрутПринт, 2001. С. 603–623.
4. Паска Т. Місце і роль гуцульщинознавства в сучасній українській національній школі (персоналістичний контекст). *Обрії.* 2018. № 1 (46). С. 122–126.
5. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення : 03.05.2022).
6. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення : 03.05.2022).
7. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934> (дата звернення : 04.05.2022).

Тамара Марчій-Дмитраш

Прикарпатський національний університет

Імені Василя Стефаника

(м. Івано-Франківськ, Україна)

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

Зміни, які відбуваються в системі української освіти зумовлено як воєнними діями на території України, євроінтеграційними процесами, так і вимогами до рівня освіченості і культури громадян нашої держави, важливими характеристиками яких є відповідність державним освітнім стандартам, урахування специфічних психофізичних, розумових, вікових особливостей особистості та реалізація принципу наступності, зокрема між дошкільною і

початковою ланками з опорою на особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний підходи.

У інструктивно-методичних рекомендаціях щодо забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти конкретизовано необхідність організації освітнього процесу на принципах наступності й перспективності задля забезпечення гармонійного розвитку особистості в контексті єдності координації мети, змісту, методів, форм роботи з дітьми 6-7 років життя [3].

Особливості підготовки дітей дошкільного віку до навчання в школі і шляхи реалізації принципу наступності у підготовці дітей дошкільного віку до навчання в школі досліджено такими педагогами та психологами, як Л. Артемовою, О. Богдановою, З. Борисовою, В. Кузь, А. Леушиною, Г. Люблінською, О. Савченко та іншими. Різні дисертаційні роботи висвітлюють проблеми підготовки здобувачів освіти в контексті вивчення різних розділів програми: математики (І. Попова, Р. Руга), рідної мови (Л. Калмикова та інші), природознавства (Т. Ковальчук, Д. Струннікова та ін.), а також трудового (Л. Дашковська), естетичного (А. Ароніна), морального (О. Ткаченко) виховання.

Проблема підготовки дітей до навчання в школі є актуальною у зв'язку з підвищенням вимог до рівня знань дітей, які вступають до школи, а також з оновленням освітньої програми в початковій школі, використанням інновацій, що передбачає підготовку дошкільників із урахуванням аналізу цієї проблеми в теорії і практиці.

Зміст підготовки дітей до школи зумовлено умовами, в яких розвивається суспільство, відображаючи загальну концепцію розвитку системи освіти відповідно до історичної епохи.

Так, в 20-ті роки Наркомосвіти УРСР було запропоновано навчальний план для початкової школи, за яким навчання дітей починалося з досягнення ними 8 років. Аналізуючи його, стає зрозумілим, що не було спеціальної підготовки здобувачів освіти до школи. Однією з причин є те, що дошкільна система виховання тільки починала розвиватись і могла охопити незначну кількість вихованців.

Пізніше Наркомосвіти УРСР розроблено і затверджено новий навчальний план для шкіл (1933 р.), який суттєво відрізнявся від попереднього і передбачав необхідність створення умов школами і ускладнення навчання восьмирічних першокласників із урахуванням їхніх запитів, можливостей, інтелектуального потенціалу [1, с. 134].

Починаючи з 1944-1945 н. р. запроваджено обов'язкове навчання дітей семирічного віку в початкових, неповних і середніх школах. Цікаво, що у п'ятирічному плані на 1950-1955 рр. основну увагу було приділено розвитку

семирічної та середньої шкіл.

Зазначимо, що на цьому етапі розвитку освітньої системи школою ще не було визначено вимоги щодо спеціальної підготовки дітей до навчання в процесі дошкільного (родинного і суспільного) виховання.

Разом із тим у післявоєнний період відбувся значний розвиток системи суспільного дошкільного виховання в СРСР, а відтак – зниження віку вступу до школи. Поступово виникла необхідність підготовчої роботи до шкільного навчання. Вже у 50-ті роки ХХ ст. було проведено психолого-педагогічні дослідження шкільної успішності та її рівнів, в яких поряд з іншими чинниками було звернено увагу на конкретизацію завдання і важливість підготовки дітей до школи.

Слід зазначити, що питання формування готовності до школи не було абсолютно новим. Визначний педагог Я.-А. Коменський у працях «Материнська школа» і «Велика дидактика» визначив структуру освіти, яка враховує періоди розвитку дитини, першою ланкою є виховання дитини у сім'ї або у материнській школі до шести років. На допомогу сімейному вихованню ним було розроблено програму і зміст навчання і виховання дітей з окремим розділом «Яким чином батьки повинні готувати своїх дітей до школи». Я.-А. Коменський конкретизував показники, які засвідчували готовність дітей відвідувати школу: 1) якщо дитина знає те, що їй слід знати у материнській школі; 2) якщо можна спостерігати увагу і роздуми дитини з приводу тих запитань, які їй пропонуються, а також здатність міркувати; 3) якщо в неї виявляється прагнення до вищого рівня освіти [4].

Одним із головних завдань у процесі підготовки до навчання в школі С. Русова вбачала «збудити у дитини охоту до самонавчання». Педагог звертала увагу на необхідність створення умов для активної пізнавальної діяльності вихованців і акцентувала увагу на необхідності розвитку їх інтересу, чутливості до краси, розвитку духовності в дитячому закладі [5, с. 56].

Згодом у 60-ті роки ХХ ст. в зарубіжній і у вітчизняній освіті проведено дослідження щодо вивчення можливостей дітей засвоювати нові дії та знання, які до цього не застосовувались, тобто йде мова про якість навчання в освітньому закладі без попередньої підготовки.

Перше наукове обговорення досягнень і проблем початкової освіти за програмами, введеними в 1969 р. відбулось на міжреспубліканському симпозиумі, який проведено у м. Києві у 1970 р. під керівництвом Г. Костюка.

Реформа освіти, яка відбулася наприкінці 60-их-на початку 70-их рр. ХХ ст. вплинула на організацію освітнього процесу початкової школи: замість чотирирічної вона стала трирічною (7-10 роки життя), змінилися і стали складнішими програми з усіх навчальних дисциплін. Це спричинило

трансформації системи дошкільної освіти, зокрема у роботі з дітьми старшого дошкільного віку було збільшено кількість і тривалість щоденних занять, що передбачало підвищення рівнів готовності дітей до навчання в школі.

Наприкінці 80-х років знову відбулася реформа в освітній системі початкової школи, яка спричинила такі зміни: 1) для навчання у першому класі почали приймати дітей, яким виповнилося 6 років; 2) збільшилась тривалість навчання у початковій школі на 1 рік, вона знову стала чотирирічною.

У 1988-2000 рр. відбувалася перебудова освіти на принципах деідеологізації, національного спрямування. В цей період функціонували два типи початкових шкіл (3-річної і 4-річної з відповідним віком вступу дітей до школи (6-7 років); поступово більше уваги почали приділяти підготовці дітей до школи, їх соціалізації, використанню інноваційних методів формування готовності до навчання у школі як інтегративної якості її особистості. Трансформації початкової освіти були компонентом освітньої політики держави і визначалися насамперед суспільно-політичними, соціально-економічними і педагогічними напрямками її розвитку. Реформи початкової освіти відбувалася за такими напрямками: зміна структури і організації освітнього процесу, удосконалення його змісту, методів й форм навчання.

Дискусії щодо доцільності віку початку навчання в школі, підготовки до нього спровокували низку досліджень, в тому числі, враховуючи умови і вимоги різного типу навчальних закладів. Вони підтвердили важливість і необхідність спеціальної підготовки, визначення психологічної готовності до шкільного навчання як важливої складової психічного та індивідуального розвитку дошкільника, яка повинна сформуватися до семирічного віку. Виокремлено два підходи до організації їхньої підготовки, а саме:

1) функціональний – набуття комплексу знань, умінь і навичок дитиною, які стануть визначальними у подальшій навчальній діяльності;

2) особистісний – гармонійний розвиток особистості дитини в контексті її активності (Ш. Амонашвілі, О. Кононко, О. Савченко, Л. Федорович та ін.) [2, с. 8].

З метою порівняння систем підготовки дітей 6-7-го років життя до навчання в школі на сучасному етапі розвитку освіти проаналізували такий досвід у інших країнах. В таких прогресивних країнах, як Англія, США реалізовується підхід про початок навчання в школі з п'ятирічного віку, при чому у США за таких умов перший рік початку навчання характеризується як «підготовчий клас», в Англії початок навчання характеризується подібністю до домашніх ігрових умов. Тривалість навчання в початковій школі у розвинутих країнах коливається від 3 до 6 років: 4 роки – в Австрії, Швеції, Німеччині, Польщі; 5 років – у Франції; 6 –

в Англії, США, Японії. Цікаво, що до шкіл, які працюють у різних країнах із використанням Вальдорфської педагогіки, приймають з семи років.

Узагальнюючи результати аналізу, зазначимо, що проблеми переходу дитини з одного освітнього рівня на інший, зміст і методи дошкільної і початкової освіти, їх мета, завдання і форми організації роботи повинні узгоджуватись з віковими і психофізіологічними можливостями вихованців, опираючись на принцип наступності у навчанні і вихованні.

Аналіз підготовки дітей до навчання в школі дає можливість визначити такі основні тенденції: акцент на соціальному розвитку дітей старшого дошкільного віку і формуванні їх комунікативних умінь, розвитку пізнавальної активності; визначення важливості фізичного здоров'я дітей; важливість суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчанні; врахування регіональних особливостей місця проживання дітей; необхідність підготовки дітей до навчання в школі.

В сучасній освітній системі особливостям переходу дитини від дошкільного до шкільного періоду приділяється значна увага. У працях вітчизняних дослідників (А. Богуш, В. Котирло, Я. Котлярова, С. Ладивір, О. Проскура, Н. Шиліна) підкреслено, що готовність до навчання в школі – це багатокомпонентне цілісне утворення, інтегральна характеристика особистості, складниками якої є психологічний, морфологічний, інтелектуальний, мотиваційний, емоційно-вольовий, комунікативно-мовленнєвий компоненти і формується наприкінці дошкільного дитинства. Підготовка дітей до школи – це система, спрямована на формування готовності дитини перейти від ігрової до навчальної діяльності й успішно засвоїти її зміст.

Список використаних джерел

1. Грищенко М. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917-1965). Київ: Рад. школа, 1966. 260 с.
2. Замрозевич С. Формування готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі у процесі фізичного виховання: *автореф. дис. ...кан. пед. наук*: спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка». Одеса, 2010. 24 с.
3. Інструктивно-методичні рекомендації щодо забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти. Додаток до листа МОН України від 19.04.2018 № 1/9-249: веб-сайт. URL: <http://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/nastupnist/recomendazii.doc>.
4. Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори: у трьох томах / під ред. з біограф. нарисом і примітками проф. А. Л. Красновського. Київ: Рад. школа, 1940. Т.1. Велика дидактика. 248 с.
5. Русова С. Ф. Теорія і практика дошкільного виховання. Львів: Просвіта, 1993. 127с.

Вікторія Стинська

Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника

(м. Івано-Франківськ, Україна)

МАТЕРИНОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД – ОСНОВА

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ МАТЕРИНСТВА Й ДИТИНСТВА В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ

Соціально-педагогічна підтримка материнства й дитинства є однією з основних форм соціальної підтримки населення в більшості країн світу й являє собою систему різноманітних заходів, спрямованих на охорону здоров'я матері та дитини, мотивацію до материнства, захист прав матерів, формування установок усвідомленого батьківства, створення найбільш сприятливих умов для виховання дітей, їхнього гармонійного розвитку. Саме тому підтримка материнства й дитинства має бути предметом особливої уваги з боку держави, адже саме через турботу про здоров'я та добробут жінок і дітей здійснюється сприяння приросту населення країни, покращення репродуктивного здоров'я громадян, що, в свою чергу, дозволяє протистояти демографічній кризі та загрозі депопуляції, які для України є на часі більше, ніж будь-коли.

Розгляд соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства передбачав ознайомлення із різними методологічними підходами щодо окресленого феномену [3, с. 27]:

особистісно-соціально-діяльнісний (розгляд соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства у двох ракурсах: дуалістичного, що спрямований на розв'язання життєвих питань матері й дитини як єдиного цілого, що виникають на перетині проблем соціальних і педагогічних; ситуаційного, який передбачає розв'язання проблем матері й дитини в межах різноманітних соціально-педагогічних ситуацій),

середовищний (для окреслення місця і ролі соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в загальній системі соціальної взаємодії),

етологічний з теоріями (еґоїстичного гена, батьківського внеску) (для розгляду материнства як епіфеномену поведінки тварин у зв'язку з турботою про потомство),

біхевіористський з теоріями (соціального наuczіння, материнської депривації) (для розгляду материнства в контексті суспільного досвіду),

психоаналітичний з теоріями (прихильності, об'єктних відношень) (для розгляду проблеми материнства в межах дитячо-батьківської взаємодії з акцентом на розвиток дитини).

Відтак, наявні напрями й підходи підвели до думки, що жодна із них не передбачають розгляду материнства крізь призму забезпечення прав жінки, що зумовило обґрунтування та введення до наукового обігу теоретичних засад матеріноцентричного підходу, який побудований на двох теоріях – теорії материнства як соціальної практики (Олена Стрельник), що апелює до розгляду материнства як повноцінної роботи, яка потребує визнання і підтримки жінки з

боку держави та *теорії пренатального розвитку* (Андре Бертін), що передбачає просвіту подружніх пар у питаннях здорового материнства і батьківства та гармонічний розвиток дітей в утробі матері.

Матеріноцентричний підхід до соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства дозволяє забезпечити права жінки на здоров'я, благополуччя, збереження репродуктивної функції, поєднання материнства з кар'єрою та ін.; виділити соціально-педагогічну складову роботи різних установ державного і недержавного сектору; забезпечити основу їх співпраці в інтересах реалізації права матері.

Окреслений підхід дав поштовх до ретельного вивчення питання забезпечення прав жінки в Україні, що засвідчило низку *суперечностей*, в соціально-педагогічній теорії і практиці, а саме між:

- об'єктивною потребою в реформуванні інституту материнства й дитинства в Україні й відсутністю теоретичних і практичних напрацювань щодо розв'язання означеної проблеми у вітчизняній соціально-педагогічній науці;

- визнанням провідних педагогічних ідей щодо охорони материнства й дитинства в історичній ретроспективі та їх недостатньою екстраполяцією в практику сучасної соціально-педагогічної діяльності;

- світовими тенденціями нагромадженого досвіду соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства та реальними можливостями й алгоритмами їх реалізації в українському просторі;

- потребою розробки відповідних програм соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства на загальнодержавному, регіональному й місцевому рівнях і відсутністю їх практичного та інструментального забезпечення;

- потребою в якісних соціальних послугах та їх невідповідністю потребам і запитам дітей, матерів, сімей;

- викликами сучасного суспільства щодо надання соціальних послуг матерям та дітям і недостатнім рівнем готовності соціальних працівників/соціальних педагогів до соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в Україні.

З'ясуємо деякі особливості розв'язання суперечності між потребою в якісних соціальних послугах та їх невідповідністю потребам і запитам дітей, матерів, сімей у розрізі напрямку заохочення до материнства.

Зазначимо, що за незалежної України до 2002 р. політика заохочення до материнства включала в основному підтримку багатодітних матерів і різні види державної допомоги сім'ям з дітьми.

Починаючи з 2002 р. у державі приймається низка законодавчих актів, які визначають подальший демографічний курс України.

Заохочення до материнства забезпечувалося організацією мережі медико-генетичних, жіночих та інших консультацій, будинків-відпочинку для вагітних жінок і матерів з дітьми та санаторіїв, пологових будинків, дошкільних закладів; наданням жінці відпустки у зв'язку з вагітністю та пологами, виплатою у встановленому порядку допомоги у зв'язку з народженням дитини й допомоги на час догляду за хворою дитиною; встановленням перерв у роботі для годування дитини; заборонаю застосування праці жінок на важких і шкідливих для здоров'я виробництвах, запровадження форми одноразової адресної допомоги сім'ям – видачу пакунків малюка всім жінкам під час їх перебування у пологовому будинку (відділенні) та ін. З метою піклування про здоров'я жінки їй надано право самій вирішувати питання про материнство.

Не дивлячись на всі прийняті міри, рівень народжуваності був доволі низьким (в 2002 р. – 8,1 на 1000 населення, у 2004 р. – 9,0).

Із прийняттям 21 квітня 2005 р. Постанови КМУ «Деякі питання призначення і виплати допомоги сім'ям з дітьми» відбулося суттєве зрушення щодо збільшення розміру державної матеріальної допомоги сім'ям при народженні дитини. Тоді ж було затверджено «Порядок призначення і виплати допомоги при народженні дитини особам», згідно з яким після народження дитини сім'ї здобули право отримувати грошову допомогу в сумі, кратній 22,6 розміру прожиткового мінімуму на дітей віком до шести років, який було встановлено на день народження дитини.

У зв'язку з тим, що розмір виплат залежав від розміру прожиткового мінімуму, він щороку варіював. З 2011 р., відповідно до Закону України «Про державну допомогу сім'ям з дітьми», виплати при народженні дитини, здійснювалися в таких розмірах: на першу дитину сума, кратна 30 розмірам прожиткового мінімуму; на другу дитину – 60; на третю і кожну наступну дитину – 120.

Однак, з огляду на складну політичну та економічну ситуацію в країні, з 01.07.2014 р. допомога при народженні дитини стала фіксованою – 41280 грн. і однаковою для всіх новонароджених. Отже, у 2014 р. якісні показники соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в Україні стали низькими. Державою було прийнято непопулярне рішення економії бюджетних коштів, оскільки фіксований розмір допомоги не передбачав врахування індексу інфляції, курсу валютообміну та ін. і відповідно – збільшення виплат. Як наслідок – і без того складне матеріальне становище сімей з дітьми до 6 років, було на державному рівні поставлено на рейки заощадливості [3, с. 296-297].

З 2014 до 2021 року допомога на дитину практично залишається без змін, незважаючи на підвищення прожиткового мінімуму, що логічно мало би

призвести до зростання і всіх соціальних виплат, а саме: 41280 грн. (10 320 грн. – одноразова виплата і 860 грн. – щомісячна (36 місяців)).

Зрозуміло, що така ситуація не сприяє демографічному зростанню, оскільки ця сума є номінальною, а реальна вартість (купівельна спроможність для дитини) постійно зменшується.

З 1 січня 2022 року законопроектом запропоновано встановити такий розмір допомоги при народженні дитини: першої – 50 000 грн, другої – 100 000 грн, третьої і кожної наступної дитини – 150 000 грн. Виплата допомоги буде проводитися одноразово в розмірі 25% загального розміру, решта суми буде виплачуватися протягом наступних 36 місяців рівними частинами у порядку, встановленому Кабміном [2].

Відтак, проводити щорічну індексацію виплат планується тільки з 2023 р.

Позитивним кроком у сфері соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в Україні стало введення з 2020 р. таких комплексних послуг:

- «*єМалятко*», яка передбачає об'єднання 10 державних послуг, пов'язаних з народженням дитини, в одну, яку батьки зможуть безпосередньо отримати в пологовому будинку і вдома через Інтернет і ЦНАП.

- «*Муніципальна няня*», згідно з якою держава має відшкодувати послуги по догляду за дитиною до 3 років.

З 1 квітня 2021 р. стартувала нова Програма медичних гарантій-2021 [1], відповідно до якої тариф на надання допомоги при пологах у 2021 зросте до 10 382 гривні, а за допомогу новонародженим у складних неонатальних випадках - до 113 725 гривень. Також збільшується та удосконалюється обсяг медичних послуг, які жінка зможе отримати і впроваджується новий пакет – «Ведення вагітності в амбулаторних умовах».

За даними Національної служби охорони здоров'я на надання медичної допомоги при пологах у 2021 році 399 медичних закладів вже отримали понад 1,8 мільярда гривень.

У боротьбі за рівноправність і проти гендерних стереотипів Верховна рада України ухвалила закон «Про внесення змін до деяких законодавчих актів щодо забезпечення рівних можливостей матері і батька на догляд за дитиною».

Щодо декретних виплат то відповідно до українського законодавства право на отримання грошової виплати по вагітності та пологах у 2022 р. має кожна вагітна жінка (в т.ч. неповнолітня), але розмір допомоги та порядок її отримання безпосередньо залежить від статусу одержувача. Тобто працює жінка, навчається, є приватним підприємцем, військовослужбовцем або безробітною.

Допомогу по догляду за дитиною до досягнення нею трирічного віку скасовано з 1 липня 2014 року – на дитину надають тільки [допомогу при народженні дитини](#).

Критично низькими залишаються допомога одиноким матерям та тимчасова допомога дітям, батьки яких ухиляються від сплати аліментів.

Так, за період 2020-2022 рр. розмір державної допомоги одиноким матерям зріс всього на 321 грн. і склав станом на 01.01.2022 р. 2100 грн. Аналогічна ситуація з тимчасовою допомогою дітям, батьки яких ухиляються від сплати аліментів, яка за три роки зросла всього на 160,5 грн. і склала станом на 01.01.2022 р. 1050 грн.

Отже, незважаючи на певні просування щодо фінансового забезпечення надання таких допомог (допомога при народженні дитини, допомога по догляду за дитиною до досягнення нею трирічного віку, тимчасова допомога дітям, батьки яких ухиляються від сплати аліментів, допомога одиноким матерям), рівень виплат залишається критично низьким, що призводить до труднощів та зuboжіння сімей із дітьми та дозволяє констатувати невиконання державою конституційних гарантів перед своїми громадянами не в повній мірі.

Таким чином, реалізація матеріноцентричного підходу в Україні потребує скерування соціально-педагогічної підтримки на макро-, мезо- й мікрорівні на створення умов для реалізації прав матері в суспільстві й сім'ї.

Список використаних джерел

1. Нова програма медичних гарантій URL: https://zaxid.net/nova_programa_medgarantiy_2021_shho_oplachuye_derzhava_yak_otrimati_n1516526
2. Підвищення допомоги при народженні дитини з 2022 року: хто більше? URL: <https://news.dtk.ua/labor/social-protection/70145>.
3. Стинська В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в Україні (XX – початок XXI ст.): дис...д-ра пед.наук: 13.00.05. Тернопіль, 2019. 434 с.

Інна Завулічна

Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника

(м. Івано-Франківськ, Україна)

БЛАГОДІЙНІ ФОНДИ УКРАЇНИ: ПРАВОВІ ОСОБЛИВОСТІ ЇХ СТВОРЕННЯ ТА ДІЯЛЬНОСТІ

В умовах трансформаційних викликів соціально-правового життя України благодійництво та благодійні фонди стали вагомою частиною у подоланні кризових явищ в соціальній, економічній, політичній, медичній та інших галузях. Благодійні фонди відіграють вагомую роль в акумуляції фінансових і людських ресурсів, спрямованих на допомогу соціально-незахищених верств населення,

переселенців, військовослужбовців ЗСУ, учасників АТО та іншим постраждалим внаслідок російсько-українського збройного конфлікту. Така діяльність потребує від держави введення сучасних правових, політичних та фінансових інструментів підтримки й розвитку. Тому питання законодавчого забезпечення створення та діяльності благодійних фондів є важливим та доцільним на сучасному етапі.

Як свідчить аналіз законодавча, нормативно-правова база розвитку благодійних фондів в незалежній Україні опирається як на норми міжнародних правових актів (Загальна декларація прав людини від 10.12.1948 р.; Римська конвенція про захист прав та основних свобод від 04.11.1950 р., Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей від 30.09.1990 р., Копенгагенська декларація про соціальний розвиток від 01.01.1995 р. та ін.) [5], так і вітчизняних (Конституція України, Кодекси України, Закони України: «Про благодійництво та благодійні організації» від 16.09.1997 р., «Про благодійну діяльність та благодійні організації» від 05.07.2012 р. та ін.) документів.

Зокрема, ставлення держави до проблем благодійності визначено насамперед в основоположному законодавчому акті – Конституції України, де зазначено, що «благодійництво, благодійна діяльність та благодійна організація (фонд) охороняються державою», яка має створювати соціально-економічні та правові передумови для нормального розвитку, функціонування, як сталого й невід'ємного елемента забезпечення соціальної складової держави та суспільства.

Загальні засади благодійництва, забезпечення правового регулювання відносин у суспільстві, спрямованих на розвиток благодійної діяльності, утвердження гуманізму і милосердя, гарантії державної підтримки її учасникам, створенням умов для діяльності благодійних організацій (фондів) відповідно до законодавства України регулюються Законом України «Про благодійництво та благодійні організації» (№ 531/97 від 16.09.1997 р.).

Права благодійних організацій визначає Закон України «Про благодійну діяльність та благодійні організації» від 05.07.2012 р. № 5073-VI. Так, благодійні організації мають права надавати благодійну допомогу: постраждалим внаслідок катастроф, збройних конфліктів і нещасних випадків, біженцям та особам, які перебувають у складних життєвих обставинах, сприяння здійсненню державних, регіональних, місцевих та міжнародних програм, спрямованих на поліпшення соціально-економічного становища в Україні та ін.[3]. Однак цей Закон не передбачає ніяких пільг, форм морального заохочення, отримання реальних стимулів, а просто декларує їх надання.

Згідно ст. 13 Закону України «Про благодійну діяльність та благодійні організації» [3], благодійні організації можуть утворюватися в таких

організаційно-правових формах, як благодійний фонд, благодійне товариство, благодійна установа та ін.

Науковий пошук засвідчив, що категорія «благодійні організації» знайшла відображення у багатьох довідкових виданнях, а категорія «благодійних фонд» використовувалася не завжди. Наприклад, у словнику із соціальної роботи термін «фонд» - це некомерційна організація, заснована громадянами або юридичними особами на основі добровільних майнових внесків, яка має соціальні, благодійні, культурні, освітні чи інші суспільно-корисні цілі. Залежно від складу засновників, цілей і форми діяльності розрізняють фонди приватні, громадські, некомерційні, благодійні, місцевого співтовариства та ін. [4].

У великому енциклопедичному юридичному словнику маємо виокремлене пояснення терміну «фонд» - це організація чи установа, яка розпоряджається грошовими чи матеріальними ресурсами, а також благодійний фонд - це недержавна організація, головною метою діяльності якої є здійснення благодійної діяльності в інтересах суспільства або окремих категорій осіб [1].

У ст. 13 р. III Закону України «Про благодійну діяльність та благодійні організації» благодійним фондом визнається благодійна організація, яка діє на підставі статуту, має учасників та управляється учасниками, які не зобов'язані передавати цій організації будь-які активи для досягнення цілей благодійної діяльності. Благодійний фонд може бути створено одним чи кількома засновниками. Активи благодійного фонду можуть формуватися учасниками та/або іншими благодійниками [3].

Таким чином, нормативно-правова база у сфері благодійної діяльності в Україні потребує впровадження комплексної реформи, головне завдання якої – вдосконалення чинного законодавства щодо ґрунтового означення категорії «благодійний фонд».

Список використаних джерел

1. Великий енциклопедичний юридичний словник. ред. Ю. С. Шемшученко. Київ, Юридична думка, 2007. 992 с. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Holubovska_Iryna/Bahatomovnyi_iurydychnyi_slovnuk-dovidnyk.pdf? (дата звернення 23.04.2022).
2. Демешко М. Адміністративно-правове регулювання меценатства і спонсорства в Україні: *дис...канд.юрид.н.*: 12.00.07. Київ.2019. 248с.
3. Про благодійну діяльність та благодійні організації»: Закон України від 05.07.2012 року № 5073-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5073-17>(дата звернення 24.04.2022).
4. Словник із соціальної роботи. URL: <https://slovnuk.me/dict/socialwork/благодійність> (дата звернення 23.04.2022).
5. Стинська В. Соціально-педагогічна підтримка материнства й дитинства в Україні (XX – початок XXI ст.): *монографія*. Івано-Франківськ, 2018. 320 с.

Марія Оліяр

Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника

(м. Івано-Франківськ, Україна)

ПРОБЛЕМА ЯКОСТІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА ЗАРУБІЖЖІ

У зв'язку з війною, яка відбувається на території України, знищенням великої кількості закладів освіти, вимушеною зміною місця перебування університетів і відповідно викладачів, студентів, а попередньо ще й пандемією COVID-19 перед університетами постала низка викликів, найважливішим з яких є забезпечення якості університетської освіти. Тиск конкуренції на університети зараз також значно сильніший, ніж будь-коли раніше.

Трактування теоретичних понять проблеми досить глибоко представлене в наукових дослідженнях фахівців різних напрямів: філософів, управлінців, соціологів, психологів, педагогів та ін. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (ст. 1, п. 1.23) якість вищої освіти – це відповідність умов провадження освітньої діяльності та результатів навчання вимогам законодавства і стандартам вищої освіти, професійним та/або міжнародним стандартам, а також потребам зацікавлених сторін і суспільства, що забезпечується шляхом здійснення процедур внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості [1].

Прикарпатський університет – один із провідних закладів вищої освіти в Україні, в якому системно здійснюються заходи з підвищення якості освітніх послуг. В університеті створено Центр забезпечення якості, розроблено систему управління якістю. Започатковано два пілотних проекти: «Інститут гарантів» та «Інститут аудиторів». Системно здійснюється аудит внутрішньої системи забезпечення якості, практикується опитування студентів «Викладач очима студентів», яке проводиться після завершення викладання навчальних курсів і допомагає викладачам побачити основні переваги та недоліки в процесі вивчення предметів. Відбувається активне залучення роботодавців до оцінки освітніх результатів. Робиться все, щоб якість освіти зростала, і про це свідчать високі рейтинги університету за багатьма показниками. Однак є і низка проблем, які характерні в цілому для університетів України, а також значною мірою для зарубіжжя.

За роки незалежності система освіти в Україні зазнала значних змін: зросла кількість закладів вищої освіти, з'явилися нові спеціальності, форми навчання тощо. Однак, будучи країною з чи не найбільшою часткою населення, яке має вищу освіту, сьогодні Україна посідає останні місця в Європі за часткою

наукомісткої продукції. Отже, очевидна наявність кризи якості та ефективності освіти.

Для забезпечення необхідної якості освіти потрібно своєчасно виявляти і вирішувати протиріччя між новими соціальними очікуваннями і реальними освітніми результатами. Останнім часом з'являється все більше даних про те, що успіхи систем освіти провідних країн світу пояснюються в першу чергу якістю підготовки педагогів. Головним залишається питання: що ж являє собою якісно підготовлений і ефективно працюючий учитель? Освітня громадськість майже всіх країн стурбована якістю підготовки своїх учителів і висловлює невдоволення тим, як працює система педагогічної освіти, професійного розвитку та підтримки педагогів.

Багато країн зараз звертаються до досвіду Фінляндії, де для того, щоб забезпечити високу якість викладання, на шляху майбутнього вчителя поставлені три складні випробування: вкрай високі вимоги при вступі до ЗВО, складний кваліфікаційний іспит після закінчення навчання і головне випробування, що організовується школою, яка має право відмовитися від нового вчителя, якщо вважатиме його підготовку недостатньою. Певні кроки в цьому напрямі здійснюються і в Україні, однак усе ще зберігається тенденція, коли навіть професійно непридатний учитель може затриматися в школі надовго.

Праця педагога недостатньо цінується суспільством: учителі скаржаться на брак уваги до своїх проблем, на перевантаження і хронічну втому, на те, що їхня праця винагороджується невідповідно до затрачених зусиль. Внаслідок цього професія вчителя не вважається престижною. Звідси і старіння вчительського корпусу, і гендерний дисбаланс. Країни, де ці проблеми викликають особливе занепокоєння, використовують ефективні способи і прийоми, що сприяють підвищенню статусу вчителів та їх задоволеності професією. Мова йде не тільки про високі зарплати, а головним чином про те, як зробити працю педагога більш привабливою, як забезпечити кар'єру у вчительській професії.

Відповідно суттєвих змін вимагають і підходи до підготовки майбутніх педагогів з урахуванням ситуації, яка склалася. Період пандемії, а тепер широкомасштабної війни виявив цілу низку проблемних питань розвитку вищої освіти. Все очевидніше, що багато існуючих моделей і практик роботи ЗВО не зможуть зберегтися в попередньому форматі. Масштабних трансформацій потребують системи оцінювання якості освіти, менеджменту, дидактики, технологій та ін. При цьому очевидно, що єдиних правильних для всіх університетів світу рішень не існує.

Наскрізною лінією змін стає перехід університетської освіти до студентоцентричної моделі. Це знаходить відображення як у розробці освітніх

програм на основі запитів здобувачів освіти, так і в більш активному залученні студентів до проектування своєї освіти, створенні можливостей вибору та конструювання індивідуальних освітніх траєкторій, розвитку системи незалежної студентської оцінки діяльності викладачів.

Найважливішим складником, який впливає на якість вищої професійної освіти, є якість освітніх програм, оновлення їх структури і змісту. Привабливою залишається пропозиція навчання за системою подвійних дипломів. Окрім цього, помітний перехід від монопрограм до міждисциплінарних варіантів, які надають можливості для розширення освітніх траєкторій студентів, а також включення до освітніх програм таких елементів, як курси за вибором студента. Такі програми забезпечують запит здобувачів освіти на формування широкого спектра професійних та універсальних компетентностей, адже значна частина студентів сьогодні потребує розвитку навичок тайм-менеджменту, підвищення рівня інформаційної та комп'ютерної грамотності, умінь планування кар'єри, організації командної роботи тощо.

Надзвичайно важливим в умовах війни є розвиток інтегрованої цифрової інфраструктури, яка характерна для Прикарпатського університету і дала змогу значно пом'якшити додаткові ризики, які виникли, а також підтримати студентів та викладачів інших університетів України. Це створення «розумних аудиторій», готових до використання змішаних цифрових технологій, які дозволяють забезпечувати «дружнє» для студентів психологічне та комунікативне середовище. Вектор створення більш комфортної приязної атмосфери для здобувачів освіти істотно підвищує рівень освітніх результатів. Згідно з опитуваннями студентів, а також їхніх батьків, усе більше зростає запит на нові технології та моделі діяльності викладача в контексті змішаного навчання із значним посиленням зворотного зв'язку зі студентами, виконанням викладачами низки нових ролей.

Безумовно, важливе значення має запровадження принципів академічної доброчесності відповідно до Закону України «Про освіту», що характеризується як «...сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та / або наукових (творчих) досягнень» [2]. Як зазначає Я. Тицька, це пов'язано з прийняттям основних векторів забезпечення підготовки та діяльності здобувачів освіти різних рівнів, науковців відповідно до принципів, які діють у країнах ЄС [3, с. 24].

Ще один виклик, що виявився під час пандемії COVID-19 і війни, - це використання різних форм часткової зайнятості студентів, які навчаються очно і

таким чином забезпечують собі можливість продовжувати навчання. Сучасні студенти 18-20 років все частіше керуються принципом «Навчаючись, працюємо, а працюючи – вчимося». Бажання студентів учитися і працювати одночасно поки що нерідко наштовхується на бар'єри у вигляді законодавчих норм, проте немає жодних сумнівів у тому, що інтеграція професійної зайнятості з навчальним процесом покращує спектр та рівень освітніх результатів.

Звичайно, жодна країна світу сьогодні не може однозначно стверджувати, що знайдено відповіді на всі питання у сфері забезпечення якісної освіти молоді, тому таким цінним є досвід країн світу, спілкування з представниками освітньої сфери, аналіз інформації з найрізноманітніших джерел.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
2. Про освіту: Закон України від 16.07.2019р. № 2145/2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Тицька Я. О. Юридичне значення поняття «академічна доброчесність». *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. Серія: юридичні науки. Том 29 (68). № 5. 2018. С. 24-28.

СЕКЦІЯ 2.

Пріоритетні інтереси та мотивації безперервного навчання студентської молоді

Тетяна Надім'янова

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка

(м. Дрогобич, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНІХ СТРАТЕГІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Сьогодні ми є свідками і учасниками кардинальних змін, які відбуваються у житті суспільства й призвели до переосмислення світоглядної ідеології, проблем освіти, культури, що впливають з реального історичного контексту. Нині «освітнянський аспект набуває особливого значення, адже від рівня активної обізнаності громадян у дослідженнях сучасної науки та технології, від їхнього свідомого та цілеспрямованого включення до процесу творення нового суспільства значною мірою залежить, як довго триватиме наш рух до мети» [3, с. 118].

У сучасних реаліях якісні перетворення у сфері вищої освіти, яка розглядається як один з основних елементів функціонально незалежної системи, мають пріоритетне значення. Докорінно змінилось соціальне замовлення щодо підготовки істинних професіоналів та ділових людей, здатних реалізувати себе в умовах жорсткої конкуренції. Для того, аби випускник педагогічного закладу освіти у майбутньому не перетворився на транслятора наукових знань, формуючи вміння й навички з конкретного предмету, він повинен розуміти й усвідомлювати відповідальність за прийдешнє покоління, бути свідомим, що саме від його величної праці учителя залежить процес духовного становлення дітей. А для цього він повинен вчитись протягом усього життя. Безперервна освіта, або «навчання протягом життя» є метою створення умов для забезпечення кожній людині творчого потенціалу, оновлення, реалізації інтересів, уподобань тощо. За визначенням Інституту ЮНЕСКО «навчання впродовж усього життя засноване на інтеграції навчання й життя, що охоплює навчальну діяльність для людей будь-якого віку (дітей, молоді, дорослих, людей похилого віку, незалежно, чи це дівчата, чи хлопці, жінки, чи чоловіки), у будь-якому життєвому середовищі (сім'я, школа, неформальні, інформальні), що разом задовольняють широкий спектр навчальних потреб [4].

Предтечею сучасних уявлень щодо безперервного навчання вважають Яна Амоса Коменського, який стверджував, що «усе життя має бути школою, а для

навчання сприятливим є будь-який вік, потрібно лише усвідомити, в якому віці і до чого людина найбільш здібна» [1, с. 135].

Професійна діяльність передбачає безперервність освіти як важливого соціально-педагогічного принципу, що відображає «сучасні тенденції побудови цілісної системи освіти, спрямованої на розвиток особистості протягом життя, соціально-економічних, технологічних та соціокультурних змін» [2].

У сучасних реаліях, фактори, що обумовили необхідність теоретичного обґрунтування освітніх процесів відповідно до світових стандартів, сприяли виникненню ініціатив, які базовані на ідеях безперервного навчання: паралельна освіта, підвищення кваліфікації, дистанційне навчання, самоосвіта. Можна стверджувати, що майже усі з наведених видів безперервної освіти опановує студентська молодь, яка розглядає освіту не лише як засіб соціальної мобільності, а також як засіб формування знань, вкрай необхідних у сучасних реаліях.

З метою виявлення у структурі освітніх потреб місця освіти як життєвої цінності у студентської молоді, ми провели опитування серед студентів навчально-наукового інституту фізичної культури і здоров'я Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. До опитування були залучені 80 респондентів (50 студентів з числа бакалаврів та 30 з числа магістрів). На запитання «Чи вважаєте Ви освіту життєвою цінністю?» ствердно відповіли 75% опитаних; для 12% освіта не є пріоритетом у житті; 13% не визначились, бо, на їхнє переконання, «диплом про вищу освіту не є показником гарантії високооплачуваної роботи».

На запитання «Що спонукало Вас продовжити навчання?», студенти-магістри визначились з такими позиціями: з метою отримання спеціальних знань та подальшим їх застосуванням у педагогічній діяльності – 25%; отримати диплом з подальшим працевлаштуванням на добре оплачувану роботу – 38%; з метою підвищення власного соціального статусу – 3%; зробити у подальшому кар'єру – 18%; бажання бути високоосвіченою людиною – 12%; уникнути тимчасово призову до лав ЗСУ (для юнаків) – 4%.

Щодо безперервного навчання, то серед мотивів студенти назвали: «розширення світогляду (28%)»; «удосконалення знань, вмій, навичок з обраної спеціальності (46%)»; «збагачення життєвого досвіду (26%)».

Серед видів освітньої діяльності, яка є показником безперервного навчання студенти виокремили: самостійну освітню діяльність – 32%; дистанційне навчання – 22%; вивчення іноземної мови – 4%; удосконалення навичок роботи з ІКТ – 15%; відвідування тренінгів, майстер-класів – 8%; пошук сучасних літературних джерел з метою поповнення знань – 19% опитаних.

Сприйняття студентською молоддю безперервного навчання не означає, що трудова діяльність сприймається ними як призупинення процесу освіти. Отримані під час навчання знання й навички вимагають їхнього постійного оновлення, вдосконалення з використанням інноваційних освітніх технологій, або набуття нових знань, формування інших компетенцій, які будуть постійно повертатись в освітнє середовище задля конкуренції на ринку праці. Як було зазначено вище, прикладом можуть слугувати самоосвіта, що протікає у різних формах або навчання з урахуванням потреби конкретної професії на ринку праці. Усі ці форми безперервного навчання розглядаються як конкретні прояви і характеристики освітніх траєкторій студентської молоді.

Безперервність освіти передбачає розвиток особистості лише в тому випадку, якщо система принципів, на яких вона базована, є соціальним регулятором професійної життєдіяльності людини. А для цього молодь має бути озброєна новими знаннями й навичками, адже соціально-економічні зміни, що відбулися в усіх сферах народного господарства, вимагають високоякісного спеціаліста, забезпечують йому активну участь у професійному та суспільному житті. До таких знань і навичок належать комп'ютерна грамотність, володіння іноземними мовами (бодай однією), підприємництво, менеджмент тощо. Саме тому студентська молодь має керуватись гаслом: «Освіта для життя! Освіта протягом усього життя!» Людина, що зорієнтована на професію і бажає вдосконалюватись та навчатись, обов'язково досягне високих результатів та майстерності. А для цього освітня система повинна бути спрямована на: реалізацію потреб людини в отриманні якісних освітніх послуг; створення належних умов для самореалізації особистості; утвердження орієнтації на безперервну освіту; збільшення ступеня доступності освіти; розширення міжнародної співпраці з використанням програм Erasmus Mundus, Erasmus+, Tempus та ін.; підвищення об'єктивності системи оцінювання знань шляхом усунення корупційної складової тощо.

Освітні системи мають відповідати вимогам XXI сторіччя, а безперервна освіта повинна стати програмою «організації навчання відповідно до потреб особистості і ринку праці» [2] та соціальної єдності.

Список використаних джерел

1. Коменський Я. А. Закони добре організованої школи. *Вибрані педагогічні твори*. Т.2. Москва, 1982. С 135.
2. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті. URL: www.kmu.gov.ua/control/uk/
3. Скотний В. Вища педагогічна освіта: погляд у XXI століття. *Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти*: рб. наук праць. Львів: Світ, 1999. Вип. 4. С. 118.
4. Сорока Н. Освіта дорослих як суспільна відповідальність та інвестиції у майбутнє. URL: <https://www.hsa.org.ua/blog/>

Наталія Салига

Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника

(м. Івано-Франківськ Україна)

НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА: ПОТЕНЦІАЛ ДЛЯ ОСОБИСТІСНОГО ТА ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО

У сучасних соціально-економічних умовах дедалі більшого значення набуває неперервна освіта педагогічних працівників. Вона є ознакою культурного, наукового, технічного потенціалу держави та одним із головних чинників соціального благополуччя.

Рада Європи визнала неперервну освіту впродовж життя визначальним фактором щодо зайнятості й соціального забезпечення, економічного зростання і конкурентоспроможності населення й держави. На неї покладено виконання важливої місії – здійснити внесок у подальшу демократизацію суспільства, сприяти посиленню позиції людини у професійній діяльності [5].

Демократичний поступ та економічний добробут України «залежить від активних, критично мислячих і добре поінформованих громадян і громадянок» [1, с. 23]. Саме тому проблема освіти впродовж життя як умова особистісного та професійного самовдосконалення людини привертає увагу науковців.

Теоретичні основи проблеми неперервної освіти досліджували В. Андрущенко, І. Бех, Р. Гуревич, В. Кремень, К. Колос, Кучай, О. Кучай, Л. Лук'янова, В. Манько, Н. Ничкало, В. Поліщук, В. Сергієнkota ін. Незважаючи на чималу кількість наукових розвідок з даної проблематики, питання неперервної освіти майбутніх викладачів ЗВО не стало предметом ґрунтовних теоретичних досліджень.

Встановлено, що витoki досліджуваної нами проблеми прослідковуються у працях Аристотеля, Сократа, Платона, Конфуція та інших античних філософів. Концептуальні її положення представлені в поглядах Вольтера, Гельвеція, Руссо. Фундатором сучасних теорій неперервної освіти вважають чеського педагога Яна-Амоса Коменського. Ідея неперервної освіти отримала нове тлумачення в епоху Просвітництва, започаткувавши введення освітнього всеобучу, що створювало умови для навчання людини впродовж усього життя.

Початок минулого століття ознаменувався становленням нової системи освіти та появою освітніх закладів для дорослих, підвищення їх кваліфікації. Однак досліджувана проблема до 60-х років минулого століття так і отримала достатнього опрацювання і цілеспрямованої роботи щодо її впровадження у практику вищої школи.

У наукових працях вчені часто послуговуються такими термінами як: «навчання впродовж життя», «подальша освіта», «перманентна освіта»; «освіта впродовж життя». Іноді освіта впродовж життя ототожнюється з «освітою дорослих».

І хоча в кожному із цих понять домінантною є певна сторона явища, але об'єднуючою є ідея «незавершеності» освіти. Ми погоджуємось із точкою зору, що неперервна освіта є, по-перше, процесом, що охоплює все життя людини; по-друге, аспектом освітньої практики, що представляє її як цілеспрямоване засвоєння людиною соціокультурного досвіду, який не призупиняється з використанням усіх ланок наявної освітньої системи [8].

Поняття неперервності покликане підсилити значущість поняття неперервної освіти, додати йому особливої доцільності та усвідомленості. Науковець В. Поліщук слушно зауважує, що головним шляхом отримання освіти педагогічними працівниками є навчання та самонавчання, тобто прицільна діяльність, переосмислення навколишньої реальності та свого місця в ній, самопізнання, саморозвиток та самовдосконалення [9, с.63].

Ми погоджуємось із К. Колос, що «жоден заклад вищої освіти не здатний підготувати майбутніх викладачів до належної професійної діяльності впродовж усього життя, так як не встигає з оновленням навчальних програм у відповідності до реформ, обумовлених швидкозмінними галузевими і суспільними вимогами та інтенсивним розвитком ІКТ. Саме ці компенсаторні й оновлювальні функції покладаються на післядипломну педагогічну освіту, а саме – підвищення кваліфікації педагогічних працівників» [4, с.171].

Аналіз сучасних наукових джерел [1; 4; 5; 6] дозволяє виокремити головні напрямки неперервної освіти, які впливають з факту багатогранності педагогічних кваліфікацій, а саме: охоплення освітою всього життя людини; спадкоємність між окремими етапами та рівнями освіти; взаємозв'язок загальної та професійної освіти; гнучкість системи освіти; вільний вибір змісту та методик навчання; наявність механізмів стимулювання мотивації особистості до навчання.

Актуальним завданням професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти в умовах неперервної освіти є здатність до реалізації проектної діяльності та здорової конкуренції, наявність практичних навичок педагогічної взаємодії, пошук таких форм організації навчальної діяльності, що сприятимуть розвиткові особистісних та професійних якостей та професійної культури в цілому.

У процесі магістерської підготовки майбутніх викладачів ЗВО важливо розвивати у них комунікативні компетентності, так як під час здійснення педагогічної діяльності особистість взаємодіє з іншими учасниками освітнього

процесу і тому повинна вміти координувати свої дії з діями інших, вміти організовувати спільну діяльність, конструктивно вирішувати конфліктні ситуації тощо. На сьогоднішній день ці характеристики стають ваговими складовими частинами загальної професійної культури майбутніх викладачів.

Вирішальну роль у цьому процесі відіграє активізація пізнавальної діяльності майбутніх викладачів, використання інноваційних форм та методів роботи, зокрема використання ігор педагогічного спрямування. При цьому активність студентів в освітньому процесі виступає одним із центральних принципів дидактики, реалізація якого передбачає високий рівень мотивації, стійке прагнення до креативного пошуку у царині педагогіки, наявність необхідних теоретичних знань, умінь та навичок, що забезпечить високий рівень ефективності професійного функціонування.

Неперервна освіта майбутніх викладачів ЗВО є складовою вищої освіти і спрямована на поєднання високої професійної компетентності з умінням бути досить практичним, організованим, перспективно мислячим, наполегливим та ініціативним у роботі, оскільки від викладача очікують високої громадянської зрілості, глибоких фахових знань, здатності забезпечити предметність, конкретність і оперативність в організації та управлінні, тобто високого рівня професіоналізму.

Згідно з поглядами С. Калаур, головними шляхами реалізації неперервної освіти є: «формування потреби й здатності особистості до самонавчання та саморозвитку; оптимізації системи перепідготовки фахівців і підвищення їхнього фахового рівня; створення інтегрованих навчальних планів та програм для підготовки кваліфікованих фахівців; формування й розвиток комплексів ступеневої підготовки фахівців; розвиток і запровадження дистанційної освіти на основі інноваційних інформаційних технологій; створення системи навчальних закладів для забезпечення освіти дорослих відповідно до потреб особистості та ринку праці» [3, с. 63].

Вважаємо за необхідне виділити основні етапи неперервної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти, які охоплюють: навчання у випускних класах закладу середньої освіти (початковий); навчання у ЗВО та здобуття ОКР «бакалавр» та здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» у педагогічних коледжах (базовий); здобуття ОКР «магістр» (основний); перекваліфікацію, оволодіння додатковими спеціалізаціями (післядипломний). Етапи неперервної освіти виступають необхідними компонентами єдиного освітнього процесу.

Таким чином неперервна освіта, в рамках якої реалізується підвищення кваліфікації майбутніх викладачів ЗВО, є однією із найважливіших

перспективних інвестицій сучасності. Вона покликана удосконалювати професійні та особистісні якості педагогів, підвищувати рівень їхньої мотивації до оволодіння новими знаннями та практичними вміннями, здатність до пошуку креативних шляхів у професійній діяльності, які відповідають неперервному розвитку суспільства та ведуть до постійного підвищення свого фахового й особистісного рівня.

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми неперервної освіти в інформаційному суспільстві: *збірник матеріалів конференції* / за заг. ред. проф. В. П. Сергієнка. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2020. 398 с.
2. Зязюн І.А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. Вип. 25. С.13-18.
3. Калаур С. М. Педагогічна концепція організації неперервності освіти майбутніх фахівців соціальної сфери. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Вип. 36. С.58-65.
4. Колос К. Р. Проектування і використання комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти: теоретико-методичні засади. Житомир: Видавництво «Волинь». 2016 р. 247 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/707185/1/Monografiya_Kolos_rez.pdf.
5. Куліненко Л. Освіта як ключовий фактор формування людського капіталу. URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/85/15000-osvita-yak-klyuchovij-faktorformuvannya-lyudskogo-kapitalu.html>
6. Кучай Т., Кучай О. Професійна підготовка фахівців економічного профілю в умовах неперервної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 3-4 (97-98). С.48-55.
7. Ничкало Н.Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць* / за ред. І.Зязюна, Н. Ничкало. Київ, 2001. Ч. I. С.35-43/
8. Орієнтація на неперервну освіту. URL: <http://ukped.com/statti/zagalna-pedagogika/2252-orientatsija-na-neperevnuosvitu.html>
9. Поліщук В.А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервності освіти. *Монографія*. Тернопіль: ТНПУ, 2006. 426 с.

Володимира Федина-Дармохвал
Львівський національний університет
імені Івана Франка
(м. Львів, Україна)

ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ВИЩІЙ ОСВІТІ У ВОЄННИЙ ЧАС

Прагнення українців доєднатись до Європейського союзу проявлялось у багатьох сферах. Цілком логічно, що воно вплинуло і на освітню сферу в Україні. Процес інтеграції України до Європейського простору почався декілька років тому. Напевно, першою визначною подією, яка пов'язана з інтеграцією можна вважати приєднання України до «Болонського процесу». Це сталось 19 травня 2005 року. Розгалужена освітня інфраструктура є однією з найбільш важливих

рушійних сил розвитку та модернізації суспільства. Більш того, формування суспільства, заснованого на знаннях, набуває все більшого значення не тільки для розвитку економіки, а й для просування демократичних процесів та боротьби з соціальним роз'єднанням. Темп розвитку сучасного суспільства, що постійно зростає, вимагає постійного оновлення знань, у зв'язку з чим кожній людині має бути надана можливість набувати нових знань у кожний період його життя.

Велика робота з питання навчання впродовж життя була виконана, починаючи з 1972 року, коли ЮНЕСКО ввів це поняття як поняття глобальної перспективи, яке фокусується на: потребах і правах людей на навчання впродовж життя, формуванні комплексного підходу між формальним і неформальним контекстами навчання, адекватному фінансуванні для обох вказаних видів навчання, охопленні всіх людей, починаючи з наймолодших і закінчуючи найстарішими, пошуку шляхів демократизації доступу до навчання. У 1973 році Організація Економічної Співпраці та Розвитку ОЕСР (опублікувала звіт) «Періодична освіта: Стратегії навчання впродовж життя», в якому основна увага була надана потребам глобальної економіки і конкурентоспроможності [7, с. 17].

Навчання впродовж життя було визнано невід'ємним елементом Європейського простору вищої освіти. Багато критики звучало тоді щодо приєднання України до цього процесу, зокрема недоліком була велика кількість українських вищих навчальних закладів. Але українська система освіти підлаштувалась до основних засад, зазначених у Декларації та успішно їх впроваджувала.

Україна поступово долучалась до європейського освітнього процесу, а українські виші знаходили іноземці виші-партнери та разом з ними творили чи планували спільні програми та проєкти. Так, наприклад, Київський політехнічний інститут планував запровадити програму співпраці з польським університетом: «Серед майбутніх планів співпраці університетів — подвійна програма підготовки докторів філософії за відповідними напрямками». Також ЗВО писав про плани щодо інтернаціоналізації освітніх процесів: «Одним із головних напрямів розвитку КПІ ім. Ігоря Сікорського на найближчі роки має стати інтернаціоналізація освітнього і дослідницького процесів. Необхідність цього диктує саме життя, тож це визначено і в Стратегії розвитку університету до 2025 року. Важливим інструментом такої інтернаціоналізації є розширення участі факультетів та інститутів у міжнародних програмах і проєктах, у тому числі й білатеральних» [4].

Проте ці плани змінились після 24 лютого 2022 року. Тоді Російська Федерація розпочала повномасштабне вторгнення на територію України, задіявши при цьому воєнну техніку та свої війська. Впродовж двох місяців певні

території України перебували під постійними обстрілами. Знищувались не лише військові об'єкти України, але й культурні пам'ятки, житлові будинки та будівлі освітніх закладів. Станом на 1-ше квітня 2022 року було відомо про руйнування понад 500 закладів освіти, а 27 квітня про 1412 закладів освіти, з них 102 повністю зруйновані [8].

Найбільше руйнувань зазнали освітні заклади на Харківщині, там кількість повністю зруйнованих будівель становить 51. Серед цих закладів і Харківський національний університет імені В. Каразіна. На початку квітня російські окупанти повністю зруйнували приміщення університету, про що зазначало «Читомо» [6]. Тож університет буде перенесений до іншої будівлі.

У зв'язку з воєнними діями довелось «переїхати» багатьох вишам. Так, наприклад Луганський медичний університет перемістився на Рівненщину, про що повідомляв Віталій Коваль — голова Рівненської обласної військової адміністрації у своєму Telegram-каналі [1]. Він також зазначив, що навчальний процес відновили, і студенти навчаються дистанційно.

У лютому освітній процес було призупинено, але за декілька тижнів його відновили. Звісно, у дистанційно форматі, але навчання продовжилось. У зв'язку з цією ситуацією для студентів з'явилося трохи більше можливостей. Так, зокрема, європейські університети були готові приймати українських студентів, щоб вони могли продовжувати навчання. Такими є університети Німеччини, серед яких Франкфуртський та прикладних наук Вюрцбург-Швайнфурт (Вюрцбург). Вони пропонують студентам з України, які евакуювались до Німеччини, продовжити навчання у їхніх ЗВО. Для цього треба заповнити форму, підтвердити, що ви є студентом та громадянином України, а також підтвердити рівень володіння німецькою чи англійською мовами. Німці також створили окрему платформу, яка називається Support UA students, яка дозволяє підібрати університет та податись до нього [3].

Серед країн, які пропонують українцям продовжити навчання у них є Талліннський (Естонія), Болонський (Італія), Гемптонський (США), Ризький (Латвія), Гельсінський (Фінляндія), Віденський (Австрія) університети та багато інших. Окрім цього кожен з них має певні привілеї для українських студентів, наприклад, забезпечує проживання для усієї сім'ї тощо. Проте серед перелічених університетів є ті, які пропонують навчання для студентів, але не будуть видавати дипломи. Так, наприклад, Віденський університет дозволяє українським студентам проходити навчання, складати іспити, але після закінчення студент не отримає диплому. Про це вони зазначають на своєму сайті [9].

Сьогодні створено декілька програм, які допомагають українським студентам продовжити навчання закордоном. Серед них платформа Ukrainian Global

University. У них на сайті є повний перелік університетів, які готові прийняти студентів з України, а також коротка інформація про кожен із них. Зараз на платформі доступні понад 960 пропозицій для студентів різних рівнів. Окрім того, волонтери цієї програми допомагають викладачам українських вишів влаштуватись та викладати свій предмет в європейських закладах освіти.

За час війни українські ЗВО також продовжували рухатись у напрямку Європи, планують нові співпраці, працюють над новими програмами із партнерами та стають партнерами Альянсу європейських університетів EC2U. Так 6-го квітня 2022 року Львівський національний університет імені І. Франка підписав Меморандум, за яким став стратегічним партнером Альянсу. Львівський університет став восьмим партнером Європейського кампусу міських університетів. Як зазначено на сайті університету: «співпраця між університетами охоплюватиме всі сфери, пов'язані з викладанням і навчанням, науковими дослідженнями, культурною діяльністю. Зокрема, передбачено реалізацію програми мобільності для науковців, академічного персоналу та студентів, розроблення програм спільних сертифікатів (дипломів), освітніх програм, публікацію спільних видань, реалізацію дослідницьких проєктів, організацію спільних заходів, літніх шкіл тощо» Львівський університет став партнером Альянсу європейських університетів EC2U [2]. Варто додати, що Львівський університет поки єдиний університет України, який долучився до Альянсу.

Продовжує процес інтеграції й Київський політехнічний інститут. Разом із польськими колегами вони розробляють план, як зберегти наукові школи та продовжити їхні дослідження. Представники українського вишу зазначають, що як тільки розроблять план, обов'язково застосують його і для інших навчальних закладів України. Навіть попри війну українські виші потрапляють у рейтинги найкращих університетів. Так, у квітні 2022 року було опубліковано Global 2000 — рейтинг 2000 найкращих університетів. Цього року у ньому опинились 5 українських навчальних закладів: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Національний науковий центр «Харківський фізико-технічний інститут», Інститут ядерних досліджень НАН України, Інститут кібернетики імені В. М. Глушкова НАН України, Інститут сцинтиляційних матеріалів НАН України та Інститут теоретичної фізики імені Н. Н. Боголюбова НАН України [5].

Отже, повномасштабна війна російської федерації проти України внесла значні корективи в освітній процес, зокрема у навчання у ЗВО. Сьогодні студенти можуть продовжити навчання в іноземному навчальному закладі, якщо вони опинились на території певної країни, або бути присутнім онлайн і вивчати дисципліни дистанційно. Студент також може продовжити здобувати освіту в українському виші, якщо той переїхав та має змогу проводити заняття.

Інтеграція українського освітнього процесу до європейського продовжується. Можна навіть припустити, що війна лише посилила її, адже укладається багато співпраць, іноземні виші стають партнерами українських закладів освіти, дозволяють викладачам працювати у них.

Оскільки навчання впродовж життя – це невід’ємний елемент Європейського простору вищої освіти, після перемоги української армії та повернення всіх територій України, ми зможемо не лише зберегти напрацьовані зв’язки, а й покращити їх, розробити повноцінні програми партнерства. Якість вищої освіти лежить в основі розвитку Європейського простору вищої освіти, тому необхідно підтримувати подальший розвиток системи забезпечення якості на рівні вузів, на національному і європейському рівнях. Окрім цього необхідно розвивати загально прийняті критерії і методології із забезпечення якості, розширювати можливості для всіх громадян, згідно з їхніми уподобаннями і здібностями, до навчання впродовж життя, як на шляху до, так і в межах вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Луганський державний медичний університет, у зв’язку з воєнними діями, переїхав на Рівненщину. URL: <https://t.me/vitalykoval8/4770>.
2. Львівський університет: веб-сайт. URL: <https://lnu.edu.ua/lvivskyy-universytet-stav-partnerom-aliansu-ievropeyskykh-universytetiv-ec2u/>
3. Ми підтримуємо українських студентів. URL: <https://support.uastudents.de/>.
4. Нові можливості з польськими партнерами — які вони? URL: <https://kpi.ua/2021-03-04>
5. Один український університет потрапив до світового рейтингу Global 2000. Українська правда: веб-сайт. URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2022/04/28/248440/>.
6. Окупанти повністю зруйнували будівлю Каразінського університету. URL: <https://chytomo.com/okupanty-povnistiu-zrujnuvaly-prymishchennia-karazinskoho-universytetu/>
7. Степко М.Ф., Б.В. Клименко Б.В., Товажнянський Л.Л. Болонський процес і навчання впродовж життя. Харків. 2004. С. 17.
8. 63-й день жорстокого вторгнення рф на територію України, нещадного руйнування нашої держави. URL: <https://t.me/SerhiyShkarlet/832>
9. UniVie підтримує Україну. URL: <https://ukraine.univie.ac.at/>.

Юлія Варварук

Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника

(м. Івано-Франківськ, Україна)

НАУКОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Сьогодні традиційне навчання у ЗВО не повністю задовольняє потреби сучасної освіти і практики. Саме тому важливою складовою розвитку ЗВО є впровадження інноваційних технологій навчання.

Під педагогічною технологією розуміється система шляхів досягнення цілі, наукова організація навчального процесу, завдяки якому є можливість відшукати раціональні способи пошуку і розв'язання навчальних завдань.

Здійснений аналіз дефініції «інноваційні технології» довів, що на сьогодні немає єдиного розуміння даного терміну. Нам імпонує визначення «інноваційні технології» як система дій з планування, здійснення навчального процесу чи складний інтегративний процес, у якому взаємодіють люди, новітні засоби, методи навчання.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти роль інноваційних технологій є беззаперечною. Українські ЗВО впроваджують інноваційні технології в освітній простір, співпрацюючи з університетами Європи та США, які уже пройшли шлях встановлення і мають власні досягнення [1].

Детальний аналіз джерел з питань інноваційних технологій показав різноманітність підходів до зазначеної проблеми. Ретроспективний аналіз інноваційних технологій навчання дав можливість для висновку про потребу використання досвіду науковців у практиці вищої школи України. Зокрема, використання інноваційних технологій навчання базується на персоналізованому, особистісно орієнтованому, компетентнісному підходах.

На етапі впровадження нової системи технологізації освіти важливе місце у навчанні студентів належить інноваціям. Значним їх є науковий потенціал.

З метою з'ясування цього потенціалу нами було проведене зі студентами першого (бакалаврського) рівня спеціальності «Середня освіта (польська мова і література)» денної форми навчання

Проаналізуємо особливості організації навчання на згаданій спеціальності. На першому рівні (бакалавр) передбачається педагогічна підготовка (читання курсів «Психологія», «Педагогіка» (6 кредитів), «Сучасні освітні технології», педагогічна практика. На першому рівні особливості педагогічної підготовки включають, також курси за вибором студента, а методика навчання польської мови і літератури. Дана освітня програма передбачає впровадження в організацію

навчання інноваційних технологій, які зумовлюють реформування освітнього процесу. Зокрема – розвиток технологічного, інформаційного аспектів освіти. Спеціальність передбачає комплексне використання інноваційних технологій під час читання тем педагогічного спрямування, особливо «Інноваційні технології навчання і виховання», «Сучасні інформаційні технології» «Інформаційна та медіаосвіта» та ін.

Нами проведено опитування студентів спеціальності. 80% опитаних респондентів надали переваги інноваційним технологіям. Пояснюють вони це тим, що покращується мотивація до навчання.

Важливим для студентів є мотивація яка має бути активною упродовж усього навчання у ЗВО. Тому дані завдання вирішувались нами при викладанні навчального курсу: «Педагогіка», під час педагогічної практики.

При вирішенні завдань мотиваційної складової ми застосовували проблемні лекції, ділові ігри. Особливе місце займали дискусії з дослідження цілей.

У відповідності до сказаного, ми роботу дискусійних груп організовували за правилами: опора на позитивний досвід, індивідуальні зацікавлення студентів; створення позитивних умов для обговорення освітніх цілей студентів; розуміння, прийняття (схвалення), відкритість досвіду, толерантність до невизначеності; створення умов для самоаналізу та рефлексії [2].

Задля визначення цілей нами використовувалась педагогічна інтерпретація. За допомогою проблемних запитань ми визначали розуміння студентами мети інноваційних технологій.

Прикладом є проведення семінарського заняття-дискусії з «Педагогіки» за темою «Виховний ідеал як концептуальна освітня мета», під час якої студентам пропонувалися запитання для обговорення:

1. Який виховний ідеал (формування всебічно та гармонійно розвиненої людини чи людини, здатної до самоактуалізації), є більш науково обґрунтованим? Чи, може, вони рівноцінні між собою?

2. Як Ви визначаєте концептуальні освітні цілі: виходячи з виховного ідеалу чи із суспільних потреб в освіті?

На другому занятті ми проводили дискусію «Оптимальний спосіб інтерпретації концептуальних освітніх цілей». Студенти обґрунтовували обраний ними спосіб інтерпретації концептуальних освітніх цілей і доводили його перевагу порівняно з іншими. Робота творчих груп передбачала:

1 заняття - розробка проекту авторського ЗВО за складеним планом:

1. Місія ЗВО.

2. Її педагогічна інтерпретація.

3. Модель освітнього процесу, яка відповідає місії ЗВО.

2 заняття - організація дебатів-захисту проекту «ЗВО ХХІ ст.».

Визначення показників інформаційного критерію здійснювалось нами завдяки застосуванню модульно-рейтингової технології, інформаційних технологій навчання. Його реалізація передбачала проведення лекційних, практичних занять, індивідуальну роботу зі студентами, а також організацію дистанційного навчання студентів. Заняття передбачали проведення дискусій, ділових ігор, круглих столів, тренінгів тощо. Поширеними були інформаційні та Інтернет-технології, які описані вище.

Обов'язковим елементом було виконання комплексу комп'ютерних завдань.

Суттєвими особливостями комплексу стало:

1. Наявність проблемних ситуацій на виявлення освітніх суперечностей та їх конкретизацію.

2. Спрямованість на розвиток уяви, швидкості, гнучкості та оригінальності професійного мислення, подолання психологічних бар'єрів творчості, оптимізацію процесу перебору варіантів пошуку розв'язання освітньої проблеми.

3. Виконання вправ за алгоритмічними приписами, що розроблені з урахуванням механізмів розвитку творчих здібностей і передбачали індивідуалізацію педагогічних впливів.

Важливим тут є використання прийомів аргументації, переконання.

Цікавими були практичні заняття, де студенти в творчих групах чи під час ділової гри розв'язували завдання, спрямовані на: визначення місії ЗВО; розробку моделі співпраці студента і викладача; виявлення ступеня невідповідності «портрету» випускників модельним уявленням; з'ясування причин виникнення проблем.

Наведемо приклад. До групи завдань для студентів-філологів подаються вправи на визначення цілей: а) фахової підготовки; б) складових виховання; в) формування студентів основ здорового способу життя.

З метою впровадження інформаційних технологій ми використовували комп'ютерні додатки Д GOOGLE PLAY, розробляли структурні схеми (Mind Map), презентації (Power Point). Експериментальні групи впроваджували мережеві сервіси Prezi, Padlet, Blendspace, Learning Apps та ін, використовували соціальні мережі, додатки Busuu, Italki, [WeSpeke](#), Skype. Детальніше розроблені нами методичні рекомендації до використання інноваційних і інформаційних Інтернет-технологій навчання для студентів спеціальності «Середня освіта (польська мова і література)».

Значна роль у впровадженні інноваційних технологій як засобу організації навчання належить навчальним дисциплінам професійного психолого-педагогічного спрямування: «Педагогіці», «Інформаційній та медіаосвіті» тощо.

Доцільними в організації навчання студентів є використання особистісно орієнтованих, інформаційних, модульно-рейтингових, імітаційних, проектних, тренінгових інноваційних технологій навчання.

Теоретичний аналіз проблеми дає підстави для висновку, що інноваційні технології є необхідним засобом організації навчання студента, адже розвивають творчість, професіоналізм, мотивацію до навчання. Вони пришвидшують процес навчання, підштовхують студентів до самостійності.

Упровадження інновацій під час навчання у ЗВО має проходити системно і постійно. Використання інноваційних технологій у ЗВО є відкритою і нетрадиційною системою в основі якої є суб'єкт суб'єктне навчання. Доречними для студентів є використання, як складових інноваційного навчання, технологій мікровикладання, інформаційних технологій «Insert», творчих стратегій навчання, портфоліо тощо.

Все сказане дало можливість розробити і апробувати модель та педагогічні умови (функціонування цілісної системи організації навчання у ЗВО спрямованої на використання інновацій; орієнтація інноваційних технологій як засобу навчання на особистісний, суб'єкт суб'єктний підхід, наявність ресурсів (інноваційного потенціалу, інноваційної активності тощо) до організації навчання засобами інноваційних технологій навчання. Завдяки ним реконструюється навчання, зберігається час та зусилля студентів.

Подальшого вивчення вимагають дослідження застосування інноваційних технологій виховання.

Список використаних джерел

1. Вітвицька С. Інноваційні педагогічні технології в підготовці вчителів. URL: <http://zavantag.com/docs/2053/index-36705-1.html>
2. Воробйова С. Структура, критерії і рівні готовності студентів до творчого рішення дидактичних задач. *Рідна школа*. 2012. №4. С. 42-45.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
4. Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. [сайт]. URL: <http://ifk.pu.if.ua>

Юлія Душенко

Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника

(м. Івано-Франківськ, Україна)

КОУЧИНГ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ОСОБИСТІСНОГО ТА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

Останніми роками система освіти проходить трансформаційний шлях, де сутність сучасного процесу навчання полягає не тільки в збагаченні особистості знаннями, вміннями й навичками, а й усебічна підготовка людини до життя в глобалізованому інформаційному просторі шляхом створення рівних умов доступу до якісної освіти, забезпечення освіти протягом життя. Оновлена парадигма освіти визначає людину як суб'єкта власного саморозвитку [3].

Варто зазначити, що завдання, які стоять перед освітою, можуть бути реалізовані висококваліфікованими та компетентними викладачами вищих навчальних закладів, які постійно працюють над самовдосконаленням і професійним саморозвитком; іншими словами, професіоналами, які готові до змін і можуть швидко адаптуватися до нових вимог.

Згідно таких вимог, необхідно приділити увагу технологіям, що спрямовані на вироблення необхідних у людини компетенцій для праці й життя у сучасному суспільстві, що постійно змінюється. Поняттю «технологія» в педагогічній літературі присвячено багато праць, проте, здебільшого маються на увазі «педагогічні технології», що спрямовані на визначення послідовного застосування різноманітних прийомів з метою виконання певного навчального завдання [1].

Як показують зарубіжні дослідження, коучинг нині є досить популярним і знаходить застосування в політиці, економіці, освіті, бізнесі та багатьох інших сферах діяльності. Однак, сучасна версія коучингу прийшла до нас зі спорту як один із методів навчання тенісу. Її автор, Т. Геллвей, творець теорії «внутрішньої гри» (innergames) зазначав, що спортсмену важче подолати опонента всередині, ніж супротивника в реальній грі. Головне завдання тренера він убачав у тому, щоб допомогти спортсмену подолати внутрішні сумніви й хвилювання. Отже за Т. Геллвейем, коучинг – це методика розкриття потенціалу особистості, коли сам гравець знаходить власний, кращий шлях розвитку своїх здібностей для досягнення результату [5].

Ідеї Т. Геллвея розвинув Дж. Уїтмор. Він переніс цю методику в бізнес, де вона, власне, й стала називатися коучингом. Підхід, описаний у книзі Дж. Уїтмора «Коучинг високої ефективності» (Witmore 2009), призначався для менеджерів, і коучинг представлявся як новий спосіб управління, заснований не на догматичному розпорядженні, а на співпраці у процесі досягнення спільної мети.

Саме слова «співпраця» і «досягнення мети» є ключовими для розуміння сутності коучингу [2].

Коучинг перетворився на важливий інструмент для всіх менеджерів. Він може використовуватися як новітня освітня технологія. На відміну від консультанта, коуч не дає порад, не транслює власну думку, не приймає рішень, не дає готових технологій (як і що потрібно робити). Він допомагає усвідомити власні цілі, причини удач і невдач, і визначити напрямок зміни поведінки. Основною метою коучингу як методу співпраці викладачів і студентів є допомога останнім в тому, щоб вони самостійно знайшли рішення тієї або іншої реальної проблеми [4, с. 27].

Коучинг може застосовуватися для досягнення таких цілей:

- підвищення ефективності роботи студентів і використання їхнього потенціалу;
- створення творчої атмосфери в колективі;
- підвищення ініціативи студентів;
- формування лідерів в колективі;
- формування та розвиток команд;
- професійний ріст особистості коуча;
- оптимізація освітньої системи.

Невід'ємним учасником коучингового процесу є коуч, який є фахівцем, що має навички, знання та досвід з різних аспектів управління навчальним процесом. Коуч забезпечує такі умови діяльності, при яких співпадають поставлені цілі, ефективність, розвиток та відчуття необхідності. Основним завданням коуча є дослідження цілей, які ставить перед собою студент. Спочатку він визначає зміст цілей та способи їх досягнення. Наступним кроком є стимулювання студента до встановлення конкретних інструментів та термінів реалізації поставлених завдань [6]. Коуч здійснює супровід досягнення цілей, встановлює, чи потрібно студенту розвивати саме такі навички, які він обрав. Він допомагає у випадку виникнення перешкод на шляху досягнення цілей та при цьому стимулює студента до визначення причин невдач з метою запобігти їх у майбутньому. Коуч повинен розвивати вміння слухати, підтримувати та удосконалювати діяльність користувача коучингу.

Існує кілька типів коучів:

1. Зовнішній коуч. Його, як правило, запрошують для консультування менеджерів, і тоді вони разом із коучем шукають вирішення складної проблеми. Основна мета – допомогти керівнику усвідомити, що він хоче отримати від своєї діяльності, які цілі він перед собою ставить і як він буде їх досягати. Вся робота зводиться до спілкування з керівником.

2. Внутрішній коуч. Він вирішує оперативні завдання, пов'язані з діяльністю самого викладача, взаємодіє з фахівцями, займається постановкою системи коучингу в організації, проводить групові та індивідуальні роботи, покликані до формування нового способу взаємодії між людьми та кращому розумінню себе кожним педагогічним співробітником. Такий підхід дає відчутний результат, дозволяючи зробити величезний ривок для досягнення її мети [8]. Коуч створює умови, спонукає студента до розширення свідомості і їх спільну діяльність можна назвати співтворчістю.

Коучинг є ефективним, коли:

- учень розуміє, що існує різниця між тим, хто він є, і тим, ким хотів би бути;
- учень готовий думати новим, незвичним для нього способом;
- учень готовий вислуховувати і сприймати критику на свою адресу;
- учень готовий до здійснення необхідних змін і діє відповідно;
- учень погоджується з тим, що за результат несе відповідальність лише він сам, а не коуч-викладач.

Одним із головних завдань будь-якого навчання є не лише навчити чомусь, але, передусім, навчити вчитися: отримувати, знаходити, вишукувати необхідні знання. Саме коучинг запускає механізми через особистісну мотивацію учнів самостійно отримувати знання [3].

Коучинг – це свого роду партнерство, і для того, щоб взаємодія коуча й студентів була продуктивною, необхідні відповідність і довіра партнерів. Особистісний контакт і довіра між коучем і студентами є обов'язковою умовою. У коучатакож існує особливе розуміння, пов'язане з тим, для чого і куди він веде за собою студентів, і як цей шлях пов'язаний з їх професійним розвитком.

Коуч – це повністю самостійна окрема професія з власними правилами, етикою та спеціальним навчанням. І саме відповідна школа, як і отримання професії чи кваліфікації з будь-якого напрямку потребує серйозного навчання та підготовки, отримання основних вмінь та навичок. Безперечно важливим є особистість коуча, який повинен транслювати основи професійного коучингу.

Також окрім власне технології коучингу, треба виділити ще декілька складових, які є неодмінною частиною особистості коуча як професіонала. По-перше, це професійний і життєвий досвід коуча. Розмови про те, хто і в скільки років може бути коучем виникають в діловому середовищі постійно. Але коучем може бути людина, яка вже сформована як особистість, має досвід роботи. Теж саме і з життєвим досвідом – чим багатшим є життєвий досвід коуча, тим більш усвідомлена його допомога клієнтові.

По-друге, це емпатія. Ця якість важить більше, ніж просто компетенція коуча. Більше того, емпатія – це якість, якій досить важко навчити, бо це, якість

особистості, що відповідає за розуміння емоційного стану іншої людини, її переживань. Не менш важливою, по-третє, в професії є місія та філософія коуча. Фактично під місією коуча розуміється відповідь на питання «Для чого я в коучингу?». І як показує практика, далеко не завжди у коучів є відповідь на дане питання. По-четверте, це професійний і особистий розвиток коуча. Це по суті постійне професійне самовдосконалення особистості [7].

Отже, коучинг полягає у делікатному спрямуванні студента чи студентської команди та її роботи у правильному напрямку. Коуч ніколи не робить вибір за студентів стосовно того, які використати теорії у дослідженні, які зробити висновки та які поради дати. Коуч спрямовує студентів у їхньому процесі самонавчання: вчить, як вчитися самостійно та як давати собі ради у різних робочих ситуаціях. Коуч докладає максимум зусиль, аби зробити студента самостійним у його дослідженні, проекті, майбутній професії. Самостійним, у свій час, і від коуча. Вміння розуміти студентів та мати з ними хороший контакт – передумова успішності викладача. Недоліком коучингу у формальній освіті є лише брак часу, який необхідно знайти викладачу для спілкування з кожним студентом. Проте, перспектива впровадження індивідуальної освітньої траєкторії дає надію на використання і таких новітніх технологій як педагогічний коучинг.

Список використаних джерел

1. Варецька О. Коучинг як технологія розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти. *Вісн. Львів. ун-ту ім. І. Фрака. Сер. педагогічна*. Львів, 2016. Вип. 31. С. 349-360.
2. Вітмор Дж. Коучинг високої ефективності. Пер. з англ. Київ: Міжнародна академія корпоративного управління та бізнесу, 2005. 168 с.
3. Голяд І. С., Чернова Т. Ю. Роль коучингової компетентності педагога у розкритті потенціалу суб'єкта освітнього процесу. *Наук. часоп. НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 13. Проблеми трудової та професійної підготовки*. 2017. Вип. 8. С. 20-25.
4. Ківшик А.І., Чернова Т.Ю. Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників професійно-технічного навчального закладу в умовах ринкової економіки: коучинговий підхід: *методичні рекомендації*. 2015. 230 с.
5. Нежинська О.О., Тименко В.М. Використання коучингу в системі вищої освіти України. *Зб. наук пр. Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр.* Київ: АТОПОЛ ГРУП, 2015. Вип. 15. С. 236-245.
6. Поберезька, Г. Г. Коучинг як педагогічна технологія студентоцентричного навчання у ВНЗ. *Технологія і техніка друкарства*. 2017, №4, С.99-107.
7. Романова С. М. Коучинг як нова технологія в професійній освіті. *Вісник Нац. авіац. ун-ту. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2010. Вип. 3. С. 83-86.

Лариса Круль
Маріанна Матішак

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)*

КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО: СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПОНЯТТЯ

Розвиток і удосконалення сучасної системи освіти передбачає комплексний підхід до освітньої політики, збагачення і оптимізації змісту, форм, технологій і методів навчання, а також якісну професійну підготовку фахівців. Відповідно, сучасні педагоги повинні мати високий рівень професійної компетентності, бути активними і творчими, здатними до саморозвитку, професійного та особистісного самовдосконалення упродовж життя. Важливою передумовою успішної професійної діяльності педагогів є їхня здатність до комунікації, вільне володіння словом, культура спілкування і взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу. У системі дошкільної освіти комунікативна культура педагога, як особистісна характеристика, сприяє ефективності освітньо-виховної діяльності загалом.

Аналіз нормативно-правової основи дошкільної освіти, сучасних досліджень, наукових публікацій засвідчує актуальність і практичну значущість проблеми, переконує в необхідності цілеспрямованого формування комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО під час навчання в закладах вищої освіти. Загалом різні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти представлено у працях Л.Артемової, Н.Гавриш, Л.Зданевич, К.Крутій, Н.Лисенко, М.Олійник, Т.Поніманської, Т.Танько та ін.; теоретичні та методологічні особливості комунікативної підготовки майбутніх досліджено у роботах Г.Беленької, Л.Загородньої, Л.Мороз-Рекотової, А.Омелянко, С.Тітаренко, А.Харківської та ін.

Розглянемо основні підходи до визначення і змісту ключових понять дослідження у сучасних наукових розвідках. Категорію «комунікативна культура» у контексті професійної педагогічної підготовки учені розуміють як складову особистісної культури (О.Боровець, О.Гаврилюк, А.Харківська), компонент інформаційної культури особистості (Р.Гуревич, А.Коломієць, А.Литвин), невід'ємну частину професійної культури фахівця (Л.Загородня, І.Зязюн та ін.).

О.Гаврилюк трактує комунікативну культуру як «складне динамічне особистісне утворення, що відображає соціально обумовлений рівень розвитку особистості, її готовність до комунікативної діяльності, систему поглядів і дій, які забезпечують задоволення потреб самореалізації та спосіб досягнення цілей в спілкуванні, плідну доброзичливу взаємодію людей у різних сферах

життєдіяльності» [1]. У наукових розвідках Д.Щербини зміст комунікативної культури представлено у сукупності знань, ціннісних орієнтацій та установок, образів поведінки, комунікативних знань, комунікативних умінь і навичок, комунікативнозначущих якостей особистості, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну комунікативну діяльність [4].

Найбільш дотичним до означеної проблеми є наукові дослідження А.Харківської, яка зосередила увагу на особливостях формування комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури. У дисертації ученої запропоновано визначення поняття «комунікативна культура майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти» – це сукупність особистісних комунікативних якостей і вмінь, що характеризуються наявністю відповідних здібностей, системою знань основ як рідної, так й іноземних мов, вікових та індивідуально-психологічних особливостей розвитку дошкільника, норм, правил і принципів комунікативної культури, прийнятих у соціумі, нормативів комунікативної поведінки в дитячому та педагогічному мультикультурних колективах для успішної взаємодії та взаєморозуміння з різними категоріями дітей дошкільного віку, батьками дітей, колегами, адміністрацією, партнерами закладу дошкільної освіти, органами управління та самоврядування за допомогою вербальних та невербальних засобів комунікації. Структурними компонентами комунікативної культури, на думку дослідниці, є комунікативно-рефлексивна спрямованість, комунікативна грамотність, крос-культурна взаємодія, етика спілкування, комунікативна та організаційна готовність [3].

У змісті комунікативної культури О.Гаврилюк виокремлює компоненти: мотиваційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий та оцінний. При цьому комунікативна культура об'єднує такі показники як інтереси, потреби, мотиви комунікативної діяльності, знання, комунікативні вміння та навички, нестандартність мислення, креативність, самостійність, емоційна сприйнятливність, оцінка і самооцінка особливостей комунікативної діяльності [1].

Отже комунікативна культура як особистісне утворення може розвиватися, удосконалюватися. Комунікативна культура майбутніх педагогів формується на основі власного досвіду міжособистісного спілкування, здобутих знань про етику, національну і загальнокультурну комунікацію, здібностей налагоджувати взаємодію з іншими людьми, емоційного інтелекту особистості тощо. Збагаченню комунікативної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти сприяє процес професійної підготовки.

Майбутній вихователь ЗДО у процесі формування комунікативної культури має оволодіти такими вміннями і навичками:

- вербального і невербального спілкування (уміння говорити, слухати, відповідати на запитання, використовувати жести, міміку, рухи, погляд, а також інші невербальні засоби);

- слухати, не перебиваючи;
- сприймати та розуміти внутрішній стан співрозмовника за його зовнішніми ознаками;
- спостерігати за поведінкою партнера під час спілкування та розуміти її;
- керувати власною поведінкою під час спілкування.

Комунікативна культура вихователя ЗДО полягає і в умінні взаємодіяти з дітьми, їхніми батьками та колегами на основі гуманістичної, особистісно зорієнтованої моделі спілкування. Тому кожен педагог повинен орієнтуватися на позитивні якості інших людей, уважно ставитися до кожного як до особистості, бути здатним до розуміння емоційного стану співрозмовника, уміти мотивувати партнера по спілкуванню до досягнення поставленої мети тощо.

У процесі формування комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО доцільно спиратися на основні методологічні підходи, які відображають зміст гуманістичної парадигми сучасної освіти, а саме: особистісно орієнтований підхід (урахування індивідуальних здібностей, можливостей, потреб та інтересів кожного студента), діяльнісний (збагачення досвіду комунікації, створення ситуацій професійної діяльності в освітньому процесі, розвиток навичок вербального і невербального спілкування тощо), акмеологічний (визнання пріоритетності загальнолюдських, духовних та особистісних цінностей в процесі спілкування з іншими людьми, учасниками освітнього процесу), компетентнісний (комплексний підхід до формування знань, умінь, навичок, мотивів та інтересів у процесі формування комунікативної культури особистості майбутнього педагога, стимулювання бажання і потреби саморозвитку й самовдосконалення) та інші.

Результати аналізу теорії і практики дошкільної освіти засвідчили, що ключовими у процесі формування комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО є такі принципи: гуманістичної спрямованості, ціннісної спрямованості, творчого підходу, саморозвитку особистості в комунікативній діяльності, рефлексії комунікативної культури, цілісності комунікативних функцій, забезпечення і використання активної комунікативної практики.

З цього приводу А.Омелянко зазначає, що підвищення комунікативної культури майбутніх вихователів дошкільних закладів відбувається в процесі формування в студентів знань про професійне мовлення як засіб розвитку дошкільника, а також формування системи комунікативних навичок, специфіка яких визначається особливостями ситуацій професійного навчального спілкування [2].

Таким чином, спілкування у професійній діяльності майбутніх вихователів – це так званий процес установалення та розвитку контактів між людьми, який передбачає обмін інформацією, сприйняття людьми один одного. Взаємовідносини людей у процесі спілкування, у першу чергу, будуються на морально-етичних принципах, які включають наявність поваги, рівності, толерантності, розуміння, доброзичливості тощо.

Важливими умовами для розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів вважаємо професійну компетентність та педагогічну майстерність викладачів, використання цікавих та нестандартних форм і методів навчання, створення мотивації для активності студентів для оволодіння технікою спілкування тощо.

Список використаних джерел

1. Гаврилук О. О. Формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами позааудиторної роботи: *автореф. дис. ... канд. пед. наук*: 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти. Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Кіровоград, 2007. 22 с.

2. Омеляненко А. В. Формування професійної комунікативної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу. *Науковий огляд : міжнар. наук. журнал*. Київ: Центр Міжнародного наукового співробітництва «ТК Меганом». 2013. № 1. URL: <http://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/19>

3. Харківська А. І. Розвиток комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: *навч. посібник*. Харків, 2020. 441 с.

4. Щербина Д. В. Акме-орієнтована модель формування комунікативної культури майбутніх консультантів освітньої сфери у процесі магістерської підготовки. *Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія* / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 516 с.

Олександр Божок

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)*

Галина Коломоєць

*ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»
(м. Київ, Україна)*

МОТИВАЦІЙНІ ЗАСАДИ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ З УЧНІВСЬКОЮ МОЛОДДЮ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ

На сьогодні загальноновизнаним є факт, що здоров'я та благополуччя населення є ключовими факторами економічного та соціального розвитку будь-якої країни. Перспективи розвитку і самого існування держави значною мірою залежать від того, як відбувається процес відтворення основи продуктивних сил – людських ресурсів.

Державний інститут сімейної та молодіжної політики зазначають, що молодь є запорукою, резервом і рушієм розвитку країн, їх сьогодення та майбутнього. На жаль сучасний стан здоров'я української молоді та загальна демографічна ситуація в суспільстві свідчать, що існує реальна потреба в розвитку культури здорового способу життя різних груп населення нашої країни, в першу чергу – підростаючого покоління [4].

Вивчаючи спосіб життя сучасної молоді, дослідники визначають, як правило, сім факторів ризику, що притаманні молодіжному середовищу і які характеризують спосіб життя як здоровий чи ризикований:

- 1) надмірна вага;
- 2) небезпечний секс;
- 3) знижена фізична активність;
- 4) психологічний дискомфорт;
- 5) паління;
- 6) вживання алкогольних напоїв;
- 7) вживання наркотиків [3].

В сучасному житті моделі поведінки, які наслідують підлітки, впливають на все їхнє життя та здоров'я наступних поколінь. Саме тому надзвичайно важливою є організація системи заходів, спрямованих на засвоєння підростаючим поколінням норм здоров'язберігаючої поведінки. В межах представлених тез розглянемо основні мотиваційні засади організації спортивно-оздоровчої діяльності, що є доцільними в роботі з учнівською молоддю в сучасних реаліях України.

Як зазначає Н.Іванова, мотиви особистості є досить складним психологічним феноменом, який характеризується багаторівневою структурою та інтегрованим механізмом утворення. Цей феномен формує більш комплексно-особистісну структуру – мотивацію. Мотиви є внутрішніми утвореннями – мають тільки внутрішню природу, а не зовнішню, відповідно кожен мотив особистості є внутрішньою спонукою до певних дій, оскільки саме спонукання розкриває внутрішній зміст мотиву як феномена, що викликає бажання діяти, змушує, схиляє, підштовхує до дії. Діяльність людини – полімотивована, тобто спонукається групою мотивів, які розміщені в певній ієрархії залежно від їхньої значущості для неї як у конкретній ситуації, так і у всьому процесі діяльності; ієрархія мотивів змінюється під дією внутрішніх і зовнішніх чинників, які впливають на актуалізацію наявних та формування нових мотивів [1].

Мотивація – це внутрішня енергетична сила, яка визначає всі аспекти нашої поведінки; саме вона впливає на те, як ми думаємо, відчуваємо, плануємо та організуємо свою діяльність і взаємодіємо з іншими. У спорті висока мотивація широко прийнята як необхідна передумова для того, щоб спортсмени реалізували свій потенціал, а у повсякденному житті пересічної людини саме мотивація визначає спосіб життя та піклування про власне здоров'я. Та чи завжди рівень мотивації до заняття спортом чи оздоровчої діяльності залежить лише від самої особистості? 34-й президент США Дуайт Д. Ейзенхауер зазначав: «мотивація – це мистецтво змусити людей робити те, що ти хочеш, тому що вони хочуть це робити» [2].

У роботі з учнівською молоддю вислів американського президента є дуже влучним, адже бажання та прагнення молодиків часто потребують корегування з боку авторитетної педагогічної спільноти.

Тобто, для виховання здорової та спортивної молоді необхідно не лише сформулювати в неї бажання та прагнення бути такою, а й створити умови для досягнення поставленої мети шляхом організації спортивно-оздоровчої діяльності.

Мотивація – це розумовий процес, який ініціює, підтримує або керує поведінкою людини (тренування, підхід до діяльності, подолання труднощів, результативність). У спорті як і в психологічній науці виокремлюють два види мотивації: внутрішня і зовнішня.

Внутрішня мотивація виявляється у поведінці, яка керується внутрішніми або особистісно значущими винагородами: можливостями досліджувати, вивчати та реалізовувати потенціал. Розглянемо на прикладі як цей тип мотивації реалізується у спортивно-оздоровчій діяльності.

Внутрішньомотивована особистість бере участь у спортивно-оздоровчих заходах з таких причин, як: задоволення від гри, виклик змагань і досягнення нових особистих рівнів, вдосконалення навичок, розкриття особистісного потенціалу, збереження та покращення власного здоров'я тощо. Спортсмени з внутрішньою мотивацією зазвичай зосереджуються на вдосконаленні навичок і професійному зростанні.

Зовнішня мотивація виявляється у поведінці, яка спрямована на отримання зовнішніх нагород або на уникнення покарання. Молодь із зовнішньою мотивацією бере участь у спортивно-оздоровчих заходах з таких мотивів, як зовнішні винагороди (трофеї, стипендії, увага ЗМІ, нагороди) або щоб уникнути негативних наслідків (погіршення здоров'я, медикаментозного лікування, несхвалення тренера чи батьків). Зовнішньо мотивовані спортсмени, як правило, зосереджуються на результатах спортивних змагань.

Означені типи мотивації не є взаємовиключними, а мають доповнювати один одного. Зовнішні винагороди, наприклад, є основним компонентом змагальних видів спорту, адже не можливо уявити професійний футбол без Суперкубка, а спортивні стипендії в закладах освіти часто сприяють підвищенню рівня фізичної активності серед молоді, знижуючи рівень захворювань, викликаних гіподинамією.

Зовнішні винагороди, якщо їх правильно використовувати, можуть бути корисними не лише для професійних спортсменів. Однак надмірне використання або надмірна зосередженість на зовнішніх винагородах може демотивувати молодих людей і негативно вплинути на їхню продуктивність, адже за умови, коли домінуючою є зовнішня мотивація, учнівська молодь може відчувати більший тиск і занепокоєння, порівнювати себе з іншими більш успішними однолітками [5].

Внутрішня мотивація базується на стійких особистісних переконаннях тому допомагає краще зосередитися на сьогоднішньому, дозволяє покращити продуктивність молоді, підвищити рівень впевненості у собі і сприяє отриманню молоддю більшого задоволення від спортивно-оздоровчої діяльності.

Таким чином, для розробки та успішної реалізації спортивно-оздоровчої діяльності з метою формування здорового способу життя учнівської молоді доцільно використовувати теорії та методології, що базуються на засадах зовнішньої і внутрішньої мотивації, залучаючи в якості суб'єктів впливу представників різних референтних груп – сім'я, школа, дорослі або ровесники та глибинно вивчаючи особистісні інтереси молоді.

Список використаних джерел

1. Іванова Н. Г. Сутність мотиву особистості в теорії мотивації. *Вісник Національного університету оборони України*. 2021. № 3 (61). С. 20–27.
2. Показники та соціальний контекст формування здоров'я підлітків: *монографія* / О. М. Балакірева, Т. В. Бондар, Д. М. Павлова та ін.; наук. ред. О. М. Балакірева. Київ: ЮНІСЕФ, Укр. Ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка, 2014. 156 с.
3. Роль засобів масової інформації та інших джерел у формуванні здорового способу життя молоді / Яременко О. (кер.), Балакірева О., Вакуленко О. та ін. Київ: УІСД, 2000. 111 с.
4. Формування здорового способу життя. *Навчально-методичні рекомендації* / Авт. колект. Т. Андріученко, О. Вакуленко, В. Волков, Н. Дзюба, В. Коляда, Н. Комарова, І. Пеша, Н. Тілікіна (кер. авт. колект. О. Вакуленко). Київ: ДУ «Державний інститут сімейної та молодіжної політики», 2018. 100 с.
5. Формування та реалізація державної молодіжної політики в Україні в умовах децентралізації. Тернопіль: ТОВ «Терно-граф», 2017. 100 с.

Ольга Макарук

Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника

(м. Івано-Франківськ, Україна)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМЛИВОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Осмислення практичного аспекту проблеми підготовки майбутнього вчителя до формування підприємливості молодших школярів засвідчує, що навчальні заклади професійної освіти мають значний ресурсний потенціал для забезпечення сприятливих умов якісної підготовки студентів до повноцінної соціалізації, успішної професійної адаптації в сучасному соціально-економічному просторі.

Багатоаспектний аналіз наукових публікацій дозволяє узагальнити такі світоглядні позиції розуміння сутності педагогічних умов, як: «комплекс взаємопов'язаних чинників, цілісною дією яких забезпечуються позитивні перетворення в індивідуально-особистісній, освітньо-середовищній, координаційно-управлінській площинах».

Отже, поняття «педагогічні умови» стосується різних аспектів процесу професійної підготовки майбутніх фахівців, а саме: цільових настанов, змісту, педагогічних принципів, методів навчання, організаційних форм, методичних засобів та інших складових, й візуалізується як сукупність відношень психолого-педагогічного процесу або системи до певного середовища [4].

Поняття «умова» автори вживають, якщо прагнуть відтворити цілісний педагогічний процес, окремі його сторони або складові частини. Особливість умови полягає в тому, що вона «сама по собі, без діяльності, не може перетворитися на нову дійсність, продукувати її, вона лише створює можливість нової речі як зумовленої» [4, с. 531]. Зважаючи на це, провідними

характеристиками педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя до формування підприємливості молодших школярів визначаємо: універсальність щодо освітнього простору навчального закладу, специфічність галузевої підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

У визначенні педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя до формування підприємливості молодших школярів беремо за основу концепцію підприємницької освіти (за О. Романовським), в якій головною метою навчання передбачено розвиток підприємницьких якостей громадян, незалежно від обраної ними професії чи спеціальності [1].

З-поміж завдань підприємницької освіти, на думку дослідниці, актуальними є такі: формування екологічного світогляду, усвідомлення необхідності завдань щодо збереження ресурсів, виховання шанобливого ставлення до будь-якого виду праці та трудової діяльності взагалі; вироблення вмінь творчо оперувати даними з усіх функціональних аспектів бізнесу та підприємництва, потрібних для прийняття поміркованих управлінських рішень [3].

Поділяємо позицію науковців щодо розгляду підприємницького змісту як сукупності елементів підприємницької підготовки в закладах освіти, в освітніх програмах і дисциплінах, а підприємницької діяльності – як продуктивної і творчої активності, результатом якої є новий продукт з відповідною вартістю [1, с. 278].

Зважаючи на це, усвідомлюємо, що підготовка майбутнього вчителя до формування підприємливості молодших школярів зумовлюється зовнішніми і внутрішніми чинниками. У такому контексті науково значущими є міркування Л. Тандир про зовнішні (об'єктивні) та внутрішні (суб'єктивні) умови. З-поміж зовнішніх – дослідниця звертає особливу увагу на такі: вимоги суспільства, що відображають тенденцію інтеграції природничих наук, рівень їх розвитку на сучасному етапі, рівень професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів, їхню позитивну мотивацію й професійну спрямованість. До внутрішніх умов відносить: розвиток інтегративного системного мислення, рівень теоретичної та методичної підготовки, педагогічний досвід, необхідний для досягнення достатньо високого рівня професійно-педагогічної компетентності, формування індивідуального стилю діяльності майбутнього педагога, створення методико-технологічного забезпечення [2, с. 670].

Список використаних джерел

1. Романовський О. О. Проблеми організації ефективної бізнес-освіти. *Наука і практика управління*. 2002. Т. 5. № 2. С. 54-64.
2. Твоя майбутня професія: методичний посібник / Закатнов Д.О., Бортницький В.О., Тименко М.П., Жемера Н.В. Київ: Українська книга, 1999. 312 с.

3. Ткаченко М. В. Методичні засоби формування підприємницької компетентності учнів ПТНЗ. *Теорія і методика професійної освіти: електронний науковий фаховий журнал*. 2017. № 12. URL: http://tmpo.ivet-ua.science/images/Vol.12/Tkachenko_12-1.pdf

4. Філософський енциклопедичний словник / за ред.В. І. Шинкарука. Київ: Абрис, 2002. 751 с.

Яна Лацівська

Волинський національний університет

імені Лесі Українки

(м. Луцьк, Україна)

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Для нас предметом, відносно якого суб'єкт займає таку позицію, є запропоновані для осмислення, моральної оцінки й особистісного прийняття цінності гуманістичного стилю педагогічної діяльності. Тому ми назвали її професійно-ціннісною позицією.

Залежно від змісту прийнятого й реалізованого суб'єктом стилю професійно-ціннісна позиція в порядку зростання міри прийняття гуманістичних професійних цінностей може бути, на нашу думку, така: «заперечливий», «нейтральний», «співчуваючий», «приймаючий», «активно приймаючий й актуалізуючий», що відображають можливі позиції суб'єкта [3].

Подібна диференціація позицій може сприяти визначенню відповідного змісту й методів цілеспрямованої роботи з майбутніми магістрами музичного мистецтва, побудованих на межі їх когнітивних і ціннісно-смыслових просторів, що сприяє поетапному переведенню в наступну «зону найближчого розвитку» як суб'єкта гуманістичного стилю педагогічної діяльності.

Засобом діагностики визначення професійно-ціннісної позиції, на нашу думку, виступає:

1) вербальна реакція на запропонований для засвоєння гуманістичний зміст цінностей педагогічної діяльності (обрані студентом позиції «незгодний», «невпевнений», «так, згодний» та ін. стосовно суджень, що позначають яскраво виражену гуманістичну, багато в чому педоцентричну парадигму педагогічних відносин);

2) діяльнісні прояви магістрів ДО під час проходження педагогічної практики, якість сприйняття, оцінки, аналізу професійно-ціннісної інформації, його емоційні реакції на ті або інші дії вихованців, педагогів, однокурсників, характер реалізованої ним комунікативної взаємодії [1].

Методика спрямована на пряме вербальне виявлення професійно-ціннісної позиції, інша (більше трудомістка, лонгітюдна) – на її уточнення й діяльнісне закріплення. Вивчення цієї якості проводилося з використанням спеціальних

завдань, що вимагають співставлення із власною системою професійних цінностей і вибору реакції на моральне судження: «педагог має не опускатися, а підніматися до дитячого нерозуміння, незнання, поважати дитячу об'єктивність». «Не можна порівнювати дитину ні з ким, ставити їй кого-небудь у приклад». «У спілкуванні з дитиною необхідно виключити назавжди свою ворожість, негативні емоції, фізичне покарання» тощо.

Тому діагностичний блок, спрямований на виявлення якості цього досвіду, містив в собі:

а) анкетування, інтерв'ю, бесіди з питаннями, пов'язаними з якістю минулого досвіду;

Наприклад: «Чи доводилося Вам у дитинстві, у шкільному віці захищати себе, відчувати приниження з боку дорослих – батьків, учителів? Чи були випадки фізичного, морального насильства з боку дорослих по відношенню до Вас, після яких Ви змінили своє ставлення до них? тощо».

б) метод асоціацій: «Напишіть по 3-5 слів, пов'язаних зі словами: школа / учитель / дитинство / дитячий сад / родина /учень / виклик до дошки / класний керівник тощо».

в) методику незакінчених речень: «Дитячі й шкільні роки назавжди залишаться в мене в пам'яті, як... Я думаю, що мої батьки рідко... Вихователь дитячого садку, займаючись з нами, завжди... У родині мені заборонялося... Школа для мене в пам'яті залишилася місцем, де... Головне, чому навчила мене школа, ЗВО... Головну увагу під час навчання у ЗВО викладачі приділяли ..., хоча, на мій погляд... тощо».

г) оцінку впливу шкільних учителів, викладачів, їхньої професійної майстерності, змісту й форм занять;

д) міркування типу «Моя родина», «Чим мені запам'яталася моя школа», «Учитель, якого я буду пам'ятати все життя», «Роки проведені у ЗВО – найяскравіші в моєму житті», «Чому я обрав професію магістра» та інші методики.

Ці методики не мають об'єктивного інструментарію для обробки й одержання максимально точних даних, але дозволяють визначити загальний знак, спрямованість минулого досвіду, який ми позначаємо як «негативний», «нейтральний», «позитивний», за допомогою методу незалежних експертів.

Різний зміст даного допрофесійного досвіду можна визначити як:

«негативний досвід» – переживання випадків негативного морального (фізичного) впливу, відчуття несправедливості дій інших стосовно себе, страх покарання за найменші провини, неприязне ставлення, недовіра до дорослих, опір їхній суперпозиції, відсутність досвіду комфортного довірливого спілкування,

зовнішня детермінація (негативні санкції з боку дорослих та ін.) пізнавальної й діяльності;

«позитивний досвід» – досвід емоційно комфортної довірливої взаємодії з іншими, досягнення взаєморозуміння, спокійного доброзичливого ставлення дорослих, розумність обмежень, що супроводжується повагою до прав молодшої людини, відповідність педагогічних впливів індивідуальним і віковим особливостям;

«нейтральний досвід» – досвід, в якому відсутні стійкі позитивні та негативні переживання як чинники, значущі для процесу особистісного прийняття іншого (професійно-гуманістичного) змісту цінностей педагогічної діяльності [2].

Причому цей досить тривалий досвід може бути явним, усвідомленим, часто відрефлексованим, а може бути неявним, розмитим, проте в силу негативних переживань, що відбулися, підсвідомо містити негативні установки, уявлення, страхи, закріплені адекватними емоціями, що містять певні бар'єри для особистісного прийняття гуманістичного стилю педагогічної діяльності й т.д.

Валідність даних методик, їх відповідність діагностичному завданню підтверджували відомості, одержані нами в ході коригувальної роботи, побудованої відповідно до концепції АСПО – активного психологічного навчання (Л. Петровська, Т. Яценко), виконання спеціальних психогімнастичних вправ і т.д.

Так, на виявлення якості професійно-ціннісних орієнтацій були спрямовані такі методики, як:

а) непрямі запитання, що визначають ціннісні переваги фахівця. Наприклад: Що, на вашу думку, більш важливе для магістра, у першу чергу: 1) налагодити контакт із колегами; 2) заслужити повагу й довіру батьків; 3) подружитися з вихованцями; 4) не втратити своє обличчя перед адміністрацією; 5) знайти рівновагу і т.д.;

б) методика вивчення ціннісних орієнтації М. Рокіча, що становить ранжування 18 термінальних й 18 інструментальних цінностей за ступенем особистісної значущості.

Наша інтерпретація полягала в диференціюванні обох списків за трьома блоками (особистісні інтереси, цінності професійної діяльності, цінності міжособистісних відносин) і співвіднесенні ієрархії одержаних списків із виділеним змістом блоків.

Список використаних джерел

1. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): *монографія*. Харків: Основа, 1998. 300 с.
2. Пономарьов О. Особистісно орієнтований підхід до формування професійної культури майбутніх фахівців. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 3. С. 157-158.

3. Сливка С. Професійна культура юриста (теоретико-методологічний аспект). Львів: Світ, 2000. 119 с.

Олена Удалова

ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»

(м. Київ, Україна)

КОМУНІКАТИВНА ВЗАЄМОДІЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Зростання науково-технічної інформації за останні роки змінюється кожні п'ять років. Відбувається збільшення вимог до якості навчання. Людині ХХІ століття потрібне постійне самовдосконалення, мобільність, перепідготовка й універсальні компетентності.

Комунікація у навчанні на сьогодні домінує в системі освітнього процесу і розглядається як інтерактивний метод навчання, в основі якого – діалогічна взаємодія.

Успіх роботи педагога не стільки в тому, щоб здобувачі вищої освіти засвоїли інформацію чи певні алгоритми дій, а в можливості виявити особистий творчий підхід в процесі професійної підготовки. Результативність діалогу викладача із здобувачем вищої освіти залежить від методів і форм викладання в процесі професійного навчання і зобов'язує до творчого, інноваційного підходу з урахуванням багатьох факторів, починаючи зі змісту матеріалу, яким оперує викладач та готовності студентів до її сприйняття у закладах вищої освіти, засобів комунікації до перевірки якості здобутих компетентностей.

Тому процес навчання можна визначити як комунікативну взаємодію з цілеспрямованою послідовною модернізацією навчальних завдань, мети і відповідну зміну всіх елементів освітнього процесу, орієнтованих на ефективне формування професійних компетентностей у результаті засвоєння змісту освіти.

Для найбільш ефективного навчання в освітньому процесі відбираються найбільш оптимальні комунікативні освітні методи на основі системного підходу, такі як:

- колективний діалог, як основний інструмент організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, через який здійснюється обмін інформацією, спілкування «педагог-студент», засвоєння навчального матеріалу на рівні особової адаптації;

- груповий метод, що формує навички спілкування, моральні якості особистості, колективний пошуку істини, уміння підпорядковувати свої бажання спільній меті;

- творчий метод, на основі якого відбувається закріплення професійних

компетентностей. Завдяки завданням творчого характеру, здобувачі вищої освіти розширюють можливості володіння тим або іншим змістом освіти;

- евристичний метод сприяє готовності творчого застосування професійних знань та умінь, особової самореалізації, саморозвитку, самовдосконалення студентів.

Професійна компетентність майбутніх фахівців розглядається нами як рівень володіння фаховими знаннями, вміннями та навичками, необхідний для організації продуктивної педагогічної діяльності в освітньому закладі. Результатами процесу професійної підготовки фахівця має стати розвиток його професійної майстерності та компетентності, творчої індивідуальності, що є найважливішою умовою ефективної адаптації здобувача вищої освіти до професійної діяльності та становленню його як комунікативної особистості, а також сприяє формуванню і мотивації професійної творчості.

Так, аналізуючи технології навчання, слід зауважити, що діалогічність – найбільш ефективна форма взаємодії викладача й студента, яка максимально враховує індивідуальність особистості і «зберігає її свободу і незавершеність» для подальшої творчості.

Діалог визначається як форма навчання у педагогічному процесі щодо передачі інформації та регулювання стосунків у процесі комунікативної взаємодії і забезпечення розвивального характеру навчання, як основа залучення студентів до процесу пізнання та забезпечення розвивального характеру навчання, а також набуття умінь у сучасному інформаційному середовищі свідомо й аргументовано обирати інноваційні технології, найбільш ефективні в процесі професійної підготовки студентів [4, с. 146].

Вбудований у структуру освітнього процесу діалогічний підхід надає можливість студентам розвивати власний творчий потенціал та ефективно займатися самовдосконаленням. Крім того, діалогічний підхід передбачає свідомий розвиток та вдосконалення професійно важливих якостей, компетенцій, знань, умінь.

На думку педагогів педагогічно обґрунтоване стимулювання потреб, мотивів, інтересів, активності й самостійності студентів передбачає забезпечення активної навчальної діяльності, яке характеризується показниками:

- а) засвоєння студентом мети, завдань, значення своєї пізнавальної діяльності;
- б) уміння керувати своєю пізнавальною діяльністю, знати ті засоби і прийоми, які призводять до реалізації мети;
- в) уміння користуватися знаннями у професійній діяльності студентів;
- г) умінням перевіряти і оцінювати свої досягнення.

Систематизуючи різні форми комунікативної взаємодії у процесі формування професійних компетентностей, педагогічна наука виокремила форми і методи освітньої діяльності:

1. На рівні репродуктивного засвоєння знань: монолог викладача (розповідь, лекція) і монолог студента (розгорнута відповідь); діалог-опитування (відповіді на запитання викладача, підручника); дидактична гра (вікторина, кросворди, КВК тощо).

2. Проблемно-діалогічне навчання: проблемні лекції; проблемні ситуації і проблемні запитання; евристичні й сократівські бесіди; ділові ігри (реклама, редакція, прес-конференція, симпозіум, брифінг, громадські слухання, круглий стіл, аукціон тощо); рольові ігри (урок-діалог, урок-монолог, лист на підприємство, збори); рольове ілюстрування (урок-екскурсія, урок-подорож).

3. Самостійна пошукова діяльність: групові форми пошуково-дослідницької роботи (творчі роботи, есе, навчально-дослідні завдання, курсові та дипломні проекти); семінари, конференції, дискусія, полеміка, дебати, диспут.

Названі форми діалогічної взаємодії можуть бути доповнені інтерактивними технологіями, які створюють умови для самостійного засвоєння і відтворення певної кількості інформації.

У педагогічній літературі поширеним діалогічним методом навчання є бесіда (фронтальна, індивідуальна), при якій педагог за допомогою проблемних питань спонукає студентів робити самостійні висновки-узагальнення на основі засвоєного фактичного матеріалу, сприяє розвитку активності, самостійності студентів, формуванню переконань.

Науковці виділяють такі різновиди дискусії для груп студентів: а) дискусія, що здійснюється під час спільного вирішення проблеми, спрямована на активізацію їх діяльності, інтелектуальний розвиток студентів, формування їхніх переконань і системи цінностей; б) дискусійна лекція, що може включати й суперечку за допомогою «групи шуму».

Проблемно-діалогічне навчання передбачає введення проблемних ситуацій в процесі викладання методики професійного навчання. Специфіка проблемних ситуацій і формування проблемних запитань у ході занять має включати протиріччя як головна умова, що забезпечує альтернативність і стимулює мислення та ефективно проваджується під час оволодіння будь-якими знаннями і застосовується з метою підведення студентів до особистого переконання вивченого.

У системі особистісно-орієнтованого навчання серед інноваційних, інтерактивних технологій переважають ті, в основі яких застосовується комунікативна діалогічна взаємодія. Усі діалогічні форми групової пошуково-

дослідницької роботи включають тією чи іншою мірою такі методичні прийоми, які дозволять залучити студентів до активного обговорення, мобілізують їхню мисленнєву діяльність.

Таким чином, повноцінна реалізація розвивальних можливостей ідеї комунікації в освітньому процесу буде можливою за умови актуалізації педагогом власних особистісних педагогічних методик, установок, що, у першу чергу, визначає його спрямованість на діалог з майбутніми фахівцями. Такий підхід зумовлює активність, самостійність, здатність творчо проєктувати та здійснювати свою професійну діяльність через вирішення практичних ситуацій.

Визначальною умовою успішного здійснення професійної діяльності викладача є комунікативна взаємодія зі студентами як центральна, педагогічно спрямована складова освітнього процесу. Процес постійної діалогової суб'єкт-суб'єктної взаємодії передусім формує активну дослідницьку позицію викладача та студента в освітньому просторі.

Отже, використання можливостей комунікативної взаємодії у процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти забезпечує необхідні умови для створення діалогічного простору в освітньому процесі, де майбутній фахівець набуває необхідні професійні знання. Саме такий підхід забезпечує подальший успішний розвиток професійної компетентності майбутнього фахівця взагалі та розвиток комунікативної компетентності зокрема.

Список використаних джерел

1. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі. Київ. Радянська школа. 1981. С. 38.
2. Гавриляк Л. С. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. Педагогічні науки. ЛОНОС. 2019. №3. С. 70-73. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/2617-7064/article/view/158/141>
3. Козаков В.М. Державно-громадянська комунікація: шлях від кризи до взаємодії. *Монографія* [В. М. Козаков, О. В. Рашковська, В. А. Ребкало, Є. О. Романенко, І. В. Чаплай]. Київ: ДП «Вид. дім «Персонал», 2017. 288 с.
4. Педагогічна майстерність: *Підручник*. За ред. І. А. Зязюна. К. 2008. 378 с.

Ольга Ліщинська
*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)*

ПЕРЕВЕРНУТЕ НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНСЬКОЇ МОЛОДІ У ЗВО

Реформування вищої освіти орієнтоване на оновлення фахової освіти майбутніх учителів, основним завданням яких є формування особистості майбутніх громадян України, які вміють творчо і нестандартно мислити, виявляти ініціативу і змінювати на краще якість життя. На даний час одним із пріоритетів розвитку освіти є впровадження інновацій, інформаційних технологій до освітнього процесу.

О. Десятник зазначає, що «інноваційна освітня технологія – це сукупність форм, методів і засобів навчання, що покращує мотивацію учнів до навчального процесу» [7, с. 1]. Загалом розуміємо інновацію як формування та втілення нових ідей, а новація є результатом творчого пошуку, що відкриває нове в науці і практиці. Однією з таких інноваційних технологій, що сьогодні привертають увагу дослідників і вчителів-практиків є технологія «перевернутого навчання».

Концепцію «перевернутого навчання» (flippedclassroom) як різновиду «змішаного навчання» (blended learning) активно досліджують в зарубіжних науково-педагогічних виданнях протягом останнього десятиліття. Серед зарубіжних дослідників, які досліджували цю технологію можемо виділити: Дж. Бергманн (J. Bergmann) [1, с.100] та А. Самс (A. Sams) [2, с. 112], М. Варшауєрта, П. Вітакер (M. Warshauer, P. Whittaker) [4, с. 28-59], Дж. Грейні (J. Graney), Дж. Нурі (J. Nouri) та ін. А от в українському просторі вищої освіти інтерес до цієї технології спостерігається лише протягом крайніх 7-10 років, проте вже є певна кількість вітчизняних наукових розвідок із зазначеної проблематики. Заслужують на увагу праці таких науковців, як М. Байда [5, с. 83-87], М. Кадемія [10, с. 147-150], О. Ковтунта, В. Крикун [12, с. 153-160], Ю.Корницька, О. Мартинюк та Г. Лисак, О. Оленюк та Н. Рубель [14, с. 98-101].

Технологія «перевернутого навчання» також представлена в роботах Т. Басалгіна, В. Бикова, О. Воронкіна, Л. Дідух, С. Литвинової, М. Хомутенко та ін.

Уперше принцип «перевернутого» навчання був обґрунтований двома вчителями Джонатаном Бергманом (Jonathan Bergman) та Аароном Самсом (Aaron Sams), які у 2007 році придумали, як забезпечити своїми лекціями спортсменів, які часто пропускають заняття. Спочатку це були презентації навчальних матеріалів у PowerPoint, а потім – відеоролики зі звуковим супроводом. Пізніше

виникла ідея попереднього представлення теоретичного матеріалу в електронному вигляді, що надає можливість вивільнити аудиторні години, а також більш ретельно вивчити навчальний матеріал та формувати професійні компетентності. У 2008 р. в Колорадо вони стали записувати відеоролики своїх лекцій та пропонувати їх на домашнє опрацювання учням, які пропустили заняття. У класі ж виконувалися практичні та лабораторні роботи та давалися відповіді на запитання учнів. Згодом виявилось, що ці матеріали переглядають і ті учні, які були присутні на уроці. Дітям подобалося переглядати відео вдома в зручний для них час. В 2010 році у Детройті (США) з'явився перший «перевернутий» освітній заклад, «котрий повністю перейшов на технологію перевернутого навчання» [6, с. 103].

Особливості технології та її можливості Джонатан та Аароном висвітлили у своїх книгах «Перевернуте навчання або як достукатися до кожного учня на кожному уроці кожного дня» (Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day) та «Вирішення проблеми домашнього завдання через технологію перевернутого навчання» (Solving the homework problem by flipping learning).

Класична модель «перевернутого навчання» передбачає попереднє ознайомлення студентів із теоретичним матеріалом наступного заняття, який може бути наданий у вигляді опорного конспекту лекцій або параграфу підручника, так і у вигляді слайдів, відео- і аудіодокументів. В аудиторії викладач організовує обговорення вивченого матеріалу, пояснює складні моменти, відповідає на запитання, використовує інтерактивні методи навчання. Сутність технології «перевернутого навчання» полягає в кардинальній перестановці головних етапів навчального процесу – класної та домашньої роботи. Все відбувається інакше, ніж при традиційному навчанні: урок – вдома, домашнє завдання – в класі. Має місце певний цикл:

1) робота вдома передбачає самостійне ознайомлення студентів із новим навчальним матеріалом: перегляд відеолекцій, робота з презентаціями, робота з матеріалами рекомендованих сайтів, робота з рекомендованою літературою;

2) робота в класі передбачає співпрацю та взаємодію: інтерактивні завдання, дискусії, рольової ігри, кейси, вебквести, проекти тощо;

3) спостереження, зворотний зв'язок, оцінка - цей етап реалізується викладачем [1, с.100].

Отже, «перевернуте навчання» – це така освітня модель, в якій традиційне представлення лекції перевтілюється у її обговорення, у якому розкриваються дискусійні питання, презентуються проекти, виконуються практичні роботи тощо, а відеолекція при такому підході є ключовим компонентом у технології перевернутого навчання [10, с.112]. Перетинаючись також із проблемно-зорієнтованим навчанням, означена технологія «володіє значною гнучкістю і

забезпечує більше залучення студентів до освітнього процесу, дозволяє сформувати динамічне і творче середовище» [3, с.38], в якому студенти вчаться критично мислити та спільно вирішувати поставлені завдання.

Педагоги виділяють переваги «переверненого» навчання: поява інтересу до предмету, зростання активності учнів, персоналізація навчання, розвиток педагогіки співпраці. На думку А. Захарової, перевагою також є її гнучкість (технології), «можливість використання кожним педагогом в конкретній ситуації той варіант, який якнайбільше відповідає його цілям» [8, с.14]. Це можливість уникнення традиційного проголошення текстів лекцій і використання аудиторного часу для творчості, обговорення практичних проблем, результатів спільних проектів тощо.

Застосування активних форм роботи в аудиторний час сприяє розвитку емоційних взаємин між усіма учасниками педагогічного процесу, створює умови для посилення інтелектуальної та творчої складової частини навчання і підвищення якості освітнього процесу. Водночас завдання викладача, зазначає Н. Тихонова, полягає в тому, щоби мотивувати студентів до самостійного пошуку знань за межами аудиторії, навчити не тільки шукати інформацію, а й перевіряти її вірогідність, аналізувати та критично мислити

Є ціла низка підходів до розгортання «перевернутого навчання», однак всі вони базуються на єдиному базовому принципі: ознайомлення з новим матеріалом відбувається поза класом, тоді як аудиторна робота присвячується практичному застосуванню отриманих знань:

1. «Класична» модель «перевернутого навчання» передбачає попереднє ознайомлення студента з теоретичним матеріалом майбутнього заняття.

Матеріали для підготовки можуть бути дані як у вигляді опорного конспекту лекцій або параграфа підручника, так і у вигляді слайдів, відео- та аудіодокументів. Варто зазначити, що незважаючи на те, що навчання частково проводиться дистанційно, ця модель продовжує нагадувати традиційну систему освіти.

2. «Просунута» модель «перевернутого навчання» також має два етапи – позааудиторний і аудиторний і передбачає поступове ускладнення рівня завдань і розширення видів діяльності [13, с.140].

У процесі попередньої підготовки студенти самостійно здійснюють пошук інформації із заданої теми, читають статті, переглядають відео, в мінігрупах або індивідуально готують тези, які вони будуть представляти в аудиторії, питання для дебатів або круглого столу. Результати роботи вони розміщують на спільній електронній платформі, щоб викладач та інші студенти мали змогу заздалегідь із ними ознайомитися і краще підготуватися до заняття

3. «Системна» або «комбінована» модель

Передбачає комбінування перших двох моделей. Суть цієї моделі полягає в зміні не місця виконання певного виду діяльності, а в перестановці ключових складників навчального процесу. Змінюється традиційна послідовність задіяних компетенцій (запам'ятовування, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка). Спочатку вивчається практичне застосування теорії або моделі і тільки потім її теоретичне обґрунтування.

Викладач Гарвардського університету Ерік Мазур запропонував три кроки для реалізації технології перевернутого навчання:

- планування змісту занять відповідно державного стандарту і складання низки відповідних освітніх задач для учнів;
- складання електронної презентації заняття;
- ознайомлення учнів з графіком вивчення навчальної дисципліни [11].

В.І. Садкіна пропонує кілька правил, дотримання яких допоможе впровадити перевернуте навчання в життя:

1. Створення викладацького інформаційного простору, де він зможе спілкуватися зі студентами (платформи) .
2. Створення авторських електронних матеріалів
3. Встановлення конкретних термінів виконання завдань (дедлайн).
4. Обов'язкова диференціація навчального матеріалу
5. Постійне оновлення матеріалів методики.
6. Систематичне підвищення власної кваліфікації [16, с.144].

Успішному впровадженню зазначеної технології в навчальний процес сприяє використання електронного освітнього середовища, в якому відбувається обмін інформацією між студентами та викладачем. «Moodle» (таке середовище дає змогу викладачеві завантажувати необхідні завдання (навчальні, перевірочні, додаткові) як для аудиторної, так і для позааудиторної самостійної роботи студентів), «www.slideshare.net» (лайд-хостинг, за допомогою якого викладач може завантажувати файли з новим навчальним матеріалом у форматах), PowerPoint, PDF, Keynote або OpenDocument (слайди потім можна переглядати на самому сайті, мобільних пристроях, а також згодом вбудовувати в інші сайти).

На основі аналізу наукових джерел можна також виділити труднощі «перевернутого» навчання:

- не всі мають доступ до технічних засобів навчання;
- щоб уникнути дезінформації, потрібно чітко вказувати джерело;
- перевернуте навчання не можна вводити відразу, потрібен час;
- викладач має бути готовим, що такий вид навчання, можливо, не підійде для всіх;

- для планування заняття і його підготовки потрібно більше часу і професійної компетентності [6, с.104].

Підсумовуючи, технологія «перевернутого навчання» повністю відповідає трьом психологічним потребам студентів, що розглядаються теорією самодетермінації, а саме

- 1) потреба в автономії (the need for autonomy);
- 2) потреба в компетентності (the need for competence);
- 3) потреба у взаємозв'язку з іншими людьми (relatedness needs).

При використанні розглянутої технології «перевернутого навчання» кардинально змінюється роль студента, котрий стає не «споживачем», а активним учасником освітнього процесу, а викладач створює умови для здійснення пізнавальної діяльності студентів і супроводжує їх навчання.

Аналіз теоретичних пошуків щодо реалізації технології перевернутого навчання показав, що при їх використанні вирішується низка проблем сучасної освіти: забезпечується постійна інтерактивна комунікація за межами освітнього закладу та активізується пізнавальна активність та навчальна діяльність студентів.

Технологія «перевернутого навчання» також може включати в себе інші педагогічні технології, котрі також сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів, спонукають до розвитку їх дослідницькі вміння та дозволяють працювати в зручний час.

Список використаних джерел

1. Bergmann J. Solving the Homework Problem by Flipping the Learning. ASCD, 2017. 100 p
2. Bergmann J., Sams A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. Washington DC: International Society for Technology in Education, 2012.
3. Johnson L., Adams Becker S., Estrada V., Freeman A. Отчет NMC Horizon: высшее образование, 2015. Остин, Техас: New Media Consortium, 2015
URL: <https://www.enu.kz/downloads/nauka/otchetNMC.pdf>
4. Warshauer M., Whittaker P.F. The Internet for English Teaching: Guidelines for Teachers. Methodology in Language Teaching. 2002.
5. Байда М.В. Використання класичних технологій кооперативного навчання на змішаних та перевернутих заняттях у процесі фахової підготовки вчителів-філологів. *Вісник Житомирського державного університету*. Сер: Педагогічні науки. 2015. Вип. 4 (82). С. 83–87.
6. Білоусова Н.В., Гордієнко Т.В. Застосування технології перевернутого навчання в роботі загальноосвітнього навчального закладу. 2019. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/5.2/23.pdf>.
7. Десятник О. Використання перевернутого навчання при викладанні фізики. 2020. URL: <https://naurok.com.ua/stattya-na-temu-vikoristannya-perevernutogo-navchannya-pri-vikladanni-fiziki-146079.html>.
8. Захарова А.В. Досвід організації навчальної діяльності в умовах переходу вузу до навчальних стандартів. *Педагогічний процес*. 2012. № 9. С.123-129
9. Кадемія М.Ю. Інноваційні технології навчання: словник-госарій : [навчальний посібник для студентів, викладачів]. Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2011. 196 с.
10. Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології у перевернутому навчанні студентів. Звітна наукова конференція Інституту інформаційних технологій і засобів навчання

НАПН України : *збірник матер. наук. конф.*, м. Київ, 28 берез. 2017 р. Київ : ІТЗН НАПН України, 2017. С. 147 – 150.

11. Кладова Світлана Миколаївна. Основні поняття та принципи технології «Перевернутого навчання», передумови її виникнення та розвитку. [URL:https://vseosvita.ua/library/osnovni-ponatta-ta-principi-tehnologii-perevernutogo-navcanna-peredumovi-ii-viniknenna-ta-rozvitku-332998.html](https://vseosvita.ua/library/osnovni-ponatta-ta-principi-tehnologii-perevernutogo-navcanna-peredumovi-ii-viniknenna-ta-rozvitku-332998.html).

12. Ковтун О., Крикун В. Методологія застосування технології перевернутого навчання (Flipped Learning) у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Open Educational Environment of Modern University. 2019. Special Edition.

13. Кушнірук А.С. Застосування технології «перевернутого навчання» в підготовці майбутніх учителів математики. *URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/64/part_1/30.pdf*.

14. Оленюк О., Рубель Н. Модель перевернутого навчання: розширення кваліфікаційних кордонів учителя. *Молодь і ринок*. 2020. № 1 (180). С. 98 – 102.

15. Ремизова Е.Г. Реалізація методики змішаного обучения по модели «перевернутый класс» на уроках інформатики. *URL: <http://msk.ito.edu.ru/2014/section/229/94840/>*. – Назва з екрана.

16. Садкіна В.І. Маленькі секрети учительського успіху. Навчаємо з радістю. Харків : Вид. група «Основа», 2018. 144 с.

СЕКЦІЯ 3.

Психофізіологічні особливості, інноваційні моделі та технології організації освіти різних вікових і соціальних груп

Олександра Янкович

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

(м. Тернопіль, Україна)

Куявсько-Поморська вища школа

(м. Бидгощ, Польща)

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ МЕДСЕСТРИНСТВА В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ

Професії медичної сестри і фельдшера є одними з найбільш затребуваних у світі як у мирний час, так і в часи воєнних лихоліть, як під час епідемій, так і в періоди, коли нема загроз масових захворювань. Їх, помічників лікарів, порівнюють з ангелами. Часто, ризикуючи своїм життям, вони рятують хворих, поранених.

Висока місія в суспільстві накладає відбиток на систему підготовки медсестер та фельдшерів, яких навчають на кількох рівнях вищої освіти в контексті наступності, зокрема на бакалаврському й магістерському рівнях. Серед компетентностей, що формуються, важливими є педагогічні.

Для покращення підготовки фахівців медсестринської справи доцільно вивчати зарубіжний досвід та впроваджувати перспективні ідеї в сучасний освітній простір. У педагогічній теорії та практиці актуальними є порівняльно-педагогічні студії навчання медсестер та фельдшерів у ЗВО України й Польщі. Ці країни пов'язують дружні відносини, взаємна допомога. Цінною є підтримка Польщі у протидії російській агресії.

Підготовку фахівців медсестринської справи в Польщі студіюють А. Баньковська (A. Bańkowska), А. Бартнік (A. Bartnik), І. Бруквицька (I. Brukwicka), М. Войцеховська (M. Wojciechowska), З. Копанський (Z. Kopański), А. Крук (A. Kruk), І. Новаковська (I. Nowakowska), А. Рошман (A. Roszmann), Р. Расінська (R. Rasińska), Я. Славек (Ja. Sławek) М. Шкрипек-Черко (M. Skrzypek-Czerko) та ін.

В Україні цим проблемам присвячені наукові пошуки О. Антонової, М. Данюк, О. Ісаєвої, Л. Кайдалової, І. Мельничук, Г. Паласюк, Л. Поєдинцевої, Т. Рудницької, А. Степанюк, І. Хмеляр, Л. Чорнобривої та ін. Результатам наукової роботи вчених є виявлення умов та розробка моделей підготовки

майбутніх медсестер, що передбачають організацію школи педагогічної майстерності та молодого викладача; проведення круглих столів, тренінгів, педагогічних читань, відкритих занять, майстер-класів; створення належного навчально-методичного забезпечення занять; упровадження активних та інтерактивних методів навчання [1, с. 151-152].

Г. Паласюк, вивчаючи перехід на ступеневу неперервну медсестринську освіту, серед завдань сучасної педагогічної науки визначає розкриття принципів і засад, які сприяють не тільки формуванню на кожному ступені підготовки фахівця відповідних знань, умінь і навиків, професійно значущих якостей, а й цілісний розвиток людини як особистості [2, с. 8].

Ю. Ілясова, В. Славопас, З. Шарлович та ін. проводять дослідження підготовки медичних сестер у зарубіжних країнах. Проте порівняльний аналіз польського та українського досвіду формування педагогічних компетентностей майбутніх фахівців із медсестринства в контексті наступності зберігає актуальність.

У Польщі є затверджені стандарти підготовки медсестер і фельдшерів як на першому (бакалаврському), так і на другому (магістерському) рівнях. В Україні є затверджено стандарт лише на першому (бакалаврському) рівні; розроблений проект стандарту на другому (магістерському) рівні.

Аналіз цих документів засвідчує, що у них (переважно на другому (магістерському) рівні) суттєва увага приділена формуванню педагогічних компетентностей, оволодіння якими дає змогу проводити профілактичну роботу у сфері охорони здоров'я, здійснювати ефективне спілкування (інформування та навчання) з пацієнтами та членами їхніх родин, реалізовувати нові форми й методи навчання медперсоналу.

Необхідно зазначити, що у ЗВО України на першому (бакалаврському) рівні, визначено як недоліки у формуванні педагогічних компетентностей, так і шляхи їхнього усунення. Зокрема, виявлено, що майже половина студентів має низький рівень сформованості педагогічних компетентностей: мотиваційно-аксіологічний компонент розвинений у 44,3% опитуваних студентів, когнітивний – у 45,6%, операційно-діяльнісний – у 39,7 % [4, с. 9-10]. Відчуваючи потребу здобувачів освіти у педагогічних дисциплінах, З. Шарлович розробила спецкурс «Педагогічні основи навчання пацієнта та його родини в сімейній медицині». Зберігають актуальність проблеми реалізації нових педагогічних технологій [2, с. 8].

У Польщі майбутні медсестри-ліценціати (ліценціат – відповідник українського бакалаврату) вивчають педагогіку як навчальну дисципліну з використанням підручників, призначених для цієї категорії студентів-медиків. У навчальних книгах для медичних шкіл приділено увагу педагогіці здоров'я,

вихованню і створенню виховного середовища, педагогічній діяльності медсестер, педагогічним аспектам їхньої взаємодії з пацієнтом та його родиною, спільними науковим дослідженням педагогів та медиків тощо [7].

Що стосується студентів магістратури, то і в Польщі, і в Україні набутий цікавий досвід. У польському стандарті підготовки фахівців із медсестринства другого (магістерського) рівня окремо виділені суспільні й гуманітарні науки, серед яких – медична дидактика. У цьому документі передбачено досягнути таких результатів: оволодіти основними поняттями в галузі медичної дидактики, знати засади приготування до викладацької діяльності; дидактичні методи і засоби, що використовуються в переддипломному та післядипломному навчанні; уміти добирати процесуальні компоненти і верифікувати (діагностувати) рівень досягнення запланованих результатів [6]. Отже, зважаючи, що студенти отримали педагогічну підготовку на ліценціаті, на магістратурі вивчають лише медичну дидактику. Тобто це не просто дидактика вищої школи (в Україні педагогіка вищої школи), тут акцентується увага на особливостях медичної справи. Студенти вивчають понятійно-категоріальний апарат, цілі, засади, зміст, форми, методи, засоби навчання, верифікацію результатів освіти, складання програмних документів, зокрема силабусів, як відбувається підвищення кваліфікації медсестер і фельдшерів. І це все здійснюється на основі посібників, практичних матеріалів, призначених для медичних шкіл [5; 7]. У Польщі набуває поширення участь у міжнародних проєктах і програмах не лише в галузі медсестринства, а й педагогіки [8, с. 107-108].

В українському проєкті стандарту підготовки медсестер (магістерський рівень) зазначено серед спеціальних (фахових, предметних) компетентностей уміння застосовувати основи педагогіки і психології в освітньому процесі у вищих закладах освіти; упроваджувати педагогічні технології на рівні, достатньому для реалізації розроблених програм навчальних дисциплін за спеціалізацією в закладах вищої освіти. У навчальних планах передбачено вивчення дисципліни «Педагогіка і мистецтво викладання» обсягом 6 кредитів. Це важливо в контексті формування педагогічної майстерності викладача.

Аналіз засобів навчання (посібників, підручників) засвідчує, що в українських навчальних книгах більше уваги приділяється формуванню колективу студентської групи, вихованню студентів, їхній підготовці до роботи як кураторів груп [9, с. 201, 218]. У польських навчальних книгах акцент зроблений на навчанні, формулюванні цілей, підготовці до занять, верифікації результатів. Розглядаються також виховні цінності, проте не в контексті роботи кураторів груп.

Отже, варто використовувати такі здобутки польської системи підготовки медсестер щодо формування педагогічних компетенцій (у Польщі використовується термін компетенція, натомість в українській професійній педагогіці – компетентність): участь у міжнародних проєктах у галузі педагогіки з використанням інформаційних технологій та найсучаснішого обладнання, конкретність, точність у фіксації результатів навчання у стандартах на другому (магістерському) рівні; наступність у вивченні педагогічних дисциплін на першому та другому рівнях вищої освіти; використання посібників з педагогічних дисциплін для медсестринської справи.

Здобутками у формуванні педагогічних компетентностей у ЗВО України є: вивчення дисципліни «Педагогіка і мистецтво викладання» обсягом 6 кредитів; розробка моделей навчання, у яких передбачено організацію школи педагогічної майстерності та молодого викладача; проведення круглих столів, тренінгів, педагогічних читань, відкритих занять, майстер-класів; акцентування уваги на інституті кураторства, ролі студентської групи в освітньому процесі, вихованні особистості студента, її цілісному розвитку.

Список використаних джерел

1. Кайдалова Л. Г., Поєдинцева Л. Л. Педагогічні умови та модель формування фахової компетентності медичних сестер. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2017. Вип. 43. С. 148–159. URL: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/842-1684-1-SM.pdf>
2. Паласюк Г. Б. Наступність у системі неперервної підготовки медсестер вищих медичних закладів освіти. *Медсестринство*. 2012. № 2. С. 7–11.
3. Славопас В. А. Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду підготовки медичних сестер. *Медична освіта*. 2017. № 1. С. 118–120.
4. Шарлович З. П. Формування професійно-педагогічної компетентності медичних сестер сімейної медицини в процесі фахової підготовки: *автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти*. Житомир, 2015. 22 с.
5. *Dydaktyka szczegółowa przedmiotów medycznych* Opracowanie: dr J. Kaźmierczak. Materiały szkoleniowe współfinansowane ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. URL: <https://zasobyip2.ore.edu.pl/uploads/publications/a1aac66577e23a4ae2ca256af8826861>
6. Opis kierunkowych efektów uczenia się i odniesienie ich do charakterystyk I i II stopnia oraz dyscypliny naukowej/dyscyplin naukowych. URL: http://www.awf.edu.pl/_data/assets/pdf_file/0019/47521/Uchwala-nr-37-Zal.-3-b-EFEKTY-UCZENIA-SIe-Pielegniarstwo-mgr.pdf
7. *Pedagogika. Podręcznik dla szkół medycznych*. Redakcja Wiesława Ciechaniewicza. Warszawa: Wydawca PZWL Wydawnictwo Lekarskie, 2008. Wyd. 2. 380 s.
8. Roszmann A., Skrzypek-Czerko M., Kruk A., Gaworska-Krzemińska A., Sławek Ja. Nowoczesne metody nauczania w pielęgniarstwie – projekt COHAB w Gdańskim Uniwersytecie Medycznym. *Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa*. 2012. № 1. S. 101–109.
9. Zhernovnykova O. A., Kalashnikova L. M., Zolotukhina S. T., Grineva V. M., Prokopenko A. I., Shcheplykina T. A. *Higher School Pedagogy in Tables and Schemes: a Manual/ edit. L. D. Zelens'ka. Kharkiv, 2019. 258 p.*

Людмила Бутенко

СПОСОБИ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЙСНОСТІ В ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Сучасні соціокультурні реалії – глобалізація, інформатизація всіх сфер життєдіяльності людини, цифровий розрив між поколіннями, перспективні освітні тренди, колізія між стратегією адаптації та стратегією випереджувального перетворення та ін. – зумовлюють постійну увагу науковців та педагогів-практиків до оновлення змісту, форм та методів професійного становлення майбутніх учителів.

Загальнопедагогічна підготовка майбутніх фахівців сфери освіти визначається як системний і цілісний процес, спрямований на формування в майбутніх учителів системи загальнопедагогічних знань, умінь і навичок, розвиток їхнього інтересу до педагогічної теорії і шкільної практики, педагогічного мислення і творчого підходу до педагогічної діяльності. Унікальність загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти полягає в тому, що майбутні учителі не тільки звернені до педагогічної дійсності як об'єкта вивчення, а й водночас є суб'єктами такої дійсності – як учорашні школярі та як студенти закладу вищої освіти.

Феномен педагогічної дійсності як підґрунтя гносеологічного циклу, що поєднує науку та практику, її функції та форми репрезентації розглядають такі науковці, як О. Вознюк, І. Колесникова, В. Краєвський, А. Остапенко, О. Прикот та ін. Відзначимо, позиції О. Вознюка, який розглядає фрактально-голограмне моделювання педагогічної дійсності, критерії аналізу педагогічної дійсності як найбільш загальної педагогічної категорії, етапи розвитку педагогічної дійсності, педагогіки і світової освіти як соціального інституту на глобальному рівні [1].

Педагогічну дійсність розглядаємо як частину загальної дійсності, яка включена в педагогічну діяльність; як об'єктивно існуючі в житті та діяльності кожної людини та суспільства в цілому різноманітні педагогічні явища. Важливим є зауваження В. Краєвського про те, що дійсність завжди багатша нашого скільки завгодно повного на даному етапі уявлення про неї.

Основними ознаками зазначеного феномена слід визнати такі: багатомірність, варіативність, нелінійність розвитку, епістемологічна складність. Багатомірність педагогічної дійсності зумовлена такими чинниками: множинність освітніх парадигм (традиційна, технократична, гуманістична, особистісно зорієнтована та ін.); диверсифікація форм освіти, посилення ролі неформальної та інформальної освіти; поліфункційність педагогічної діяльності; міждисциплінарний та трансдисциплінарний характер розвитку педагогічного

знання, взаємодія наукових та художньо-образних форм пізнання педагогічної дійсності; комплементарність (взаємодоповнюваність) традиційних та інноваційних форм та методів, технологій навчання та виховання; існування в освітньому просторі «прихованої навчальної програми», «неявної педагогічної реальності» (В. Дудіна, І. Нечитайло, А. Остапенко, О. Полонников та ін.). Необхідно підкреслити, що у сучасних умовах різні факти педагогічної дійсності, подекуди вкрай суперечливі та неоднозначні з точки зору їхньої інтерпретації, представлені й у Інтернет-середовищі, у соціальних мережах.

Репрезентація (*representation*) у перекладі з французької означає «представлення», «представленість», «відображення одного через інше». Традиційно репрезентація потлумачується, як представлені у свідомості та знанні «заступники» ідеальних та матеріальних об'єктів, їхні властивості, опосередковані через «образ», мову, символи, знакові моделі. Однак, у сучасному соціогуманітарному дискурсі розуміння репрезентації не вичерпується лише уявленням об'єкта в акті свідомості, але розглядається також як одна з фундаментальних операцій будь-якої пізнавальної діяльності.

С. Клепко наголошує, що «багатозначне поняття репрезентації як «представлення одного в іншому і за допомогою іншого» широко уживається у філософії, психології, соціології, соціальному пізнанні в цілому» [3, с. 5]. Поняття «репрезентація» розглядається у контексті способів буття мистецтва, онтологічного аспекту зображення (Г. Гадамер), епістемології (М. Вартофські, Л. Мікешина та ін.), когнітивної лінгвістики, досліджень структур репрезентації знань (А. Бабушкін, Д. Едвардс, М. Мінський, А. Приходько, Дж. Поттер, О. Селіванова та ін.), психології репрезентації дійсності (В. Жовтянська). Вирізняють різні види репрезентацій – соціальну (С. Московічі), когнітивну (ментальну) (О. Кубрякова), дискурсивну (С. Плотнікова) та ін. У контексті освітньої діяльності важливим є зауваження Дж. Поттера та Д. Едвардса про те, що репрезентації як когнітивні явища дозволяють людям розуміти реальність; при цьому розуміння дійсності, тобто надання смислу речам та ситуаціям, носить колективний характер (*the collective nature of this sense making*), що забезпечує можливість порозуміння та спілкування [4, р. 450]. Згідно сучасних філософських підходів до сутності репрезентації як фундаментальної операції пізнавальної діяльності (Л. Мікешина) репрезентація не просто відображення світу, а його представлення у різних формах. Важливо відзначити, що в освітньому просторі використовується як поняття «репрезентація знань», так й поняття «репрезентація дійсності».

В. Жовтянська наголошує, що «побудова індивідом репрезентації того чи іншого об'єкта є чимось більшим, ніж просто вирішення локальної когнітивної

задачі. По-перше, цей процес завжди є людиноцентричним, тобто враховує суб'єктивну позицію людини щодо цього об'єкта. По-друге, цей процес передбачає вписування репрезентації об'єкта в поточний образ дійсності, тобто він не відбувається з нуля і завжди є контекстно-орієнтованим. По-третє, особливості розвитку та функціонування репрезентацій залежать від характеру взаємодії людини з дійсністю. Зрештою, побудова індивідом репрезентацій – це побудова ним того суб'єктивно представленого світу, в якому проходить його життя» [2, с. 7-8].

З урахуванням наукових положень щодо сутності та функцій педагогічної дійсності, філософських та психологічних засад репрезентації в соціогуманітарному контексті доцільно розглядати такі способи репрезентації педагогічної дійсності у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів:

когнітивний (проблематизація, контекстуалізація та концептуалізація явищ та процесів педагогічної дійсності на основі педагогічних концептів, терміносистеми);

іконічний (використання знаково-символічних образів, різних форм візуалізації в освітньому процесі, які мають певне смислове навантаження та сприяють «унаочненню» значення явища або процесу педагогічної дійсності, реконструкції або конструювання педагогічної ситуації);

художньо-образний (сприйняття та інтерпретація індивідуального авторського бачення та освоєння педагогічної дійсності у контексті різних видів мистецтва – художньої літератури, образотворчого мистецтва, кіно- та театрального мистецтва та ін.);

дискурсивний (трансляція та інтерпретація як фактів педагогічної дійсності, так й інституалізованих та суб'єктивних думок про них; рефлексивний аналіз учасниками освітньої події власних установок, цінностей, форм поведінки, в тому числі з урахуванням «прихованого смислу» (неявного знання); відображення педагогічної дійсності у безпосередній комунікації, в тому числі у мережевих спільнотах);

метафоричний (відображення образного сприйняття педагогічної дійсності як результат метафоричного моделювання дійсності на основі її суб'єктивної інтерпретації, що віддзеркалюється в особистісних уявленнях майбутніх учителів про явища та процеси педагогічної дійсності, відображає особливості педагогічного мислення, сприяє створенню неповторного образу педагогічної картини світу).

Отже, у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів педагогічна дійсність репрезентується як на рівні безпосереднього сприйняття

явищ та процесів досліджуваного феномена (в освітньому просторі закладу вищої освіти, під час педагогічної практики, в соціальному середовищі, в неформальній освіті і т.п.), так й у процесі роботи з відповідними текстами (наукові, художні, епістолярна спадщина, тексти інтернет-ресурсів (спеціалізовані сайти, інтернет-видання різного типу, блоги тощо).

Таким чином, стрімке розширення інформаційного простору у сучасних соціокультурних умовах, багатомірність та нелінійність педагогічної дійсності зумовлює необхідність використання у процесі загальнопедагогічної підготовки різних способів її репрезентації, що суттєво сприяє формуванню особистісного досвіду професійно-педагогічного становлення, вибору стратегій і тактик педагогічної взаємодії, орієнтації на самостійну продуктивну пізнавальну діяльність з урахуванням і індивідуальних потреб майбутніх учителів, і запитів сучасного освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Вознюк О. В. Розвиток педагогічної дійсності. *Вища освіта України*. 2017. № 2. С. 23-31.
2. Жовтянська В. В. Психологія репрезентацій дійсності: *монографія*. Київ: Талком, 2020. 376 с.
3. Клепко С. Ф. Репрезентація знань і зміст освіти. *Постметодика*. 2011. № 3 (100). С. 2-9.
4. Potter, J., Edwards D. Social representation and discursive psychology: from cognition to action. *Culture & Psychology*. 1999. Vol.5 (4). P. 447-458.

Олеся Павлюк

Комунальний заклад Львівської обласної ради

«Бродівський педагогічний коледж

імені Маркіяна Шашкевича»

(м. Броди, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВПРАВ НА ПРИВЕРНЕННЯ УВАГИ (ATTENTION GRABBERS) У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Освітній процес в українській школі 21 століття постійно змінюється і вдосконалюється. Концепція нової української школи (НУШ), яка успішно апробована на початковій ланці освіти, базується на ігрових та інтерактивних навчальних технологіях, котрі забезпечують ефективне та успішне навчання, розвиток і формування ціннісних орієнтирів молодших школярів.

Однак, як показує практика, навіть в умовах НУШ процес навчальний процес часто ускладнюється через психологічні особливості молодших школярів, а саме проблеми із концентрацією уваги на довший час, які є особливо актуальними на першому етапі навчання. Дослідженням психолінгвістичних основ навчальної діяльності молодших школярів займалися багато вітчизняних і зарубіжних

учених, таких як Л. С. Виготський, О. Б.Бігич, Н. Ф.Бориско, Г. Е.Борецька, С.Ю.Ніколаєва, Л. Тейлор, Дж. Парсонс та ін.

Для привернення і утримання уваги молодших школярів на уроках іноземної мови, зарубіжні методисти радять застосовувати додаткові вправи, які отримали назву «attention grabbers» (з англійського «привернення, «захоплення уваги» [2]. Вправи на привернення уваги є не лише способом повернути увагу учнів, яка починає втрачатися через певний час після початку виконання завдання, а й влаштувати невелику перерву у навчальній діяльності, підняти настрій учнів або згуртувати колектив. Важливо використати таку вправу на привернення уваги, яка занурить учнів у атмосферу цікавості, бажання вивчати іноземну мову та перебувати в іншомовному середовищі. Attention grabbers – це короткі вправи, які спонукають учнів співати, плескати в долоні, тупотіти в такт ногами або крокувати під чант. Вправи на привернення уваги поділяють на вербальні та невербальні. Нижче наведені приклади різних типів вправ на привернення уваги, які були апробовані під час пробної та безперервної педагогічної практики студентами Комунального закладу Львівської обласної ради «Бродівський фаховий педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича» під час очного та дистанційного навчання у синхронному режимі.

Невербальні attention grabbers:

If you can hear my voice... + дія!

Вчитель заходячи в клас і вітаючи своїх учнів, говорить «If you can hear my voice, clap twice, clap once, clap zero times». Учні повторюють дію, показуючи, що слухають вчителя. Цю вправу можна використовувати не тільки на початку уроку, але і на іншому етапі, наприклад, коли потрібно завершити виконання письмового завдання чи роботу у групах.

Match me!

Вчитель промовляє «match me» і обирає певну позицію. Наприклад, кладе руку на голову, торкається вуха тощо. Головне у даній вправі – робити рух швидко, щоб створити ігрову атмосферу. Учні повторюють рух, показаний вчителем.

Rhythm clap!

Вчитель демонструє ритм, плескаючи у долоні, а учні повинні повторити його, запам'ятовуючи послідовність.

Find your place!

Коли учні закінчують працювати у групах, вчитель каже: «On your feet, find your seat!». Таким чином учні отримують сигнал, що треба поспішити і повернутися на свої місця.

Magic glasses!

Для цього потрібно зробити пару «чарівних» окулярів для уроків. Коли учні бачать, що вчитель одягає ці окуляри, вони вже знають, що треба сидіти рівно і зосередитись на поясненні вчителя.

Give me 5!

Вчитель піднімає руку долонею до учнів, показуючи знак stop. Кожен палець представляє одну з цих дій: stop talking, back again to the chair, feet on the floor, hands on the desk, eyes on the teacher.

Усі проаналізовані вище вправи побудовані на основі TPR-методу (методу прямої фізичної реакції) і передбачають виконання дій на основі розуміння інструкцій вчителя, без вербальної відповіді.

Вербальні attention grabbers:

I say, you continue...

Вчитель кладе руки на голову і говорить «Hands on top». Учні повторюють рух та кажуть «That means stop».

Вчитель піднімає руки і говорить «Waterfall fingers». Учні піднімають руки, опускають вниз і говорять «Shhhhhhh...»

Вчитель говорить «Put a bubble in your mouth» ковтають повітря та роздувають щоки.

Вчитель каже «Alligator, alligator!», учні продовжують «Chomp, chomp!», витягнувши руки, ляскають у долоні.

Finding Nemo!

Коли учні багато розмовляють, учитель тихо каже: «Shark bite...». Ті учні, які це почули, кажуть: «Brew, ha-ha». Ці слова повторюються стільки разів, доки інші не приєднуються. Закінчувати потрібно, поступово знижуючи голос, щоб у класі стало зовсім тихо.

Call and Response

На кожному уроці можна приготувати нову вправу на привернення уваги у вигляді діалогу, які учні повинні поступово запам'ятовувати, щоб відповісти вчителю. Наприклад:

- Ready to listen? Ready to listen!
- All set? (clap, clap, clap). You bet! (clap, clap, clap).
- Quiet on the set! Action!
- Ready to rock! Ready to roll!
- When I say PEACE, you say QUIET! PEACE! QUIET!
- Hocus, pocus! Time to focus!

Дана група вправ не лише тренує увагу учнів, а й сприяє засвоєнню корисних розмовних кліше.

Цифрові ресурси та соціальні мережі на сьогоднішній день містять багато навчальних матеріалів для молодших школярів, особливо в сфері вивчення іноземних мов, зокрема англійської. Прикладом може бути ютуб-канал американської вчительки, музикантки, автора Д. Джін (Dr. Jean). Вона є творцем інтерактивних пізнавальних вправ, котрі привертають увагу учнів та допомагають їм зосередитися. Наприклад:

Tootsie Roll

Tootsie roll, (Roll hands around each other.)

Lollipop. (Pretend to lick a lollipop.)

We've been talking, (Open and shut fingers.)

Now let's stop! (Make sign for «stop»)

Відбувається активізація необхідних і гальмування непотрібних на даний момент психічних та фізіологічних процесів.

Вправи даного типу сприяють організованості діяльності учнів, усвідомленню послідовності дій, дисциплінованості розумової діяльності, здатності протистояти стороннім відволіканням.

Натомість для тренування вибіркової уваги ідеальним буде використання методу Г. Мюнстерберга [1]. Його attention grabbers побудовані на різних текстах, робота з якими забезпечує розвиток та формування концентрації уваги. Його вправи забезпечують цілеспрямований відбір інформації, що є основною селективною функцією уваги. Наприклад:

1. Find the hidden words among the letters, underline them, make a sentence with them:

DRAINBOWETGHYSKYUHGF CLOUDRAMMRAINLGDX

(rainbow, sky, cloud, rain).

2. Find the words hidden among the letters and make proverbs from them: (An old friend is better than two new ones).

GHANPLKOLDJU YTG FRIENDPOLIYTISLLMNIPJBETTER
NYTHANJKNTWONEWERDDONESDD

3. Find the hidden words among the letters and guess the riddle:

(One hundred clothes all without fasteners, guess: cabbage).

UIJDYHFJFYFJVUFJDAOSOSKJSHFUSHFHSCABBAGEFFFDKOKLNM

Отже, увага – це один з чинників успішної реалізації навчального процесу. Застосування attention grabbers є особливо важливими на уроках іноземної мови в початковій школі, вони сприяють реалізації основних функцій уваги, а саме активізують необхідні і гальмують непотрібні на даний момент психічні та фізіологічні процеси, забезпечують цілеспрямований відбір інформації, утримують, зберігають образи певного предметного змісту доти, доки не буде

досягнуто мети, забезпечують тривалу зосередженість, активність на одному і тому ж об'єкті, регулюють та контролюють діяльність молодших школярів в ігровій формі, а отже, сприяють їхній успішній навчальній діяльності.

Список використаних джерел

1. Методика Мюнстерберга. URL: /<https://hrliga.com/index.php?module=news&op=view&id=10673>. – Назва з домашньої сторінки Інтернету.
2. Teachers creativity in using attention grabber in EFL class / Arifadah Y., Sholehuddin T.R., Rio R. and others / https://www.researchgate.net/publication/341288367_Teachers_Creativity_in_Using_Attention_Grabber_in_EFL_Class. – Title from the screen.

Оксана Жизномірська

*Тернопільський обласний комунальний інститут
післядипломної педагогічної освіти
(м. Тернопіль, Україна)*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СТРЕСОВОЇ СИТУАЦІЇ

Сьогодні, українці перебувають у стані війни..., яка вона насправді? Ці та інші питання нас постійно хвилюють, оскільки кожна людина це відчула на собі, - біль, страх, страждання, горе, плач, смерть. Це неповний перелік усіх «тривог» людини, яка змогла це витримати, стерпіти та, ми водночас продовжуємо нести свій важкий життєвий хрест. Цілком реально, ми можемо бачити «поламані, зруйновані» душі, долі дітей, зранені серця, які волають про допомогу, кричать, думають про рідних та очікують побачити знайомі обличчя, задоволених рідних, друзів, та, більше того, - просто ЛЮДИНУ, яка жива, яка дихає, яка щось промовляє до тебе. Думаємо, що війна очима дорослого та дитини завжди відмінна, і набуває яскравих барв, кольорів, що знаменуються власною картинкою світу «мислення», «емоцій», «почуттів», «переживань», «характеру» дій.

У цей непростий час для нас, ми потребуємо якомога більше підтримки, допомоги (емоційної, почуттєвої, моральної, мотиваційної, психологічної), різновекторного спілкування із дітьми різного віку, що вселяє у них надію, впевненість, рішучість завтрашнього дня, щасливого майбутнього. Сьогодні, ми будемо зосереджувати свою увагу на психологічних особливостях дитини молодшого шкільного віку та надання їм психолого-педагогічної допомоги з боку значущих дорослих.

Психологічна допомога та підтримка дитині в кризовій ситуації.

Типові прояви психологічної травми, основні реакції дитини на стрес: нав'язливі думки, уникнення, фізичне збудження.

Нав'язливі думки проявляється у постійних спогадах, про минуле, стресові розмірковування про подію, яка вже трапилася, відбулася. Погіршується

емоційний та фізичний стани, з'являється флешбек – повторюваний, ментальний образ на подію (музика, звук, шелест, вибух), що знову і знову «перекидає» людину в ту реальність минулого.

Уникнення – це прояв, що виникає як захист від нав'язливих думок людини. Уникнення особистості виникає у спробах не говорити, не чути, не згадувати про травматичну ситуацію, подію, яка має для неї негативний відгук, контекст, відображення. Емоційність знижується до ступору, що також слугує захистом від стресових ситуацій, подій, умов особистості, що може навіть викликати відчуття віддаленості, відмежування від інших – соціальну ізоляцію. У дітей може виникати зникнення інтересу й мотивації до звичних, щоденних справ, цікавих видів роботи (музика, спорт, відпочинок).

Фізичне збудження. Ці фізичні реакції, що проявляються в тілі людини, постійні очікування, небезпек, ризиків, страху. Фізичне збудження можна помітити при раптовому здриганні, підвищеній збудженості, роздратуванні, різких спалах гніву, розладах сну тощо [3, с. 8].

Дослідники-практики із консультативної психології, психотерапії Ізраїлю зазначали про наступні ознаки психологічної травми, отриманої внаслідок пережитої негативної події, що характерно для дітей молодшого шкільного віку.

Розгубленість (неуважність).

Як реагувати?

- переконайтеся, що розгубленість пов'язана з реальною загрозою;
- відповідайте на запитання дитини спокійно, без роздратування на її поведінку, спілкування;

Що робити?

- скільки б дитина не перепитувала, обов'язково поясніть її повторно, що трапилося без гніву та злості;
- скажіть, що є люди, які нам допоможуть;
- ми зараз знаходимося в безпеці;
- розкажіть дитині про подальші дії навчання, дозвілля, активності.

Відчуття відповідальності та вини (звинувачують лише себе та приховують свої переживання).

Як реагувати?

- проявляйте терпіння, щоб дитина почала розкриватися, вільно розмовляти, і водночас швидко буде позбавлятися вини як почуття;
- створіть атмосферу доброзичливості для прояву різних емоцій.

Що робити?

- допоможіть дистанціюватися, поясніть про ситуацію і зазначте, що більшість людей знаходяться в таких обставинах;

- переконайте дитину, що вона не винна і поясніть причину невдач, кризи, війни в нашій країні.

Постійний страх.

Як реагувати?

- створюйте таку атмосферу чи ситуацію, в якій дитина розкаже про свої страхи, сумніви, переживання;
- повторюйте дитині, що вона в безпеці;
- зробіть обмеження у перегляді телебачення та інтернету.

Що робити?

- допоможіть дитині зрозуміти, що їй нагадує про минуле, психологічну травму (запах, одяг, взуття, голос);
- постійно переконуйте дитину, що вона в безпеці;
- допоможіть дитині правильно думати (я схвильований, бо почув звук сирени);
- підготуйте «скриньку проблем», де дитина може складати записки-хвилювання, домовтеся про термін, час перегляду та їх аналізу.

Нав'язливі спогади (дитина програє ці пережиті ситуації в іграх).

Як реагувати?

- намагайтеся не хвилюватися особисто, певні програвання дитиною – це нормальні поведінкові реакції;
- допоможіть дитині переадресувати негативні думки на позитивні засобами ігор, малюнка, пісні, вірша, танцю тощо.

Що робити?

- постійно кажіть дитині, що твої реакції – нормальні, адекватні;
- спрямуйте діяльність дитини у правильне «русло», наприклад, «... Ти можеш намалювати свій будинок, який ми будемо будувати разом...» (макет, схема, ескіз).

Не вміння контролювати відчуття.

Як реагувати?

- знайдіть надійне, безпечне місце для дитини, де вона зможе проявляти свої почуття, емоції, страх, відчай, сором; дозвольте плакати, сумувати дитині;
- намагайтеся терпляче поставитися до проявів слабкостей, невдач;
- не проявляйте очікувань, що дитина буде проявляти сміливість, мужність, силу духу.

Що робити?

- кажіть дитині, що коли трапляються такі ситуації, усі дуже переживають і це нормальні реакції проявляти незадоволення, страх, тривожність, неспокій.

Проблеми зі сном (безсоння).

Як реагувати?

- намагайтеся не дратуватися – адекватна реакція на стрес;
- будьте терплячими і скажіть як впоратися із «негативним» сном.

Що робити?

- намагайтеся, щоб дитина розказала вам про свої сни (негативи) та водночас не розпитуйте її про деталі;
- у спокійній атмосфері скажіть, що ви повернетеся до нормального сну;
- більше часу спілкуйтеся з дитиною молодшого шкільного віку;
- попросіть дитину, щоб вона сказала, коли їй буде знову страшно;
- це був лише сон, давай пригадаємо про щось приємне, радісне для нас усіх.

Агресивність і неспокій (агресивність, замкнутість, ізольованість).

Як реагувати?

- допоможіть організувати активний відпочинок (фізкультура);
- зрозумійте прояви агресії, жорстокості, неспокою – максимально терпляче.

Що робити?

- говоріть «...я знаю, що ти не хотів гримати дверима, ти в гніві, з цим важко впоратися...»;
- пропонуйте інші форми прояви емоцій: «... трішки погуляємо, це корисно, і дуже потрібно в цей час» [2, с. 3-31].

Підсумовуючи, варто зазначити про доцільність активної співпраці практичних психологів, педагогів, батьків, волонтерів щодо надання кваліфікованої допомоги та психологічної підтримки дітям молодшого шкільного віку, які потребують позитивного спілкування, реалізації творчих ідей, цікавих дитячих задумів, а також втілення своїх мрій та презентування власного «Я» в сучасному просторі.

Список використаних джерел

1. Играя, побеждаем стресс. *Игры для детей и их взрослых*. Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). Київ, 2015. 68 с.
2. Психологическая травма: как помочь ребенку. *Методическое пособие для педагогов*. Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). Київ, 2015. 54 с.
3. Психосоциальная поддержка в кризисной ситуации. *Методическое пособие для педагогов*. Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). Київ, 2015. 76 с.
4. Як не панікувати під час війни. Поради психолога. URL: <https://healthcenter.od.ua/2022/03/01/yak-ne-panikuvaty-pid-chas-vijny-vazhlyvi-porady-psyhologa/> (дата звернення: 25.04.2022).
5. Як підтримати дитину, якщо ви опинилися в зоні активних бойових дій: способи зниження стресу. URL: <https://tsn.ua/ukrayina/yak-pidtrimati-ditinu-yakscho-vi-opinilis-u-zoni-aktivnih-boyovih-diy-sposobi-znizhennya-stresu-2000875.html> (дата звернення: 22.04.2022).

Ірина Лагола

*КЗ ЛОР «Бродівський фаховий педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича»
(м. Броди, Україна)*

НОВІТНІ СТРАТЕГІЇ ЧИТАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Пріоритетним напрямом сучасної освіти визначено формування мовної особистості, яка володіє достатнім обсягом знань та самоосвітніми навичками, що створюють умови для самореалізації людини, здатної навчатися упродовж усього життя. Це, в свою чергу, зумовлює потребу формування у студентів не тільки спеціальних, але й загально-навчальних освітніх компетенцій.

Серед навчальних досягнень студентів з української літератури читанню як одному з видів мовленнєвої діяльності відводиться неабияка роль. Саме на таких заняттях під час роботи над художнім твором студенти вчаться знаходити в тексті потрібну інформацію, інтерпретувати прочитане, давати оцінку тексту.

Сучасні вчені стверджують, що читання – це не лише проста навичка, це складний вид діяльності, що включає в себе орієнтування у потоках інформації, сприймання та розуміння змісту тексту, його осмислення і засвоєння, а також подальше використання прочитаного у повсякденному житті, навчальній та професійній діяльності для досягнення власних цілей.

Формування читацької компетентності у процесі аналізу тексту набуває першорядного значення. За комунікативно-діяльнісним підходом текст розглядається як результат мовленнєвої діяльності – висловлювання в усній або писемній формі, а також об'єкт сприймання і розуміння. Аналіз тексту – вид роботи, що передбачає з'ясування особливостей ідейно-тематичного спрямування, побудови тексту, стильових та стилістичних властивостей,

характеристики мовних засобів щодо ефективності їх використання з метою реалізації комунікативної мети [4, с.31]. При цьому враховуються наступні складові:

➤ освітньо-змістовий аспект читацької культури - загальна начитаність (літературна ерудиція, знання текстів прочитаних творів), потреба в читанні, фактичні знання з літератури, літературної критики, оволодіння логікою аналізу творів);

➤ практичний аспект самостійного читання - уміння інтерпретувати, висловлювати свої роздуми щодо певного літературного явища, обговорювати його, дискутувати, відстоювати власну думку;

➤ ціннісно-орієнтаційний аспект читацької культури - здатність сприймати конкретні художні твори, оцінювати їх на основі власних почуттів [2, с. 6].

З метою підсилення активності студентів до роботи на занятті, відпрацювання навичок читацької грамотності і мотивації до читання, розвитку креативного мислення та уяви можна запропонувати новітні стратегії читання мовою молодих людей XXI століття.

Вивчення життєвого і творчого шляху письменника — важлива ланка у системі викладання літератури. Насамперед це пояснюється тим, що життя та діяльність визначного майстра слова є найкращим коментарем до його творів. Отже, вивчення життєвого шляху письменника повинне бути своєрідною психологічною та естетичною підготовкою студентів до розгляду його творчості.


З цією метою студентам пропонується скласти плакат-резюме біографії письменника. Мета такої роботи: наочне представлення опрацьованої інформації з тексту підручника або інтернет-джерела. Наприклад, досліджуючи основні факти життя та творчості Григора Тютюнника, студенти складають плакат-резюме, в якому виділяють події з дитинства майбутнього письменника, цікаві (веселі) факти з життя, його досягнення і як постать митця вплинула на читача.

Вивчаючи художній твір, важливо, щоб студенти усвідомили особливості внутрішнього світу образів-персонажів. В першу чергу читачі оцінюють персонажа як носія людських якостей. Літературний герой стає психологічним зразком, що здобуває схвалення або заперечення з боку студентів. Саме тому роль викладача в процесі аналізу образів-персонажів насамперед полягає в тому, щоб

Плакат резюме: біографія

Ім'я _____

Резюме у вигляді заповненого плакату використовується для наочного представлення інформації, отриманої з тексту підручника (інтернет-посту). Уважно прочитайте біографію автора, якого ви вивчаєте. Заповніть кожну частину плакату нижче. У центр сторінки можна вклеїти портрет письменника.

<p>Дитинство</p> <p>Де ви/вона виріс?</p> <p>Народився 5 грудня 1931р. в с. Шпички на Полтавщині в селянській родині.</p> <p>Яким було його/її дитинство?</p> <p>Відомо: В 1937 його батька заарештували і заслали він не повернувся. А мати вийшла заміж вдруге. Тому Григора забрали до себе батьки брата.</p>	<p>Ілюстрація (фотографія)</p>  <p>Григорій Тютюнник (1931–1980)</p>	<p>Досягнення</p> <p>У чому ви/вона найбільше відзнаки?</p> <p>У прозі та перекладах.</p> <p>Які його/її найбільші досягнення?</p> <p>Григорію Тютюннику присуджено республіканську літературну премію ім. Лесі Українки (1980), а також Державну премію ім. Т.Г.Шевченка (посмертно).</p>
<p>Веселі факти</p> <p>-Його братом був Григорій Тютюнник. Саме завдяки йому Григорій почав писати.</p> <p>-Григорій не любив сидіти в Києві, мандрував по дальніх дорогах і селах. Бо там можна було почути справжню укр. мову.</p> <p>- У Спільні письменників його не любили за прозамоту.</p>		<p>Особиста відповідь</p> <p>Які уроки можна взяти з його/її життя?</p> <p>Не дивлячись ні на що, українці повинні розмовляти і писати українською мовою.</p> <p>Як це особистість надихнула вас?</p> <p>Коли формувалась примета творчої індивідуальності письменника: наполегливо шукав найкращі слова, обдумував кожний твір, гас і досягнув висот.</p>

показати студентам твір у всій красі, з'ясувати, чим ліричні твори відрізняються від епічних, ліро-епічних, драматичних. Аналіз лірики вимагає особливо тонкого підходу, оскільки вона сповнена почуттів: їх важко виразити звичайними словами. Є.А.Пасічник тонко підмітив, що «ліричні твори, як і живі квіти, не допускають грубого втручання. У недбалих руках вони в'януть, втрачають свій колір і аромат» [10]. Та без аналізу багато сторін вірша так і не розкриються перед учнями. Естетичні почуття, які виникають при первинному ознайомленні з ліричним твором, повинні бути освітлені думкою.

Мотиви лірики В.Стуса – одна із тем вивчення творчості письменника. Без розуміння біографії поета неможливе сприймання та усвідомлення його поезій, адже їхній зміст тісно пов'язаний з основними фактами його життя. Філософічність та медитаційність поетичних творів поета-дисидента можна розглядати через настрій та колір ліричного твору. Настрій – це літературний елемент, який викликає у читачів певні відчуття від слів та описів у творі. За допомогою кольору можна уявити настрій твору. Таким чином, створюється кільце настрою твору, яке умовно можна розділити на чотири сектори: 1) розшифрувати назву твору; 2) назвати основні символи і деталі; 3) розкрити систему персонажів; 4) дослідити проблематику твору.

Отже, новітні стратегії читання підпорядковані формуванню свідомого і зацікавленого ставлення студентів до книги, вихованню потреби в систематичному читанні, що сприяє розширенню їхніх читацьких інтересів, розвитку читацької компетентності та інформаційної культури загалом.

Список використаних джерел

1. Галич О., Назарець В., Васильєв Є. Теорія літератури. *Підручник* / За наук. ред. Олександра Галича. Київ: Либідь, 2001. 488 с.
2. Ісаєва О.О. Організація та розвиток читацької діяльності школярів при вивченні зарубіжної літератури. *Посібник для вчителя*. Київ: Ленвіт, 2000. 184 с.
3. Забарний О.В. Формування в школярів умінь здійснювати психологічну характеристику персонажів художніх творів. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*. Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2014. № 3. С. 172–174.
4. Пентиліок М.І. Аналіз тексту на уроках мови. *Дивослово*. 1999. №3. С. 30 – 32.
5. Ситченко А.Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах: *навч. посіб. для студентів-філологів*. Київ: Ленвіт, 2011. 291с.
6. Токмань Г.Л. Методика викладання літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. Київ: Міленіум, 2002. 318 с.
7. Токмань Г.Л. Навчання української літератури: розвивати не втрачаючи. *Дивослово*. 2011. № 12. С.32.
8. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі. Київ: ВЦ «Академія», 2012. 312 с.
9. <https://lib.iitta.gov.ua/717838/182.pdf>
10. <http://metodportal.com/node/11463>

Вікторія Щур

*КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»,
(м. Одеса, Україна)*

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Реформування освітньої системи України, концептуальні засади розбудови Нової української школи спровокували необхідність модернізації процесу підготовки майбутніх педагогів, зокрема початкової ланки освіти. Значимим залишається питання підготовки майбутнього вчителя початкових класів як фахівця, який здатен успішно організовувати і провадити освітню діяльність з урахуванням актуальних напрямів розвитку держави, бути затребуваним на ринку праці, ефективно співпрацювати з усіма учасниками освітнього процесу, володіти необхідними професійними компетентностями, серед яких значну увагу приділяють саме методичній.

Методична компетентність майбутнього вчителя розглядається такими дослідниками як О. Бігич, Т. Волобуєва, А. Волошук, Я. Гаєвець, Т. Гарачук, Л. Коваль, А. Кузьмінський, А. Мормуль, С. Семенець, А. Ситченко, С. Скворцова, Н. Тарасенкова, О. Тумашова, Н. Цюлюпа та ін. У контексті нашого дослідження методична компетентність майбутнього вчителя початкових класів розглядається як складна багатофункціональна система професійно-педагогічних умінь і особистісних здатностей педагога, що визначають його спроможність до ефективної організації освітнього процесу у початкових класах відповідно до освітніх завдань.

Особливості та шляхи формування методичної компетентності майбутніх педагогів представлено у працях Т. Запорожченко, І. Коробової, С. Стрілець, К. Ткаченко, Л. Шевченко та ін. Не зважаючи на актуальність та значний інтерес до окресленої проблеми, варто зазначити, що серед науковців не існує єдиного бачення стосовно шляхів, що сприяють ефективному формуванню методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Відтак, нашою метою є виокремлення шляхів формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

З позицій сучасних поглядів поняття «формування» розглядається як «діяза значенням понять «формувати» і «формуватися» [11]. У свою чергу серед тлумачень поняття «формувати» вказано «давати існування чому-небудь; створювати, надаючи якоїсь структури, організації, форми»; «організовувати, створювати що-небудь (якийсь орган, підрозділ і т. ін.)» [11].

Більшість психолого-педагогічних словників надає перевагу тлумаченню даного поняття у контексті формування особистості. Так, у словнику-довіднику з професійної педагогіки, з посиланням на К. Недялкову, поняття «формування особистості» розглядається як «процес і результат розвитку та становлення особистості під впливом зовнішніх обставин, як-от: виховання, навчання, соціальне середовище» [8, с. 198]. Подібне трактування подано у психолого-педагогічному словнику, за заг. ред. О. Шапран, «результат розвитку особистості під впливом середовища, спадковості і виховання; становлення людини як соціальної істоти внаслідок впливу зовнішніх і внутрішніх детермінант її розвитку» [10, с. 434-435].

Опираючись на оновлену структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів до навчання математики, запропоновану С. Скворцовою, в якій візуально представлено реалізацію методичної системи формування методичної компетентності, зауважимо, що авторка відштовхується від складових методичної компетентності. У самій методичній системі підготовки майбутніх учителів до навчання математики серед іншого виділяється і докладно описується навчально-змістовий ресурс (окреслено змістове наповнення, визначені засоби навчання), технології навчання (інформаційно-комунікаційні технології); форми навчання (формальна, неформальна, інформальна) тощо [7, с. 133]. Дослідниця зауважує, що «методичні знання, вміння й досвід діяльності, ставши внутрішнім досягненням особистості, зумовлюють МК вчителя» [7, с. 131].

Про актуальність сучасних технологій у формуванні методичної компетентності майбутнього вчителя математики зазначає Л. Благодир, наголошуючи, що майбутній учитель «має формуватись у технологічно розвиненому середовищі як сучасний фахівець здатний до інноваційної діяльності» [2].

І. Коробова розглядаючи процес формування методичної компетентності майбутніх учителів фізики, відзначає важливість врахування індивідуального підходу до майбутнього фахівця, що «полягає у створенні умов для набуття людиною індивідуального професійно-методичного досвіду» і наголошує на поєднання викладачем як традиційних так і нових функцій («консультанта, коуча, фасилітатора, тьютора, наставника (ментора)») [5, с. 158].

Отже, спостерігається зацікавленість дослідників щодо питання шляхів формування методичної компетентності майбутніх педагогів, однак, відслідковується і їх різноспрямованість. Деякі науковці наголошують на оновленні змістового наповнення та створенні сучасного технологічно розвиненого, інформаційно-комунікаційного середовища, інші звертають увагу на

необхідність врахування індивідуального підходу до здобувачів освіти та опанування викладачами нових функцій.

Т. Запорожченко, С. Стрілець в загальному розглядаючи процеси формування компетентності, теж пов'язують їх із окремими аспектами становлення особистості [9]. Ми підтримуємо позицію дослідників і розглядаємо шляхи формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів як конкретні напрями, що сприяють ефективному оволодінню методичною компетентністю, яка в свою чергу є основою формування особистості майбутнього педагога.

Дослідниця О. Караман окреслює шляхи формування методичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури: опрацювання державних документів; самоосвіта, що включає вивчення здобувачами освіти наукової, психолого-педагогічної та фахової літератури; ознайомлення з продуктивним досвідом педагогів; «участь у конференціях, педагогічних читаннях, семінарах; заняття в гуртках і проблемних групах; відвідування й аналіз уроків учителів-словесників; накопичення методичних матеріалів на різних носіях, що віддзеркалюють передовий педагогічний досвід, забезпечують ефективне проведення уроків (портфоліо)» [4, с. 91].

Отже, як свідчить аналіз наукової літератури, немає єдиної думки щодо ефективних шляхів формування методичної компетентності майбутніх педагогів. Це, на нашу думку, в першу чергу пов'язано із специфікою спеціальності, яка здобувається. Водночас, дослідники одностайні щодо важливості використання сучасних освітніх технологій, зокрема інформаційно-комунікаційні технології у навчанні майбутніх педагогів, ефективної організації самоосвітньої діяльності, оновлення способів викладання тощо.

Враховуючи наукові позиції дослідників та аналіз психолого-педагогічних наукових джерел, пропонуємо шляхи формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів:

1. розробка системи формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів;
2. проектування сучасного технологічного освітнього середовища, що передбачає створення умов, максимально близьких до професійних;
3. оновлення змістового наповнення дисциплін циклу професійної підготовки та підходів до їх викладання; поєднання класичних та сучасних методів, прийомів, форм та технологій викладання;
4. збагачення навчального змісту навчальних дисциплін практико-орієнтованими завданнями для ефективнішого включення майбутнього вчителя початкової школи в умови, наближені до реально-професійних;

5. формування особистості майбутнього вчителя початкових класів із врахуванням сучасних підходів;

6. організація продуктивної самостійної роботи майбутніх педагогів.

Отже, успішність процесу формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів залежить від визначених конкретних напрямів (шляхів). Вони, зокрема, окреслюються з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності.

Перспектива подальших досліджень полягає у розробці системи формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Список використаних джерел

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/s/shljakh> (дата звернення: 29.04.2022).
2. Благодир Л. Формування методичної компетентності майбутніх учителів математики у ВНЗ. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/pednauk_2016_2_24.pdf
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII. 1728 с.
4. Караман О. Формування методичної компетентності студентів-філологів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Київ, 2015, № 1-2 (42-43). С. 88-92.
5. Коробова І. Реалізація індивідуального підходу до формування методичної компетентності майбутніх учителів фізики. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 4, ч. 1. С. 155-159.
6. Публічний електронний словник української мови. URL: <http://ukrlit.org/slovnyk/%D1%88%D0%BB%D1%8F%D1%85> (дата звернення: 29.04.2022).
7. Скворцова С. Методична система підготовки майбутніх учителів до навчання математики. *Гірська школа українських Карпат*. Івано-Франківськ, 2020 № 22. С. 129-134.
8. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.: А. В. Семенова. Одеса: Пальміра, 2006. 221 с.
9. Стрілець С., Запорожченко Т. Шляхи формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Молодий вчений*. Херсон, 2018, № 2.1 (54.1) лютий. С.136-139.
10. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я.М., 2016. С.473
11. Тлумачний словник. URL: <https://slovnyk.ua/index.php?swrd=%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F> (дата звернення: 29.04.2022).

**Марта Проц,
Роксолана Нижник**

*Львівський національний університет
імені Івана Франка
(м. Львів, Україна)*

ШЛЯХИ ВИКОРИСТАННЯ РОТАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ МОДЕЛЕЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Актуальність дослідження шляхів використання ротаційних педагогічних моделей в освітньому процесі початкової школи полягає в тому, що, враховуючи умови сьогодення, вчителі початкової школи часто застосовують ці педагогічні моделі. Їх використання дає змогу вчителю подавати матеріал для великої кількості учнів, при цьому безпосередньо працюючи з невеликою частиною класу. В сучасних умовах існує чимало вагомих причин (пандемія covid-19, воєнний стан у країні) чому не всі учні початкової школи мають змогу бути очно присутніми на уроці, проте потреба в освіті та здобуванні нових знань є у всіх здобувачів освіти однаково вагомою. Учні, які мають змогу відвідувати уроки в школі не повинні слухати їх онлайн, адже всі діти мають потребу в комунікації та спілкуванні з однокласниками, оскільки в них є чимало спільних інтересів. А проведення уроків лише очно позбавить учнів, що навчаються вдома можливості почути виклад матеріалу вчителем хоча б онлайн.

Відтак, розвиток мережевих технологій сприяв розвитку сучасних дистанційного навчання (distancelearning), електронного навчання (e-learning), модульного навчання (m-learning), які на сучасному етапі розвитку інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) ефективно використовуються в різних закладах освіти. ІКТ в освітньому процесі – це не флешка з навчальним матеріалом, не презентація, а використання під час занять сучасних онлайн-сервісів, навчальних платформ, хмарних сервісів, мультимедійних цифрових наративів, навчально-розвивальних проєктів. Завдяки саме розвитку e-learning з'явилася нова парадигма – змішане навчання (blendedlearning). У перекладі з англійської «blend» означає «змішувати», що дуже точно передає сутність цієї моделі навчання. Очне навчання розвиває навички спілкування, дає можливість для рефлексії та зворотного зв'язку. Електронне навчання прискорює процес здобуття знань. Ці освітні моделі злилися [4, с. 10-11].

Змішане навчання відрізняється від дистанційної форми здобування освіти, оскільки передбачає, що освітній процес відбувається з очним спілкуванням здобувачів освіти з їхніми наставниками. Відповідно, це сприяє максимальному використанню сильних сторін безпосереднього навчання й навчання онлайн [1, с. 7].

Стейсі Е., Гербіч П. визначають поняття «змішаного навчання» як конвергенцію традиційного і дистанційного навчання, яка стала можлива в результаті розвитку ІКТ та викликана потребами в створенні більш гнучких навчальних середовищ [3, с. 24].

2012 року Х. [Стейкер](#) та М. [Хорна](#) у книзі «Змішане навчання» [5] запропонували класифікацію моделей навчання, яку й до сьогодні більшість дослідників та ресурсів використовує як основну (рис. 1).



Рис. 1. Основні моделі змішаного навчання (за Х. Стейкер і М. Хорном)

Змішане навчання – відносно нова технологія навчання в Україні, яка забезпечує більшу ефективність досягнення поставлених цілей у порівнянні з традиційним навчанням. Мотивація учнів початкової школи реалізується у прагненні до самостійності, а також до практичної спрямованості навчання [2]. Змішане навчання поєднує в собі перспективи соціалізації учнів у класі з можливостями навчання у режимі онлайн-середовища.

Змішане навчання дозволяє учням початкової школи поєднати традиційне навчання в класі з дистанційним навчанням. Такий підхід надає можливість кожному здобувачу початкової освіти частково вибирати час, місце та темп навчання, реалізує постійний зв'язок з вчителем. Також це забезпечує активне включення всіх учнів в освітній процес.

Змішане навчання (за К. Крістенсенем, Х. Стейкер і М. Хорном) має чотири моделі: «модель самостійного змішування», гнучка модель, ротаційна та поглиблена віртуальна модель. Натомість ротаційна модель поділяється на ротацію за станціями, ротацію за лабораторіями, перевернутий клас, індивідуальну ротацію (рис. 1).

За використання *ротаційної моделі* здобувачі можуть чергувати онлайн та офлайн частини навчання за вказівками вчителя або ж за попередньо складеним графіком. Ці частини традиційно охоплюють: роботу в невеликих групах або за

участі всього класу класом, колективні проєкти, також індивідуальну роботу із вчителькою або завдання, що потрібно виконувати письмово [2].

У ротаційній моделі здобувачі початкової ланки освіти працюють в класі та за складеним графіком проходять станції. Таким чином учні чергують різноманітні форми діяльності, наприклад, колективні завдання, спільну роботу над проєктом або ж роботу разом з вчителем.

Певні завдання при застосуванні ротаційної педагогічної моделі учні обов'язково повинні виконувати онлайн. Станції зазвичай охоплюють індивідуальну роботу учнів, роботу в групах та завдання, при виконанні яких задіяний безпосередньо весь клас.

Ротація за станціями є моделлю змішаного навчання, яка передбачає чергування форматів онлайн та офлайн впродовж очного заняття. Зазвичай плануються «станції» індивідуальної роботи, роботи в малих групах, а також епізоди фронтальної роботи. Найчастіше онлайнною є індивідуальна робота, хоча цифровій трансформації можуть підлягати й інші етапи заняття.

Однією з основних переваг ротації станцій є можливість урізноманітнити хід заняття, забезпечити можливість індивідуалізації навчання (адже педагог може приділити більше уваги окремим здобувачам освіти, які потребують допомоги). Учасники освітнього процесу набувають навичок роботи з цифровими середовищами, що допомагає підвищити їх цифрову компетентність та готовність до можливого дистанційного навчання.

Ротація за лабораторіями. Очні заняття можна зосередити на початку курсу. Тоді цей час доцільно відвести на відпрацювання процедур дистанційного навчання, правил взаємодій та комунікації. Після кількох очних занять здобувачі освіти переходять в онлайнний режим. Можна передбачити періодичні консультації, а також альтернативні можливості опрацювання матеріалу для здобувачів освіти, які не мають стабільного доступу до мережі Інтернет чи цифрового середовища.

Під час використання методики *перевернутого класу* надзвичайно важливо правильно розподілити активності здобувачів освіти перед заняттям, на занятті та після нього. Зокрема, здобувачі освіти мають опрацювати матеріал перед тим, як прийти на заняття, і це може бути викликом. Аби переконатись, що здобувачі освіти вже володіють певними теоретичними засадами, доцільно проводити тестування чи опитування за матеріалом домашньої лекції на початку заняття.

Перевага *індивідуальної ротаційної* моделі — це можливість створення індивідуальної освітньої траєкторії для кожного здобувача освіти. Вона допомагає враховувати особисті потреби і, наприклад, комусь пропонувати більше роботи онлайн, а комусь — роботу в групах очно.

У гнучкій моделі змішаного навчання первинним каналом отримання навчальних матеріалів та ресурсів є онлайн-система. Здобувачі освіти, навіть перебуваючи на заняттях, працюють у цифровому середовищі, опановують відеолекції та інші ресурси, виконують інтерактивні вправи, практичні завдання. Педагог, присутній в аудиторії, консультує та допомагає у проблемних ситуаціях. Водночас здобувач освіти чи педагог можуть перебувати і вдома, а консультації надаються за допомогою цифрових технологій.

Самостійне змішування, або «модель a-la-carte», передбачає «добирання» окремих онлайн-курсів у доповнення до очної освітньої програми. За цієї моделі можна тимчасово перевести заняття у формат дистанційного навчання, а решту курсів освітньої програми здобувачі освіти опановуватимуть очно.

Віртуальне середовище — це модель, за якої протягом навчання здобувачі освіти ділять свій час між відвідуванням очних занять і дистанційним навчанням. Відмінність цієї моделі від «перевернутого класу» полягає в тому, що здобувачі освіти не відвідують заклад освіти щодня. Крім того, від моделі самостійного змішування вона відрізняється тим, що це не просто методика вивчення курсу, а модель роботи всього закладу освіти [1].

Отже, ротаційна модель змішаного навчання реалізується при чергуванні форм онлайн та офлайн під час очного, а не дистанційного заняття. Часто передбачаються так звані «станції» з індивідуальною роботою, роботою в малих групах, а також епізоди фронтальної роботи. Найчастіше онлайнною є індивідуальна робота, хоча цифровій трансформації можуть підлягати й інші етапи заняття. Ротаційну педагогічну модель доцільно вводити в освітній процес з метою подання матеріалу більшій кількості учнів і з більшою ефективністю. Застосування цієї моделі забезпечить безперервну роботу вчителя зі здобувачами початкової освіти не залежно від обставин.

Список використаних джерел

1. Змішане навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти. *Навчально-методичний методичний посібник* / Ред. кол.: О. Пасічник, Ю. Єлфімова, Х. Чушак, О. Шинаровська, А. Донець. Київ, 2021. 92 с.
2. Інноваційні педагогічні технології: *посібник* / За ред. О. І. Огієнко. Авт. кол.: О. І. Огієнко, Т. Г. Калюжна, Ю. С. Красильник, Л. О. Мільто, Ю. Л. Радченко, К. В. Годлевська, Ю. М. Кобюк. Київ, 2015. 314 с.
3. Стейсі Е., Гербіч П. Ефективні практики змішаного навчання: засновані на фактах перспективи в ІКТ освіті. Херші; Нью-Йорк: Довідник з інформаційних наук, 2009. 382 с.
4. Технологія змішаного навчання в системі відкритої післядипломної освіти: *підручник* / за заг. ред. В. В. Олійника, ред. кол.: С. П. Касьян, Л. Л. Ляхоцька, Л. В. Бондаренко; ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». Київ, 2019. 196 с.
5. Staker H., Horn M. B. Classifying K–12 Blended Learning. Innosight Institute, 2012. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf>

Тетяна Гарачук

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти

Одеської обласної ради»

(м. Одеса, Україна)

PHENOMENAL BASED LEARNING В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: СИСТЕМНИЙ ПІДХІД

Реформа Нової української школи вимагає впровадження нових підходів, інноваційних моделей, педагогічних технологій, новітніх методів, прийомів та форм організації освітнього процесу. Одним із ключових компонентів формули НУШ виділено «новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві» [2]. Як наслідок, розширюються та поглиблюються знання дітей, збільшується об'єм застосування інформації на практиці; формуються здатності сприймати предмети та явища системно, послідовно, різнопланово; спостерігається емоційне та інформаційне збагачення мислення, сприймання, уяви, пам'яті молодших школярів тощо.

Проблема упровадження новітніх підходів та інноваційних технологій в освітній процес початкової школи досить ґрунтовно висвітлювалась у наукових дослідженнях Н. Бібік, І. Большакової, Я. Гаєвець, Т. Грітченко, Т. Зорочкіної, Н. Кравець, О. Лоюк, Ю. Найди, О. Онопрієнко, І. Осадченко, О. Пометун, М. Пристінської, Н. Софій, О. Хомич та ін. Специфіку впровадження інноваційних технологій, в цілому, та технології Phenomenal Based Learning, зокрема, схарактеризовано у роботах [Ch. Drew](#), [P. Mattila](#), [P. Silander](#), [О. Головіної](#), [В. Круглова](#), [О. Мурашевева](#), [Я. Хіжінської](#) та ін.

Нашою метою є проаналізувати сутність, особливості та роль інноваційної технології Phenomenal Based Learning у системі початкової освіти.

Технологія Phenomenal Based Learning (PhBL або PhenoBL) переважно трактується як «феномено-орієнтоване навчання», «навчання через явище», «навчання, що базується на явищах», «навчання, що базується на феноменах», «навчання, орієнтоване на феномени» тощо. Як зауважує В. Круглов, «ця система має гарячих прихильників і полум'яних ненависників. Перші бачать у підході панацею від «відірваних від життя» знань, якими «начиняє» голови дітей традиційна школа, а другі стверджують, що це прямий шлях до руйнування освіти та отримання на виході випускників, які взагалі не здатні до абстрактного мислення [1].

Особливістю PhBL є те, що цілісні, системні явища реального світу є відправною точкою для навчання, т. б. основою є проблемна (життєва) ситуація для розв'язання якої використовують знання та відомості з різних галузей. Підкреслимо, що освітній процес з використання PhBL відштовхується від

нагального питання та системно розглядається з усіх аспектів за допомогою різних навчальних предметів і це кардинально відрізняється від традиційного навчання, де школярі вивчають один конкретний навчальний предмет, а потім вчаться застосовувати отримані знання на практиці. Варто зауважити, що вчитель формулює питання або використовує практичний приклад із реального дитячого життя, а учні, використовуючи інформацію з різних галузей, виокремлюють проблему, яка тісно пов'язана з явищем, феноменом чи концепцією.

PhBL відрізняється міждисциплінарним підходом, відсутністю чіткої, «нав'язаної» мети, показує цілісну, системну картину світу, дозволяє учням глибше вивчити навчальний матеріал, оскільки школярі встановлюють зв'язки між предметами і бачать практичне відношення до реального життя тощо.

Виникає питання: як системно впроваджувати технологію Phenomenal Based Learning в освітній процес початкової школи? Найкраще, як радять дослідники, вибирати теми/практичні проблеми/питання для обговорення із реального життя дітей і разом із дітьми. Часто PhBL починається зі спільного спостереження за цілісним, справжнім явищем/феноменом реального світу. Однак, варто не обмежуватися тільки спостереженням, а розглядати явище цілісно, системно з різних точок зору долаючи кордони між предметами та інтегруючи різні предмети та теми. Наприклад, Чи пусто в пустелі?; Чому Чорне море називають чорним?; Як органи чуття допомагають людині пізнавати навколишній світ?; Чому літак летить і залишається в повітрі?; Чи всі винаходи вже винайдені? тощо.

Зауважимо, що педагог не повинен пропонувати чи давати готових відповідей, ніяких підказок чи «правильних» питань. Варто лише підвести, наштовхнути дітей до питання чи проблеми, яка тісно пов'язана з системним вивченням феномену або явища.

Для того, щоб правильно застосовувати PhBL в освітньому процесі, навчити дітей задавати правильні питання та помічати проблему, пов'язану із явищем/феноменом, учитель, для початку, повинен сам відповісти на ряд «правильних» питань. Для цього існує покрокова інструкція, яка складається з 10 послідовних етапів/ряду питань, відповівши на які, педагог наближається до феномено-орієнтованого навчання [1].

Даний алгоритм був підмічений відомим письменником, автором численних публікації у сфері освіти О. Мурашевим, який побачив цю покрокову інструкцію в одній із фінських шкіл та детально описав її [1; 3]:

1. Вибір явища: Яке явище/феномен будемо вивчати? Що ви знаєте про нього? Де ви будете збирати/як ви будете накопичувати інформацію про явище/феномен?

2. Надихнутися явищем: Де розташовано (знаходиться) явище, яке ви будете вивчати? З чим/ким це явище співвідноситься? Що вас самого цікавить/окриляє/заохочує/стимулює в цьому явищі?

3. Побудова навчальних цілей: Як ви бажаєте вивчати це явище? Які цілі ви сформулювали у процесі вивчення? Що вам допомагає дотримуватися цих цілей у процесі дослідження? Як ви оцінюєте процес дослідження та досягнення поставлених цілей?

4. Пошук інформації та отримання знань: Як ви будете шукати інформацію? Як ви зрозумієте, що знайдена інформації – правдива? Як ви шукаєте інформацію та отримуєте знання разом з іншими?

5. Спільний освітній процес: Як ви організовуєте процес дослідження разом з іншими? Як ви зможете зробити ваші навчальні результати помітними/вагомими для інших? Як ви оцінюєте процес дослідження та досягнення цілей? Що ще ви б хотіли вивчити?

6. Оцінювання: Як ви оцінюєте вашу роботу та процес дослідження, загалом? Як ви зрозуміли, що саме про ці речі/явище/феномен ви повинні дізнатися? Як ви зрозумієте, що ви вже вивчили це явище? Як зворотній зв'язок допоміг вам? Як ви оцінюєте досягнення цілей та навчання разом з іншими?

7. Навчальні цілі: Які у вас цілі при вивченні цього явища? Як ви дотримуетесь цих цілей? Як сформульовані цілі допомагають вам у процесі дослідження?

8. Участь: Як саме ви плануєте вести процес дослідження (інтерв'ю, письмовий опис, щоденник, оповідь тощо)? Як ви можете залучити друзів, членів сім'ї?

9. Урізноманітнення процесу: Як можна застосувати технології для вивчення явища? Яке інше місце найкраще підходить для вивчення явища? Як можна навчатися в інших?

10. Дія: Як ви можете використати отримані знання та навички? Чи можна використати отримані знання для добробуту інших? Чи розв'язують отримані знання проблеми у повсякденному житті?

Спираючись на предмет нашого дослідження, зазначимо, що алгоритм упровадження PhVL полягає у наступному: учитель/учні формулюють питання, пов'язані з реальним життям, які представляють особистий інтерес; школярі, використовуючи інформацію з різних галузей, виокремлюють проблему, яка тісно пов'язана з явищем; учні беруть участь у дослідженнях, щоб знайти рішення, розглядаючи проблему під різними кутами зору та з різних аспектів; педагог полегшує процес, спрямовуючи дітей до розгляду понять, необхідних для

вирішення проблеми; молодші школярі презентують своє рішення у вибраному форматі [4].

Отже, за допомогою технології Phenomenal Based Learning школярі у процесі навчання системно розглядають проблеми реального життя, застосовують знання та навички з різних предметів, вчать ставити правильні питання та інтегрувати, розвивають такі важливі навички як спілкування, критичне мислення, робота з інформацією, розв'язання проблем та робота в команді.

Список використаних джерел

1. Круглов В. 10 кроків побудови власного дослідження. URL: <http://osvita.ua/blogs/69531/>.
2. Нова Українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
3. Drew Chr. What is Finland's Phenomenon-based Learning approach? URL: https://www.teachermagazine.com/au_en/articles/what-is-finlands-phenomenon-based-learning-approach.
4. Silander P. Phenomenon Based Learning. URL: <http://www.phenomenaleducation.info/phenomenon-based-learning.html>.

Ніна Слюсаренко

*Херсонський державний університет,
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
(м. Херсон, Україна)*

Лілія Бандура

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)*

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ (ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

Пріоритетної сферою соціального, економічного, духовного, культурного та освітнього розвитку нашої держави є функціонування вищої освіти. Сьогодення не тільки висуває нові вимоги до підготовки майбутніх професіоналів своєї справи, але й пропонує нові шляхи здобуття якісної освіти. Від компетентності та професіоналізму викладача залежить освітнє майбутнє.

Велика кількість студентів, що виходять із стін закладу вищої освіти очікують одразу на успішне працевлаштування, кар'єру та престижну роботу. Але часто їхні очікування не відповідають реальності. На сьогодні зростають суперечності у виборі майбутньої професії студентом та його батьками, між можливостями фінансування робочого місця державою та бажаною заробітною платою, між підготовкою студента до професії в межах вишу та реальною ситуацією в школі, між професійними знаннями та вміннями студента та очікуваннями сучасної школи. Це, у свою чергу, спонукає вищі навчальні заклади

шукати нові підходи у підготовці майбутніх вчителів. В сучасних умовах вища школа має пропонувати гнучку, безперервну, модульну, цікаву та всебічну освіту.

Аналіз сучасних публікацій дозволяє стверджувати, що питанням підготовки студентів до майбутньої професії у вищій школі приділяється велика увага. Так, нові підходи до навчання у своїх публікаціях висвітлюють Т.В.Бондаренко, Ю.В.Єчкало, Б.І.Запухляк, С.В.Стеблюк та ін. у цьому контексті актуалізуються питання застосування інноваційних підходів у ЗВО. Проте, підготовка саме вчителів початкової школи досі не розглянута. Детальний аналіз літератури з даної проблематики дозволить зробити теоретичний та практичний аналіз щодо застосування нових технологій в ХХІ ст.

Цілком упевнено можна стверджувати, що вища школа сьогодні є соціокультурним простором, який характеризується підвищеною інтенсивністю інноваційних процесів. Для України інноваційний потенціал вищої школи може і повинен стати ресурсом для модернізаційного прориву. В умовах перманентної науково-технологічної революції життєвий цикл сучасних технологій стає меншим, ніж термін професійної діяльності фахівця. За цих умов домінуючим в освіті стає формування здатності фахівця на основі відповідної фундаментальної освіти перебудовувати систему власної професійної діяльності з урахуванням соціально значущих цілей та нормативних обмежень – тобто формування особистісних характеристик майбутнього фахівця. Якщо визначити головною метою діяльності системи вищої освіти підготовку такого фахівця, то процес навчання доцільно організовувати таким чином, щоб забезпечувався всебічний розвиток особистості майбутнього фахівця [5, с.141].

Засобом формування особистості при цьому стають освітні технології, продуктом діяльності – особистість випускника вищого навчального закладу, який має бути компетентним не лише в професійній галузі, але й мати активну життєву позицію, високий рівень громадянської свідомості, бути компетентним при вирішенні будь-яких завдань (задач), які ставить перед ним життя. У цьому процесі важливе значення надається інноваційним технологіям навчання [5, с. 141].

Для нас важливим є аналіз особливостей застосування найчастіше вживаних та найбільш популярних інноваційних технологій ХХІ ст.

Як відомо, професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи здійснюється через теоретичний та практичний етапи.

Так, на думку Черненко Г.М. ефективними формами та методами на теоретичному етапі підготовки студентів можуть бути читання лекцій за опорними конспектами у вигляді текстів, таблиць, схем з використанням мультимедійних технологій.

Основними інноваційними формами та методами організації діяльності майбутніх учителів початкової школи під час практичної підготовки стали педагогічні тренінги, ділові професійно орієнтовані гри, інтерактивні вправи («мозковий штурм», «коло ідей», «дебати», «прес», «ажурна пилка» і ін.), робота у малих групах, колективна творча робота, діалогічне спілкування тощо [6, с.7].

На даний час в освітній практиці найбільш часто використовуються такі педагогічні технології:

- структурно-логічні технології: поетапна організація системи навчання, що забезпечує логічну послідовність постановки і вирішення дидактичних завдань на основі поетапного відбору їх змісту, форм, методів і засобів із урахуванням діагностування результатів;

- інтеграційні технології: дидактичні системи, що забезпечують інтеграцію міжпредметних знань і вмінь, різноманітних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів (в т. ч. електронних);

- професійно-ділові ігрові технології: дидактичні системи використання різноманітних «ігор», під час проведення яких формуються вміння вирішувати завдання на основі компромісного вибору (ділові та рольові ігри, імітаційні вправи, індивідуальний тренінг, комп'ютерні програми тощо);

- тренінгові засоби: система діяльності для відпрацювання певних алгоритмів вирішення типових практичних завдань за допомогою комп'ютера (психологічні тренінги інтелектуального розвитку, спілкування, розв'язання управлінських завдань тощо);

- інформаційно-комп'ютерні технології, які реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі діалогу «людина-машина» за допомогою різноманітних навчальних програм (тренінгових, контролюючих, інформаційних тощо);

- діалогово-комунікаційні технології: сукупність форм і методів навчання, заснованих на діалоговому мисленні у взаємодіючих дидактичних системах суб'єкт-суб'єктного рівня [7, с.392].

Останні три роки життя (2020-2022 рр.), а саме Covid-19, умови воєнного стану висувають нові вимоги до викладання в ЗВО України. Викладачі повинні активізуватись і рухатись в ногу останніми подіями, впроваджувати нові методи викладання, які за даних умов принесуть високі результати навчання. Все більшої популярності на ринку новітніх методів викладання набирає застосування під час занять зі студентами QR-кодів.

QR-код в Україні нині стає популярним, а приблизно 60% українців користуються мобільними телефонами. Не використовувати смартфон та його додатки в освітньому процесі було б нерозумно. Упровадження QR-кодів, скажімо, на заняттях із української мови дозволяє удосконалити комунікативні

та інформаційні компетентності студентів, розширювати їхнє уявлення про можливості використання власного мобільного пристрою в освіті, дозволяє зберігати великий обсяг інформації та економить час виконання завдань, мотивує до подальшого вивчення української мови, розвиває пізнавальну та творчу активність, викликає зацікавленість до навчання [4, с.71-73].

Технологія QR-кодів дозволяє відтворити мультимедійну інформацію на екрані комп'ютера для оптимізації навчальної діяльності учасників освітнього процесу. Використання QR-кодів пов'язане з низкою проблем, що слід враховувати під час впровадження цієї технології в освітній процес. Так, дослідниця Ю.В. Єчкало виокремлює їх переваги та недоліки.

Переваги: зберігання великих обсягів цифрових та текстових даних будь-якою мовою; швидкість створення QR- кодів за допомогою програмних засобів; висока здатність до розпізнавання, при чому друкарський розмір коду може бути дуже малим; можливість зчитування в будь-якому напрямку; для розміщення підходить практично будь-яка поверхня; стійкість до пошкоджень (зчитування при ушкодженні коду до 30%).

Недоліки: відносно висока вартість мобільного інтернету; низький рівень інформованості про технології QR-кодування; технічні неполадки [2, с.154].

Для того щоб розпочати використовувати QR-код, користувачу необхідно завантажити з «Play market», «App Store» чи з магазину Windows на мобільний телефон будь-який безкоштовний додаток для зчитування QR-кодів. Найбільш поширеними додатками для розшифровування є такі: QR Barcode Scanner, QR-droid, QR Reader, Lightning QRcode Scanner та багато інших. Деякі месенджери, наприклад Viber, мають уже вбудований QR-рідер, тому користувачам не обов'язково завантажувати окремий додаток для читання QR-кодів. Для запуску цієї функції достатньо відкрити меню Viber та вибрати функцію «QR-код». Як правило, кодують такі дані: номер телефону, геолокацію, візитну картку, електронну адресу, календар, url-адресу, текст, sms, wi-fi мережу тощо [1 с. 33] .

Основні форми організації навчання з використанням QR-технологій подані у табл. 1 [1, с.34].

Таблиця 1

Форми організації навчальної діяльності
за допомогою технології QR-коду

Форми організації занять	Особливості організації освітнього процесу з використання QR
Лекція	<ul style="list-style-type: none"> • для забезпечення завчасної інформації з прогнозованої лекції (QRкоди із супровідним матеріалом у вигляді статей, досліджень,– списку рекомендованої літератури; візуального матеріалу: фотографій, схем, діаграм, графіків, таблиць, карт тощо); • QR-код з презентацією лекційного матеріалу;

	<ul style="list-style-type: none"> • QR-код з посиланням на форум, де обговорюється лекційна тема, – ставляться запитання як під час лекції, так і після її завершення; • рефлексія: посилання на опитувальник, де здійснюється підведення підсумків лекції
Лабораторний практикум	створення QR-кодів з техніки безпеки, інструкцій для виконання лабораторно-практичного завдання, мітки для пояснення блоксхем, малюнків, діаграм, фрагменти навчального відео тощо
Оцінювання навчальних досягнень	QR-код для переходу на тестові завдання, самостійну, контрольну, екзаменаційну роботу
Пошаудиторна діяльність	QR-квести, QR-вікторини, QR-екскурсії, QR-доміно, QR-лото тощо

Як видно з таблиці, використання QR-кодів не має обмежень. Їх можна застосовувати як на лекційних заняттях, так і під час практичних. Така новизна дозволить студентам залишатись в зоні комфорту (в зоні технологій) і при цьому отримувати знання.

Ми провели опитування серед студентів 2-го курсу, щоб зрозуміти рівень знайомства та розуміння того, що таке QR-код. Результати можна побачити на діаграмі 1.

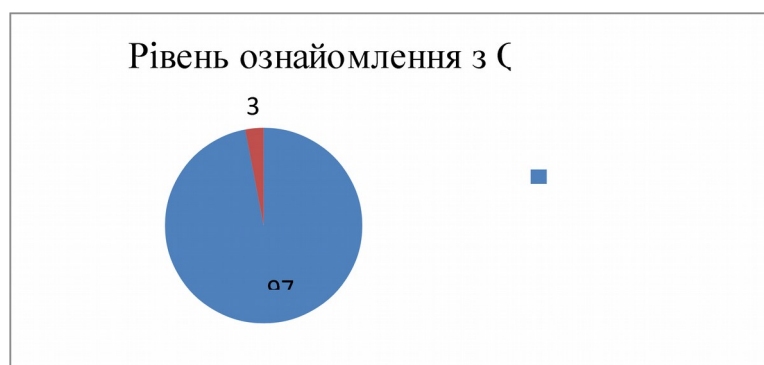


Рис. 1. Рівень ознайомлення з QR-кодом

Як видно з рисунку 97% студентів потребують і знають про QR-код.

Наш час – це час адаптації до постійних змін, впровадження нових підходів до навчання, застосування нового та раніше забутого по новому. Система вищої освіти яскравий приклад тому. При підготовці вчителів початкових класів до майбутньої професії в XXI ст. широко використовують інноваційні підходи, що передбачають групову роботу та нові комп’ютерні програми, схеми, лайфхаки.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Т.В. Технологія створення та розпізнавання QR-кодів як ефективний інструмент підвищення навчальних досягнень студентської молоді. *Інформаційні технології в освіті*. 2019. №2(39). С. 30-40.
2. Єчкало Ю.В. Елементи мобільного навчального середовища. *Новітні комп’ютерні технології*. Том XII: спецвипуск «Хмарні технології в освіті». 2014. С. 152–157.

3. Запухляк І.Б. Сучасні інноваційні стратегії навчання. *Матеріали круглого столу «Інноваційні методи викладання у вищій школі: обмін досвідом та кращі практики»*: за ред. д.е.н., професора Полянської А.С. Івано-Франківськ. ІФНТУН, 2020. 19 с.
4. Оловаренко О.І., Гейдел А.М. Використання QR-коду для формування пізнавальної компетентності студентів як передумови їхнього професійного розвитку. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі: збірник тез доповідей III Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції*, 6 листопада 2020 р., Мукачево / Ред.кол.: Т.І.Бондар (гол.ред.) та ін. Мукачево : МДУ. 2020. 365 с.
5. Стеблюк С.В. Інноваційні технології у вищій школі. *Серія “Педагогіка, соціальна робота”*. Випуск 20. 2011. С. 141-142.
6. Черненко Г.М. Інноваційні підходи у підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Науковий огляд*. 2015. №3(24). С. 1-9.
7. Шевченко В.М. Сучасні методи та технології навчання у вищій школі України. *Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі*. Київ. 2016. С. 389-399.

**Тетяна Гарачук,
Світлана Ільїна**

*КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»
(м. Одеса, Україна)*

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Необхідність реформи Нової української школи було продиктовано вимогами часу та станом розвитку вітчизняної освіти. Сучасна школа характеризується оновленням структури, змісту, технологій навчання та ресурсного забезпечення освітнього процесу. Проголошено сталий розвиток, особистісно-орієнтоване навчання, діяльнісний та компетентнісний підходи в освіті, радість пізнання, дотримання принципів педагогіки партнерства, дитиноцентризму, розвиток особистості школяра ЗЗСО тощо. Підкреслимо, що проблема формування та розвитку математичних здібностей залишається актуальною, адже математика є основою для багатьох навчальних предметів у середній школі.

Сучасні вчені приділили достатньо уваги питанню розвитку індивідуальних здібностей, відтак, за останні роки маємо багато наукових праць. До вивчення сутності поняття зверталися психологи В. Калінін, Є. Климов, О. Кульчицька, Д. Леонт'єв, В. Моляко, С. Рубінштейн та ін. Дослідження сутності зазначеного поняття не обійшли увагою вітчизняні (Б. Асаф'єв, П. Блонський, Н. Гродзенська, Д. Кабалевський, І. Кульчицька, В. Рибалка, Г. Рогаль, М. Румер, Н. Сац, В. Шацька, С. Шацький, Б. Яворський та ін.) та зарубіжні (К. Берендт, В. Конен, Д. Коллієр та ін.) учені. Вивченням саме математичних здібностей займалися Т. Гарачук, Т. Гардінер, Т. Зорочкіна, Г. Колинець, В. Крутецький, Н. Маланюк, В. Панченко, М. Пихтар та ін. Під математичними здібностями дослідники розуміють сукупність компетенцій для розв'язання математичних, творчих, навчальних та евристичних задач.

Вважаємо за доцільне розглянути проблему розвитку математичних здібностей учнів середнього шкільного віку у педагогічних дослідженнях.

Заслужують на увагу в цьому контексті результати досліджень кандидатських дисертацій вітчизняних науковців. Так, Н. Маланюк досліджувала проблему розвитку математичних здібностей учнів ліцею засобами інформаційних технологій [3]. М. Пихтар висвітлив питання особливостей розвитку математичних здібностей школярів у діяльності Малої академії наук. Учений визначив психолого-педагогічні передумови розвитку математичних здібностей учнів, запропонував концепцію трирівневого розвитку математичних здібностей (формування базових математичних здібностей → створювати навчально-

дослідницькі завдання → розробляти та захищати власні проекти) [5, с.12]. О. Первун досліджувала роль пошуково-дослідних задач як засобу розвитку математичних здатностей учнів у класах з поглибленим вивченням математики [4, с. 17], Є. Лодзінська працювала над особливостями роботи вчителя з математично обдарованими учнями 4-8 класів (на матеріалі польської школи) [2, с. 11], Г. Колінець вивчала психологічні передумові формування математичних дослідницьких здібностей старшокласників [1, с. 135].

Висновимо, дослідники схожі у тому, що поняття «здібність» описують як стійкі індивідуальні (психологічні) характеристики (атрибути) індивіда, які дозволяють успішно реалізувати певний вид діяльності; як специфічний набір якостей особистості, необхідних для успішності діяльності. Враховуючи наукові позиції, трактуємо здібності як сукупність індивідуальних особливостей, які особистість цілеспрямовано отримала, виражаючи свою готовність до оволодіння певною діяльністю.

З точки зору сучасних учених, без теоретичного аналізу рівня розвитку здібностей неможливо досліджувати проблему розвитку здібностей певного виду.

Науковці [6; 7] виділяють дев'ять компонентів математичних здібностей: здатність до формалізації математичного матеріалу, до відділення форми від змісту, абстрагування від конкретних кількісних відносин та просторових форм та оперування формальними структурами відносин та зв'язків; здатність узагальнювати математичний матеріал, вичленовувати головне, відволікаючись від несуттєвого, бачити загальне у зовнішньому різному; здатність до оперування числової та знакової символікою; здатність до «послідовного, правильно розчленованого логічного міркування», пов'язаного з потребою в доказах, обґрунтуванні, висновках; здатність скорочувати процес міркування, мислити згорнутими структурами; здатність до оборотності розумового процесу (до переходу з прямого на зворотний хід думки); гнучкість мислення, здатність до перемикання від однієї розумової операції до іншої, свобода від сковуючого впливу шаблонів та трафаретів; математична пам'ять на узагальнення, формалізовані структури, логічні схеми тощо; здатність до просторових уявлень, яка безпосередньо пов'язана з наявністю такої галузі математики, як геометрія [7, с. 100].

Окремі дослідники, по-перше, уточнюють і розширюють структуру математичних здібностей і висловлюють думку про єдність двох протилежних тенденцій мислення учня – здатність до узагальнення та «звуження» математичних понять. Можна побачити відображення єдності індуктивного і дедуктивного способів пізнання учнями нового в математиці. По-друге, учені відокремлюють діалектичний компонент у мисленні учнів під час засвоєння нових математичних знань. Це виявляється в тому, що майже в будь-якому

окремому математичному факті найбільш здібні учні прагнуть побачити факт, протилежний йому, або, принаймні, розглянути іншу сторону досліджуваного явища. По-третє, дослідники відзначають особливо підвищену увагу до нових математичних закономірностей, протилежних раніше встановленим [6].

Мислення захоплених математикою школярів відрізняється особливою сприйнятливістю до математичних контрастів, не пов'язаними з попередньо розглянутими явищами, які не впливають із них, а іноді й вступають у протиріччя з ними. Зазначена особливість математичної поведінки найбільш здібних учнів тісно пов'язана з виникненням у них елементів діалектичного мислення і, разом з ними, слугує великим стимулом. Серед найважливіших компонентів математичних здібностей виділяють: специфічна здатність до узагальнення математичного матеріалу, здатність до просторових уявлень, здатність до абстрактного мислення тощо [7]. Виділяють також як самостійний компонент математичну пам'ять на схеми міркувань і доказів, методи вирішення завдань та способи підходу до них [7, с. 124].

Таким чином, математичними здібностями вважаються:

- здібності у конкретних сферах (видах) діяльності (математика);
- індивідуальні психологічні особливості, що відповідають вимогам навчальної математичної діяльності та визначають успіх у оволодінні математикою як навчальною дисципліною, особливо відносно швидкого і легкого засвоєння математичних знань, умінь і навичок;
- уміння утворювати на математичному матеріалі узагальнені, згорнуті, гнучкі та обернені асоціації;
- здатність сприймати, розуміти та зберігати математичну інформацію, математичну спрямованість розуму – інтерес до чисел і символів, прагнення до математичного пошуку;
- структуроване утворення, яке характеризується повнотою і містить багато елементів (індивідуально-психологічні особливості мовленнєвої та розумової діяльності) тощо.

Отже, математичний стиль мислення проникає практично у всі сфери діяльності. Все це висуває перед закладами загальної середньої освіти завдання розвитку в учнів відповідних нахилів, інтересів та здібностей, підвищення рівня математичної культури, рівня математичного розвитку учнів тощо. Адже, вивчаючи математику, найповніше розвиваються розумові та інтелектуальні здібності школярів, такі операції мислення як синтез, аналіз, абстрагування, узагальнення, систематизація, дедукція, індукція порівняння тощо. Відтак, учителі повинні цілеспрямовано працювати над формуванням інтересів та

схильностей до математики школярів, і, водночас, приділяти особливу увагу розвитку їхніх математичних здібностей.

Список використаних джерел

1. Колінець Г. Психологічні передумови формування математичних дослідницьких здібностей у старшокласників : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ, 1999. 172 с.
2. Лодзінська Е. Особливості роботи вчителя з математично обдарованими учнями 4-8 класів (на матеріалі польської школи): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2001. 16 с.
3. Маланюк Н. Розвиток творчих математичних здібностей учнів ліцею засобами інформаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2014. 20 с.
4. Первун О. Пошуково-дослідницькі задачі як засіб розвитку математичних здібностей учнів класів з поглибленим вивченням математики: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ, 2009. 20 с.
5. Пихтар М. Розвиток математичних здібностей школярів у діяльності Малої академії наук: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.02. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 20 с.
6. Семенець С. Методологія і теорія розвивального навчання математики. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2015. 236 с.
7. Тарасенкова Н., Акуленко І., Лов'янова І., Сердюк З. Організація навчання математики у старшій профільній школі: монографія. Черкаси: Видавець ФОП Гордієнко, 2017. 216 с.

Сергій Косовський

КЗ ЛОР «Бродівський фаховий педагогічний коледж імені М. Шашкевича»

(м. Броди, Україна)

ІННОВАЦІЙНІ МОДЕЛІ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ РІЗНИХ ВІКОВИХ І СОЦІАЛЬНИХ ГРУП

Процеси глобалізації, становлення світового інформаційного простору, впровадження нових освітніх технологій змінюють підходи до вирішення традиційних питань освіти. Інформатизація освіти є найважливішим засобом реалізації нової освітньої парадигми, в якій провідна роль належить інформації, розвитку безперервної освіти. Впровадження інформаційних технологій веде до кардинальних змін інформаційно-освітнього середовища, роблячи його більш відкритим, демократичним, трансформуючи окремі освітні центри в єдиний освітній простір [15, с. 4].

Умови сьогодення ставлять перед закладами освіти всіх рівнів нові завдання та вимагають пошуку нових прогресивних форм і методів навчання. Актуалізуються питання щодо посилення методичного забезпечення дисциплін, упровадження електронних книг, очних та онлайн-курсів, мобільного навчання, дуальної освіти та виїзних навчальних занять, індивідуальної роботи над проектами, навчальних ігор,

симуляцій тощо [15, с. 36]. Ці виклики здатні вирішити різні продуктивні інноваційні моделі освіти в поєднанні з різноманітними сучасними технологіями.

Сучасне суспільство різних вікових і соціальних груп з безперервним навчанням та інтенсивним розвитком в усіх сферах людської діяльності не може позитивно функціонувати без високоякісної освіти. Якість освіти залежить від інновацій, її відкритості до нового у різних аспектах.

Виникає необхідність формування у здобувачів нових мотивів навчання, самоорганізації та самореалізації, які в майбутньому скерують їх на подальше самостійне життя.

Сучасна освіта – це пошуки інноваційних технологій, впровадження їх, потреба у формуванні та розвитку життєвих компетентностей. Формування особистості конкурентно-спроможного індивіда можливе через активізацію пізнавальної та навчальної діяльності. Для ефективно організації освітнього процесу необхідно створити систему комунікації між усіма його учасниками [10, с. 40]. Необхідність реалізації цих завдань стало можливим із впровадженням технології «Перевернутого навчання».

Технологія «перевернутого» навчання («flipped learning») – це форма змішаного навчання, коли студенти переглядають відео-лекції поза аудиторією, вивчаючи контент в Інтернеті онлайн, а потім роблять домашнє завдання в аудиторії безпосередньо під керівництвом викладача [11, с. 20].

Ця технологія є інноваційним засобом підвищення якості освіти, оскільки традиційні лекції можна перевести в іншу площину, використовуючи чудовий спосіб організації навчальних занять – «перевернутий» клас чи «перевернуте» навчання, тобто зміну напрямку роботи: студенти вивчають певний матеріал самостійно вдома за допомогою перегляду презентацій, відео чи онлайн-лекцій, навчальні ж заняття повністю присвячуються застосуванню отриманих знань через виконання різнопланових завдань. Мета технології «перевернутого» навчання – забезпечення комфортних освітніх умов, що сприяють продуктивній навчально-пізнавальній та практичній діяльності учасників освітнього процесу, саморозвитку особистості студента й формуванню їх життєвої компетентності, здатності використовувати отримані знання в повсякденному житті.

Під час застосування названої освітньої технології студенти самостійно з інтересом здобувають знання, навчаються використовувати одержані знання для розв'язання пізнавальних та практичних завдань, розвивають дослідницькі вміння (уміння виявляти проблеми, збирати інформацію, спостерігати, проводити експерименти, аналізувати, будувати гіпотези, узагальнення), розвивають системне мислення [11, с. 20].

Ідея «перевернутого» навчання з'явилася в США. Засновниками цієї технології вважаються Джонатан Бергман та Аарон Семс – саме вони придумали термін та випробували цю технологію навчання в 2007 році. У 2012 році була видана книга «*Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*», у якій американські педагоги виклали історію виникнення та основні принципи роботи при застосуванні описаної технології [11, с. 21].

Якщо студент сам здобуває знання, він і запам'ятовує краще і зацікавлений більше. Нове завжди цікавіше відкривати самому!

YouTube – не лише найпопулярніший відеохостинг, в якому люди всього світу розміщують відео, а й соціальна мережа, в якій кожний може це відео поширити, коментувати, висловлюючи свої уподобання. Навчальні можливості *YouTube* величезні: освітні канали, відеоблоги, навчальні відео, відеоінструкції, розвивальні мультфільми [9, с. 54].

Pinterest – соціальний фотосервіс. Місія сайту звучить так: «об'єднати весь світ за допомогою речей, які їм цікаві». Допомогає знаходити, зберігати та систематизувати ідеї, які потім можна використовувати для навчання. Після того, як зображення завантажено на *Pinterest*, вони називаються пінами, а колекції, до яких вони належать – дошками. Сервіс пропонує переглянути піни, подібні до тих, що Вас зацікавили. Так можна надихнутися ідеями для цікавих навчальних проєктів чи досліджень [9, с.55].

Canva — це онлайн-сервіс для створення дизайну й інфографіки для будь-яких цілей: презентації, рекламних матеріалів чи конкретного завдання. Тут можна отримати швидкий результат завдяки шаблонам або створити дизайн з нуля за допомогою зручних інструментів. Користувачам *Canva* доступні десятки шаблонів, зображень, колекцій іконок, шрифтів, фонів, квітів, хоча деякі зображення доступні тільки після оплати. З *Canva* викладачі та здобувачі освіти можуть відкрити для себе простий спосіб займатися дизайном, за допомогою зручного конструктора створювати презентації, плакати, документи на одну сторінку та дописи в соціальних мережах (просто перетягуючи матеріали в них). Здобувачі освіти можуть ділитися своїми дизайнами з групою, надавати викладачеві й одногрупникам дозвіл тільки на перегляд або ж працювати над дизайном разом [9, с. 58].

PowerPoint. Мультимедійні засоби в освітньому процесі можуть бути представлені в електронних підручниках, самостійно підготовленому викладачем матеріалі, презентації інформації за допомогою програми *PowerPoint*. Мультимедійні презентації можуть бути проведені людиною, показані через проектор або інший локальний пристрій відтворення, завантажені з Інтернету, відтворені за допомогою технологій потокового передавання даних, адаптовані для трансляції по телебаченню чи використані як екранна заставка на комп'ютері. Крім

того, перевагами використання мультимедійних презентацій є економічна вигода та багатофункціональність [9, с. 67].

Мобільні технології – це широкий спектр цифрових і цілковито портативних мобільних пристроїв (смартфонів, планшетних комп'ютерів, електронних книг тощо), що дають змогу здійснювати операції з отримання, опрацювання та поширення інформації.

Використання мобільних технологій в освітньому процесі отримало термінологічне найменування: «м-навчання», або «мобільне навчання». Мобільні пристрої надають можливості для виходу в Інтернет, як і стаціонарні комп'ютери, при цьому часто коштують дешевше і є набагато зручнішими в повсякденному використанні завдяки своїм невеликим розмірам [9, с. 73].

Мікро-навчання це спосіб, в якому поняття та ідеї представлені на дуже маленьких фрагментах, передбачені надто короткі тимчасові інтервали, при необхідності або в умовах забезпечення максимальної сприйнятливості. Мікро-навчання можна розглядати як окрему стратегію навчання, воно може бути інтегроване в будь-яке навчання, наприклад, бути частиною змішаного навчання. Приклади: робота в twitter при короткочасній поїздки або очікуванні, перегляд останніх повідомлень у блозі під час перерв, перегляд відео (наприклад, про спосіб покупки залізничного квитка), коментар одногрупників до спільної роботи, електронна пошта з інструкцією з мікро-навчання, повторення невеликих розділів курсу та підготовка до іспиту [5, с. 129].

У будь – якій діяльності буває потреба отримати від студентів миттєвий, одночасний і анонімний зворотний зв'язок про те, як вони зрозуміли навчальний матеріал, які мають запитання або що із запланованого хотіли б обговорити насамперед. Можна запропонувати студентам скористатися своїми смартфонами та попрацювати з онлайн – сервісом - Mentimeter.

Додаток Mentimeter англomовний онлайн – сервіс для створення опитувань і швидкого зворотнього зв'язку, який запустив шведський підприємець Джонні Варстрем, як Інтернет-співпраця для освітнього сектору, що дозволяє студентам або представникам громадськості відповідати на запитання анонімно.

Додаток дозволяє користувачам ділитися знаннями та відгуками в реальному часі на мобільному телефоні з презентаціями, опитуваннями чи мозковими штурмами на заняттях, зустрічах, зборах, конференціях та інших групових заходах [13].

Онлайн-опитування може бути важливим елементом формувального оцінювання, адже дає змогу і викладачеві, і студентові простежити процес опанування знань, а не тільки результат. Завдяки частим опитуванням студенти виробляють у собі звичку перевіряти себе, не боятися помилок, рефлексувати над

тим, чого вони навчилися, виявляти власні прогалини, натомість викладач отримує підґрунтя для того, щоб влучати своїми поясненнями точно в ціль – обговорювати на занятті не теорію, а реальний досвід взаємодії цієї групи з конкретним навчальним матеріалом [14].

Зручним універсальним інструментом як формувального, так і підсумкового оцінювання є *Google-форми*, які входять в пакет програмного забезпечення G Suite for Education. Зі свого облікового запису можна створити форму-опитувальник, а також активувати можливість перевірки правильності відповідей та їх автоматичного оцінювання. Форма може містити запитання різних типів: з текстовими відповідями, з вибором однієї чи кількох відповідей із поданого переліку, шкала, сітка прапорців чи перемикачів, питання щодо дати, часу, а також поле для завантаження файлів [10, с. 70].

Learningapps, MyTestXPro, OnlineTestPad, Kahoot, Quizlet - сервіси для створення завдань на закріплення, узагальнення, контролю знань. Це спеціалізовані сервіси для створення навчальних активностей, які можна використовувати із різних предметів. Наприклад, для перевірки знань (проведення тестування з використанням питань і завдань різного типу) і з навчальною метою. Більшість з цих сервісів (*Learningapps, OnlineTestPad, Kahoot, Quizlet, Classtime*) — онлайніві, тобто не потребують інсталяції програмного забезпечення на ваш пристрій. *Learningapps* та *Quizlet* є повністю безкоштовними сервісами. *Learningapps* має інтерфейс українською мовою та чималу базу завдань, розроблених з різних предметів українськими освітянами. А частково безкоштовний *Classtime* надає поради, як його використовувати в умовах змішаного навчання [10, с. 86].

Отже, інноваційні моделі та технології організації освіти націлені на підвищення якості освіти.

Застосовуючи ці технології у навчально-виховний процес, викладач повинен бути готовий до формування нового образу мислення, переосмислення своєї ролі в процесі навчання, вироблення якостей, необхідних для успішного впровадження інновацій в навчальний процес, розвитку технічних навичок для результативного використання інформаційно-комунікативних технік в процесі навчання [7, с. 101].

Таким чином, можливе створення такого освітнього середовища, в якому здобувач освіти відчуває себе комфортніше, перетворюючись на активного учасника (суб'єкта) освітнього процесу, коли стимулюється звичка до самостійного навчання, самостійного планування власної освітньої траєкторії, пошуку та обробки великих обсягів інформації за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, можливості безперервної освіти. Викладачі виступають в ролі радників-консультантів навчального процесу, заохочуючи до самостійного вирішення навчальних завдань, до самостійного набуття знань. У цих умовах набагато

збільшуються можливості формування особистості як сучасного компетентного фахівця [7, с. 88].

Список використаних джерел:

1. Беседін Б., Вагнер Г. Навчальні технології XXI ст.: «змішане навчання». *Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. пр.* № 5 (85), 2017.
2. Биков В.Ю., Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г., Рибалко О.В., Богачков Ю.М. Технологія розробки дистанційного курсу / За ред. Бикова В.Ю. та Кухаренка В.М. Київ. Міленіум. 2008. 324 с.
3. Коваль М. В. Електронне дистанційне і комбіноване навчання у львівських вищих освітніх закладах. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2006. № 1.
4. Кривонос О. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні: навч. *Посібник*. Ж.- Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – 182 с.
5. Кухаренко В. М. Теорія та практика змішаного навчання: *монографія* / В.М.Кухаренко, С.М. Березенська, К.Л. Бугайчук, Н.Ю. Олійник, Т.О. Олійник, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротенко, А.Л. Столяревська; за ред.В.М. Кухаренка. Харків: «Міськдрук», НТУ «ХПІ», 2016. 284 с.
6. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: *навч. посібник*. 2-е вид., допза ред. В.М. Кухаренка. Харків: НТУ «ХПІ», «Торсінг», 2002. 320 с.
7. Латигіна А. Г. Використання моделі змішаного навчання при викладанні іноземних мов: *тези доповідей*. Київ, 2018. 111 с.
8. Лодатко Є.О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання: thatisthat? Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. *Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис*. У 2-х т. Вип. 3. 2011.
9. Олійник В. В. Технологія змішаного навчання в системі відкритої післядипломної освіти: *підручник* /за заг. ред. В. В. Олійника, ред. кол.:С. П. Касьян, Л. Л. Ляхоцька, Л.В.Бондаренко; ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». Київ, 2019. 196 с.
10. Навчально-методичний посібник / Оксана Пасічник, Юлія Єлфімова, Христина Чушак, Олена Шинаровська, Андрій Донець. Київ: 2021. 92с.
11. Слушний О. М. Технологія "перевернутого" навчання як інноваційний засіб підвищення якості освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія*. 2016. № 48.
12. Ткачук Г.В. Змішане навчання та особливості використання ротаційної моделі у навч. процесі. *Інформаційні технології в освіті*. 2017. № 4 (33).
13. <https://en.wikipedia.org/wiki/Mentimeter>
14. <http://ceit-blog.ucu.edu.ua/ed-tech/online-polls-pollev-menti/>
15. <https://kart.edu.ua/wp-content/uploads/2020/05/tezy-nmk-2020.pdf>

**Марія Лозбіна,
Тетяна Гарачук**

*КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»
(м. Одеса, Україна)*

ДОПИТЛИВІСТЬ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Оновлення системи вітчизняної освіти значною мірою пов'язане з розвитку інтелектуальних і творчих здібностей особистості, упровадженням ефективних технологій, і, як наслідок, формування когнітивних здібностей школярів. Людина не може існувати у світі і не пізнавати його. Допитливість є одним із видів суспільного інтересу, проявляється у бажанні вивчати різні аспекти навколишнього світу, використовувати різні способи пізнання нового, оцінювати отримані відомості, висловлювати своє ставлення до об'єкта, що вивчається тощо.

Зазначимо, що С. Рубінштейн, С. Соловейчик розглядають допитливість як пізнавальну потребу, М. Беляєв, В. Гвоздирьова, І. Зверев, Л. Проколієнко як пізнавальний інтерес, Д. Берлайн як пізнавальну мотивацію, В. Сухомлинський як властивість особистості, М. Алексєєва, Г. Костюк, С. Максименко, Г. Щукіна як поведінку та мотив навчально-пізнавальної діяльності учня, що виступає чинником навчально-пізнавального процесу й потребує постійної активізації.

Л. Терлецька наголошує, що допитливість – це природна якість людини, заснована на пізнавальному інтересі [5, с. 133]. Даючи визначення допитливості, дослідниця характеризує її як прагнення нових знань, прояв активного інтересу до отриманих вражень. Це полегшує процес пізнання та, безпосередньо, освітню діяльність. Одвічне питання-здивування «що це?» яскраво характеризує допитливість і пізнавальний інтерес дітей, розкриває сутність явища: «пізнання починається з подиву». Кожен з батьків помічав, у період, коли малюк починає ходити самостійно, коли стають доступні всі предмети, прокидається інтерес дослідника. Всі навколишні об'єкти піддаються ретельному дослідженню впродовж усього шкільного життя дитини [5, с. 133].

Більшість учених розглядають допитливість як сферу потреби-мотивації. У багатьох дослідженнях допитливість розглядається як один із етапів пізнавального інтересу [1]. Вчені умовно виділяють послідовні етапи розвитку інтересу: допитливість, пізнавальний інтерес, теоретичний інтерес. І. Новик ототожнює допитливість з цікавістю і відносить ці якості до проявів пізнавального інтересу [3, с. 170-171]. На думку Н. Поліщук, на відміну від інтересу, допитливість розсіяна, тобто не зосереджується на певних темах чи видах діяльності [4, с. 17]. Дослідження Н. Бібік дозволяють виявити

закономірності, що підвищують пізнавальний інтерес у дітей шкільного віку: від «жаги фактів», коли вони цікавляться певним предметом, до виділення зв'язків і залежностей у природі, встановлення причинно-наслідкових зв'язків (тобто через допитливість і пізнавальний інтерес до теорії) [1].

Якісні зміни емоційних реакцій дітей на пізнавальні процеси в бік перетворення на прагнення до досягнення результатів у діяльності, за сприятливих умов навчання – інтерес до пізнавальної поведінки [1, с. 75]. У цій інтерпретації допитливість проявляється як друга стадія пізнавального інтересу, що характеризується бажанням пізнати за межами побаченого. На цьому етапі виявляється емоція здивування, радість пізнання, задоволення від власної діяльності. Природа запитань і допитливості – це природа позитивного погляду на світ, що складається не тільки в ході, а й у процесі роботи.

Так, проведений аналіз психолого-педагогічних наукових джерел дав змогу зробити висновок, що допитливість – це прагнення до отримання знань, необхідність володіння способом та системою отримання знань, прагнення до обробки нової інформації; це пошук, виявлення та творення чогось нового, раніше незвіданого, активне добування знання на відміну від їх активного отримання, вміння знаходити у змісті досліджуваних наук відповіді на життєво важливі питання; це освоєння нового і, одночасно, здійснення та самовираження себе. Допитливість як інтегральна властивість індивіда виявляється в прагненні до самостійного пізнавального пошуку, до засвоєння та перетворення інформації. Особливістю допитливості є самодостатність знання: задовольняючи власний інтерес, не завжди можна визначити – знадобиться надалі ця інформація чи ні. Так формується знання «для себе» та відбувається визнання нового знання цінністю. Знання набуває особистісної значущості і людині не шкодує зусиль та часу на її добування.

Ю. Єфремова акцентує увагу на тому, що допитливість формується як усвідомлене бажання володіти інформацією про цікавий об'єкт [2]. Допитливість виникає як потреба у знаннях, а бажання знати виникає тоді, коли людина не може осмислити ту чи іншу ситуацію, не може раціонально пояснити те чи інше явище, коли виникають питання, на які вона може самостійно відповісти. Порожнеча у смисловій картині світу викликає потребу в пізнанні та допитливості як пізнавальної діяльності щодо побудови такої картини, відтак, допитливість постає як мотив діяльності та як властивість особистості і проявляється як цілеспрямоване прагнення до отримання нових знань у будь-якій області [2, с. 20].

Підкреслимо, особливістю внутрішньої мотивації при допитливості є постановка внутрішніх, власних цілей для пошуку та структурування отримуваних знань. Головна мета цієї діяльності не лише отримання знань та

визначення закономірностей між явищами навколишнього світу, але й прагнення знайти чи зрозуміти своє місце у цих закономірностях, тобто, встановлення відносин з цими явищами, предметами та зі світом, в цілому. Наявність внутрішньої мети веде до самодетермінації пізнавальної активності та зникає необхідність у зовнішній мотивації, і, навпаки, на внутрішню мотивацію негативно впливає постійна оцінка, нагляд, винагорода, змагання та інші традиційні способи стимулювання пізнавальної активності, а також обмежений вибір матеріалів та інші зовнішні фактори [2]. Інший мотив – прагнення до самовираження, тобто, до найповнішого прояву своєї індивідуальності. Власна внутрішня потреба в цьому настільки велика, що думки інших не знижують активності пізнавальної діяльності [2].

Зовнішніми мотиваторами допитливості можуть бути емоційна та змістовна привабливість об'єкта, заборона, що викликає спокусу, досягнення соціального успіху та інші можливості дізнатися чи досягти чогось. Розвитку допитливості заважають внутрішні бар'єри («у мене це не вийде»), низька самооцінка, очікування невдачі, нудьга, низька оцінка своїх можливостей, лінь, нездатність до обробки інформації [2].

З позицій сучасних поглядів, зауважимо, що основний спонукальний мотив у допитливості – це задоволення пізнавальної потреби, тобто бажання дізнатися як влаштована природа, прагнення глибше пізнати суть речей, отримати більше знань у будь-якій галузі. Це інтерес стосовно отримання нових, несподіваних знань; це особистісне значення отримуваних знань, побудова власної картини світу. Допитливість виникає тоді, коли дитина усвідомлює важливість інформації для себе і знаходить привабливість у процесі здобуття знання.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. АПН України. Ін-т педагогіки. Київ, 1998. 380 с.
2. Єфремова Ю. Розвиток пізнавального інтересу молодших школярів на уроках природознавства. *Педагогіка в системі гуманітарного знання: матеріали конф. (м. Хмельницький, 18-19 листоп. 2016 р.)*. Херсон, 2016. С. 18-21.
3. Новик І. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до діагностичного супроводу розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2016. 318 с.
4. Поліщук Н. Активізація пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках природознавства засобами казок з екологічним сюжетом. *Педагогічний пошук*. Луцьк, 2017. № 2(94). С. 17-21.
5. Терлецька Л. Формування навчально-пізнавальної активності учнів у контексті реалізації мети і завдань української освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич, 2014. Вип. 9. С. 129-134.

Ірина Пронікова

*Чернігівський обласний інституту
післядипломної педагогічної освіти
імені К.Д. Ушинського
(м. Чернігів, Україна)*

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВІ ЕКОНОМІКИ В ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Фахова підготовка вчителів в системі підвищення кваліфікації України в сучасних умовах має здійснюватись із використанням цифрової економіки, Вона повинна стати одним із пріоритетних напрямів освітнього процесу в закладах післядипломної педагогічної освіти. Отримані під час підвищення кваліфікації вчителями знання та навички з використанням цифрової економіки повинні розглядатися як фактор їх професійного зростання.

Розвиток інформаційних технологій в умовах розвитку глобалізаційних процесів сприяє появі новітніх банківських продуктів та технологій, що вимагає від здобувачів освіти у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО), вчителів, вирішення складних завдань до розв'язання котрих вони часто виявляються невідповідними. Проаналізуємо цей процес на прикладі викладання у закладах післядипломної педагогічної освіти такої дисципліни як фінансова грамотність.

Відсутність у дорослих і, зокрема вчителів, необхідних економічних знань та компетентностей унеможливорює прийняття ними зважених фінансових рішень. Тому розробка і впровадження в навчальний процес закладів післядипломної педагогічної освіти програм з підвищення фінансової грамотності є сьогодні надзвичайно актуальним для України.

Підвищення дорослими та здобувачами освіти рівня фінансової обізнаності призведе до зниження скорочення випадків шахрайства з боку недобросовісних учасників ринку та дозволить забезпечити соціальну й економічну стабільність в країні [1; 2].

Фінансові знання необхідні людині протягом всього життя. В цьому процесі великого значення набуває інформаційно-комунікаційне забезпечення розвитку освіти впродовж життя. Зокрема, фінансова грамотність здобувачам освіти у ЗЗСО надає перше уявлення про цінність грошей, прищеплює навички планування бюджету і принципів формування заощаджень, у дорослому віці – формує свідому і ефективну поведінку в прийнятті фінансових рішень [3].

Життєвий досвід доводить, що тільки фінансово грамотні та компетентні вчителі спроможні виховувати підприємців-новаторів, інвесторів, свідомих платників податків і успішних фінансово грамотних громадян.

Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) визначає фінансову грамотність як «комплекс знань, вмінь, навичок, ставлення та поведінки людини, необхідних для ухвалення важливих фінансових рішень та для досягнення особистого фінансового добробуту» [7].

У загальному розумінні фінансова грамотність – це те, як ми ставимося до грошей, управляємо фінансами, плануємо майбутнє. Але, значна частина громадян має недостатній рівень знань для розуміння основних фінансових продуктів і планування свого бюджету, недооцінює свої ризики і часто приймає неефективні рішення з управління власними фінансами [4].

За результатами дослідження «Фінансова грамотність, фінансова інклюзія та фінансовий добробут в Україні у 2021 році», проведеного за підтримки USAID у серпні 2021 року, індекс фінансової грамотності українців зріс до 12,3 балів порівняно з 11,6 балів у 2018 році. Порівняно з іншими країнами за показником індексу фінансової грамотності Україна перебуває на одному рівні з Болгарією та Хорватією, залишивши позаду Грузію (12,1 бала), Румунію (11,2 бала) та Італію (11,1 бала). Показник 2021 р. – це лише 58% від максимального значення в межах дослідження, який сягає 21 бал, та є меншим від мінімального цільового рівня, рекомендованого ОЕСР (14 балів) [5].

Найвищий рівень фінансової грамотності зафіксовано в українців віком 25-34 роки (12,7 бала) та 30-59 років (12,6 бала). Найменш фінансово обізнаною є молодь віком 18-19 років (10,1 бала), 18-24 роки (11,4 бала) та громадяни старші 60 років (11,6 бала) [5].

Результати проведеного дослідження підтверджують, що пришвидшити зростання фінансової грамотності допоможе користування сучасними інформаційними технологіями. Різниця в рівні фінансової обізнаності між користувачами та не користувачами становить 2,5 бала (12,4 та 9,9 бала відповідно) [6].

Таким чином, у світі цифровізації проблема підвищення фінансової грамотності вчителів стає важливою й актуальною. Умови цифрової економіки створюють можливості вивчення нових сфер діяльності та підвищення фінансової грамотності. Сферами ознайомлення з продуктами цифрової економіки стають YouTube-канали на яких відомі економісти розміщують свої відеоролики. У доступному для розуміння викладі вони пояснюють форми взаємодії з фінансами, зокрема, принципи інвестування, аналізують ситуацію на ринках та дають поради щодо найбільш доцільного вкладення коштів.

Також інформаційно-комунікаційні технології надають можливість доступу до навчальних онлайн курсів та відеосеріалів з фінансової грамотності для різних вікових категорій, які розміщені на різних онлайн-платформах.

В сучасних умовах використання потенціалу відеоматеріалів в освітній діяльності є актуальним та перспективним напрямом. Під відеоматеріалом розуміється відеофільм, відеофрагмент, відеокурс, відео програма. Вони демонструються в навчальних цілях з використанням відеотехніки. Одночасно зазначимо, що мова йде про відеоматеріал, демонстрація якого підпорядкована певним навчальним цілям [7].

Особливу педагогічну роль у впровадженні знань з фінансової грамотності у практику освіти має навчання пов'язане зі сприйняттям освітніх відеоматеріалів.

Сучасна молодь народилась та зростає в цифровому суспільстві. Способи отримання ними інформації, опрацювання, передавання даних значно різняться від тих, до яких звикли вчителі попередніх поколінь. Відео є мультимодальним, тобто задіює різні органи чуття, завдяки чому покращує сприйняття та засвоєння навчальних матеріалів.

В освітньому процесі ЗЗСО є доцільним використання сучасного дидактичного матеріалу, зокрема, відео. За його допомогою задіяно слуховий та зоровий аналізатори, які є домінуючими каналами сприйняття навчального матеріалу. Доцільність використання відео у навчальному процесі пояснюється: доступністю відеоматеріалів, які можуть бути записані з різних джерел; наявністю певного досвіду користування відеотехнікою і відеопродукцією; можливістю більш активної творчої діяльності викладача.

Використання відео на уроках підвищує якість навчання у ЗЗСО, пробуджує інтерес до процесу навчання, слугує джерелом набуття знань і засобом їх контролю, закріплення, повторення та узагальнення, значно покращує ефективність навчального процесу, спонукає здобувачів освіти до комунікативної діяльності та дозволяє засвоїти майже 65% матеріалу.

Нова українська школа передбачає для здобувачів початкової освіти використовувати також сучасні технології. У дітей молодшого шкільного віку переважає наочно-образний тип мислення та проявляється найбільший інтерес до мультфільмів. Вони сприймають їх як зрозуміле вікно у дорослий світ й краще сприймають і засвоюють навчальний матеріал через візуальні образи, що сприяє створенню уявлення про фінансові ситуації та різні моделі поведінки, формують особисте ставлення до того, що відбувається. Використання мультфільмів на заняттях з фінансової грамотності може стати дієвим педагогічним інструментом для досягнення визначених результатів навчання.

Серед вітчизняних напрацювань, створених для підвищення рівня фінансової грамотності дітей – проєкт «Цікава фінансова грамотність» від Future Education. Доступні у YouTube мультфільми розповідають дітям про особисті фінанси та прості фінансові лайфхаки на кожен день та «Абетка грошей» (Уроки тітоньки

Сови) – український дитячий навчальний мультсеріал, який в доступній і легкій формі розповість про те, що таке гроші і як вони працюють.

Ефективним педагогічним інструментом розвитку фінансових компетентностей здобувачів освіти є навчальні відеофільми та серіали. Характерними особливостями навчального кіно є інформаційна насиченість, сильний емоційний вплив на аудиторію, регульований темп подачі інформації з екрана, керування процесом сприйняття інформації, цілісність і завершеність. Інформаційна насиченість фільму полягає в тому, що за короткий час його демонстрування подається такий обсяг інформації, який неможливо передати словесно з використанням інших засобів наочності.

Допомогти підліткам засвоїти базові навички безготівкових розрахунків та зрозуміти, як працюють ключові правила безпеки на це спрямований вітчизняний веб-серіал «Фінансовий Skill Up. Школа платіжної грамотності», створений компанією MasterCard у співпраці з Асоціацією «СМА» за підтримки Міністерства освіти і науки України. Мета серіалу - розвинути фінансову грамотність здобувачів освіти ЗЗСО на прикладі їх однолітків. Однією з головних тем проекту є безпека у користуванні фінансовими інструментами [6].

Міністерство цифрової трансформації України, у партнерській співпраці Національним банком України, Ощадбанком та Приватбанком започаткували два освітні серіали з фінансової грамотності на платформі «Дія. Цифрова освіта»: «Дружні цифрові фінанси» та «Цифрові гроші». «Дружні цифрові фінанси» – серія короткометражних відео у форматі інформаційно-розважального веб-серіалу для молоді [1].

Освітній серіал містить 8 серій тривалістю 6-11 хвилин. Ознайомлення із ним допоможе здобувачам освіти більш ефективно працювати з сімейним бюджетом, навчить розрізняти дебетову та кредитну картки, ознайомить з особливостями кредитів і депозитів, розповість про валютний рахунок і онлайн-банкінг. Освітній курс «Цифрові гроші» містить 7 серій тривалістю 7-8 хвилин. У серіалі простою мовою розповідається все про банківські платіжні картки, платежі онлайн, перекази коштів не виходячи з дому, кредитні ліміти, накопичення коштів та як убезпечити себе від неприємних ситуацій у сфері фінансів [1].

Застосування відеоматеріалів з фінансової грамотності у навчальному процесі закладів післядипломної педагогічної освіти сприяє зростанню інтересу здобувачів освіти до сфери фінансів й формує в них певну систему знань, умінь та навичок, розвиває в учителів здатність до самонавчання.

Наведені приклади та факти свідчать, що окреслена проблема є актуальною, а її вирішення сприятиме підвищенню інтересу здобувачів освіти, їх мотивації до пізнавальної діяльності та оволодіння економічними знаннями

Використання інформаційних технологій в навчальному процесі закладів післядипломної педагогічної освіти покликане підвищити ефективність навчання й сприяє найбільш оптимальній комунікації між вчителем і здобувачем освіти. Застосування в освітньому процесі різних мультимедійних та комп'ютерних засобів, освітніх інструментів, що включають інформаційні технології, підвищує ступінь наочності навчального матеріалу та надає навчанню практичний характер.

Список використаних джерел

1. Дія. Цифрова освіта. URL: <https://osvita.diiia.gov.ua/> Deystviye. Tsifrovoye obrazovaniye. [Action. Digital education]. URL: <https://osvita.diiia.gov.ua/>
2. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80>
3. Пронікова І. В. Фінансова грамотність як складова економічного виховання учнівської молоді. *Наукові записки Малої академії наук України: зб. наук. праць*. Серія : Педагогічні науки. 2017. Вип. 9. С. 188-194.
4. Радзішевська Д.В. Підвищення фінансової грамотності населення України як один із пріоритетів державної політики на сучасному етапі. URL: <http://www.academy.gov.ua/ej/ej13/txts/Radzishevaska.pdf>
5. Фінансова грамотність, фінансова інклюзія та фінансовий добробут в Україні у 2021 році: Проект USAID «Трансформація фінансового сектору. Київ, 2021. 83 с. URL: https://bank.gov.ua/admin_uploads/article/Research_Financial_Literacy_Inclusion_Welfare_2021.pdf?v=4
6. Фінансовий SkillUp. Школа платіжної грамотності. URL: https://www.youtube.com/watch?v=dQhNOD_qSy0&list=PLggvf_k9rtkJyE_hhUZWR6HQqVINyJvuv&index=3
7. OECD. Financial Literacy Skills for the 21st CENTURY. PISA 2012 Results: Students and Money (Vol. VI). OECD Publishing. 2014. 204 p. URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264208094-en.pdf?expires=1593172050&id=id&accname=guest&checksum=CCD0A4F737902B635C0DC1BA23CDA120>

**Богдан Кіндратюк,
Христина Лучка**

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)*

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В ГІМНАЗИСТІВ І ЛЦЕЇСТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ БІОЛОГІЇ

Актуальною проблемою в Україні є не просто збереження та зміцнення здоров'я дітей і підлітків, а формування в них прагнення це робити протягом усього життя. Не випадково серед засад державної політики у сфері освіти є формування культури здорового способу життя (КЗСЖ). Особливої значимости набуває проблема зміцнення стресостійкості як основної запоруки здоров'я в час розв'язаної Московією війни з Україною.

Уже вибудовано міцне науково-методичне підґрунтя стосовно організації ЗСЖ людей (М. Амосов, М. Савчин та ін.), зокрема, дітей і підлітків (В. Берзін, В. Стельмахівська). Привертається увага до проблеми валеологічного виховання (Т. Бойченко, Н. Колотій, А. Царенко та ін.). Для цього у навчальних закладах є чималий потенціал уроків і позакласної роботи з кожного предмета, зокрема біології. Вивченням її можливостей як наукової основи для плекання КЗСЖ займається цілий ряд науковців (О. Герасименко, Л. Сливка, В. Грушко, О. Степанова, Н. Шушкевич, В. Кучма та ін.). Однак, при цьому мало враховується оздоровчий потенціал відомостей із народознавства, нагромаджений у працях М. Стельмаховича, О. Вишневського, В. Кононенка, С. Литвин-Кіндратюк, Л. Сливки та ін., зокрема значення музики, особливо церковних і світських дзвонінь для зміцненні духовного здоров'я (Б. Кіндратюк). Нині пишуть про здоров'язберігаючу поведінку (Л. Шушкевич). Із нею пов'язана компетентність, як категорія, що має зв'язок із практикою, здатністю ефективно застосовувати знання та вміння. Водночас поведінка особистості є показником рівня її культури.

Одним з останніх цінних узагальнюючих досліджень стосовно складових здоров'я є праця М. Савчина «Здоров'я людини. Духовний, особистісний і тілесний виміри». Досліднику перше подав результати цілісних наукових студій здоров'я особистості як основної характеристики потенціалу та надійності життєдіяльності, індивідуальної цінності й суспільного капіталу. Корисним є обґрунтування доцільності виокремлення в структурі здоров'я духовного, морального, соціального, психічного, психологічного й тілесного складників, розкриття сутності понять, їхні критерії та емпіричні показники, зв'язки між

ними, стратегії ставлення до здоров'я, його типи й рівні, визначено принципи та завдання поліпшення [2].

На основі праці М. Савчина подамо своє розуміння КЗСЖ людини – це її активна діяльність, спрямована передовсім на збереження та зміцнення всіх складових здоров'я. КЗСЖ охоплює все, що сприяє реалізації особистістю своїх людських потенцій через діяльність, спрямовану на оздоровлення умов життя, дотримання режиму, ритму, темпу життя, праці, відпочинку, побуту й спілкування. Це такий стиль існування за якого застосування певних засобів дії на організм і його оточення, рівень його життєдіяльності, психіки особистості стають оптимальними, удосконалюються; використання людиною свого потенціалу відбувається без шкоди для неї, а різнопланова тілесна, психічна й ментальна активність зберігаються до глибокої старости [2, с. 204].

Як бачимо, комплексне питання формування КЗСЖ є не лише медичною проблемою, а також культурологічною, соціально-педагогічною. В її вирішенні важко переоцінити значення педагогічних працівників, зокрема тих, котрі викладають такий предмет як *Біологія*. Серед їх обов'язків бачиться завдання формувати наукове підґрунтя КЗСЖ. Серед пошукових завдань виділяємо не тільки аналіз стану вивчення проблеми формування КЗСЖ у теорії, а й вивчення практичного досвіду педагогів стосовно розкриття ними ваги біології в аспекті застосування її відомостей для оздоровлення, опис використання інформації з українського народознавства, зокрема етнопедагогіки, як однієї із засад формування КЗСЖ тощо.

При опитуванні 52-х учнів/учениць 6-11 класів Переволоцького ліцею (Тернопілля) ми вивчили стан розуміння ними значення здоров'я. При аналізі відповідей на запитання анкети дійшли висновку, що багато юнаків і юнок старшої школи не розуміють важливість сну, режиму праці й відпочинку. Значна частина опитаних (86 %) зізналися, що можуть уживати газовані напої, фастфуд, снеки, хоча розуміють, що така їжа шкідлива для організму. Водночас аналіз результатів опитування показав, що знання про здоров'я та ЗСЖ у підлітків ще дуже вузькі. Так, лише 25 % дітей знають про існування духовного, соціального, тілесного й психічного здоров'я. Тільки 35% гімназистів і ліцеїстів вказували на тілесне й психічне. Вони хоч і знають про деякі види здоров'я, але пояснити ці поняття не можуть. Прикро, що 29% опитаних указали, що знання, отримані на уроках біології, вони не використовують для зміцнення власного здоров'я. Проте декілька респондентів із кожного класу написали, що застосовують знання з тем *Генетика, Анатомія людини, Органічні й неорганічні речовини, Екологія, Валеологія* тощо. Роздумуючи над питанням, від чого ж залежить тривалість

нашого життя, 88% учнів/учениць дали слушну відповідь – від здоров'я та способу життя [1].

Здобувачам освіти дещо відомо про народні традиції зміцнення здоров'я: уживання натуральних продуктів харчування (мед, чаї з лікарських рослин), свіжі овочі та фрукти). Дев'ятикласники написали про очищення організму постування. Десятикласники згадали, що в нашого народу є багато свят і всі вони супроводжуються танцями, співами, іграми; саме це сприяє появі бадьорості духу й оптимізму, а рухатися й бігати – означає бути здоровим [1].

Стосовно профілактики захворювань, то більшість опитаних тільки ратують за превентивні заходи стосовно знешкодження джерела інфекції, а також вакцинацію. Серед типових недоліків у викладанні біології в гімназіях і ліцеях, опитані нинішні студенти нашого вишу слушно вважають, що при опануванні такого предмета не варто зловживати «запам'ятовуванням незліченних визначень і малюванням зразків-схем внутрішніх органів людини»; не всі вчителі вміють «складне зробити доступним, а доступне – цікавим» [1].

Нами вивчався досвід викладання біології в окремих загальноосвітніх навчальних закладах Івано-Франківської та Тернопільської областей [1]. Ми переконалися, що вчителі-біологи по-своєму сприяють усебічному розвитку дітей, формують позитивну, активну позицію стосовно зміцнення ними здоров'я. Вважається, що відомості з біології потрібні для відповідального ставлення до здоров'я, осмислення зв'язку з ним головних процесів організму, а також їхню залежність від соціальних і природних чинників. На уроках біології формуються оздоровчі здібності підлітків, вони навчаються використовувати набуті компетентності в житті. Педагогічні працівники, як авторитетні й досвідченіші особи, залучають своїх вихованців не тільки до нових знань і вмінь із біології, а й формують загально навчальні вміння – учитися вчитися, спонукають цим до безперервного самовдосконалення. Робота на занятті так структурується, аби врахувати першість збереження та зміцнення здоров'я. Водночас кожен педагог сприяє усвідомленню вихованцями побутуючих негативних явищ: проявів наркоманії, куріння, алкоголізму. Формується чітка орієнтація чинити їм спротив, навчається протистояти йому. Для цього вихованці оволодівають науковими основами потреби рухової діяльності, навичками самоконтролю, тренування сили волі, правильного й раціонального харчування, гігієнічними навичками, режиму дня як значимості в КЗСЖ врахування біоритмів свого організму (праці й відпочинку). Тут має неабияку вагу обговорення приписів народного календаря, звичаїв і традицій українців.

Учителька біології Переволоцької гімназії Т. Ющак зазначає, що на уроках акцентує свою увагу на посиленні здоров'язбережувального компонента змісту

освіти. Це передбачає формування цілісного уявлення про життя та місце здоров'я в ньому, спонукання гімназистів до опанування глибокими теоретичними знаннями. Для цього розкриває вплив біологічних знань на поведінку людини, її здоров'я; формує практичні навички й уміння, досліджує можливість змісту шкільної програми з біології, що сприятливий для цього. Ефективне формування поглядів і систем переконань забезпечує відповідальне ставлення здобувачів освіти до власного здоров'я та тілесних особливостей. Кілька хвилин відпочинку й емоційного розслаблення на уроці стають своєрідною розвагою. Вони допомагають зняти втому та підвищити тілесну й розумову активність. Інші вчительки проводять фізкультпаузи, які підлітки виконують не тільки сидячи за партами [1].

Біологиня Отинійського ліцею (Івано-Франківщина) М. Назарук кожного року оновлює методичні рекомендації стосовно викладання, зокрема в аспекті формування наукового підґрунтя ЗСЖ. У педагогів є своє *Портфоліо*, де накопичують роздруковані варіанти, кожен має *Електронну папку вчителя*. Дирекція дає можливість щороку підвищувати кваліфікацію за кошти державної субвенції в Інституті післядипломної освіти чи Інституті післядипломної освіти при ПНУ ім. В. Стефаніка. У межах дистанційної організації навчально-виховного процесу педагоги Отинійського ліцею проводяться онлайн-наради, засідання методичних об'єднань, де педагоги діляться своїм досвідом роботи, презентують відкриті уроки тощо [1].

Педагогиня Л. Олексіїв зауважила, що в період епідемії коронавірусу й дистанційного навчання, коли підлітки багато часу сидять за комп'ютером і гаджетами й мало часу проводять на відкритому повітрі, важливо уроки біології направляти на мотивацію до збереження та зміцнення здоров'я (*Здоровим бути модно, стильно і красиво*). Навички КЗСЖ біологиня формує вже при вивченні біології рослин і тварин, зокрема, знайомить дітей із лікарськими рослинами свого краю, засобами їхнього використання, а також указує на небезпеку для здоров'я вживання в їжу генетично модифікованих організмів [1].

У вивченому досвіді роботи педагогів Івано-Франківського ліцею № 23 виділяється важливість ознайомлення вихованців з етнічною структурою особистості. Такий підхід сприяє кращому усвідомленню етнічних рис внутрішнього світу, їхній вплив на вчинки й поведінку. Ознайомлення зі згаданою етнічною структурою допомагає зрозуміти, що духовний світ, світогляд, характер, темперамент кожного тісно переплітаються з національними ідеями, ідеалами. Вони беруть участь у формуванні конкретних національно-психологічних особливостей. Ліцеїстам стає зрозуміло, що такі риси є складовою етносу, а тілесні й психічні якості є загальними для багатьох представників етнічної групи.

Вона має спільні характеристики (історія, мова, походження, деякі звички, культурні надбання, національні символи тощо). Усвідомлення своєї громадянськості й позитивна психологічна ідентифікація спільноти веде до співпереживання її членів, формує почуття спорідненості [1].

Вирішенню деяких питань формування КЗСЖ сприяє використання на уроках наскрізних змістових ліній. Вони є засобом об'єднання навчального змісту й пов'язані з ключовими здібностями. Оволодіння ними краще формує в здобувачів освіти ціннісні орієнтири та світогляд: *Різноманітність рослин* (6-й клас), *Паразитичні черви* (7-й клас), *Обмін речовин і перетворення енергії*, *Опора і рух*, *Дихання* (8-й клас), *Хімічний склад клітин*, *Розмноження* (9-й клас), *Обмін речовин і перетворення енергії*, *Спадковість і мінливість* (10-й клас), *Біологічні основи здорового способу життя* (11-й клас). При цьому компетентнісний підхід спрямований на характер навчальної діяльності й орієнтацію навчального процесу на результати практики, тобто вміння застосовувати знання за стандартами та новими умовами.

Узагальнення досвіду роботи стосовно формування КЗСЖ на уроках біології дозволило помітити, що значна частина педагогів використовує певні джерела розвитку інтересу до вивчення біології (зміст матеріалу з біології, відносини вчителя з учнями, характер і рівень навчально-пізнавальної діяльності) і відповідні їм шляхи. Важливе значення для формування інтересу в підлітків до вивчення біології має проблемний виклад матеріалу, організація дослідно-пошукової роботи, вирішення творчих завдань, обговорення проблемних ситуацій, зокрема, пов'язаних із відомостями, які застосовують для формування КЗСЖ [1].

Із педагогічного досвіду довідалися про вчителів біології, які доречно розтлумачують підліткам, що організм людини складається з шести систем (кістково-м'язової, серцево-судинної, шлунково-кишкової, психічної, ендокринної та імунної), пропонують при використанні самонавіювання, як регулювання свого психічного стану (аутогенного тренування (АТ), використати в його сеансі такі формули: *Моє здоров'я має духовний, особистісний і тілесний вимірю, Я вірю в захисні сили свого організму, Мій організм сам знаходить актуальне й ліквідовує його, У мене врівноважується біомагнітне поле кожного органу* тощо [1]. Рекомендується використовувати прислів'я та приказки зі скарбниці народної мудрости (її квінтесенції) як своєрідні формули під час АТ: *Було б здоров'я, а все інше наживу, Вартість здоров'я знає лише той, хто його втратив, Усе можна купити, тільки здоров'я – ні, Здоров'я всьому голова, воно більш вартє, як багатство, Найбільше щастя – здоров'я* та ін.

При пропозиції застосовувати народні афоризми як синтеції для самонавіювання, варто звернути увагу, що в народній культурі засвідчено, за висновком М. Савчина, особливості різних видів здоров'я: психічного (*Аби моя голова здорова була, то все гаразд буде, Весела думка – половина здоров'я, Як на душі, так і на тілі*), психологічного й соціального (*Веселий сміх – здоров'я, Добра жінка й здоров'я – то найбільший скарб*), тілесного (*Добрі зуби й камінь їстимуть, Щоб ти був здоров, як вода, Як я здоров, то мені й хрін за цукор*), духовного (*Дай, Боже, разом двоє: щастя і здоров'я!, Не просімо хліба у Бога, а просімо здоров'я*). Прислів'я та приказки рекомендують: *Бережи одержу знова, а здоров'я – змолоду, Держи голову в холоді, живіт у голоді, ноги в теплі, проживеш довго на землі, Як хочеш здоров'я мати, муши рано вставати, а звечора рано лягати*). Наголошено на потребі цілісного підходу до здоров'я: *Бувай здорова, як риба, гожа, як вода, весела, як весна, робоча, як бджола, багата, як земля свята!, Здоровому все здорово, Їж – не переїдайся, пий – не перепивайся, говори – не переговорюйся, то будеш здоров* [2, с. 8].

Отже, основними педагогічними засадами організації ефективного навчально-виховного процесу стосовно формування в гімназистів і ліцеїстів КЗСЖ є, окрім його усталених закономірностей і принципів, відповідний зміст освіти курсу *Біологія*. Його доповнення українознавчими відомостями сприяє закладенню міцного підґрунтя мотивації безперервного самовдосконалення КЗСЖ. Важливим засобом є стимулююче-мотиваційний і операційно-діяльнісний компоненти організації педагогічного процесу (методи й форми).

Список використаних джерел

1. Матеріали експедиційно-польових досліджень. *Приватний архі. Харків. Лучки.*
2. Савчин М. Здоров'я людини: духовний, особистісний і тілесний виміри: *монографія*. Дрогобич : ПП «ПОСВІТ», 2019. 232 с.

Андрій Ребрина
*директор Всеукраїнського центру
фізичного здоров'я населення «Спорт для всіх»,
аспірант Хмельницького національного університету
(м. Київ, Україна)*

ФОРМУВАННЯ ФАХІВЦЯМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ Й СПОРТУ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ВИХОВАНЦІВ

Одним із важливих напрямів соціального виховання молодого покоління країни є формування прагнення до здорового способу життя та профілактика негативних явищ у молодіжному середовищі. Така робота має бути науково обґрунтованою і спрямованою на усвідомлення молоддю цінності власного і громадського здоров'я як ресурсу життя окремої людини, так і країни в цілому. Для реалізації поставленого завдання необхідним є створення умов щодо запобігання небезпечної поведінки, вироблення умінь та навичок здорового способу життя тощо.

Для цього варто забезпечити відповідну підготовку спеціалістів, які працюють з молоддю. Однією з категорій спеціалістів, без яких процес формування особистісних якостей здорового способу життя в молоді буде неможливим, є фахівці із фізичного виховання і спорту [3].

Фізична культура в цілому і спорт зокрема є універсальними чинниками виховання завдяки своїй різноманітності й багатогранності. Спорт формує тіло міцним, забезпечує розумовий розвиток, навчає дисципліні, сприяє емоційній близькості, якає такою необхідною в процесі дорослішання. Освітнє і виховне значення спорту можна коротко окреслити так:

- ✓ спорт вчить ставити цілі та досягати їх;
- ✓ регулярні заняття спортом дисциплінують тіло і розум;
- ✓ спорт сприяє формуванню колективної свідомості;
- ✓ спорт, з одного боку, надає характеру людини рішучості, а з іншого боку, формує толерантність до поразок та повагу до успіху супротивника[5].

Таким чином спорт стимулює зростання фізичної активності та покращує фізичне та психічне здоров'я.

Стан здоров'я людини безпосередньо залежить від рівня усвідомлення особистістю власної відповідальності за своє здоров'я, налаштованості на його зміцнення та збереження. Тож для формування фахівцями фізичного виховання й спорту особистісних якостей здорового способу життя у вихованців найбільш оптимальним є такий механізм планування процесу співробітництва:

- ✓ Окреслення проблеми і визначення усіх компонентів, необхідних для її вирішення.

- ✓ Визначення цілей взаємодії.
- ✓ Вивчення цільової аудиторії.
- ✓ Розробка заходів, які дозволять охопити цільову аудиторію й задовольнити особистісні потреби вихованців.
- ✓ Розробка окремого плану кожного виду діяльності та визначення терміну їх виконання [1].

Теоретично обґрунтовано, що формування особистісних якостей здорового способу життя проходить у 6 етапів, протягом яких відбуваються якісні зміни поведінки особистості від виникнення потреби до конкретних дій і зміни власної поведінки (рис.1).

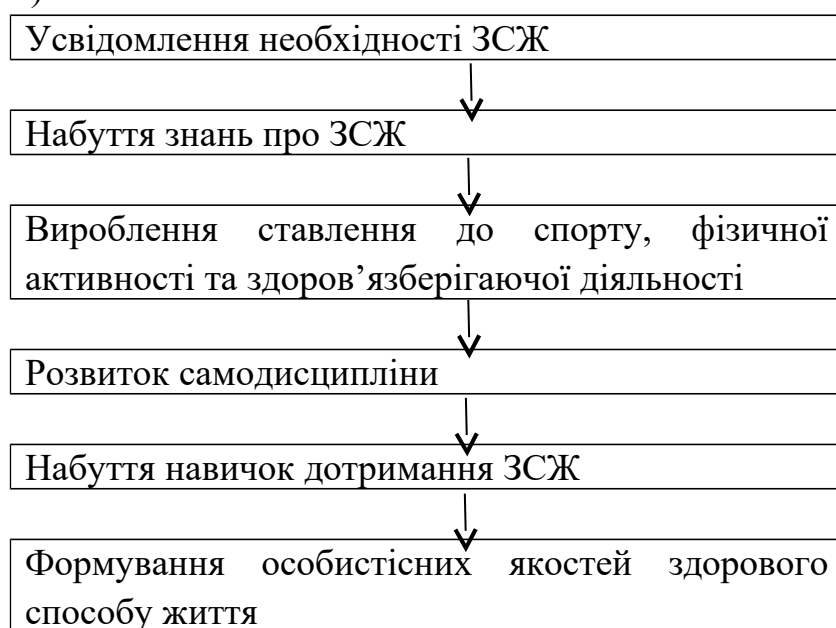


Рис. 1 Етапи зміни поведінки молоді

Проведемо короткий аналіз основних методів роботи з формування здорового способу життя молоді, що можуть бути успішно застосовані фахівцями з фізичного виховання та спорту [4].

Лекції спрямовані на поширення знань з приводу тієї чи іншої проблеми серед учнівської аудиторії, що виявляє позитивне ставлення до профілактичної роботи. Проводити лекції можна починаючи зі старшого підліткового віку. Важливо, що лекція виконує не лише інформативну функцію, вона мотивує слухачів до пізнання, стимулює інтерес до предмету вивчення, допомагає шукати і аналізувати різні джерела, літературу щодо питання, порівнювати різні погляди, робити висновки.

Кіно- та відеолекторії сприяють формуванню емоційного ставлення до проблеми здорового способу життя. Даний метод є досить ефективним при роботі з дітьми особливо у поєднанні з бесідами і дискусіями.

Бесіда як метод формування особистісних якостей здорового способу життя є ефективним у роботі з групами, які виявляють різні точки зору щодо проблеми. Спортивні та рольові ігри допомагають розв'язати поставлені задачі за допомогою моделювання відповідних ситуацій та є ефективними у роботі із різними віковими аудиторіями.

Військово-спортивні ігри, які сприяють формуванню уявлень учасників про роль і значенні фізичного розвитку, фізичної культури; розвитку фізичних якостей (сили, витривалості, гнучкості, активності, стійкості, спритності); формуванню морально-вольових якостей (рішучості, організованості, дисциплінованості, наполегливості, цілеспрямованості, сміливості); застосуванню загальної фізичної підготовки, спеціальної підготовки та військово-прикладної фізичної культури; вмотивованості здобувачів освіти до захисту життя і здоров'я, розуміння необхідності фізичного розвитку та фізичної підготовки (яка забезпечується засобами військово-спортивних ігор); вихованню гармонійно розвиненої особистості, свідомого громадянина-патріота Батьківщини; формуванню почуття патріотизму, любові до Батьківщини, волі до перемоги; готовності бути справжніми захисниками української держави; розширенню знань щодо безпеки життєдіяльності під час освітніх та виховних заходів (уроках, конкурсах, естафетах, туристичних походах тощо); формуванню професійних характеристик, необхідних для майбутніх захисників: витривалості, сили, спритності, рухової координації, активності, стійкості, концентрації та уваги, швидкості, логічного мислення, стратегічного бачення, кмітливості, точності, відповідальності, рішучості тощо [2].

Тренінги спрямовані на формування навичок ведення здорового способу життя та застосування їх на практиці. Важливо, що отриманий в ході тренінгів досвід учасники можуть поширювати серед своїх знайомих у неформальному спілкуванні, таким чином приносячи популяризації ЗСЖ.

Як найбільш ефективні форми роботи з молоддю щодо популяризації здорового способу життя дослідниками визначені такі форми роботи: масові інформаційно-профілактичні заходи, спортивні змагання та фестивалі, військово-спортивні ігри, акції, форуми, навчально-інформаційні заходи, заходи спортивно-туристичного спрямування, розповсюдження інформаційних матеріалів, організація активного дозвілля і відпочинку, реалізація соціальних проектів [4].

Список використаних джерел

1. Здоров'я та поведінкові орієнтації української молоді: *соціологічний вимір (за результатами національного соціологічного опитування підлітків та молоді 10-22 років*. Київ: Український ін-т соціальних досліджень, 2005. Кн. 14. 256 с. (Сер. «Формування здорового способу життя молоді». У 14 кн.).
2. Коломоєць, Г. А. Організаційно-педагогічні умови патріотичного виховання старших підлітків у процесі військово-спортивних ігор. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). 2019. № 10 (118)19. С. 163-167.
3. Освітні програми формування здорового способу життя молоді. Київ: Український ін-т соціальних досліджень, 2005. Кн. 5. 120 с. (Сер. «Формування здорового способу життя молоді». У 14 кн.).
4. Формування здорового способу життя за моделлю «Молодь за здоров'я». *Навчальний курс для тренерів* / Авт. колект. Т. Безулик, Т. Бойченко, О. Вакуленко, Л. Ващенко, Н. Колотій, Н. Комарова, А. Купцова, Р. Левін, С. Олексієнко, В. Сановська, І. Ткач, А. Царенко, О. Яцура (кер. авт. колект. О. Яременко). Київ: Український інститут соціальних досліджень, 2002. 155 с.
5. Цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації». URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/963a/98> (Дата звернення: 08.05.2022)

Viacheslav Hladky

*Volodymyr Velykiy Educational and
Scientific Institute of Law
(Kyiv, Ukraine)*

EMPLOYEE EDUCATION THAT IS AFFORDABLE AND ONGOING IS A STANDARD OF DECENT WORK

As you know, the satisfaction of the basic interests of the people (for example, their well-being, peaceful existence, existence within the framework of justice, etc.) has always been and remains an important goal of the existence and development of any civilized society, namely, a society in which the rule of law prevails. At the same time, it is critical to remember that the path to accomplishing this aim has been hampered by countless barriers throughout human history. These obstacles minimized the possibility of people being able to fully satisfy their interests arising from their rights. Meanwhile, it should be borne in mind that basic dissatisfaction with human interests means that society, to one degree or another, will not be able to develop and cultivate justice, progress [1, с. 72]. In this context, the most basic standard of civilization in modern society is the harmony of the world of work. This standard requires that all employees work under the concept of decent work. At the same time, in a general sense, decent work is defined as «the availability of employment conditions of freedom, equality, security, and human dignity» [2, p. 132]. At the same time, the Ukrainian legal scientist M. V. Panchenko notes that the requirements for decent work consist of two groups of standards. The first group of standards – is the basic requirements of decent work, without which the working conditions are such that they degrade human dignity. Second group of standards – additional conditions of decent work that are not imposed centrally,

but which are set locally (this is mainly in the norms of collective and individual labor agreements and contracts). The scientist claims that among the basic criteria for decent work are such standards as «the decent nature of social security» and «a decent level of providing opportunities for professional development» [3, p. 368-369]. In this sense, we can state that the modern concept of decent work by its requirements also covers relatively free access by an employee to continuing education. There is no legal way for the employer to restrict this access. There are several reasons for this rule. *Firstly*, while acquiring new knowledge, an employee increases their social capital and therefore becomes more competitive in the labor market. *Secondly*, an increase in the social capital of an employee because of acquiring new knowledge leads to a decrease in the level of his anxiety about the future prospects of his own working life (the distress associated with fears of job loss is minimized, which is especially relevant in the post-Soviet economy and the Russo-Ukrainian War[e. g. 4; 5]). *Thirdly*, the acquisition of supplementary knowledge (within the framework of the educational process) provides an employee with the opportunity to realize the right to career growth and (or) realize the right to work in another position (the consequence of this is also the minimization of professional burnout [e. g., 6; 7]). *Fourth*, employees (youth and pre-retiree employees are, especially at this effect) who do not feel confident in the sufficiency of their knowledge (workforce compliance with job requirements) can increase both their level of competence and the level of confidence that they are useful to the company (this can lead to minimizing the appearance of impostor syndrome [e. g., 8; 9]). In this regard, we can also state that the increase in the social capital of an employee also has a positive effect on the economic potential of the company in which such employees work (since the main resource of any organization is conscientious, respectable personnel). At the same time, the humiliation of the human dignity of employees, bringing them to professional burnout and the likes, causes demotivation of employees, staff turnover, etc. [e. g., 10]. Consequently, the restriction by the employer of the employee's right to continue receiving an education (as well as to receive a new education) because this causes certain additional costs for the labor resource, in fact, is a manifestation of *mercantilecentrism* and directly contradicts the concept of decent work.

Besides, attention should also be paid to the psychophysiological features of the impact on the employee of the employer's disregard for the right to access continuing education, which (as we have already established) is a violation of the totality of the requirements of the concept of decent work. Foremost Ukrainian scientist M. I. Inshyn rightly notes that «improper legal regulation of workers' labor rights and protecting these rights, as well as ineffective enforcement of these rights in practice, are prerequisites for the emergence of numerous social risks to employees» [11, p. 426]. That is why it is quite natural that failing to guarantee an employee's right to education

(particularly continuing education) necessarily leads to (at the very least) humiliation of the employee's human dignity and thus creates a culture of the lowest order in him. Let us not overlook the fact that this culture is characterized by order at a level that tolerates corruption [12, p. 281]. Under such conditions, the employee's labor potential slowly diminishes, primarily due to a decrease in psycho-emotional intelligence. These circumstances directly affect the level of social security of employees as well as their level of satisfaction with their own lives (afterwards, it may also affect the employee's family and other aspects of his or her life).

Summing up the above, we note that today there is a significant labor outflow from Ukraine (primarily to the Republic of Poland, the Czech Republic, the Italian Republic, and the Federal Republic of Germany), and a significant part of the population is mobilized under the martial law regime. In such conditions, the issue of the employee's right to continuing education acquires a new social, legal, and economic significance. Besides, it is important to keep in mind the fact that workers in Ukraine are currently working under significant stress (especially in territories that are subjected to permanent rocket attacks). Employees' unfavorable psychophysiological health is exacerbated in a major degree as a result of transitory disocialisation processes in Ukraine. It is important to keep in mind that the process of disocialisation of the world of work accelerated in the spring of 2022 when the Parliament, referring to martial law, canceled many labor guarantees for employees (the consequence of this was that an employee in Ukraine no longer has priority over industrial interests). Of course, in a legal, democratic state, as well as in a welfare state, it is impossible to ignore the psychophysiological state of such workers. In particular, it is impossible to ignore to level out the standards of decent work (in particular the right of workers to continuous education). As a result, businesses must now work to ensure that their employees are encouraged to learn new skills, both through official and informal educational channels.

References

1. Гладкий В. В. Гідна праця суддів і панування права в Україні під час пандемії COVID-19. *Пріоритети розвитку юридичних наук у XXI ст.: матеріали міжнар. наук.-практ. конф.* (Одеса, 10-11 квіт. 2020 р.). Одеса: ПФП, 2020. С. 72-75. doi:10.5281/zenodo.3747754.
2. Панькова А. Д. Модернізація системи суспільних відносин у трудовій сфері на засадах соціальної відповідальності. *Економіка промисловості*. 2015. № 2. С. 131–135.
3. Панченко М. В. Правовий механізм забезпечення гідної праці державних службовців України: *дис. ... д-ра юрид. наук: 12.00.05*. Київ, 2019. 455 с.
4. Pfaffinger K. F., Reif J. A. M., Spieß E., Berger R. Anxiety in a digitalised work environment. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*. 2020. Vol. 51(1). P. 25–35. doi:10.1007/s11612-020-00502-4.
5. Reif J. A. M., Spieß E., Pfaffinger K. F. Dealing with Stress in a Modern Work Environment. Cham: Springer, 2021. 194 p. doi:10.1007/978-3-030-58498-6.
6. Maslach C., Leiter M. P. Understanding burnout: New models. *The Handbook of Stress and Health: A Guide to Research and Practice* / C. L. Cooper, J. C. Quick (Eds.). New York : John Wiley & Sons, 2017. P. 36-56. doi:10.1002/9781118993811.ch3.

7. Wielers R., Hummel L., van der Meer P. Career insecurity and burnout complaints of young Dutch workers. *Journal of Education and Work*. 2021. Vol. 35(2). P. 227-240. doi:10.1080/13639080.2021.2018412.

8. Paladugu S., Wasser T., Donato A. Impostor syndrome in hospitalists- a cross-sectional study. *Journal of Community Hospital Internal Medicine Perspectives*. 2021. Vol. 11(2). P. 212-215. doi:10.1080/20009666.2021.1877891.

9. Pervez A., Brady L. L., Mullane K. An Empirical Investigation of Mental Illness, Impostor Syndrome, and Social Support in Management Doctoral Programs. *Journal of Management Education*. 2021. Vol. 45(1). P. 126-158. doi:10.1177/1052562920953195.

10. Spence Laschinger H. K., Leiter M., Gilin D. Workplace empowerment, incivility, and burnout: impact on staff nurse recruitment and retention outcomes. *Journal of Nursing Management*. 2009. Vol. 17(3). P. 302–311. doi:10.1111/j.1365-2834.2009.00999.x.

11. Іншин М. І. Забезпечення трудових прав суддів як передумова їх соціальної безпеки. *Юридична наука*. 2020. № 1(103). С. 422-429. doi:10.32844/2222-5374-2020-103-1.51.

12. Гладкий В. В. Щодо гідної праці суддів в Україні. *Проблеми розвитку соціально-трудових прав та профспілкового руху в Україні: матеріали VIII Всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 28 трав. 2020 р.) / за заг. ред. К. Ю. Мельника*. Харків : ХНУВС, 2020. С. 280-284.

**Надія Сабат,
Наталія Сабат**

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)*

ВИКОРИСТАННЯ СЕРВІСІВ GOOGLE ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «СУЧАСНІ ТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНІКИ В СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ»

Інтеграція України до європейського та світового освітнього простору зумовила потребу реформування системи вищої освіти. З огляду на посилення суспільної значущості соціальної роботи, розширення діапазону функцій соціальних працівників, наявність різнопланових інтервенцій соціальної роботи доцільно у професійну підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери вводити нові освітні компоненти, які сприяли б формуванню як загальних, так і фахових компетентностей студентів; підбирати ефективні форми й методи організації освітнього процесу в закладі вищої освіти. Так, доцільним і своєчасним вважаємо організацію та впровадження в освітнє середовище сервісів Google, які сприяють майбутнім магістрам освітніх наук у реалізації особистісного потенціалу, створюють нові можливості для життєтворчості особистості.

Питання інформатизації вищої освіти, застосування в ЗВО інформаційно-комунікаційних технологій досліджують В. Бобрицька, О. Глазунова, О. Овчарук, С. Процька, О. Співаковський, М. Шишкіна та інші. Науковці зазначають, що ІКТ надзвичайно активно проникають у різні сфери життя, що актуалізує питання формування у фахівців знань та вмінь щодо їхнього застосування [1, с. 18].

Особливо це важливо для майбутніх фахівців соціальної сфери, яким доводиться працювати з різними категоріями клієнтів, співпрацювати з державними та недержавними закладами, різного роду об'єднаннями й структурами. Безперечно, інноваційні перетворення можливі за умови активної участі самого студента, його креативності, рівня мотивації до безперервної самоосвіти, гуманістичної спрямованості особистості, гнучкості у виборі професійного інструментарію.

Сьогодні надзвичайно швидкими темпами зростає кількість різного роду інформації, що дає змогу науковцям говорити про «інформаційний вибух». Водночас йдеться про т.зв. «інформаційний голод», коли складно знайти потрібну інформацію або ж вона недостовірна. Це спонукає до пошуку індивідуальних способів оволодіння різними видами діяльності, як-от аналіз, добір, узагальнення інформації. Освітня діяльність майбутніх фахівців соціальної сфери залежить від рівня їхньої активності в опануванні ІКТ, базується на формуванні загальних та фахових компетентностей, потрібних для ефективної майбутньої професійної діяльності. Перелік компетентностей наведено у стандарті вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота для другого (магістерського) рівня вищої освіти, затвердженого наказом МОН України № 556 від 24 квітня 2019 р. [4]. Інтегральною компетентністю випускника визначено здатність розв'язувати складні задачі та проблеми у галузі соціальної роботи або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог. До переліку загальних компетентностей випускника стандартом віднесено здатність розробляти і управляти проєктами; проводити дослідження на відповідному рівні; виявляти ініціативу й підприємливість; генерувати нові ідеї та ін. У переліку фахових компетентностей – здатність до розуміння та використання сучасних теорій, методологій і методів соціальних та інших наук, у т.ч. методи математичної статистики та кількісні соціологічні методи; здатність професійно діагностувати, прогнозувати, проєктувати та моделювати соціальні ситуації та ін. Для формування цих компетентностей важливим є вміння студента користуватися ІКТ, самостійно знаходити потрібну інформацію. Важливо, що у структурі професійних компетентностей майбутнього магістра науковці виокремлюють інформаційно-цифрову компетентність: володіння інформаційними технологіями; спроможність знаходити інформацію; здатність систематизувати, узагальнювати її; здатність до критичного ставлення до інформації, поширюваної медійними засобами й рекламою; здатність застосовувати знання, виявляти інформаційну грамотність [2, с. 63].

Соціальні сервіси дали змогу багатьом користувачам створювати й публікувати матеріали у глобальній мережі Інтернет. Завдяки цьому студенти

мають змогу не лише користуватися розробленими викладачем матеріалами, а й брати участь у їх редагуванні, створенні власного контенту. Крім цього, пандемія, а зараз і військові дії внесли корективи у спілкування соціального працівника з клієнтами, що часто відбувається не шляхом живого спілкування, а за допомогою соціальних мереж (консультування клієнтів, онлайн-зустрічі тощо).

Викладачі у закладах вищої освіти також активно використовують Google сервіси. С. Процька виокремлює такі переваги їхнього застосування:

- економія засобів на придбання програмового забезпечення;
- зниження потреби в спеціалізованих аудиторіях, бо в будь-якій аудиторії можна організувати сучасний освітній процес, використовуючи ноутбуки й безпроводну мережу;
- можливість виконання багатьох видів діяльності, контролю та оцінки досягнень студентів online;
- відкритість освітнього середовища для тих, хто навчає (викладач), і тих, хто навчається (студент) [3, с. 106].

Крім того, засоби й технології інформаційно-комунікаційних мереж, зокрема й Інтернет, утворюють комп'ютерно орієнтовану платформу освітнього процесу вивчення навчальних дисциплін у закладу вищої освіти.

Досвід ефективного використання Google сервісів є у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника. У сучасних реаліях навчання проводиться в умовах дистанційного режиму; організовується та здійснюється відповідно до графіків навчального процесу, робочих навчальних планів та електронного розкладу занять і базується на різноманітних телекомунікаційних технологіях, які доступні всім здобувачам вищої освіти: платформа дистанційного навчання та контролю знань (<http://www.d-learn.pnu.edu.ua>), електронна пошта, чат (Messenger, Telegram, Viber, WhatsApp тощо), вебсервіси, створені для навчальних закладів з метою спрощення створення, поширення і класифікації завдань без паперовим способом (Google Classroom, Class Dojo, Classtime тощо), сервіси відеоконференцзв'язку (Cisco Webex Meeting, Google Meet, Zoom, Skype тощо). При цьому викладач сам може обирати той вид технологій навчання, який забезпечить належне здійснення ним освітнього процесу у відповідній формі відповідно до електронного розкладу занять. У процесі здійснення освітнього процесу у відповідній формі викладач може поєднувати одночасно кілька видів технологій навчання. Зокрема, у процесі вивчення навчальної дисципліни (освітнього компонента) «Сучасні терапевтичні техніки в соціально-педагогічній діяльності» використовуємо різні сервіси Google, наприклад, Google Classroom – безплатний вебсервіс, створений з метою спрощення створення, поширення і класифікації

завдань безпаперовим шляхом. За допомогою цього застосунку прискорюється процес поширення файлів між викладачами і студентами.

Для залучення до освітньо-виховного процесу стейкхолдерів, фахівців із соціальної роботи використовуємо доступний та ефективний сервіс Google – Google Forms. Цей сервіс також дуже зручний для швидкого оцінювання підготовки всіх студентів із певного модуля чи теми. Студенти використовують Google Forms для проведення опитувань під час підготовки творчих завдань, написання курсових та дипломних робіт.

Застосування сервісу Google ArtProject, яким інтерактивно представлені популярні музеї світу, дає змогу студентам ознайомитися з відомими творами мистецтва, підібрати матеріал для практичного застосування в межах, скажімо, терапії мистецтвом.

Активно користуємося і таким сервісом, як Google Calendar – він зручний для планування лекцій та семінарських занять з навчальної дисципліни, а також для планування зустрічей із фахівцями інших галузей, гостьових лекцій тощо. Важливо, що календар може використовувати група користувачів, у нашому випадку викладач та група студентів.

Під час вивчення навчальної дисципліни «Сучасні терапевтичні техніки в соціально-педагогічній діяльності» студенти виконують індивідуальні творчі завдання, готують повідомлення, реферати. Всі матеріали, які здобувачі освіти готують згідно із зазначеними у планах семінарських занять завданнями, вони завантажують на Google диск. Для цього створюємо папку для кожного студента, у яку вони завантажують готові завдання. Така форма роботи дає змогу перевірити дотримання студентами термінів виконання завдань, перевірити їх викладачем, а студентів у умовах дистанційного навчання значно спрощує процес передачі готової роботи.

Практичний досвід роботи із сервісами Google підтверджує ефективність їх застосування. Студенти мають змогу ефективно засвоїти навчальний матеріал із відповідного курсу, а це сприяє набуттю ними загальних та фахових компетентностей.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: *монографія*. Київ : Атіка, 2008. 684 с.
2. Бобрицька В. І., Процька С. М. Формування професійних компетентностей майбутніх філологів засобами комп'ютерно орієнтованих технологій. *Інформаційні технології засоби навчання*. 2017. № 2 (58). С. 59–66.
3. Процька С. М. Мережні ІКТ як основа комп'ютерно орієнтованої методики формування професійних компетентностей майбутніх філологів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2017. № 27. С. 105–108.
4. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота для другого (магістерського) рівня вищої освіти / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2019. 16 с.

Галина Мешко
Олександр Мешко

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
(м. Тернопіль, Україна)*

ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПЕДАГОГІВ У ВИМІРАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сьогодні особливе занепокоєння викликає стан здоров'я педагогів як представників стресогенної професії. Нові умови роботи під час карантину, спричиненого коронавірусною інфекцією, дистанційне навчання в умовах війни, величезне психоемоційне напруження, інформаційне перевантаження, – ці та низка інших стресогенних чинників є причинами погіршення професійного здоров'я педагогів, підвищення рівня їх тривожності, появи емоційного вигорання. Все це свідчить про необхідність превентивних, профілактичних і психокорекційних заходів із забезпечення здоров'я педагогів, підвищення рівня їх стресостійкості. В означеному аспекті немаловажне значення має неформальна освіта педагогів.

Стресостійкість як якість особистості педагога визначає здатність протистояти стресорному впливу, негативним чинникам педагогічної діяльності, стресогенним ситуаціям, долати професійні труднощі без шкоди для власного здоров'я і виконуваної діяльності, вміння знаходити власні ресурси у складних ситуаціях професійної взаємодії [2, с. 318]. Для підвищення стресостійкості педагогів важливе значення має формування конструктивних стратегій захисту від стресу, пошук ресурсів, які допомагають у подоланні негативних наслідків стресових ситуацій, а також опанування способами саморегуляції емоційного стану. Знизити рівень професійного стресу, досягти психологічного благополуччя та підтримувати його допомагає розвиток навичок саногенного мислення, активне застосування рефлексивних здібностей особистості [3]. Крім того, розвиток аутопсихологічної компетентності дає можливість активно впливати на функціональні стани педагогів і тим самим підвищувати рівень їх професійної стресостійкості та резильєнтності [1, с. 90].

Результати проведеного анкетування, які в узагальненому вигляді представлені у таблиці 1, дають змогу отримати уявлення про загальний стан професійного здоров'я педагогів та окремі його аспекти.

У процесі дослідження виявлено посилення негативних тенденцій у психологічному самопочутті педагогів під час війни, недостатній рівень саморегуляції емоційних станів. Зокрема, як свідчать результати анкетування,

більше, ніж утрічі, зменшилася кількість педагогів, котрі оцінили свій настрій як «стійкий, позитивний, бадьорий»; удвічі зменшилася кількість педагогів, які успішно володіють прийомами зняття психоемоційного напруження; удвічі зменшилася кількість тих, кому легко вдається керувати своїми емоціями, володіти собою у ситуаціях професійної взаємодії. У період воєнного стану значно збільшилася кількість педагогів, котрі потребують психологічної допомоги щодо підвищення рівня професійної стресостійкості та не завжди її отримують.

Таблиця 1.

Результати опитування педагогів щодо стану їх професійного здоров'я

Питання / варіанти відповідей	До війни		Під час війни	
	К-сть	%	К-сть	%
1. Оцініть загальний стан Вашого здоров'я:				
відмінний	72	22,4%	29	9,0%
добрий	166	51,6%	122	37,9%
задовільний	80	24,8%	156	48,4%
незадовільний	4	1,2%	15	4,7%
2. Який емоційний стан (настрій) у Вас переважає у школі?				
стійкий позитивний, бадьорий	180	55,9%	57	17,7%
нестійкий, частіше позитивний	108	33,5%	153	47,5%
нестійкий, частіше негативний	34	10,6%	90	28,0%
негативний, пригнічений	0	0%	22	6,8%
3. Чи відчуваєте Ви психоемоційне напруження від роботи у школі?				
так	20	6,2%	58	18,0%
швидше так, ніж ні	82	25,5%	160	49,7%
швидше ні, ніж так	142	44,1%	72	22,4%
ні	78	24,2%	16	9,9%
4. Наскільки легко Вам керувати своїми емоціями, володіти собою у ситуаціях професійної взаємодії?				
дуже легко	44	13,7%	15	4,7%
легко, без особливих проблем	156	48,4%	87	27,0%
зустрічаю деякі труднощі	100	31,1%	188	58,4%
важко, зустрічаю значні труднощі	22	6,8%	32	9,9%
5. Чи володієте Ви прийомами зняття психоемоційного напруження?				
так	82	25,5%	41	12,7%
швидше так, ніж ні	133	41,3%	128	39,8%
швидше ні, ніж так	67	20,5%	111	34,5%
ні	41	12,7%	42	12,0%
6. Чи потрібна Вам психологічна допомога щодо підвищення рівня професійної стресостійкості?				
так	9	2,8%	33	10,2%
швидше так, ніж ні	53	16,5%	82	25,5%
швидше ні, ніж так	155	48,1%	115	35,7%
ні	105	32,6%	92	28,6%

Важливу роль у вирішенні означених проблем забезпечення професійного здоров'я відіграє розроблення й упровадження освітніх програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників, орієнтованих на: підвищення рівня

професійної стресостійкості; резильєнтності; формування конструктивних копінг-стратегій; навчання способам саморегуляції емоційно-вольових станів; профілактику емоційного вигорання.

У межах підвищення кваліфікації педагогічних працівників у центрі післядипломної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка розроблено навчальну програму модуля «Стрес-менеджмент у професійній діяльності», який є компонентом освітньої програми 011 Освітні, педагогічні науки.

Програма модуля «Стрес-менеджмент у професійній діяльності» розрахована на 30 годин (10 аудиторних годин та 20 годин самостійної роботи). Аудиторна робота охоплює лекції-дискусії, антистрес-тренінг, майстер-клас «Як не згоріти в полум'ї професії», практикум «Пізнай себе – твори себе» тощо. Самостійна робота передбачає виконання творчих завдань, підготовку та презентацію проекту «Індивідуальні копінг-стратегії».

Запропонована програма вміщує такі теми: 1. Професійний стрес. Види професійного стресу. 2. Професійний стрес і синдром емоційного вигорання. Профілактика професійного вигорання. 3. Ресурси стресостійкості. 4. Керування в стресових ситуаціях. Методи оптимізації рівня стресу. 5. Стрес-менеджмент у педагогічній діяльності. Індивідуальні копінг-стратегії.

У контексті збереження і зміцнення професійного здоров'я важливим є діяльність Центру педагогічного консалтингу [4]. Центр функціонує при кафедрі педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Діяльність Центру педагогічного консалтингу в означеному аспекті спрямовується на: сприяння в особистісно-професійному зростанні педагогів; моніторинг стану їх професійного здоров'я; підвищення рівня професійної стресостійкості та резильєнтності; попередження професійного вигорання та особистісних дисгармоній.

У межах діяльності Центру педагогічного консалтингу проводяться тренінги антивигорання, антистрес-тренінги, майстер-класи, вебінари, надається консультативна допомога з проблем здоров'язбереження, гармонізації особистості педагога, формування конструктивних копінг-стратегій, попередження професійних деформацій і деструкцій, загалом збагачення розумного способу життя. Особливої уваги потребують сьогодні розроблення і проведення заходів, спрямованих на зниження рівня тривожності фахівців, опанування ними соціально-психологічними технологіями розвитку резильєнтності, антистресовими саногенними психотехнологіями і психотехнологіями самооздоровлення.

Список використаних джерел

1. Мешко Г.М., Мешко О.І. Збереження і зміцнення професійного здоров'я вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Педагогічний альманах* : збірник наукових праць.

Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2021. Вип. 47. С. 88-95. DOI: <https://doi.org/10.37915/pa.vi47.155>

2. Мешко Г.М. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я: монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2018. 438 с.

3. Центр педагогічного консалтингу. Факультет педагогіки і психології ТНПУ ім. В. Гнатюка. URL: <http://fpp.tnpu.edu.ua/pidrozdili/centr-pedagogichnogo-konsaltingu>

4. Ярош Н.С. Практика саногенної рефлексії як умова стрес-долаючої поведінки особистості. *Вісник Харківського університету імені В.Н. Каразіна*. Серія «Психологія», 2016. № 61. С. 39-44.

Віталій Китрап

науковий співробітник відділу науково-методичного
забезпечення підвищення якості освіти,
Державна наукова установа
«Інститут модернізації змісту освіти»
(м. Київ, Україна)

МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ У ВІЙСЬКОВІЙ СФЕРІ

Однією з важливих рис професії військовослужбовців є високий рівень моральних стандартів. Сучасні військові визнають обов'язок готувати військовослужбовців, щоб вони були етичними та ефективними, тож не дарма військова освіта містить чисельні курси морально-етичного спрямування.

Наказ Міністерства оборони України «Про затвердження Інструкції про порядок оцінки морально-психологічного стану особового складу в Міністерстві оборони України та Збройних Силах України» визначає морально-психологічний стан особового складу як сукупність соціальних, службових, морально-етичних, психологічних факторів, що проявляються в конкретних умовах життєдіяльності військових колективів і окремих військовослужбовців та характеризують готовність (моральні якості, фізичні можливості і психологічні властивості) військовослужбовців виконувати покладені функціональні обов'язки за посадою та вирішувати поставлені завдання в даній обстановці і у визначений час [1]. В даних тезах акцентуємо увагу саме на моральних якостях як складовій морально-психологічного стану.

Представники військової сфери мають поєднувати у собі особистісні морально-психологічні якості та професійні моральні чесноти. Опис характеру ідеального військового часто включає такі моральні якості як честь, чесність, мужність, вірність, принциповість, розвинене почуття відповідальності, висока вимогливість до себе та інших, справедливість, доброзичливість, неупередженість та повага у стосунках з підлеглими. Військовослужбовці мають як моральний, так

і юридичний обов'язок підкорятися законам війни та підтримувати високі моральні стандарти під час виконання своїх професійних обов'язків.

Генерал сер Джон Вінтроп Хакетт, британський солдат австралійського походження, художник, університетський адміністратор, письменник, а пізніше — коментатор стверджував, що погана людина «не може бути хорошим солдатом, моряком, чи льотчиком» [4]. Головна думка експерта полягає в тому, що є певні вимоги до характеру і поведінки військових професіоналів, які впливають безпосередньо з функцій військових. Наприклад, військові частини не можуть добре функціонувати, особливо в бойових умовах, якщо члени підрозділу не дуже чесні один з одним. Також, військові просто не зможуть виконувати свою роботу, якщо не будуть певною мірою безкорисливі, інакше вони не хотіли б миритися навіть із мінімальними обмеженнями і труднощами військових буднів чи ризикувати власним життям.

Таким чином, важливо усвідомлювати, що прагнучі мати армію, яка функціонує якнайкраще, необхідно підтримувати зазначені моральні чесноти та етичну поведінку у військових професіоналів. Проте, хоча важливість формування моральних якостей визнається військовослужбовцями як одне з важливих завдань у військовій підготовці, актуальним питанням залишається ефективність поточних навчальних програм у сприянні морально-етичній поведінці.

Сучасна література з військової підготовки багато має узагальнений та досить формальний характер. Видання військових академій рясніють списками військових чеснот, однак такі списки є неконкретними, тобто немає серйозних спроб визначити терміни чеснот, або дослідити їх обмеження чи теоретичні основи. Наприклад, просто твердження про те, що військовослужбовці повинні бути лояльними, не говорить нам про критерії чи якісні ознаки цієї лояльності, як її слід розвивати, і чи найкраще її культивувати через звичне повторення лояльної поведінки або за допомогою вправ на раціональну рефлексію. Тому формуючи вимоги до морально-психологічних якостей військовослужбовців важливо не лише узгодити програму підготовки, а й розвинути міцне теоретичне розуміння морального характеру та моральної чесноти у військовому контексті.

З метою розвитку моральних основ військової служби важливо зазначити, що вимоги до морально-психологічних якостей військових також можуть різнитися залежно від того, в якому контексті їх розглядати: крізь призму міжнародної системи чи у межах суверенної держави.

З точки зору міжнародної системи військової підготовки в центр морально-етичної підготовки військових покладено загальнолюдський морально-релігійний каркас. Тобто, солдат бореться в ім'я цінностей, які вважаються

загальнолюдськими і трансцендентними, а не лише для конкретної суверенної держави.

У контексті національної держави, навпаки, роль військових містить набагато менший, і, ймовірно, більш реалістичний контекст. Це не боротьба за Бога чи все людство. Натомість вони захищають певний політичний і суспільний лад в умовах загроз йому з боку інших військових, які перебувають на службі інших держав.

Головною ж аксіомою будь-якої моделі військово-моральної підготовки є те, що всі держави мають рівні моральні претензії на територіальну цілісність і політичний суверенітет. Кожна держава має право бути вільною від агресії інших і використовувати свої війська для захисту цього права, а згідно з Вестфальською міжнародною системою військові офіцери є морально рівними, незалежно від того, в якій державі вони служать. Тож військовослужбовець зобов'язаний сумлінно служити державі та вести військові дії професійно, дисциплінуючи підлеглих для забезпечення того, щоб вони вели себе в межах законів і звичаїв війни.

У сьогоденнішніх реаліях війни України за власну цілісність та суверенність постає ще одне складне питання щодо стандартів формування морально-психологічних якостей військовослужбовців: чи несе військовослужбовець моральну відповідальність за оцінку моральної цінності самої держави. Загалом офіцер не є зобов'язаним визначати справедливість війни, яку розпочинає держава, якщо для цього немає вагомих підстав. І все ж важливо поставити фундаментальне запитання: на якій моральній основі можуть діяти офіцери цих конкретних держав й чи можуть вони виправдовувати вбивство і смерть, особливо цивільного населення, заради інтересів своєї держави? Такі держави навряд можуть бути носіями загальнолюдських моральних цінностей, а впроваджена в них модель морально-етичної підготовки військових не повинна лягти в основу світової військової системи.

Важливим кроком у роздумах про формування морально-психологічних якостей у військовій підготовці є оскарження давніх припущень про зв'язок між беззаперечним послухом та ефективним військовим функціонуванням. Припущення, що прищеплення миттєвого й безапеляційного послуху є найкращим або найважливішим способом досягнення гарного військового функціонування, не витримує конструктивного критичного аналізу.

Наприклад, у праці «Про психологію військової некомпетентності» Норман Діксон виявив, що високий рівень некомпетентності, продемонстрований у Першій світовій війні, був пов'язаний (серед інших причин) з «жахливим послухом» [3]. Подібним чином, у своєму обговоренні третьої битви за Іпр

історик Лідделл Харт писав, що «...Здавалося б, жоден з армійських командирів не наважився висловити протилежні погляди з такою силою, якої вимагали факти» [5].

Хтось може заперечити, що зменшення вимоги до суворого послуху в армії зробить військові операції неможливими, оскільки недостатня кількість персоналу погодиться на виконання завдань із високим рівнем ризику або подібна свобода думки та дії ставитиме під сумнів кожен наказ. Однак є дві причини припускати, що це не так. По-перше, розумно припустити, що люди, які бояться фізичного ризику, навряд чи підуть до війська, або, в разі якщо вони помилково вступили, швидше за все, звільняться, як тільки усвідомлять рівень фізичного ризику, який супроводжує військову службу. Друга причина думати, що зниження вимоги суворого послуху не обов'язково підірве військову ефективність, полягає в тому, що дозвіл військовослужбовцям активно вправлятися та культивувати рефлексивне моральне судження щодо військових дій, ймовірно, призведе до бойової сили, яка буде мотивована сильною відданістю військовим цілям, бо вони узгоджені із особистісними морально-психологічними якостями.

Загалом, найвищі стандарти морально-етичної підготовки військовослужбовців сприяють укріпленню позиції армії, адже підвищують рівень довіри та поваги нації до своїх військових. Лише за умови збереження довіри населення до військових, ця служба залишається почесною та поважною професією, що спонукає людей, наділених моральними чеснотами, вступати на службу та просуватися до вищих рівнів керівництва тим самим укріплюючи позиції держави й розбудовуючи її на засадах загальнолюдських цінностей.

Список використаних джерел

1. Наказ Міністерства оборони України «Про затвердження Інструкції про порядок оцінки морально-психологічного стану особового складу в Міністерстві оборони України та Збройних Силах України» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0915-13#Text> (Дата звернення: 10.05.2022).
2. В. Н. Liddell Hart, *History of the First World War* (London: Pan Books, 1972), p. 332.
3. Norman Dixon, *On the Psychology of Military Incompetence*, (London: Jonathan Cape, 1976), p. 82.
4. Sir John Winthrop Hackett, *The Military in the Service of the State, in War Morality, and the Military Profession*, 2d Ed, ed. Malham M. Wakin (Boulder: Westview Press, 1986), 119.
5. William James, *The Moral Equivalent of War*, in *War and Morality*, ed. Richard Wasserstrom (Belmont, Calif.: Wadsworth, 1970), p. 7.

Тетяна Потапчук

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
(м. Івано-Франківськ, Україна)*

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Перед тим, як розпочати виклад основного матеріалу, варто з'ясувати значення понять «професійна підготовка» і «професійна готовність», які є ключовими для нашого дослідження.

Акцентуємо, що поняття «готовність» і «підготовка» не є тотожними. Зокрема, готовність розглядається не тільки як властивість чи ознака окремої особистості, а концентрований показник діяльності суті особи, міра її професійної здібності. Отже, готовність виступає як результат процесу підготовки, а підготовка – як процес, що формує готовність особистості до діяльності.

Водночас аналіз наукової та навчально-методичної літератури дає можливість стверджувати, що проблема підготовки фахівців до педагогічної діяльності та готовності до неї досліджувалась з різних позицій: становлення професіоналізму вихователя дошкільного навчального закладу (Л. Артемова, А. Богуш, Г. Беленька, Р. Буре, Л. Загородня, О. Кононко, Т. Поніманська, Л. Семушина та ін.); формування у майбутніх фахівців дошкільної освіти творчого ставлення до професійної діяльності (Л. Макрідіна); психолого-педагогічний аспект розвитку професійних умінь майбутнього вихователя (С. Бобришев, Л. Кандилович, В. Сластьонін, В. Гербова, В. Кононов, М. Кистяковска, М. Лисіна, С. Новосолова, С. Теплюк); компетентнісний підхід до процесу професійної підготовки вихователів (Г. Беленька, І. Багаєва, Л. Загородня, В. Сітаров, А. Маркова та ін.).

Однак загальноживаного визначення поняття «готовність до педагогічної діяльності» на сьогодні немає, існує декілька його варіантів. Зміст цієї дефініції уточнюється, розширюється та поглиблюється. Розробка вказаної проблеми характеризується багатоаспектністю та багатою історією.

Так, психологи В. Мясищев, Д. Узнадзе та ін. визначають готовність до педагогічної діяльності як розвиток психічних процесів, що дають змогу сягнути високих результатів у професійній педагогічній діяльності та мають результатом чітку спрямованість власної навчальної діяльності. Аналіз цими вченими процесу психологічної готовності дає змогу говорити про функціональний підхід до його змісту. Підхід, який має передумовою розвиток психічних процесів на основі готовності та є загальним тлом для останніх [4; 8].

Д. Узнадзе характеризує готовність до діяльності як мотиваційну настанову, що має своїм наслідком активність суб'єкта, певну форму поведінкового реагування, знаходження оптимального способу вирішення професійних завдань та ін. [8].

В. М'ясищев зазначає, що чим більш активним та позитивним є ставлення до діяльності, то тим більш придатною до її виконання можна вважати людину, яка в змозі при необхідності використати свій внутрішній потенціал, змобілізувати увагу, пам'ять, мислення, уяву та ін. [4].

Г. Оллпорт аналізує готовність до діяльності на нейрофізіологічному рівні, як таку, що спонукає людину до самореалізації своєї поведінки, дій [5].

На думку В. Крутецького, для того, щоб виконувати той чи інший вид діяльності, або бути готовим до її виконання, людині необхідно оволодіти певними особистісними якостями: активністю, позитивним ставленням до цієї діяльності, знаннями, вміннями та навичками у відповідній галузі, бути у сприятливому психічному стані під час безпосереднього виконання роботи та ін. [3].

К. Платонов провідне місце у формуванні готовності до діяльності надає здобуттю індивідом знань, умінь і навичок у відповідній галузі та певного досвіду [6].

М. Д'яченко, Л. Кандибович готовність характеризують як певну внутрішню «налаштованість» на виконання діяльності, що має передумовою зміну поведінки особистості: сприяє її активності, цілеспрямованості, доцільності дій, здатності до порівняння передбачуваного, очікуваного результату діяльності з метою, що була завчасно сформульована [2].

Л. Разборова вказує, що готовність – це чинний стан особистості, який виражається у здатності продуктивної реалізації знань, умінь і навичок і дозволяє особистості швидко орієнтуватися, продуктивно реалізувати рішення, яке було прийнято, створювати творчу обстановку [7].

Найбільш деталізоване поняття готовності в галузі педагогічної психології під час висвітлення шляхів удосконалення процесу вузівської підготовки педагогічних кадрів (Г. Балл, Ф. Гоноболін, І. Зязюн, Г. Костюк, Н. Кузьміна, С. Максименко, О. Мороз, В. Семиченко та ін.), де розкриваються два основні підходи до його трактування: функціональний та особистісний.

У межах функціонального підходу (М. Левітін, Л. Нерсесян, Е. Кузьмін, В. Ядов, Д. Узнадзе, В. М'ясищев) психолого-педагогічна готовність до діяльності тлумачиться як певний стан психічних функцій, який забезпечує високий рівень її ефективності. На базі особистісного підходу психолого-педагогічна готовність розглядається як результат підготовки до певного виду діяльності (М. Д'яченко, Л. Кандибович, Л. Разборова, В. Крутецький, В. Сластьонін, А. Ліненко та ін.).

За твердженням І. Гавриша, «готовність до професійної діяльності» – це інтегративна якість особистості педагога, що є регулятором та умовою успішної

професійної діяльності, спрямованої на створення, запровадження і розповсюдження освітніх новацій [1, с. 19].

Таким чином, процес готовності в психолого-педагогічних дослідженнях висвітлюється по-різному, проте спільним є те, що він розглядається як частина професійної підготовки майбутнього педагога, інтегральне, багатоаспектне утворення, яке включає в себе низку компонентів, адекватних вимогам, умовам і змісту діяльності.

Проаналізувавши все вищезазначене, ми дійшли висновку, що поняття «готовність майбутнього вихователя до професійної діяльності» – це інтегроване особистісне утворення, яке завдяки сформованій системі професійних знань, умінь, навичок та особистісних якостей забезпечує компетентне виконання професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Гавриш І.В. Деякі аспекти реалізації технологічного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя. *Розвиток інноваційних процесів у навчально-виховних закладах: зб. наук.праць*. Харків: Стиль-Іздат, 2003. С. 19-29.
2. Дьяченко М. И., Кондыбович Л. А. Психология высшей школы: *учеб.пособие*. Минск, Тесей: 2003. 352 с.
3. Крутецкий В. А. Психология: учеб.для пед. училищ. Москва: Просвещение 1980. 352 с.
4. Мясичев В. Н. Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева / Вступительная статья А. А. Бодалева. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2011. 400 с.
5. Олшпорт Г. В. Личность в психологии. Москва: Новая школа, 1998. 346 с.
6. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва: Наука, 1986. 254 с.
7. Разборова Л. И. Психологические вопросы готовности студентов педвуза к работе в дошкольных учреждениях: *автореф. дисс. ... канд. псих.наук*. 19.00.01. Москва, 1979. 16 с.
8. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси: Изд-во Акад. наук ГрузССР, 1961. 210 с.

Уляна Слівінська

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)*

НОВІТНІ ПЛАТФОРМИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗВО

Вивчення іноземних є дуже актуальним на сьогодні. Загальноприйнятою є думка що іноземна мова – складна система, яка не під силу звичайній людині. Проте, на даний час, як переконують науковці кожен може оволодіти нею.

Тривалий період часу проблема новітніх платформ вивчення іноземної мови була дослідженою недостатньо, проте події 2019-2022рр. стали поштовхом до вирішення даної проблеми. Пандемія Covid-19 не оминула жодної сфери людської діяльності та стала ключовим моментом для розвитку онлайн освіти в Україні.

Проаналізуємо сучасні платформи вивчення іноземних мов у ЗВО. У 2019 році British Council in Ukraine – Британська рада в Україні завершила трирічну

співпрацю з українськими університетами. Результатом співпраці стало розробка різноманітних освітніх платформ щодо оволодіння вступниками до ЗВО рівнів А, В1. Для вступників другого освітнього рівня розроблено тестові платформи, які навчають оволодінню іноземною мовою на рівні В2 [1]. Вивчення іноземних мов стало обов'язковим, проте надзвичайно складним в умовах дистанційного навчання.

Перед викладачами ЗВО постало нове завдання - зробити вивчення іноземних мов максимально інтерактивним та цікавим.

Під час воєнного стану, коли тисячі людей вимушено покинули свої домівки, потреба у вивченні іноземних мов стала як ніколи актуальною. Однією з основних потреб студентів, які вивчають іноземну мову є інтерактивність та доступність її вивчення з будь-якої точки.

Серед рекомендацій щодо використання новітніх інтерактивних платформ для вивчення іноземних мов науковці виділяють[2]:

1. Інтуїтивно зрозумілий інтерфейс платформи, який повинен бути інтуїтивно зрозумілим та чітким, навігаційна панель має бути доступною.

2. Можливість додавання власних матеріалів, робота з контентом.

Зараз чимало платформ пропонують вивчення іноземної мови за темами, з готовими завданнями та тестами за вивченим матеріалом. Проте, не завжди інформація на платформі є легкою, доступною та правильною. Саме тому важливою є можливість додавання викладачем власних матеріалів на платформу.

3. Можливість доступу до матеріалів занять у будь-який час, відстеження прогресу та успішності студентів

Під час воєнного стану, коли велика кількість студентів не має можливості навчатись у реальному часі через волонтерство, роботу чи перебування за кордоном, перевагою платформи є доступ до навчальних матеріалів та тестів у будь-який час.

4. Можливість доступу до платформи з різних пристроїв та можливість побудови індивідуальної програми навчання для окремих студентів

Суттєвим недоліком ряду платформ для вивчення іноземних мов був обмежений доступ до них. Користувач мав змогу використовувати платформу лише з одного пристрою – комп'ютера, що позбавляло мобільності та створювало прив'язку до одного місця. Функціонал мобільної версії дуже часто був обмеженим або відсутнім взагалі. Сучасні платформи для вивчення іноземних мов мають досить розвинений функціонал, незалежно від того який пристрій використовується.

5. Стабільність роботи та підтримка різних форматів файлів для зручного планування занять.

Основні платформи для вивчення іноземних мов, що відповідають вищезазначеним характеристикам:

Платформа Busuu, яка надає можливість для вивчення 12 іноземних мов. Платформа має як онлайн доступ, так і додаток для смартфонів. Завдання на платформі чітко структуровані за темами та рівнем складності. Є можливість відслідковувати прогрес студента та групи.

Слід згадати про способи навчання іноземної мови на цій платформі, які є достатньо інтерактивними, завдання для вивчення слів подаються в п'яти різних варіаціях з можливістю тренування лексики з різних аспектів що сприяє легкому запам'ятовуванню: карточки зі словами, тренування нових слів, вживання в контексті, тестування і контрольне завдання. Словниковий запас також поповнюється новими словами з інших завдань - читання чи аудіювання. Граматика винесена в окремі уроки. Платформа надає можливість спілкування з іншими користувачами та навіть носіями мови.

Після завершення курсу на платформі студент може досягти рівня A1-B2. Платформа видає офіційний сертифікат про досягнення рівня.

На час війни творці платформи дали українцям безкоштовний доступ до платних послуг.

Платформа Drops дає можливість вивчати 45 іноземних мов. Платформа базується на лексичному підході, де викладач ЗВО може створювати навчальні завдання з лексики та граматики, а студенти можуть тренувати слова з різних аспектів без заучування і складнощів. При вивченні лексики акцент робиться не лише на значенні слова, а й на вимову і написання. Студент має можливість послухати вимову, потренувати написання і навіть вивчати слова з допомогою візуалізації, що, безумовно, полегшує вивчення. Подача нового матеріалу відбувається у легкий та цікавий спосіб, а всі матеріали зберігаються щоб студенти мали до них доступ у будь-який час. Платформа надає можливість відслідковування прогресу студентів та автоматично формує завдання на повторення, базуючись на помилках студентів під час виконання завдань.

Викладач має можливість бачити прогрес студентів, оцінювати їхні знання та бачити на яких темах потрібно зробити акцент

Одним з розгалужень платформи Drops є платформа Kahoot, яка на даний час активно використовується в ЗВО для навчання іноземної мови.

На час війни розробники надали українцям безлімітний доступ до преміум функцій цієї платформи. Проте, варто зазначити що і без преміум функцій базових опцій цієї платформи цілком вистачає для повноцінного вивчення іноземних мов.

Платформа Draw Chat. Неможливо уявити процес викладання без навчальної дошки. Якщо навчальний процес відбувається онлайн, то і дошка повинна бути віртуальною. Платформа Draw Chat виступає у вигляді дошки з багатим функціоналом, що дозволяє викладачу легко планувати заняття, додавати нові матеріали, планувати цікаві завдання та дискусії, створювати майнд-карти, структурувати завдання та організовувати роботу в парах. Студенти мають постійний доступ до дошки за посиланням та можуть самостійно редагувати завдання під контролем викладача. Ця платформа значно полегшує подання навчального матеріалу, його сприймання та засвоєння і візуалізує навчальний матеріал. Перевагою цієї платформи є підтримка всіх видів файлів, а також можливість створення власної відеоконференції для розмови з носієм мови.

Говорячи про українські платформи для вивчення іноземних мов, варто згадати зовсім молоду, але вже досить популярну платформу readyto! яка стала гідним аналогом іноземній платформі Edvibe. Серед основних функцій: інтуїтивно зрозумілий інтерфейс, вбудована можливість створення відеоконференцій, автоматична перевірка помилок, конструктор матеріалів, можливість контролю прогресу та успішності студентів, а також значна бібліотека вже готових завдань.

Оскільки при вивченні іноземної мови потрібно опиратись на підручник, видавництво Pearson створило інтерактивні підручники на базі друкованих. Доступ до них можна отримати на платформі Dinternal Education.

Це означає що студенти мають можливість вивчати мову, виконуючи завдання безпосередньо в підручнику онлайн. Це значно полегшує виконання домашніх завдань та створює мобільність для студента, оскільки доступ до матеріалів є на окремо створеній платформі, з вбудованими аудіо- та відеоматеріалами, які є надзвичайно важливими при вивченні іноземних мов. Це дозволяє отримати якісну цифрову освіту в будь-яких умовах.

На базі Dinternal Education з'явилась платформа MyEnglishLab – інноваційна платформа, яка надає можливість виконувати завдання в онлайн-режимі, має досить обширний функціонал: автоматична перевірка завдань, контроль за прогресом студента, адаптація під індивідуальні потреби, використання автентичних матеріалів та аналіз помилок.

British Council вже тривалий час співпрацює з українськими університетами, змінюючи якість вивчення іноземної мови. Платформа British Council неабияк допомагає викладачам, забезпечуючи автентичними матеріалами, аудіо- та відеозавданнями від носіїв мови з метою максимально наблизити навчальний процес до сучасного рівня та залучити студентів до вивчення сучасної іноземної

мови у цікавий спосіб з використання сучасних, інноваційних платформ, новітніх методів та методик.

У зв'язку з появою чисельних новітніх платформ для вивчення іноземних мов процес викладання та вивчення переживає значні зміни. Зокрема, blended learning – змішане навчання, з використанням друкованих підручників та електронних матеріалів стрімко перетворюється в digital learning – навчання лише з використанням цифрових матеріалів. Це дозволяє навчатись та виконувати домашнє будь-де і будь-коли. Ера безкінечних чатів з домашнім завданням у Viber та Telegram з повільно відходить у небуття, поступаючись новітнім технологіям.

Це сприяє розвитку онлайн освіти в Україні, створенню нових методик викладання не лише іноземних мов, а й в цілому в освіті. Доступ до якісної цифрової освіти є одним з пріоритетних напрямків розвитку цифрової освіти в Україні.

Дані питання є перспективними у плані розробок інноваційних методів викладання на базі програмного навчання у ЗВО.

Список використаних джерел

1. The Impact of the English for Universities Project on ESP and EMI in Ukrainian Higher Education Final Report, February 2019 by Simon Borg. URL: <https://www.britishcouncil.org.ua> >

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

Оксана Алексєєва

Інна Курліщук

ДЗ «Луганський національний університет

імені Тараса Шевченка»

(м. Полтава, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ МЕНТАЛЬНИХ КАРТ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Використання ментальних карт як ефективного методу навчання в контексті підготовки майбутніх педагогів в Україні набуває особливого значення за умов реалізації неперервної педагогічної освіти. Зокрема, актуальності ця проблема набуває під час дистанційної форми навчання в умовах таких суспільних катаклізмів, як пандемії та воєнний стан. Тож очевидним постає факт, що неперервна педагогічна освіта та інноваційні процеси її розвитку виступають ключовими ланками в системі освітніх реформ. Сучасному українському суспільству необхідний учитель, не просто здатний критично та креативно

мислити, а й нестандартно діяти в динамічній і мінливій сфері сьогодишньої освіти. Підготовка такого вчителя – це, безумовно, процес, що триває протягом усього життя.

Проблема неперервної педагогічної освіти у контексті навчання впродовж життя висвітлюється у наукових доробках вітчизняних та зарубіжних науковців (Д. Бічер, О. Кузнецова, Ю. Кіщенко, Н. Постригач, Л. Пуховська, О. Рудницька, Д. Сабирова, С. Сисоєва, О. Сухомлинська), зокрема питання використання ментальних карт як інноваційної технології візуалізації та структуризації навчального матеріалу стало предметом досліджень низки дослідників: О. Аксьонова, В. Гриньова, Г. Ірко, Ю. Луцюк, В. Машкіна, Ю. Мінгальова, Х. Мюллер, С. Надха, С. Новікова, Т. Олійник, О. Поліщук, О. Резван, О. Романовський тощо. Але, не зважаючи на проведені наукові розвідки та напрацьований досвід, окремі аспекти використання потенціалу ментальних карт у підготовці майбутніх педагогів потребують подальшого переосмислення на теоретичному та методичному рівнях.

Ментальні карти (або мапи думок, мапи пам'яті, розуму, асоціативні карти) – це самостійно створені діаграми, на яких вільно й творчо відображають слова, ідеї, завдання, зображення або інші елементи, розташовані й об'єднані групами, гілками, площинами навколо основного поняття певного явища, що вивчається. Це унікальна технологія роботи з інформацією, спосіб зображення процесу загального системного мислення за допомогою схем, у яких елементи відображають в індивідуальному логічно-інтуїтивному порядку, що сприяє цілісному сприйняттю й запам'ятовуванню, узагальненню та систематизації великого обсягу інформації та формуванню логічного мислення й креативності.

Ментальні карти або діаграми зв'язків – ефективна техніка альтернативного запису і візуалізації. Сучасне уявлення про них було закладено в 70-их рр. ХХ ст. британським психологом Тоні Бьюзеном. Він цікавився проблемами розвитку інтелектуальних здібностей, пам'яті, креативності, швидкості читання.

В освіті майндмеппінг (створення ментальних карт) – це потужна технологія, яка допомагає здобувачам освіти (учням загальноосвітніх шкіл, студентам вишів) навчатися швидше, писати хороші конспекти та влаштовувати ефективний мозковий штурм. Майндмеппінг сприяє формуванню творчих навичок, які можна використовувати практично в будь-якій освітній сфері: студенти можуть створювати граматичні ментальні карти, щоб вивчити другу мову; можуть влаштовувати мозковий штурм для вирішення освітніх і навчальних завдань, зокрема в ході підготовки до наукових проєктів. За допомогою ментальних карт зручно представляти висновки за монографіями та статтями, створювати інформаційні пули (набір фізичних чи віртуальних об'єктів, які

можуть виконувати одну, спільну для них функцію) для предметів, працювати разом над груповими проектами тощо.

Ментальні карти в освіті наразі широко використовують для:

- конспектування навчального матеріалу;
- планування та розробки наукових проєктів;
- для рішення творчих завдань, мозкового штурму;
- узагальнення та систематизації навчальної інформації;
- перевірки вивченого матеріалу;
- презентації навчального матеріалу або творчих проєктів.

Для сучасного вчителя, який працюватиме з дітьми цифрової епохи, характерною однакою яких є кліпове мислення, прагнення швидко й цілісно сприйняти великий обсяг інформації на тлі слабко вираженої здатності концентрувати увагу на одному об'єкті досить довго, ментальні карти постають найкращим засобом візуалізації й системно-цілісного подання складної інформації з усіма причиново-наслідковими зв'язками елементів. Наразі, ментальні карти – обов'язковий методичний інструмент кожного вчителя, який допоможе йому зацікавити учнів і зробити зміст заняття цікавим, а знання міцними.

Таким чином, безперечним фактом є переваги використання технології майндмепінгу у підготовці майбутніх педагогів у контексті реалізації неперервної педагогічної освіти в Україні.

Майндмепінг – це порівняно новий метод формування ментальних карт, техніка зручного записування та систематизації інформації. Основою технології майндмепінгу є уявлення про такі принципи роботи людського мозку як асоціативне мислення, візуалізація уявних образів та цілісне сприйняття. Ментальні карти як певні діаграми, на яких зображені слова, ідеї, завдання розташовані радіально навколо основного слова, використовуються для генерування, відображення, структурування та класифікації ідей, і в якості допоміжного засобу під час навчання, організації, розв'язання проблем, прийняття рішень та написання документів [2; 3].

Безперечними перевагами ментальних карт є наочність, компактність та швидкість подання та огляду й сприйняття певної теми, проблеми; можливість їх колективного складання; естетична привабливість і стимулювання творчості. Крім того, перегляд ментальних карт через деякий час після їх складання допомагає побачити інформацію, якої бракувало від початку роботи над проблемою, а отже, дає поштовх для генерування нових ідей. Використання ментальних карт дозволяє значно економити час роботи з інформацією.

Важливою для нашого дослідження є думка Т. Б'юзена [1] щодо того, що технологія майндмепінгу є, у першу чергу, не традиційним, а природним способом організації мислення, що й зумовлює її незаперечні переваги перед звичайними технологіями навчання.

Використання ментальних карт з метою підвищення мотивації щодо продовження самоосвіти майбутніх педагогів дає позитивні результати. Ментальні карти розвивають творче та критичне мислення, пам'ять та увагу, допомагають зробити процес впровадження неперервної педагогічної освіти цікавим, пізнавальним, результативним.

Як метод навчання він повністю відповідає основним принципам, покладеним в основу впровадження неперервної педагогічної освіти в Україні, а саме:

- орієнтації освітньої системи на людину педагогічної професії, на врахування її індивідуальності та потреби в неперервному самовдосконаленні;
- доступність і відкритість будь-якого рівня та форми подальшої освіти та самоосвіти;
- гнучкість та різноманітність освітніх послуг;
- право кожного педагога на вибір власної стратегії подальшої освіти;
- стабільної інтеграції формальних і неформальних видів освіти.

Ментальні карти сьогодні широко застосовуються майбутніми педагогами не тільки в ході роботи з навчальним матеріалом, але й у науково-дослідницькій діяльності для зручного структурування інформації.

Аналіз використання ментальних карт в організації неперервної педагогічної освіти дає підстави говорити про такі переваги цієї технології роботи з інформацією:

- навчальна й наукова діяльність майбутніх педагогів стає активною;
- стимулюється бажання аналізувати вивчене та роботи висновки;
- інтенсивно розвиваються інтелектуальні здібності, критичне та креативне мислення;
- формуються творчий підхід щодо засвоєння інформації, у процесі якого розвивається уява та образне мислення;
- формуються комунікативні навички тощо.

Отже, оформлені у вигляді логічних схем і алгоритмів відповідно до особливостей людського мислення – асоціативного, ієрархічного, візуального, – наразі ментальні карти є одним з найкращих способів презентації узагальнених аспектів певної наукової проблеми чи будь-якої інформації, що відповідає особливостям сприйняття сучасної особистості цифрової епохи, бо ментальні карти дають швидкий і повний огляд великої теми (сфери, проблеми, предмета). Вони допомагають цілісно сприйняти певне явище в сукупності взаємозв'язків його

структурних елементів; доповнити його в процесі подальшого вивчення; організувати ефективне повторення й згадування інформації через певний проміжок часу; дозволяють реалізувати широкий спектр можливостей загальнодидактичних методів навчання, зокрема пояснювально-ілюстративного, проблемного, а також, стимулюючи уяву до нових творчих пошуків рішення проблем, дозволяють підвищити результативність дослідницького методу в самоосвітній діяльності майбутніх педагогів.

Список використаних джерел

1. Бьюзен Т. Карти памяти. *Используй свою память на 100*. Москва: РосмэнПресс, 2007. 96 с.
2. Оксентюк Н. В. Можливості застосування ментальних карт у навчальному процесі. *Технології навчання: науково-методичний збірник*. Вип. 15. Рівне: НУВГП, 2015. С. 194 – 208.
3. Радомська Т. О. Візуалізація навчальної інформації з використанням ментальних карт. *Звітна наукова конференція Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України: зб. Матеріалів наук. конф.* Київ: ІТЗННАПН України, 2017. С. 93-94.

Владислава Філіппова

*ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
(м. Полтава, Україна)*

ПРЕВЕНЦІЯ БУЛІНГУ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ЯК УМОВА УСПІШНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ НЕПЕРВНОЇ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Останнім часом тема булінгу у закладах освіти гостро постає у контексті ефективної організації і впровадження неперервної освіти впродовж життя. Створити сприятливі умови для навчання і виховання – це головні завдання сучасних освітян. Вибір стратегії розвитку освіти на різних вікових етапах життя людини багато в чому залежить від успішної організації превентивних заходів щодо попередження й цькування в освітньому процесі. Не зважаючи на це, сьогодні явище булінгу можна зустріти де завгодно: у школі, на роботі, у ЗВО, у стосунках між парами, між вчителями та дітьми. Сучасна статистика невтішна: у закладах освіти булінг посідає ледь не перше місце серед найпоширеніших питань у відносинах між дітьми або вчителями. Тож проблема булінгу в українському суспільстві залишається до кінця невирішеною, а тому вкрай перспективною для подальших педагогічних пошуків.

Феномен булінгу, зокрема питання його запобігання й протидії, стали предметом дослідження ряду вітчизняних і зарубіжних психологів, педагогів, соціологів, серед яких провідне місце належить роботам А. Борщевської, Н. Лалак, Л. Лушпай, О. Мельника, Д. Ольвеуса, О. Селіванової, Ю. Суденка, О. Ципіна, Л. Фадєєвої, В. Ясінського та ін. Проте окремі аспекти превенції булінгу, у тому числі в контексті неперервної освіти впродовж життя потребують подальшого вивчення. Цим обумовлена актуальність даної розробки.

Мета роботи полягає в аналізі педагогічного доробку у сфері превенції булінгу в закладах освіти, у тому числі в контексті відповідного забезпечення сприятливих умов організації і впровадження неперервної освіти впродовж життя.

Для реалізації мети нашого дослідження було використано комплекс методів, зокрема: загальнонаукових – аналіз, синтез, узагальнення, які забезпечили можливість формулювання та узагальнених висновків дослідження щодо ефективних шляхів попередження булінгу в закладах освіти; конкретно наукових – термінологічний аналіз, застосування якого дозволило схарактеризувати поняттєво термінологічний апарат дослідження.

Реалії сьогодення диктують необхідність проведення рішучих реформ у системі освіти України, серед яких провідне місце належить забезпеченню відповідних умов реалізації неперервної освіти впродовж життя. Надшвидкі

темпи світових змін визначають потребу постійного переосмислення людством знань про суспільство і природу, а також важливість опанування новими знаннями. Сучасна людина повинна навчатися впродовж усього життя, і саме система освіти здатна надати їй такі можливості.

Разом з тим впровадження неперервної освіти буде ефективним за умови забезпечення відповідних засад, серед яких важливе місце посідає вчасна превенція булінгу в освітньому середовищі.

Розглядаючи питання булінгу в закладах освіти, слід зупинитися на обґрунтуванні змісту цього поняття. Так, на думку Д. Ольвеуса, «булінг – це умисна, систематично повторювана й агресивна поведінка, що включає нерівність соціальної влади або фізичної сили» [4, с. 140]. Популярний інформаційний ресурс «Family Lives» визначає булінг «як повторювану поведінку, яка має на меті завдати шкоди комусь емоційно чи фізично, і часто спрямована на певних людей через їх расу, релігію, стать чи сексуальну орієнтацію чи будь-який інший аспект, наприклад зовнішній вигляд чи інвалідність» [3].

Види булінгу можна об'єднати в групи словесного (вербального), фізичного, соціального (емоційного) й електронного (кібербулінг) знущання, які часто поєднуються для більш сильного впливу [1, с. 108].

Булінг (цькування) проявляється через різні форми насильства, які вчиняються систематично по відношенню до однієї і тієї ж особи. Це може бути:

1) фізичне насильство (штовхання, зачіпання, підніжки, бійки, стусани, ляпаси, удари та інші дії);

2) психологічне насильство (образи, поширення неправдивих чуток, глузування, залякування, ізоляція, ігнорування, бойкот, відмова від спілкування, погрози, маніпуляції, шантаж);

3) економічне насильство (дрібні крадіжки, пошкодження або знищення особистих речей, вимагання грошей);

4) сексуальне насильство (образливі жести, висловлювання, прізвиська, жарти, погрози, поширення чуток, обмацування сексуального (інтимного) характеру).

Щоб зрозуміти соціальну природу булінгу, потрібно проаналізувати причини такої поведінки. Зазначимо, що у наш час жертвою булінгу може стати хто завгодно, особливо діти у закладах освіти. Так само бути кривдником може будь-хто. Основні причини, чому це відбувається такі: бажання бути авторитетним; неправильне сприйняття агресії як припустимого у стосунках ставлення до інших; прагнення привернути увагу до себе; незгода з думкою інших, образа; небажання розуміти потреби інших; заздрість і т. ін. Тобто ми бачимо, що причин як для жертв, так і для кривдників дуже багато. Конфлікти між учасниками освітнього

процесу можуть виникнути не лише внаслідок конкуренції за лідерство, а й через некомпетентні дії педагогів.

Досліджуючи питання схильності людини до насильства, сучасні науковці зазначають, що це багато в чому залежить від особистих рис, таких як: цілеспрямованість, організованість, стриманість, наполегливість тощо.

Поширення насильства в закладах освіти підтверджується соціологічними дослідженнями, проведеними в Україні. За останніми даними оприлюдненими Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ), Україна посіла 9-те місце серед 42 досліджуваних країн Європи за кількістю жертв булінгу.

Отже, питання превенції цього явища відноситься до першочергових. Ми поділяємо думку Ю. Суденко щодо того, що превенція булінгу в закладах освіти має здійснюватися на таких рівнях, як: особистісний, груповий, рівень закладу освіти, соціальний [2, с. 44].

А також має включати низку заходів як загального характеру (попереджувальні заходи, спрямовані на виявлення потреб у найближчому майбутньому, або безпосередньо у момент її виникнення), так і спеціального (систему заходів спрямованих на розв'язання певного завдання) [2, с. 45].

Отже, превенція булінгу в закладах освіти є необхідною умовою успішного впровадження неперервної освіти впродовж життя. Від того, в якій атмосфері відбувається освітній процес, багато в чому залежить мотивація до навчання, фізичне, психологічне, ментальне здоров'я усіх учасників освітнього процесу, а отже і його загальний результат. Кожен заклад освіти має розробити комплекс заходів для протидії насильству та цькуванню, щоб такі негативні явища траплялись якомога рідше.

Список використаних джерел

1. Іваній О. Соціальна та кримінально-правова характеристика булінгу. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Випуск 3. том 2. Херсон. 2018. С. 107-110.
2. Суденко Ю. А. Превенція боулінгу в освітньому середовищі. *Юридична психологія*. 2020. № 2 (27). С. 41-47.
3. Family Lives: What is bullying. URL: <https://www.familylives.org.uk/>. (Дата звернення 13.02.2022)
4. Olweus D. Bullying at school. *Blackwell Publ.* 1993. 215 p. URL: <http://books.google.com.ua>. (Дата звернення 10.04.2022).

ДЕЯКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ В ПОВЕДІНЦІ ДОШКІЛЬНИКІВ

На сучасному етапі розвитку суспільства гостро постають проблеми у сфері духовного життя. Спостерігається деформація моральних основ, поширюється байдужість і жорстокість. Протидіяти розповсюдженню негативних явищ, утверджувати загальнолюдські цінності спроможні люди, для яких морально значущі способи поведінки стали особистою потребою. Отже, актуальним соціальним завданням, яке вимагає концентрації суспільних зусиль, є моральне виховання молодого покоління.

Вивчення філософських та психологічних аспектів досліджуваної проблеми дозволяє вважати, що моральний вибір дітей дошкільного віку – це акт їх поведінки, який включає комплекс емоційних, когнітивних та дійових компонентів. Їх становлення та розвиток відбувається завдяки самостійному моральному вибору вихованців у реальних ситуаціях (їхній поведінці).

Одними з перших робіт, присвячених проблемам моральної поведінки дошкільників, були дослідження Є.Бордиченко, М.Боришевського, В.Горбачової, В.Котирло, О.Кульчицької, які вивчали питання засвоєння дітьми правил поведінки та визначали особливості виховної роботи, які б забезпечували їх дотримання.

Дослідники підкреслювали, що середовище, в якому виховуються діти, є джерелом і умовою формування в них знань, навичок і звичок. Показ способу дії, який супроводжується поясненням, психологи вважали основним методичним прийомом формування навичок моральної поведінки (як і будь-яких навичок в усіх видах діяльності). Окрім того, вони рекомендували використовувати оцінку дій і вчинків дитини, схвалення, заохочення, покарання, приклад дорослих, вправлення. Особливу роль у формуванні поведінки дітей дошкільного віку відводили впливу педагогічної оцінки. Вона, на думку дослідників, дозволяє дитині орієнтуватися у рівні власних знань, умінь і відповідності їх вимогам педагога та отримувати безпосередню інформацію про свій успіх чи неуспіх у конкретній ситуації, а також у судженнях педагога про дитину. Так, Н.Басюк [2] вказує, що обґрунтована педагогічна оцінка поведінки дітей сприяє формуванню самооцінки, а це стимулює їх активність, підтримує інтерес до виконання правил, допомагає усвідомити необхідність суспільних норм. Вимоги педагога до дитини поступово стають власними її вимогами до себе, виникають елементи саморегуляції поведінки, вона набуває усвідомленого характеру.

Проведеним В.Котирло дослідженням особливостей розвитку вольової поведінки в дошкільників доведено, що воля сприяє вирішенню конфліктів між бажаним і обов'язковим, спонукає здійснювати вибір [4]. Дослідник вказує воля набуває морального забарвлення, коли дитина засвоює правила поведінки, усвідомлює їх обов'язковість. Вольовий розвиток забезпечує «можливість оволодіння дітьми соціально виробленими способами регуляції поведінки і діяльності та засвоєння соціально значимої мотивації» [4]. Вольова поведінка дошкільників залежить від зовнішніх і внутрішніх умов одночасно. В кожній конкретній ситуації вона детермінується як ситуативними (тобто конкретними особливостями задачі, умовами, за яких протікає діяльність, способами виконання і т.д.), так і особистими впливами (тобто ставленням дитини до задачі, її звичками, прагненнями тощо).

У контексті проблеми, що вивчається, особливо слід відмітити дослідження моральної поведінки дошкільників, проведені О.Михальчук [6]. Принциповим для них є те, що психолог виходить із положення, що аналогічний за формою моральний вчинок за змістом може бути як прагматичною, так і моральною дією.

Поведінку дітей у ситуаціях морального характеру О.Михальчук вважає показником рівня їх морального розвитку, а співвідношення вербальної та реальної моральної поведінки – основним критерієм для визначення його етапів у онтогенезі (без обмежень хронологічною періодизацією). За періодизацією О.Михальчук [6], на першому етапі в дитини виникають вербальний і реальний плани життєвої практики. Їх неузгодженість є основною характеристикою другого, перехідного, етапу. При цьому норми поведінки реалізуються дитиною переважно на вербальному рівні. На третьому етапі (середній і старший дошкільний вік) відбувається поступове зняття дисоціації за рахунок того, що в реальній життєвій практиці дитини починають переважати позитивні моральні нормативи. Проте за такою гармонією можуть приховуватися два принципово різних і відносно самостійних процеси: морально-прагматична та безкорислива моральна поведінка. Остання, на думку О.Михальчук, свідчить про найвищий рівень морального розвитку дошкільника і є результатом взаємодії свідомо засвоєних норм та переживання альтруїстичного впливу з боку близьких дорослих (альтруїстичного стилю спілкування).

У цілому результати досліджень О.Михальчук переконливо доводять, що завдяки спеціальному педагогічному впливу діти старшого дошкільного віку спроможні здійснювати моральний вибір, надавати перевагу альтруїстичним вчинкам.

Прогресивні тенденції в розвитку дитини можуть породжувати негативні наслідки. Зокрема, одержані Т.Лебеденко [5] дані, свідчать, що прагнення

отримати і зберегти визнання дорослого, яке є могутнім стимулом формування багатьох позитивних якостей, за певних умов може провокувати дитячу нечесність.

Групою вчених під керівництвом Л.Артемовою [1] проведено дослідження регулятивного аспекту морального розвитку дошкільників, а саме механізмів становлення у них нормативної регуляції поведінки. Спираючись на одержані результати, Л.Артемова робить висновок, що добровільне дотримання дошкільниками норм у ситуаціях морального вибору відбувається за таких умов: по-перше, усвідомлення дитиною альтернативи, на якій засновується вибір; по-друге, усвідомлення різної привабливості альтернатив не містить підстав для відмови від своїх інтересів; по-третє, дитина повинна розуміти моральне значення обох альтернатив і уміти їх адекватно оцінювати [1]. Адекватне розуміння й оцінка ситуацій морального вибору були названі когнітивними передумовами моральної саморегуляції. Аналіз експериментальних даних дозволив Л.Артемовій висунути положення про те, що одним із внутрішніх утворень, які детермінують моральну поведінку дошкільників, є критичне, негативне ставлення до себе і до своїх вчинків.

Таким чином, вищеназваними психологічними дослідженнями було доведено, що засвоєння дітьми моральних норм та добровільне дотримання їх у ситуаціях вибору опосередковується усвідомленням себе як особистості та об'єктивною моральною самооцінкою. Тому розвиток саме цих внутрішніх механізмів має забезпечувати педагогічна робота з виховання моральної поведінки, а отже, і морального вибору дошкільників. Можливості зовнішніх факторів, як-от чітка регламентація дій дитини та прямі педагогічні впливи, в даному випадку обмежені.

Аналіз літературних джерел свідчить, що предметом численних досліджень з дошкільної педагогіки було вивчення особливостей виховної роботи в процесі гри, праці, навчання. Різні види діяльності визнано ефективними засобами виховання моральної поведінки дітей в умовах дошкільного закладу. Акцентується на спілкуванні дітей як на специфічному виді діяльності і важливому засобу виховання.

Дослідженню проблеми морального виховання у грі присвячуються роботи Л.Артемової, В.Залогіної, Р.Іванкової, Т.Маркової, А.Матусік, Є.Радіної, О.Усової та інших. Зокрема виховання поведінки дітей в іграх з правилами досліджували Л.Артемова, Є.Радіна та ін. Вченими підкреслюється регулятивна функція ігрових правил. За їх допомогою діти регулюють свої дії та взаємини з однолітками в іграх. Тому правила є засобом, який допомагає дітям засвоїти норми суспільної поведінки.

Значний потенціал для виховання в дітей моральних рис та якостей, засвоєння дітьми моральних норм та практичного їх дотримання містить трудова діяльність дітей. Дослідження морального виховання дітей у процесі трудової діяльності здійснювали З.Борисова, Р.Буре, К.Клімова, Л.Крайнова, В.Нечаєва, В.Павленчик, Т.Поніманська та інші. Педагоги вважають, що важливий вплив на формування особистості мають мотиви трудової діяльності та їх зв'язок зі змістом праці. Дослідниками було показано, що для виховання стійкого позитивного ставлення до трудової діяльності необхідно, щоб діти, по-перше, усвідомлювали суспільне значення тієї роботи, яку виконують; по-друге, володіли трудовими вміннями та навичками, необхідними для досягнення поставленої мети; по-третє, під час праці вступали у відповідно організовані взаємини один з одним.

Найбільш регламентованим видом діяльності дітей є навчання. Воно має сприяти збагаченню моральних уявлень дітей, розвитку в них таких якостей, як організованість, дисциплінованість, вміння доволіно керувати своєю поведінкою. З огляду на це увага дослідників зосереджувалася не лише на змісті засвоюваних знань про моральні норми, а й на особливостях засвоєння і дотримання дітьми правил поведінки під час групових занять. Зокрема, Н. Волощенко, А. Корнійчук спираючись на аналіз правил поведінки, засвоюваних дітьми в ході занять, підбрала прийоми, що сприяють ефективності цього процесу [3]. Вона показала, що на заняттях правила засвоюються дітьми поступово, під дією впливів вихователя і дитячого колективу, перетворюючись на внутрішню потребу та самостійні регулятори поведінки. Дослідник виявила пряму залежність між засвоєнням правил та ставленням до змісту занять, зацікавленість яким обумовлює покращення поведінки.

Викладене дає підстави вважати, що так само, як і в психології, у педагогічних дослідженнях взаємини дитини з вихователем, з ровесниками, які виникають у процесі різних видів діяльності (гри, праці, навчання), одноставно визнаються важливим фактором становлення її моральної поведінки. Таким чином, спілкування є необхідним потужним засобом виховання моральної поведінки дошкільників.

Аналіз літературних джерел дозволяє нам зробити висновок щодо стану проблеми морального вибору в психологічних та педагогічних дослідженнях моральної поведінки дошкільників.

У психологічних працях виявлено достатньо фактів, що дозволяють розкрити внутрішні механізми становлення моральної поведінки дошкільників, які можна вважати і механізмами розвитку компонентів морального вибору. Найбільш цінними вбачаються висновки про визначальну роль різних видів спільної суспільно-мотивованої діяльності дітей, яка має вільний, самостійний характер;

про особливий вплив спілкування з дорослими та однолітками; про вирішальне значення характеру взаємин дорослих і дітей; про пріоритетність розвитку емоційної сфери та формування у дітей усвідомлення себе суб'єктами моральної поведінки.

У дослідженнях з дошкільної педагогіки особливо акцентується на виховному значенні дитячої діяльності. Встановлено, що зміст і організація спільних ігор, праці, навчання, а також ділові та реальні взаємини дітей з однолітками та дорослими є провідними засобами виховання моральної поведінки. Проте спостерігається недооцінка емоційних та мотиваційних аспектів моральної поведінки вихованців. Недостатньо висвітлено специфіку побудови взаємин дорослих і дітей, які б сприяли формуванню у дошкільників уявлень про себе, як рівноцінного суб'єкта моральної поведінки. У дошкільній педагогіці відсутні дослідження, присвячені проблемам стимулювання морального вибору дітей. Питання методики та технології використання в педагогічному процесі ситуацій морального вибору вихованців вивчене частково. У цілому на даний момент результати психологічних досліджень щодо особливостей становлення моральної поведінки дошкільників у педагогіці реалізовано не в повній мірі. Тому окреслене коло проблем потребує проведення подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Артемова Л.В. Виховання поведінки дітей в іграх. Київ: Рад. школа, 1964. 31 с.
2. Басюк Н. Моральне виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: погляди класиків і практика сьогодення. *Інклюзія в умовах професійної (професійно-технічної) освіти*. Житомир:ФОП «Левковець», 2019. С.58-67.
3. Волощенко Н. Корнійчук А. Роль сюжетно-рольової гри у формуванні моральних норм поведінки дітей старшого дошкільного віку. *Освітній дискурс*. 2019. Вип. 13. С. 68-78.
4. Котирло В. К. Розвиток вольової поведінки у дошкільників. Вікова психологія: хрестоматія / П. В. Долинська, Т. М. Лисянська. Київ: Каравела, 2014. С. 107-112.
5. Лебеденко Т.А. Загальнолюдські цінності в духовному розвитку особистості. *Виховна робота*. 2010. № 10. С. 44-47.
6. Михальчук О. Теоретичні аспекти морального виховання особистості дитини дошкільного віку. *Вісник Черкаського університету*. 2018. № 10-11. С. 59-65.

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ПРИРОДОЮ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Серед важливих проблем сучасності, що турбують людство, особливо виділяються екологічні. Саме тому серед багатьох напрямів освітньої роботи з дітьми дошкільного віку екологічна освіта набуває дедалі більшої актуальності. Основою формування свідомого ставлення до природи є знання про неї, усвідомлення себе активним суб'єктом природи, суб'єктом світу, у якому живе дитина. Актуальною в наш час є проблема формування екологічної відомості та екологічної культури

Старший дошкільний вік характеризується досить високим ступенем розвитку фізіологічних, творчих, пізнавальних здібностей. Це період пізнання навколишнього світу, людських взаємовідносин, усвідомленого спілкування з однолітками. Повною мірою проявляється характер, діти в цьому віці накопичили вже досить великий обсяг знань про явища природи та їх властивості.

З огляду на вікові характерні особливості дітей дошкільного віку, до яких відносяться емоційна чуйність, виховання і становлення екологічної свідомості (відповідальності, гуманності, любові до рідної природи) має йти через співчуття, співпереживання. Активна позиція сприяє оволодінню навичками з догляду за домашніми тваринами, кімнатними рослинами, зимуючими птахами.

Гру відносять до історично обумовленого, природного елемента культури, що виступає видом довільної діяльності індивіда.

Суть дидактичної гри – моделювання, імітація (наслідування). Саме в дидактичній грі в спрощеному вигляді відтворюється, моделюється дійсність, відбувається імітація реальних дій, яка сприяє підвищенню значущості навчального матеріалу для особистості школяра, що впливає на характер її мотивації, формуванню творчого мислення [2].

Дидактична гра виконує декілька основних функцій: мотиваційно-спонукальну, навчальну, виховну, орієнтаційну, соціокультурну, комунікативну, самореалізаційну, діагностичну, корекційну. Отже, даний метод навчання є поліфункціональним, що дозволяє використовувати його на різних етапах організації навчального процесу.

У роботі з дітьми дошкільного віку використовують різні види дидактичних ігор: ігри з дидактичними іграшками, природним матеріалом, настільно-друковані та словесні ігри. В іграх з іграшками, природним матеріалом діти безпосередньо

сприймають предмети. Ці ігри побудовані з урахуванням принципу наочності, у відповідності з прагненням дітей гратися конкретними речами. За їх допомогою діти пізнають різноманітні властивості предметів, порівнюють, зіставляють їх. Словесні ігри проводять без наочного матеріалу. Вони побудовані на діях та словах гравців. Їх використовують тільки після того, як у дітей сформульовані певні знання, про реальні предмети або явища. Обов'язковою умовою кожної дидактичної гри є те, щоб вона була цікавою, щоб діти виконували всі дії з інтересом та задоволенням.

Особливе значення мають дидактичні ігри під час формування уявлень про природу. У процесі такої гри дитина навчиться не лише швидко спостерігати, але й успішно діяти, критично думати й оцінювати, що відбувається навколо неї. Також, у процесі гри дитина активно пізнає навколишній світ, усвідомлює свої можливості, взаємозв'язки у світі природи [4].

Як зазначає Н.Меркулова, до природничих ігор висувуються високі вимоги: вони мають не просто заповнювати вільний час дітей, а бути цілеспрямованим педагогічним засобом розширення, закріплення та систематизації здобутих знань. Але у практиці роботи закладів дошкільної освіти таким іграм не завжди приділяється належна увага. Пояснюється це тим, що вихователі ще не зовсім усвідомлюють роль природничої гри в навчанні, вихованні, закріпленні та систематизації знань дошкільників, не можуть визначити їх місце в педагогічному процесі і режимі дня. Крім того, питання планування природничих ігор, добору їх відповідно до програми занять мало висвітлені в літературі [3].

Н. Гавриш надає детальну характеристику природничих ігор. Так, будівельно-конструктивні ігри з природними матеріалами (піском, водою, глиною, снігом, льодом, листям, плодами тощо) – одні з найулюбленіших дітьми ігор у всіх вікових групах. Як правило, вони мають сезонний характер. Цінність їх у тому, наголошує Н. Гавриш, що в процесі ігор діти знайомляться з властивостями природних матеріалів (способами конструктивного вирішення під час використання цих матеріалів). У процесі виконання гри в дітей старшого дошкільного віку розвиваються уява, вміння зосереджуватися, доводити до кінця розпочату справу, співвідносити свої дії з діями інших, домагатися узгодження [1, с. 18]. Він підкреслює, що дітям старшого дошкільного віку потрібний дворик для піску. Для реалізації задумів дітей варто використовувати більше різноманітного підсобного матеріалу: невеликі дощечки різних розмірів, які діти використовують для перекриття поверхів, мозаїку, маленькі прапорці для прикрашення будови, вирізані з картону чи фанери деревця. Все цедоцільно зберігати в ящику поряд із двориком для піску [1, с. 20].

Підкреслимо, що творчі рольові ігри під час ознайомлення дошкільників із природою використовуються як засіб закріплення знань дітей про природу. Для їх успішного проведення слід збагачувати дітей враженнями, надавати допомогу в розгортанні сюжету. Рухливі ігри в ознайомленні з природою розглядаються як засіб закріплення уявлень дітей про поведки, голоси, способи пересування тварин. Багато рухливих ігор, як про це свідчать їхні назви «Кіт і миші», «Пташки і кіт», «Квочка з курчатами», «У ведмедя у бору», «Зайці та вовк», «Гуси-гуси», «Хитра лисиця», «Ведмідь і бджоли», вимагають наявності відповідних уявлень у дітей про спосіб життя, пристосування (до безшумного пересування в сови, kota), характер рухів, голосів. Важливо сформувати їх під час спостережень, перегляду телепередач, кінофільмів, домагатися, щоб під час ігор діти правильно їх передавали в рухах, голосах [3, с. 99].

За висновком Н.Меркулової, науковець О. Біда, досліджуючи проблеми впровадження екологічного підходу в системі дошкільної освіти, наголошує на необхідності його реалізації в таких площинах: – збагачення емоційно-чуттєвого досвіду дітей, спілкування з природою у процесі оволодіння базовими знаннями про природне довкілля; – формування системи ціннісних орієнтацій, збагачення морально-ціннісного досвіду спілкування з природою; – формування необхідних складників екологічної компетентності, здатності застосовувати знання й уміння на практиці, самореалізації в екологічній діяльності [3, с. 99].

Суттєвим аспектом гуманітаризації змісту дошкільної освіти, на наш погляд, є спрямування його на формування в дітей старшого дошкільного віку світоглядних і наукових уявлень про природу, почуття особистої відповідальності за майбутнє світу, яке ґрунтується на знанні законів природи, необхідності рахуватися з ними і використовувати в практичній діяльності.

Отже, як і всі інші види ігор, дидактичні ігри стимулюють загальний особистісний розвиток дошкільників. Засвоєння знань про природу за допомогою гри викликає переживання у дітей, і відповідно – не може не впливати на формування в них дбайливого й уважного ставлення до об'єктів рослинного і тваринного світу.

Список використаних джерел

1. Гавриш Н.В. Інтеграційні процеси в системі дошкільної освіти. *Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». 2011. № 1. С. 16-20.
2. Ляховець О., Опалінська Ю. Роль дидактичної гри в ознайомленні дітей молодшого дошкільного віку з предметами. *Вісник Черкаського університету*. 2017. Вип. № 8. С. 68-71.
3. Меркулова Н., Іванікова М. До проблеми використання природничих ігор у дітей старшого дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 69. С. 97-101.

4. Примак А., Сорочинська О. Дидактична гра як засіб формування реалістичних знань про природу у дітей дошкільного віку. [URL:http://eprints.zu.edu.ua/31026/1/Примак_стаття.PDF](http://eprints.zu.edu.ua/31026/1/Примак_стаття.PDF)

Мар'яна Нагорняк

Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника»

(м. Івано-Франківськ, Україна)

ІНІЦІАТИВНІСТЬ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОСТІ

Необхідність модернізації змісту дошкільної освіти викликана тенденціями розвитку суспільства та реформуванням галузі відповідно до Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», Базового компонента дошкільної освіти, Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021. У Державному стандарті дошкільної освіти визначено дев'ять базових якостей особистості, які мають бути закладені в дошкільному дитинстві, одна з яких — ініціативність. Тому, виходячи із стратегічних завдань дошкільної освіти, питання виховання ініціативності дітей є одним із найважливіших у освітньому процесі ЗДО.

Філософське підґрунтя поняття «ініціативність» прослідковується в працях М. Бердяєва, М. Бубера, А. Камю, Г. Марселя, М. Мерло-Понті, К.Ясперса. Аналіз підходів до розуміння сутності та процесу виховання ініціативності запропоновано в соціально-філософських дослідженнях діалектики творчості та самореалізації особистості (В.Андрущенко, Л. Губернський, Н. Кухарєв, А. Лопухівська, В. Огнев'юк та ін.).

Сутність поняття «ініціативність» розглядається науковцями з різних аспектів. Більшість науковців визначають ініціативність як якість особистості (Н. Плотнік, О. Погоніна, О. Трошкін, В.Шапран), виховання ініціативності в діяльності (В.Манько, Л. Новікова, С. Петухова, Г. Сорока), ініціативність у складі вольових властивостей (І. Бех, Т. Піроженко, В. Котирло, С. Кулачківська, С. Поліщук, О. Удіна), ініціативність як складову творчості (А. Богущ, В. Кузьменко, С. Сисоєва та ін.). Втім, низка дослідників є прихильниками іншого підходу до визначення цього терміна та вважають ініціативність формою активності особистості (К. Абульханова-Славська, О.Погоніна, Н. Тертична та ін.) або її рисою (О. Поддяков, О.Старинська та інші).

Розглянемо змістове тлумачення базової якості особистості – ініціативності. Ініціативність походить від слова «ініціатива». Етимологічний словник визначає ініціативу (лат. *initium*) значенням «наставляю», «починаю» Так, у тлумачному словнику В. Даля «ініціатива» – це «начінаніє», «зачінаніє», «учинаніє». В Українському радянському енциклопедичному словнику «ініціатива» (франц.

initiative, від лат. *initium* – початок) – почин; здатність людини до започаткування своїх рішень у різних сферах суспільного життя. Педагогічний словник розкриває поняття «ініціативність» як рису особистості, що характеризується спроможністю та схильністю до активних і самостійних дій. Словник з етики окреслює ініціативу як «самодіяльну участь людини у різноманітних сферах соціального життя, в якій вона самостійно бере на себе розв'язання якого-небудь завдання і виступає як його активний втілювач ужиття». Далі уточнюється, що ініціатива може виражатися у добровільній діяльності, у творчому ставленні до праці, сталих способах поведінки [5].

Аналіз тлумачення терміну «ініціативність» у словниках підводить нас до висновку, що проявити цю якість може лише особистість, яка має внутрішні цінності й визначає мету своєї діяльності. Розвивати цю якість доцільно в процесі виховання, користуючись відповідними прийомами, методами та засобами. В результаті особистість системно виявляє ініціативу в своїх діях і виходить за межі «шаблонної» поведінки.

У працях психологів і педагогів підкреслюється думка про те, що дитина дошкільного віку має свої особливості в розвитку та становленні особистості, специфічність розвитку психічних процесів, і саме цим пояснюється особлива емоційність, щирість, відвертість поведінки.

У дослідженні А. Туклер ініціативність є важливою психологічною якістю, яка розкриває внутрішній потенціал дитини та сприяє її самоствердженню в сучасному суспільстві [5].

Науковець Г. Беленька визначає поняття ініціативності як здатність і схильність дитини до активних дій та самостійних починань. За її твердженням, розвиток ініціативності доцільно здійснювати насамперед у провідному виді діяльності дитини дошкільного віку – грі, а також навчанні, яке будується на основі використання ігрових методів [2, с.11-15].

За трактуванням А. Богуш [1, с. 242], ініціативність – це психологічна властивість особистості, показник розвитку творчого інтелекту дитини, що виявляється в ігровій, продуктивній, художньо-мовленнєвій діяльності. У контексті нашого дослідження ініціативність дітей старшого дошкільного віку розглядається як складова творчості, що виявляється у внесенні елементів новизни в діяльність та творчому підході до організації її змісту.

За визначенням Т. Фасолько, пише А. Туклер, ініціативність прослідковується у складі відповідальності. Науковець вважає, що у вихованні відповідальності дітей дошкільного віку визначальними факторами є емоційна підтримка та поведінка дорослого як зразок для наслідування. Втім ініціативність

відрізняється від відповідальності тим, що не потребує зразка для наслідування, виявляється з власного прагнення та з активних дій особистості [5].

Науковець Т.Поніманська досліджувала виникнення ініціативності дітей дошкільного віку в свідомому дотриманні моральних норм і правил. Вона наголошувала на вихованні справжньої моральності, в якій дитина свідомо дотримується норм і правил поведінки, що виникають із власного бажання та ініціативи. Моральність особистості виховується в свідомому виборі та виявляється у вчинках, що зумовлені моральними цінностями, переконаннями та принципами особистості. На думку дослідниці, ініціативність у складі таких базових якостей, як творча активність і самостійність особистості, забезпечується шляхом організації педагогічного процесу на засадах взаємодії педагогів і вихованців [4, с. 3-5].

В дослідженні І.Беха було розглянуто механізм формування моральних якостей, що дало можливість розглянути процес утворення ініціативності як однієї з базових якостей дітей старшого дошкільного віку. На думку вченого, виховання моральних якостей відбувається за трьома компонентами: когнітивним, емоційно-ціннісним, поведінково-практичним [2].

Отже, на основі проведеного теоретичного аналізу можна стверджувати, що «ініціативність дітей дошкільного віку» – якість особистості, що виявляється в її прагненні та вмінні реалізовувати власні ідеї, вносити елементи новизни у зміст діяльності, застосовувати вольові зусилля для здійснення самостійних вчинків, практичних дій; має інтегровану багатокомпонентну структуру та є складовою більшої частини інших особистісних якостей.

Список використаних джерел

1. Богуш А. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі: *монографія*. Кам'янець-Подільський: Рута. 2018. 2-е вид. 392 с.
2. Бех І. *Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія*. Чернівці: Букрек. 2018. 296 с.
3. Беленька Г. Особистість випускника дитсадка: базові якості. *Дошкільневиховання*, 2015. №5. С. 11-15.
4. Поніманська, Т. Моральність має бути свідомою. *Дошкільнє виховання*, 2013. №8, С. 3-5.
5. Туклер А. Ініціативність як психолого-педагогічна характеристика особистості. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2017. V (52), Issue: 113, 7-11.

СЕКЦІЯ 4.

Інформаційно-комунікаційне забезпечення розвитку освіти впродовж життя в Україні та зарубіжжі

Ольга Плахотнік,

Олег Плахотнік

Київський національний університет

імені Тараса Шевченка

(м.Київ, Україна)

Інна Стражнікова

Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника

(м.Івано-Франківськ, Україна)

СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ УДОСКОНАЛЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ

У сучасних соціокультурних умовах спостерігається активний перехід до фундаментального інформаційного суспільства, ціннісно-орієнтованого на науку, інтелект, культуру, творчість, на особистість – як суб'єкта соціальної, освітньої практики і власного розвитку. Цей процес не лише тенденція українського суспільства, але і світова тенденція переходу суспільства і всіх його соціальних систем в істинно нову якість. Ідеали «освіченого суспільства» стали стратегією освітньої політики багатьох держав. Формуючи нову концепцію суспільства, слід пам'ятати про людину (суб'єкт діяльності), її особистість, а це вимагає радикальних перетворень. З огляду на вищезазначене, в інформаційному суспільстві освіта перетворюється на основний генератор соціального розвитку, самі інституційні та структурно-функціональні зміни в Україні можуть стати лише наслідком формування нової культури, нової моралі, нової смисложиттєвої орієнтації та розвитку нових культуростворюючих здібностей, що і є завданням системи освіти.

Базовою категорією моделі освіти майбутнього століття, в основі якої повинен лежати принцип випереджаючого розвитку, інтелектуального, наукового, культурного, особистісного потенціалу суспільства, що буде ефективним у сполученні з принципом випереджаючого розвитку науки, стає категорія «освіченого суспільства», тому що високодинамічний соціокультурний прогрес у суспільному розвитку викликає швидке «старіння» конкретно-наукових і професійних знань, необхідність перегляду поняттєво-категоріального і

теоретичного фундаменту сучасної науки й адекватних їм навчальних дисциплін, які вивчаються у вищій школі. Тому очевидна необхідність осмислення нової освітньої концепції в контексті «якості» освіти і навчання.

У стратегії підвищення інтелектуального потенціалу нації є ідея випереджальної освіти, що стало однією з принципово важливих і конструктивних ідей. Перспективна система освіти винна створюватись на основі поєднання новітніх загально наукових і гуманітарних знань і однією з пріоритетних завдань її повинне бути формування в людей таких якостей, що дозволяти їм успішно пристосуватися, жити і працювати в умовах ХХІ століття. Серед цих якостей можна виділити: системне наукове мислення; екологічну культуру; інформаційну культуру; творчу активність; толерантність; високу моральність. Забезпечити виживання і подальший стійкий розвиток цивілізації повинні саме ці людські якості і бути пріоритетними цілями для системи випереджальної освіти. Випереджальна освіта орієнтується на майбутнє, на ті умови життя і професійної діяльності, у яких опиниться випускник закладу вищої освіти після його закінчення, тобто через 5-7 років після вступу на навчання. Темпи технологічного і науково-технічного прогресу сьогодні такі, що багато які знання застарівають вже протягом 3-5 років і не враховувати цього чинника в перспективній системі освіти неприпустимо. При цьому головну увагу необхідно зосередити на розвитку творчих якостей людини, її здібностей до самостійних дій в умовах невизначеності, а також на розвитку здібностей до навчання, отримання нових знань.

Сучасна освіта повинна забезпечувати міждисциплінарну організацію змісту навчання, розвивати гармонійність у способах і рівнях мислення, готовність випускників не тільки до проектування об'єктів, але і до нових видів діяльності. Однак, у виші продовжує панувати суто «предметна» (дисциплінарна) освіта, елементний підхід. Ключова проблема відчуження студентів і викладачів від якості результатів навчання, незатребуваність цієї якості кожним наступним етапом загальнонаукової і професійної підготовки стосовно попередньої.

Не можна не погодитись з тим, що на сьогодні вища школа не повною мірою здатна виконати основну соціальну функцію – підготувати конкурентноздатного фахівця, якісними характеристиками якого є: розвинутий інтелект, культура, наукове мислення, здатність до культуротворчого діалогу, стійка ціннісна орієнтація на творчу самореалізацію і саморозвиток у наукоємному, інтелектуальноємному, культуроємному освітньому просторі. В умовах традиційної освітньої парадигми існують перешкоди такого роду підготовці. Адже навчальний матеріал дається студентам в логіці опису, домінує суто предметна, інформаційна, а не методологічна освіта, елементний, а не якісний

підхід до навчання. Майбутній фахівець – це методолог, що володіє широтою і глибиною наукових поглядів і культурою мислення, як дисциплінарного, так і міждисциплінарного, системного. У сьогоденній освіті існує ще одна важлива проблема – «розривність мислення»: студенти знають суть окремих понять, теорій законів, можуть їх відтворити, але лише в «логіці опису». Розрив між теоретичним знанням і діяльністю, творчим мисленням, здатністю осмислювати їх і перетворювати з урахуванням наявного знання недопустимий. Потенціал фундаментальних дисциплін незатребуваний, діяльність мислення носить переважно емпіричний характер без теоретичного аналізу самого процесу перекладу логічної форми наукового знання – у діяльнису. Зберігається тенденція, коли «наукове знання догматизується, предметно-змістовне поле з'являється як набір теорій зі слабко аргументованою необхідністю переходу від одного положення теорії до іншого. Результат – суб'єкт без здатності до творчості, без потреби в ній. В умовах домінуючого у закладі вищої освіти інформаційно-репродуктивного навчання, мислення студента лінійне, стереотипне, причинно-наслідкове. Тому вони оволодівають не наукою і професією, а простим ремеслом. Крім того, в освітній теорії і практиці проявляється гостра світоглядна криза.

Стратегічний напрямок удосконалювання навчання – цілеспрямоване об'єднання всіх дисциплін для цілісного вивчення явищ і процесів. Інакше кажучи, – міждисциплінарна інтеграція в процесі дослідження пізнавальних і професійних проблем. Але найчастіше її у вищій школі розуміють як узгодження лише наукового змісту навчальних дисциплін. Метою ж – є вміння студентів використовувати «апарат» (методологію, основні поняття і положення) дисциплін у якості методологічного, теоретичного і технологічного засобу дослідження пізнавальних і професійних проблем і завдань [1, 6]. При цьому здійснення міждисциплінарної інтеграції повинно забезпечувати: побудову цілісних моделей досліджуваних явищ, створення умов для усвідомленого розуміння студентом цих явищ і розв'язання конкретних пізнавальних проблем і ситуацій; вміння студентів, самостійно здійснюючи цю інтеграцію, будувати дисциплінарні і цілісні «портрети» (моделі) процесів вирішення пізнавальних і професійних проблем; цілісний розвиток цілісної особистості студента – майбутнього фахівця, його інтегрального мислення і бачення професійної діяльності взагалі; якість вищої освіти.

Інтегративність виявляється в цілісності особистості, цілісності її знання, діяльності в розумінні цілісності досліджуваних явищ і процесів. З цих позицій варто розглядати процес взаємопроникнення, взаємозбагачення цінностями і смислом між суб'єктами навчально-пізнавального процесу. Крім того, інтеграція є важливою не тільки на змістовному, але і на діяльнису та особистісному

рівнях. Вона виступає як концептуальний синтез змістовних, наукових, філософських, логічних, методологічних основ навчання. Це обумовлює основу принципів побудови навчальних дисциплін як основ наук і їх фундаментальність (перехід до нових, узагальнених схем теоретичного опису явищ і процесів, забезпечення розвитку сучасного типу наукового мислення та ін.). Ефективність процесу навчання при цьому залежить від ступеня цілісності його як системи [4-6].

Перспективною визнається проектно-творча модель навчання у вищій школі, що на глибоке наше переконання, забезпечить розвиток інтегруючого, або міждисциплінарного мислення та знайде своє втілення в новому стилі мислення (методологічному). В умовах проектно-творчої моделі навчання відсутні дискретні навчальні дисципліни. Логіка освітнього процесу базується на ідеї пізнання навколишнього світу в контексті його створення: проектування, моделювання, конструювання, дослідження і всебічної оцінки результатів завершеного проєкту. Проєктно-творчий підхід забезпечує виділення творчого початку пізнання, що відноситься до цілісно сприйманого навколишнього світу з його закономірностями, взаємозв'язками і перспективами розвитку. При цьому готові знання не зникають. Вони перестають бути самоціллю навчання.

Дослідження показують, що перехід системи вищої освіти в нову якість забезпечується в тому випадку, якщо: вона орієнтована на суб'єкта навчання – студента; вона буде не просто науковою, але й культуродоцільною; наукові знання не будуть підноситися як свідомо абсолютні істини; освіта буде процесом, що не стільки дає готові знання, скільки формує тип мислення, діяльності, спілкування студента; способи мислення будуть основою побудови студентом власного наукового світогляду, особистісного знання.

Таким чином, важливою тенденцією в сучасних умовах є якісний перехід від екстенсивної інформаційно-репродуктивної моделі навчання у вузі – до інтенсивної фундаментально-креативної, у центрі якої повинен бути пріоритет цілісної особистості студента, а в її основі – методологія цілісного, системного підходу. Якість навчання починається саме з особистості, з розвитку її інтелектуального потенціалу, творчих можливостей, із творчої самореалізації у творчій-перетворюючій діяльності, у результаті якої народжується нова якість особистості і удосконалюється якість процесу навчання, коли забезпечується отримання знань та відбувається озброєння компетенціями з аналізу соціально-історичних характеристик системи вищої освіти, змісту, форм та методів навчання і виховання, основ контролю і оцінювання успішності студентів [1, 2].

У сучасних фундаментальних працях в галузі філософії освіти, освітології, психології (А. Алексюк, В. Андрущенко, І. Бех, Л. Губерський, В. Кремень,

В. Луговий, В. Огнев'юк та ін.) зазначається, що закономірною тенденцією удосконалення вищої освіти в контексті її якості, є її культурологічне осмислення. У зв'язку з цим виникає думка про доцільність культуроспрямованої концепції якості освіти в сучасній вищій школі [1-6].

У Проєкті стратегії ЄЕК ООН у сфері освіти зазначається, що освіта в інтересах сталого розвитку має базуватися на комплексному підході до питань економічного, соціального та екологічного розвитку [7]. Її мета спрямована на більшу обізнаність, інформованість, моральність, відповідальність особистості сучасного фахівця. Акцент слід зробити на тому, що освіта в умовах сьогодення стала одним із найважливіших прав, за допомогою якого, людина здобуває знання та навички, набуває здатності діяти відповідально в особистому та громадському житті. Саме тому європейський освітній простір сьогодні спирається на «суспільство, яке базується на знаннях» (knowledge-based society). Як бачимо, інформація, знання, а та відповідна мотивація до їх постійного оновлення стають вирішальним фактором європейського розвитку, конкурентоспроможності на ринку праці. Беззаперечною є точка зору Європейського Союзу щодо визнання освіти і професійного навчання життєво важливими для розвитку сучасного суспільства та економіки. Для урядів усіх країн освіта стала пріоритетним напрямом. «Інтелектуалізація» економіки, права, підвищення ролі освіти в життєдіяльності суспільства, визначальний вплив освіти на весь соціальний організм висувають освіту на пріоритетні позиції суспільного розвитку, що у дослідженнях освітньої сфери об'єктивно збільшує число дотиків й взаємодію з іншими науками.

У контексті якісних перетворень у сучасній вищій школі, особливу культурну цінність набуває фундаментальне наукове знання, яке формується на основі ціннісного ставлення до знання. У зв'язку з цим виникає потреба культуроспрямованої концепції якості освіти в сучасній вищій школі.

Взявши за основу критично-аналітичну та проектно-конструктивну орієнтації, слід акцентувати увагу та тому, що студент повинен виступати, насамперед, як дослідник мислення, діяльності. Особливе місце тут займатиме рефлексія – як здатність проаналізувати, осмислити проблеми, які виникли в діяльності мислення, протиріччя і намітити шлях їхнього подолання.

Реформування системи вищої освіти сьогодні осмислюється за багатьма стратегічними напрямками. Однак, воно нерідко зводиться лише до окремих модифікацій і не носить системного характеру. Сьогодні фахівцям не вистачає спеціальних знань, загальнометодологічних, загальносистемних уявлень, взаємозв'язку фундаментальних, загальнопрофесійних і спеціальних знань. Методологічну основу перетворень складають: особистісно-діяльнісний,

аксіологічний, культурологічний, компетентнісний, синергетичний та комунікативний підходи. Тож важливою пріоритетною стратегією розвитку сучасної вищої освіти, є підвищення якості навчання через його фундаменталізацію і гуманізацію. При цьому, особистісному, культурному, ціннісному виміру навчання в сучасній вищій школі варто надавати особливого фундаментального змісту.

Список використаних джерел

1. Алексюк А.Н. Педагогіка вищої освіти України. Київ: Либідь, 1998. 436 с.
2. Андрущенко В.П. Державно-громадський характер управління освітою. *Вища освіта України*. Державне інформаційно-виробниче підприємство видавництва «Педагогічна преса». 2011. №3. 128 с. С.5-8.
3. Бех І.Д. Освітньо-виховний процес як соціокультурне явище. *Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси: зб. наук. пр.* / за матер. Першої Всеукр. наук.-практ. конф. [«Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти»]; авт. кол.: В.Г. Кремень, О.В. Сухомлинська, І.Д. Бех, В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва та ін. Київ: Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. 152 с. С. 34-53.
4. Губерський Л.В. Сучасна філософія гуманітарного знання: парадигми і дискурси. *Педагогічна і психологічна науки в Україні (до 15-річчя АПН України)* / ред. колегія Сухомлинська О.В., Бех І.Д., Луговий В.І. Київ: Педагогічна думка, 2007. Т.4. Педагогіка і психологія вищої школи. 439 с. С. 128-142.
5. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму у контексті проблем освіти. *Електронне наукове видання матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. Гуманізм та освіта* (11–13 червня 2006 р.) / Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук України, Вінницький національний технічний університет, Університет Євле (Швеція). Вінницький національний технічний університет (ВНТУ), 2006. URL: <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2006/txt/06kvkpo.php>.
6. Луговий В.І. Проблема понятійно-категоріального апарату педагогічної науки. *Педагогічна і психологічна науки в Україні* /відп. ред. О.В. Сухомлинська. Київ: Педагогічна думка, 2007. Т. 1. Теорія та історія педагогіки. С.24-35.
7. Проект стратегії ЄЕК ООН в галузі освіти в інтересах стійкого розвитку: перша регіональна нарада з освіти інтересах стійкого розвитку / Організація об'єднаних націй; Економічна і Соціальна Рада; Європейська економічна комісія; Комітет з екологічної політики. Женева, 2004.

**РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВТІЛЕННЯ
НЕПЕРВНОЇ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ
(ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ КОНТЕКСТ)**

Одним із пріоритетних завдань сучасної української освітньої політики у сфері неперервної освіти є створення сприятливих умов для високої якості освітнього процесу на базі збереження його фундаментальності та відповідності екзистенціальним потребам особистості, суспільства, держави. Традиційний підхід до отримання знань завжди характеризувався «парадигмою знань», орієнтацією на формування стійкої суми знань, умінь та навичок, жорсткою регламентацією освітнього процесу, репродуктивним характером навчання. Сучасне поєднання філософської методології, соціального, культурологічного та психолого-педагогічного компонентів інноваційної освітньої діяльності здатне сприяти становленню особистості здобувача освітніх послуг протягом всього його життя. Оскільки в основі особистісно-орієнтованого підходу лежить: а) необхідність врахування у процесі реалізації інновацій вікових та психологічних особливостей студентів, їх інтелектуального розвитку та пізнавальних можливостей, рівень сформованості їх самосвідомості, творчого потенціалу; б) орієнтація освіти як на потреби сьогодення, так і на прогнозовану перспективу суспільства в кадрах, - і тут актуальним стає підготовка спеціалістів, котрі будуть легко адаптуватися до реалій життя та, зокрема, до особливостей розвитку ринкової економіки; в) підвищення інтелектуальної сфери здобувача освітніх послуг, його здатності орієнтуватися в інформаційному потоці, вироблення особистого духовного досвіду; г) реалізація цілісного підходу до освіти, що дозволить включати студентів у широкі соціальні зв'язки, широко використовуючи можливості ЗВО як відкритої системи, в якій завдяки викладачам буде реалізуватися дидактичний принцип зв'язку навчання з життям.

Сучасні вітчизняні дослідники у галузі технологій в освіті (К. Біла, С. Вітвицька, І. Дичківська, М. Залигіна, Л. Карамушка, О. Пехота, М. Чепіль) сходяться на думці, що інноваційні педагогічні процеси дозволяють ефективно вирішувати основоположні завдання, зумовлені прогресивними тенденціями розвитку суспільства. У відповідності з цим соціальна значимість інноваційних підходів до підготовки спеціалістів у галузі вищої освіти зумовлюється уявленням про ці підходи як про науково керовані процеси. Даний інноваційний процес тісно пов'язаний з демократизацією, гуманізацією, диференціацією всієї системи вищої освіти та ґрунтується на основі теоретичного моделювання змісту та структури

освітніх програм і є націленим на досягнення високого рівня готовності випускників ЗВО до своєї професійної діяльності. Саме тому, як слушно стверджує І.Дичківська у сфері надання освітніх послуг в останні роки спостерігається «бум» інноваційних розробок [2]. Така ситуація зумовлена низкою об'єктивних причин: по-перше - усвідомленням необхідності радикальних змін на всіх рівнях вітчизняної освіти; по друге - актуалізацією нових характеристик освіти, як то варіативність, багаторівневність, підготовка фахівців у рамках освітнього замовлення бізнес-структур, розвиток ринку освітніх послуг та посилення на ньому конкуренції; по-третє – зростанням вимог до якості вищої освіти зі сторони як зовнішніх стейкхолдерів так самих здобувачів освітніх послуг різних вікових груп і шаблонністю та іммобільністю освітніх програм у визначенні ціннісних якісних пріоритетів розвитку вищої освіти; по-четверте – одночасною реалізацією цілої низки реформ-політичної, економічної, соціальної, де сфера освіти, нажаль, не є пріоритетною.

А даному контексті варто зазначити, що у документах міжнародної організації у справах освіти ЮНЕСКО OTCD/ CERT інновації розглядають як своєрідну свідому спробу заміни системи освіти з метою удосконалення цієї системи. Як зазначає Д.-У.Боткіна, всякий інноваційний підхід корелюється із власне нововведенням. А оскільки, на думку вченого, навчання не має меж, то і способів отримання знань може бути велика кількість. Саме тому науковець намагається розмежовувати нормативне навчання, знання, що були здобуті у кризових ситуаціях, фундаментальне та інноваційне навчання. Де головною відмінністю інноваційного навчання є направленість на розвиток у здобувачів знань здатності до колективних, спільних дій у нових, іноді нестандартних ситуаціях. Звідси, аналізуючи інновації в освіті, автор робить основний наголос саме важливості передбачення самої проблеми в учінні і обов'язковій активній співпраці всіх учасників освітнього процесу [5].

Аналізуючи тенденції та прояви вищої освіти в ЄС В.Чужиков виокремлює, зокрема, такі:

«-перетворення елітарної вищої освіти на загальну, кількісне зростання контингенту студентів та їх мобільність

- продовження тривалості обов'язкової освіти;
- урізноманітнення мережі ЗВО;
- збільшення та зростання ролі сектору недержавної вищої освіти;
- професіоналізація вищої освіти;
- розроблення механізмів інтеграційної політики в галузі вищої освіти» [4,

с. 191].

Сьогодні, за оцінками провідних експертів Ради Європи у сфері освіти, зусилля світового співтовариства сфокусовані на вирішенні ряду суперечностей:

✓ між загальним, спільним та особистісним: поступове перетворення особистості в громадянина світу без втрати коріння і при активній участі в житті нації та своїх регіональних співтовариств;

✓ між традиціями та сучасними тенденціями: адаптація без втрати власного коріння, діалектичний зв'язок незалежності із свободою, управління технічним прогресом, пов'язаним із розвитком новітніх технологій у сфері інформації;

✓ між потужним ростом інформації та можливістю людини її осягнути, освоїти;

✓ між конкуренцією-суперництвом у досягненні успіхів і прагненням до рівності можливостей у процесі провадження політики у сфері економіки, соціального розвитку, освіти;

✓ між ринковою економікою і соціально орієнтованим ринковим суспільством.

Саме тому до основних елементів навчання варто віднести три провідні принципи освіти: навчитися здобувати знання; вміння працювати; вміння жити. Ось чому Міжнародна комісія з освіти XXI століття рекомендує розвивати одночасно чотири візії навчання, а саме: навчитися знати, навчитися робити, навчитися бути й навчитися жити разом. Сучасна людина зобов'язана вміти здобувати знання. В умовах науково-технічного прогресу та розвитку нових форм економічної та соціальної діяльності найбільш оптимальним стає поєднання широкої загальнокультурної освіти з глибоким опануванням конкретними вузькоспеціалізованими знаннями. Адже у сучасному світі загальний культурний рівень слугує фундаментом для неперервної освіти протягом усього життя, а «практика та заходи щодо викладання та навчання повинні відповідати і сприяти цінностям та принципам демократії та прав людини» [7].

За матеріалами ЮНЕСКО «Belém Framework for Action: harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future», пріоритетне завдання освіти дорослих - забезпечити людину комплексом знань та вмінь, необхідних для активного творчого та такого, що приносить задоволення, життя в сучасному динамічно еволюціонуючому суспільстві. Мається на увазі постійний, безперервний розвиток людини як робітника, громадянина, особистості, індивідуальності протягом всього її життя. Звідси, Інститут ЮНЕСКО з освіти упродовж життя UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning) дає таке визначення поняття «освіти впродовж життя»: «По суті, навчання впродовж усього життя засноване на інтеграції навчання й життя, що охоплює навчальну діяльність для людей будь-якого віку (дітей, молоді, дорослих, людей похилого віку, незалежно,

чи це дівчата, чи хлопці, жінки, чи чоловіки), у будь-якому життєвому середовищі (сім'я, школа, громада, робоче місце тощо) та через різноманітні способи (формальні, неформальні та інформальні), що разом задовольняють широкий спектр навчальних потреб».[6]. «Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства і освіти з прав людини» розглядаючи неформальну освіту як форму освіти впродовж життя, наголошує, що: «Неформальна освіта» означає довічний процес, в якому кожна людина набуває відносин, цінностей, навичок та знань від виховних впливів і ресурсів в своєму власному середовищі і від повсякденного досвіду (сім'ї, однолітків, сусідів, зустрічей, бібліотеки, ЗМІ, робота, ігри і т.д.)»[7]. Як слушно зазначає Н.Сорока: «Навчання впродовж цілого життя «від колиски до домовини» (fromcradletograve) – це філософія, концептуальна основа та організаційний принцип усіх форм навчання, що базується на інклюзивних, емансипативних, гуманістичних і демократичних цінностях; вона всеохоплююча і невід'ємна в баченні суспільства, заснованого на знаннях» [8].

Сучасні дослідники неформальної освіти (Л.Грицина, О.Харун, Л.Ніколенко) визначають дану дефініцію як позитивний розвиток соціальних адаптивних та креативних можливостей людини шляхом освоєння нових професійних чи інших компетентностей з метою найбільш повної самореалізації соціальної інтеграції. На думку авторів таке широке тлумачення категорії дозволяє аналізувати найрізноманітніші форми та види освіти від неформальної до інформальної, від дитячої та юнацької до освіти «третього віку». Причому у даному формулюванні у більшій мірі робиться опора саме на дорослий період життя людини [1].

Т.Кучера, Н.Павлик [3] розглядають неперервну освіту у двох аспектах: 1) організаційно-педагогічному, як систему державних, суспільно-громадських та приватних інститутів, що реально функціонують, постійно розвиваються та забезпечують можливість здобуття загальної та професійної освіти протягом всього життя; 2) як визначальний соціально-педагогічний принцип, що відображає сучасні тенденції розбудови освіти як цілісної системи, що є важливим компонентом соціального прогресу і спрямована на розвиток особистості. Отже, виходячи із вищесказаного, неперервна освіта являє собою складову життєдіяльності особистості в цілому, передумову постійного розвитку інтелектуального потенціалу в сучасному швидкозмінному світі.

По мірі переходу до неперервної освіти, загальна освіта залишається у формі загальнообов'язкової і такої, що є необхідною для кожного члена суспільства. Саме тому вона починає відчувати потребу у сутнісному доповненні та удосконаленні форм, методів та засобів навчання, які б відповідали сучасним освітнім запитам, які є абсолютно різними, - і різниця між ними полягає власне в інтересах здобувачів освітніх послуг та у сферах діяльності, на які направлений

цей інтерес. У зв'язку з цим актуальним залишається питання втілення в освітній процес широкомасштабних інноваційних технологій. Адже інноваційні процеси в освіті є тією системою, яка активно відгукнулася на виклики соціокультурної реальності і не відкидаючи та заперечуючи існуючі традиції, привносить принципові зміни у навчання, виховання, розвиток та формування особистості. Завдяки інноваційним процесам відбувається удосконалення не тільки власне педагогічної діяльності з притаманним їй методичним арсеналом, але й істотно перебудовуються її цільові установки та ціннісні орієнтації, які дозволяють здобувати освіту впродовж життя. Інноваційні процеси перетворилися у перспективний напрям педагогічної думки, в одну із провідних стратегій розвитку національної освіти.

Список використаних джерел

1. Грицина Л. А. Навчання впродовж життя як елемент глобальної економіки знань. Інфраструктура ринку: *електрон. наук.-практ. журн.* Одеса, 2020. Вип. 48. URL: <http://www.market-infr.od.ua/uk/2020>.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. *Навчальний посібник*. Київ. Академвидав. 2004. 218 с
3. Павлик Н. П. Зміст поняття неперервна освіта. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад: зб. наук. праць матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції, 25 травня 2016 р., м. Київ, Національний авіаційний університет / наук. ред. Н.П.Муранова. Київ: НАУ, 2016. 296 с. С. 180-182. Режим доступу: <http://idp.nau.edu.ua/conference.html>*
4. Практикум з проведення тренінгів з європейської інтеграції (Тренінг «Підготовка фахівців з європейської інтеграції») / за ред. В. І. Чужикова. Київ : КНЕУ, 2014. 224 с.
5. Botkin, D.W. *Innovation in Former and Modern Education*. London: Penguin's, 1996 P.240
6. <https://bit.ly/2WPfBXp>
7. <https://www.coe.int/uk/web/compass/council-of-europe-charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education>)
8. <https://www.hsa.org.ua/blog/osvita-doroslyh-yak-suspilna-vidpovidalnist-ta-investytsiyi-v-majbutnye/>.

Вероніка Максименко

*Хмельницький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти
(м. Хмельницький, Україна)*

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Суспільство XXI століття визначається як інформаційне, що характеризується стрімким збільшенням обсягів інформації та розвитком інформаційно-комунікаційних технологій у всіх сферах людської діяльності, у тому числі й освіти. Інформація сьогодні швидко застаріває, тому втрачає свою актуальність. На зміну старій системі освіти, концепція якої базувалася на накопиченні певної суми знань, прийшла нова – навчання протягом всього життя. В освіті відбуваються реформаторські зміни, які покликані забезпечити нову якість освіти на всіх рівнях: від дошкільної до освіти дорослих.

Ключовою реформою Міністерства освіти і науки є нова українська школа (НУШ). Головна мета – створити школу, де кожен учень має рівний доступ до якісної шкільної освіти в безпечному, комфортному, інклюзивному та сучасному освітньому середовищі; випускники якої мають ґрунтовні знання та володіють компетентностями, що потрібні для сучасного життя, є самодостатніми, творчими та креативними особистостями.

Урядом прийнято Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2017), у якому зазначено на необхідності володіння інформаційно-цифровою компетентністю як ключовою рисою сучасного громадянина.

У 2020 році Міністерством освіти і науки України розроблено новий Професійний стандарт вчителя, який включає вимоги для вчителів початкової школи та вчителів-предметників, що забезпечують здобуття базової та профільної середньої освіти і створений на основі компетентнісного підходу. Документ містить перелік та опис професійних компетентностей відповідно до кваліфікаційних категорій, який дозволить вчителям визначати критерії самооцінювання, а також оцінити професійну кваліфікацію вчителя та готовність до професійної діяльності. Інформаційно-комунікаційна компетентність є однією із складових професійного стандарту вчителя.

Питання розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів висвітлено у роботах вітчизняних науковців В.Ю.Бикова, С.О. Сисоєвої, О.М.Спіріна та інших. Проблеми оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності досліджували Литвинова С.Г., Малицька І.Д., Морзе Н.В. та інші.

Поняття інформаційно-комунікаційної компетентності українські науковці (Зимня І.А., Спірін О.М., Лапчик Н.П., Лебедева Н.Б., Шилова О.Н., Бурмакіна

В.Ф. та Фаліна І.М.) трактують по-різному. Спірін О.М. визначив поняття інформаційно-комунікаційної компетентності, як «підтверджену здатність особистості застосовувати на практиці інформаційно-комунікаційні технології для задоволення власних потреб і розв'язування суспільно значущих, зокрема, професійних, задач у певній предметній галузі або виді діяльності» [1, с. 8].

Нещодавно з'явилося поняття «цифрова компетентність», яке синонімічне «інформаційно-цифровій», «інформаційно-комунікаційній» компетентностям та іншим визначенням, які окреслюють здатність людини застосовувати ІКТ у житті, навчанні та праці, постійно вдосконалювати її впродовж життя [2, с. 9].

Інформаційно-цифрова компетентність включає здатність:

–орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності;

–використання відкритих ресурсів, інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій в освітньому процесі;

–формування в учнів позитивного ставлення до інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій та відповідального їх використання.

Інформаційно-цифрова компетентність передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні; інформаційну й медіаграмотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, роботу з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеці; розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо) [3, с. 241].

Нині у сфері освітніх стандартів найсучаснішим стратегічним документом, розробленим європейською спільнотою, є Рамка цифрової компетентності для громадян (DigComp 2.0: Digital Competence Framework for Citizens – <https://digital-competence.eu/>), яка визначає основні складові цифрової компетентності у п'яти сферах: інформація та цифрова грамотність; комунікація та співробітництво; створення цифрового контенту; безпечність, вирішення проблем та маєтри рівні – базовий, незалежний, професійний користувач [4].

У 2017 році дослідницьким центром Європейської Комісії було розроблено Концептуальна еталонна модель цифрової компетентності педагога DigCompEdu, яка орієнтована на фахівців усіх рівнів освіти, починаючи з раннього дитинства до вищої освіти та освіти дорослих, включаючи загальноосвітню та професійну підготовку, навчання осіб з особливими потребами та неформальне навчання. У моделі чітко визначено 22 складові у шести сферах цифрової компетентності педагога:

- професійне залучення (використання засобів цифрових технологій для спілкування, співпраці та професійного розвитку);
- цифрові ресурси (пошук, створення та поширення цифрових ресурсів);
- навчання та викладання (управління та організація використання засобів цифрових технологій у навчанні);
- оцінювання (використання засобів цифрових технологій і стратегій для вдосконалення цифрового оцінювання);
- розширення можливостей тих, хто навчається (упровадження цифрових технологій для вдосконалення інклюзивної, індивідуальної освіти та активного залучення учнів та студентів);
- сприяння цифровій компетентності учнів (забезпечення можливостей креативного та відповідального використання цифрових технологій для роботи з інформацією, комунікації, створення контенту та розв'язування проблем).

Відповідно до представленої моделі сформована цифрова компетентність дозволить майбутньому фахівцю освіти не лише використовувати засоби цифрових технологій для професійної взаємодії з колегами, учнями, їхніми батьками, власного професійного розвитку, забезпечення стратегій навчання, орієнтованих на учнів, їх оцінювання, підвищення ефективності зворотного зв'язку у процесі навчання, але й передбачає набуття ним умінь та досвіду формування інформаційно-цифрової компетентності учнів.

Отже, цифрові технології мають перетворитися на освітні ресурси, що надають можливість опанувати нові знання, брати участь у спільній діяльності, отримати доступ до нових форм навчання у віртуальному середовищі. Підвищення професійного рівня вчителя, інформаційно-комунікаційної компетентності є не лише необхідністю, а вимогою сьогодення та потребує постійного навчання та вдосконалення впродовж життя. Пандемія Covid-19 та війна з країною-агресором у реальному житті довели, наскільки компетентними мають бути вчителі, аби працювати дистанційно з оптимальним та ефективним використанням інформаційно-цифрових технологій.

Список використаних джерел

1. Спирин О.М. Информационно-коммуникационные и информатические компетентности как компоненты системы профессионально-специализированных компетенций учителя информатики. *Информационные технологии и средства обучения*. 2009. №5 (13). URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/183/169>
2. Овчарук О.В. Рамкові основи формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя в країнах Європейського Союзу. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентностей вчителів в умовах хмаро орієнтованого навчального середовища: методичний посібник / за заг.ред. Бикова В.Ю., Овчарук О.В. Київ: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2019 128 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/717978/1/Posibn_Ovcharuk-1.pdf
3. Потапюк Л.М., Потапюк І.П. Інформаційно-цифрова компетентність як чинник

забезпечення реформування освіти в Україні. URL: https://rep.polessu.by/bitstream/123456789/14784/1/125Potapiuk%20L.M_Potapiuk%20%D0%86.P_%D0%86nformats%D1%96ino-tsifrova%20kompetentn%D1%96st%27.pdf

4. Digital competences – Self-assessmentgrid. EUROPASS. URL: <http://europass.cedefop.europa.eu/>.

Олександр Проніков

Національний університет

«Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка

(м. Чернігів, Україна)

ОСВІТНІЙ ПРОСТІР УНІВЕРСИТЕТУ: ІННОВАЦІЙНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ

Підготовка фахівця для сучасного суспільства, яке стрімко змінюється, вимагає серйозних зрушень у системі організації, змісту освітнього процесу та менеджменту університетів. Долучення закладів вищої освіти (ЗВО) України до європейського освітнього простору вимагає суттєвого оновлення змісту, форм та методів освітнього процесу. Перш за все, мова йде про підвищення статусу вищої освіти та її носія – університету, в освітньому просторі суспільства. Його соціально-освітньою місією є забезпечення й розвиток теоретичного, науково-методичного, кадрового, інноваційно-консалтингового і моніторингового забезпечення системи якісної освіти [3].

Стратегія розвитку українського суспільства передбачає підвищення вимог до освітньої системи та професійної підготовки фахівців високої кваліфікації. Відповідно до Законів України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Нова українська школа передбачає створення закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) де здобувачі освіти, як потенційні в майбутньому студенти, навчатимуться через діяльність, а основна увага буде спрямована на розвиток компетентностей, а не на запам'ятовування фактів [5].

Тому, саме університети мають виступати лідером і генератором ідей змісту освітнього процесу, ініціатором й провідником інноваційних змін у наукових дослідженнях, пошуку сучасних моделей менеджменту. Досягнення цієї мети можливе лише за умови зміни структури освітньої діяльності, розширення функцій закладів вищої освіти як освітньо-наукових комплексів в інноваційному соціально-економічному середовищі.

До інноваційних функцій слід у першу чергу віднести: розроблення теоретичних основ якісної освіти на основі фундаментальних наукових досліджень у галузі наук про освіту; забезпечення єдності універсального, загальнонаціонального і регіональних компонентів освітніх технологій; підготовку фахівців на основі взаємодії із замовниками та орієнтації на затребувані професії; створення і неперервне вдосконалення моделей управління

якістю освіти з наданням пріоритету змішаній, дистанційній та асинхронній формам навчання; розроблення і трансляцію через ресурсні центри зразків і технологій ефективної професійної діяльності з орієнтуванням на багаторівневу освіту; забезпечення неперервності процесу професійної соціалізації та вдосконалення управлінських, науково-методичних і науково-дослідницьких кадрів [1].

Найефективніший результат тут могли б забезпечити Базові центри-комплекси підготовки фахівців. Важливу роль у цьому процесі має нарощування наукової та дослідницької компоненти їх діяльності. Наголос в індивідуальному плануванні роботи викладача ЗВО повинен зміщуватися на актуальні наукові дослідження та впровадження їх у виробництво. Також Базові центри-комплекси мають розширити спектр освітньо-консультативних, андрагогічних, герогогічних послуг, реалізуючи ідею «освіти впродовж життя». У кожному університеті мають бути створені та працювати дослідницькі лабораторії, експериментальні, консультативні підрозділи, інститути післядипломної та дистанційної освіти.

Таким чином, університет має впливати на якість освіти через багатоканальний механізм розроблення інноваційних наукових ідей, теорій і технологій та підготовку фахівців, які б виступали носіями цих технологій та мали б компетенцію щодо їх реалізації в освітній практиці. Фундаментальна підготовка фахівців повинна відбуватися у взаємозв'язку із змінами освітнього процесу та змістом наукової діяльності університету. Взаємодія професорсько-викладацького складу і здобувачів освіти сприятиме створенню єдиного простору наукового пошуку, де у майбутнього фахівця формуються необхідні знання, розвиваються професійні компетентності.

Саме компетентнісний підхід у підготовці фахівців передбачає суб'єктність відносин викладач-студент, кредитно-модульну систему організації навчального процесу, блочно-модульну побудову навчально-методичних комплексів, їх оснащення діагностичними матеріалами, впровадження технологій наукового дослідження, пріоритет магістратури у багаторівневій підготовці з асинхронністю навчального процесу та розвитком академічної мобільності студентів.

Серед ознак професійної компетентності виділяємо прийняття професійної діяльності як сфери самореалізації, галузі, в якій майбутній фахівець усвідомлює свої можливості та впевнений у власних силах; володіння орієнтувальною основою професійної діяльності, що включає образ її результату і процесу його досягнення; набір апробованих на власному досвіді способів вирішення завдань, що входять у структуру професійної компетентності (аналітичних, проектувальних, менеджерських, комунікативних, інформаційних); досвід

виконання цієї діяльності в проблемних умовах (наприклад, неповноти знань, дефіциту часу й методичних засобів); рефлексію і самоконтроль особистих дій на основі використання власних унікальних зразків та критеріїв ефективності [2].

Особливого значення в сучасних умовах набуває формування загальних компетентностей, зокрема: здатність майбутнього вчителя до абстрактного мислення, критичного аналізу, оцінювання й синтезу нових і складних ідей, до участі в критичному діалозі; аналізувати розвиток галузі в системі цивілізаційного розвитку; застосовувати комплекс методологічних підходів до критичного сприйняття та прогнозування розвитку галузі обраної спеціальності.

Здійснити якісну підготовку здобувачів освіти в сучасних умовах можливо через діяльність до компетентностей. Зокрема, важливою умовою здійснення цього процесу є створення у ЗВО інтеграції освітнього процесу і практичної підготовки, зокрема, використовуючи навчання за індивідуальним графіком і дуальну освіту. Досвід Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка доводить ефективність такого підходу [6].

Становлення професійної компетентності вимагає особливого навчального процесу, де має місце не тільки вирішення поставлених завдань, але й постановка нових; акцент на способі мислення (отриманні знань); розуміння знання як змінюваної моделі, що має обмежене застосування; самопідготовка до непередбачуваних ситуацій, до зміни ролей, саморозвитку. Іншими словами компетентність – це власний досвід, набутий за підтримки майстра. Якщо теоретичне знання єдине для всіх студентів, то компетентність своєрідна, тобто несе образ, власний почерк фахівця [6].

Таким чином, педагогічний процес потребуватиме особливої організації, де посиляться практичний, міжпредметний, прикладний аспекти. Це досягається не за рахунок уведення нових предметів чи збільшення обсягу дисциплін, а на основі їх змістової переорієнтації: від «декларативних» знань (знати «що») до процедурних (знати «для чого і чому»). Передбачається включення в процес навчання проблемних ситуацій, завдань, способи і технології розв'язання яких відповідають профілю майбутньої педагогічної діяльності студентів.

У відповідності з цільовими установками і діяльнісним типом змісту навчання визначаються вимоги до технологій навчання і виховання. Зокрема, посилення пошукової чи проблемно-дослідницької спрямованості навчального процесу, активізація самостійної роботи студентів, їх залучення до соціально значущої діяльності на основі принципу самоуправління. Відбувається переорієнтація на мету освіти, де основою виступає здатність навчатися, самовизначення, розвиток індивідуальності. Самостійна робота студентів актуалізується в напрямі розв'язання ситуацій, що імітують професійні проблеми.

Вони цілеспрямовано залучаються до соціально значущої діяльності з набуття організаторського, управлінського, комунікативного досвіду. Зазначимо, що кваліфікаційний підхід спрямований на формування у випускника системи знань, умінь і навичок, що забезпечують типові види професійної діяльності в стабільних умовах. Компетентнісний підхід сприяє формуванню готовності до більш ефективного розв'язання професійних, соціальних, особистісних проблем у швидко змінюваних обставинах, в ситуації кризи, війни, до управління гнучкими, міждисциплінарними проектами.

Проведена на початку XXI століття МОН України й ЗВО спільна плідна робота зі створення нових національних освітніх стандартів дозволила внести зміни до навчальних планів, запровадити нові експериментальні навчальні програми та комплекти навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх вчителів. Моделі їх теоретичної та методичної підготовки поєднують такі компоненти:

- перегляд змісту навчальних дисциплін з метою перенесення акценту на формування у майбутніх фахівців творчого мислення, врахування інтегрованого характеру методів викладання та варіативних підходів при засвоєнні методичних знань;

- створення принципово нового методичного забезпечення, що сприятиме розкриттю творчого потенціалу здобувачів освіти шляхом удосконалення мотивації вчення, його індивідуалізації, диференціації, систематичного контролю підготовки у межах державних стандартів та світового досвіду;

- види навчальної діяльності, де тісно переплітаються професійні та спеціальні компоненти, зокрема широке використання сучасних освітніх та інформаційних технологій [4].

Сучасні підходи до підготовки майбутніх фахівців сприяють удосконаленню набутих умінь, підвищенню професійно-методичної майстерності, дозволяють успішно вирішувати актуальні завдання національної системи освіти. Системно-змістовний та структурно-порівняльний аналіз дозволяє стверджувати, що цей процес набуває питомої ваги та особливостей характерних для кожного конкретного університету в якому здійснюється підготовка майбутніх фахівців. Вирішення цієї проблеми здійснюється через самостійність у визначенні змісту, структури, основних організаційних форм та практичної підготовки.

Таким чином, створення контекстно-професійної моделі розвитку компетентності випускника університету – це сукупність відповідних умов, засобів, методів, технологій навчання. Модель передбачає поєднання в освітньому процесі формування у здобувачів освіти професійних компетентностей, міждисциплінарну взаємодію, надання можливостей для саморозвитку і

самореалізації особистості, створення організаційних умов спрямованих на посилення їх мотивації до навчання, зокрема, через самостійну роботу та її вищий прояв – наукові дослідження. Звідси переваги повинні надаватися змішаному, дистанційному та асинхронному навчанню.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що інноваційні трансформації в освітньому просторі університетів України сприяють створенню інтегративного образу випускника університету, де мета, зміст і результати навчання сприймаються комплексно з урахуванням змін у професійній діяльності та спрямовані на формування широкої соціально-професійної компетентності.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту. Київ: Знання України. 2008. 819 с.
2. Дем'яненко Н.М. Концепція компетентнісно-професійного підходу в підготовці викладача вищого навчального закладу. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: методологічний семінар*. Київ: Педагогічна думка. 2009. С. 322-332.
3. Євтух М. Б., Волощук І. С. Забезпечення якості вищої освіти - важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства. *Педагогіка і психологія: Науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України*. 2008. №1. С. 70-74.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. *Офіційне видання Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України*. Чернівці: Видавничий дім «Букрек». 2011. 32 с.
5. Про освіту. Закон України [від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19](https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19)
6. Проніков О.К. Нова українська школа: інновації в підготовку майбутніх учителів. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. «Історія та філософія освіти в незалежній Україні: контрверзи сучасного наукового пізнання»*. Інститут педагогіки НАПН України. Київ. 8 червня, 2021 р. С.28-30.

Ольга Біляковська

Львівський національний університет

імені Івана Франка

(м. Львів, Україна)

НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ

У час модернізаційних суспільних процесів, освітніх перетворень аби підтримувати рівновагу у непростих життєвих ситуаціях, протистояти політичним, економічним, культурним та навіть коронавірусним, викликам, варто продовжувати освіту, самоосвіту та саморозвиток, а не зупинитися на певному етапі професійного зростання після отримання диплома.

Сучасна освіта, яка повністю відповідає вимогам часу, є одним із найголовніших чинників зростання якості людського капіталу, генератором нових ідей, запорукою динамічного розвитку економіки та суспільства в цілому. Країна, яка надає освіті провідну роль у суспільстві зможе зайняти гідне місце у

світовому співтоваристві, бути конкурентоздатною. Адже саме від освіти очікується сприяння у вирішенні багатьох проблем – забезпечення економічної стабільності, протистояння девальвації цінностей, формування культури особистості, суспільства, розбудова миру. Власне тому концепція безперервного навчання сьогодні є провідною для освітньої політики як на національному, так і на міжнародному рівнях. За визначенням Інституту ЮНЕСКО з освіти впродовж життя UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning) навчання протягом життя «засноване на інтеграції навчання й життя, що охоплює навчальну діяльність для людей будь-якого віку (дітей, молоді, дорослих, людей похилого віку, незалежно, чи це дівчата, чи хлопці, жінки, чи чоловіки), у будь-якому життєвому середовищі (сім'я, школа, громада, робоче місце тощо) та через різноманітні способи (формальні, неформальні та інформальні), що разом задовольняють широкий спектр навчальних потреб».

Освіта впродовж життя як концептуальна основа й організаційний принцип базується на демократичних, гуманістичних, інклюзивних цінностях, всеохоплююча і невід'ємна щодо бачення розвитку суспільства, яке засноване на знаннях. У центрі «суспільства знань» стоїть освіта та наука, високий рівень розвитку людського капіталу. Саме знання стають головною продуктивною силою сучасного соціуму, в якому відбувається формування особистості, яка володіє сучасними освітніми можливостями. І як зазначають науковці, найважливішим продуктом людської діяльності у цьому суспільстві стає виробництво, експлуатація та використання знань [1]. Відмітимо, що суспільство знань – це особливий рівень розвитку суспільства, в якому [2]:

1) знання впливає і на матеріальне, і на духовне життя людини, стає основним джерелом її подальшого розвитку;

2) формується потреба і спроможність до постійного набуття знань, що перетворюються на фактор розуміння проблем розвитку суспільства та їх технологічного рішення.

Модернізація європейської політики у сфері освіти у XXI столітті була зумовлена усвідомленням важливості освіти впродовж життя для людського розвитку. На Лісабонському саміті Ради Європи у 2000 році було прийнято важливий документ – «Меморандум освіти протягом життя» (A Memorandum of Lifelong Learning), у якому зазначається, що безперервна освіта має стати головною політичною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності та зайнятості. Неперервна освіта передбачає: отримання ступенів та дипломів у вільний час; друга освіта; різні професійні курси, у тому числі з метою підвищення кваліфікації персоналу; освіта для дорослих та ін. У Меморандумі було визначено шість базових принципів освіти впродовж життя [3]:

✓ *Нові базові знання і навички для всіх*, що гарантує загальний неперервний доступ до освіти для отримання й поновлення навичок (комп'ютерна грамотність, іноземні мови, технологічна культура, підприємництво, соціальні навички), необхідних для включення людини в інформаційне суспільство.

✓ *Збільшення інвестицій у людські ресурси*, що передбачає значно збільшити інвестиції та підвищувати капіталовкладення в людські ресурси на основі соціального партнерства та поширення досвіду передових компаній.

✓ *Інноваційні методики викладання й навчання*, що полягає у розробленні нової методології навчання для системи неперервної освіти. З розвитком інформаційного суспільства освітні технології та методи навчання стають усе більше орієнтованими на замовника освітніх послуг/користувача, спрямовуючись у напрямку особистісної мотивації, критичного мислення й уміння навчатись.

✓ *Нова система оцінки отриманої освіти*, що передбачає докорінно змінити підходи до розуміння та визнання навчальної діяльності, її результатів, зокрема у сфері неформальної й інформальної освіти.

✓ *Розвиток наставництва й консультування*, що має на меті забезпечити особистості впродовж усього життя вільний доступ до інформації щодо освітніх можливостей, необхідних консультацій та рекомендацій.

✓ *Наближення освіти до місця проживання*, що має на меті розширити освітні можливості споживачів для отримання якісної освіти за допомогою мережі навчальних та консультаційних пунктів наближених до місця їх проживання із використання інформаційних технологій.

Зауважимо, що ідея неперервної освіти має наукове підґрунтя. Вона пов'язана із концепцією напіврозпаду знань американського економіста Ф. Махлупа, який у дослідженні акцентував на відстані, що характеризує якість та глибину отриманих у минулому знань та їхню відповідність сучасним вимогам [4]. Період напіврозпаду знань визначається як час після завершення навчання, протягом якого фахівці втрачають частину первинної компетентності. Науковці вважають, що період напіврозпаду знань у різних сферах діяльності людини може складати від декількох місяців до 5-10 років. Окрім того, напіврозпад знань може мати неоднакову тривалість, що дає змогу виокремлювати знання з коротким та довгим періодами напіврозпаду. Знання з коротким напіврозпадом здобувають досить швидко, актуальність таких знань є ситуативною (напр., певні технічні та професійні навички, знання з використання програмного забезпечення тощо). Водночас до знань із довгим періодом напіврозпаду належить знання математики, логіки, мови, теоретичної частини професійного навчання. У контексті професійної підготовки фахівців важливо визначити одиницю виміру старіння знань, яку науковці розглядають як період «напіврозпаду» компетентності. Зниження компетентності на 50% через появу нової інформації свідчить про те,

що для багатьох професій цей період настає менш ніж через 5 років. Щодо системи вищої освіти втрата знань настає раніше, аніж закінчується навчання на здобуття ступеня бакалавра / магістра, а тому вирішити цю проблему можна шляхом запровадження безперервної освіти.

Варто зазначити, що серед загальносвітових тенденцій розвитку суспільства, що обумовлюють поширення у розвинених країнах концепції «освіта впродовж життя», для української системи освіти актуальними є:

✓ Зростання ролі людського капіталу у прирості національного багатства. Людський капітал у національному багатстві світового співтовариства складає 64%, природний капітал – 20%, а фізичний лише 16%. Основний приріст національного багатства визначається сьогодні, передусім, умовами, створеними для розкриття людського потенціалу. Однією із найважливіших умов такого розкриття, беззаперечно, виступає освіта.

✓ Несприятливі демографічні тенденції. Зниження народжуваності та старіння населення викликає потребу у створенні умов для навчання людей зрілого та старшого віку. Освіта дорослих стає сьогодні важливим чинником соціально-економічного розвитку.

✓ Прискорення темпів оновлення професійних знань. Нині щорічно оновлюється близько 5% теоретичних і 20% професійних знань. Вирішення проблеми полягає у переході до освіти впродовж життя, де базова освіта періодично повинна доповнюватися програмами додаткової освіти й організується не як кінцева, завершена, а лише як основа, фундамент для подальшого навчання.

✓ Утвердження в європейському освітньому просторі концепції «освіти протягом життя». Навчання впродовж життя передбачає зростання інвестицій у людей і знання; набуття основних навичок, включаючи цифрову грамотність; поширення інноваційних, більш гнучких форм навчання. Освіта впродовж життя має на меті забезпечення людей будь-якого віку рівним і відкритим доступом до якісного навчання.

Отже, неперервна освіта – постійне вдосконалення знань, умінь, навичок, розвиток, формування компетенцій особистості, що зумовлено прагненням бути завжди сучасною, потрібною, затребуваною у професійному та соціальному середовищі. Потреба у неперервній освіті викликана ще й тим, що неможливо у ЗВО навчити студента всьому, чим йому доведеться займатися у межах професійних обов'язків, а отже треба гарантувати загальний безперервний доступ до освіти з метою отримання та вдосконалення умінь і навичок, необхідних для життя в сучасному цифровому суспільстві. Важливим завданням неперервної освіти є створення умов для всебічного гармонійного розвитку кожної людини,

покращення якості життя, незалежно від її віку, місця проживання, попередньо здобутої професії із обов'язковим урахування її індивідуальних особливостей, інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій.

Список використаних джерел

1. Кремень В. Філософія людиноцентризму у світлі національної ідеї. *Вища освіта України*. 2009. № 1. С. 5-13.
2. Лук'янова Л. Освіта впродовж життя в умовах інформаційно-технологічного суспільства. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2019. Вип. 1 (15). С. 10-20.
3. A Memorandum on Life long Learning. Commission of the European Communities. URL: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf (дата звернення: 29.04.2022).
4. KnightPeter T. The Half-Life of Knowledgeand Structural Reformof the Education Sectorforthe Global Knowledge-Based Economy. URL: <https://bit.ly/32K40wu> (дата звернення: 02.05.2022).

Марта Олексюк

Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника

(м. Івано-Франківськ, Україна)

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ЦЕНТРІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ

З часів незалежності України, під впливом гуманістичних світових тенденцій, почали відбуватися кардинальні зміни. Важлива роль при цьому відводиться центрам позашкільної освіти, які здатні доповнити, поглибити, розширити межі дошкільних, загальних середніх, професійних, вищих рівнів освіти; забезпечити духовний, інтелектуальний, фізичний розвиток підростаючого покоління; сприяти саморозвитку і самореалізації особистості, задоволенню її творчих і освітніх потреб. Водночас інституції центрів позашкільної освіти здатні створити сприятливі соціальні умови для адаптації дітей у вільний від навчання час.

Актуальні питання сучасних теоретико-методологічних засад становлення і розвитку позашкільної освіти представлено в роботах: В. Береки, О. Биковської, В. Вербицького, Н. Ничкало, Г. Пустовіта, Т. Сущенко, Т. Цвірової та ін. Окремі аспекти управління в системі позашкільної освіти розкрито в працях: І. Бега, Л. Ковбасенко, Є. Краснякова, В. Кременя, І. Мосякової, Р. Науменко, Н. Теплової та ін. Проблеми соціалізації дітей у центрах позашкільної освіти відображені в дослідженнях: О. Василенко, В. Герасименко, А. Золотарьової, О. Карпенко, Л. Ковбасенко, О. Литовченко, Т. Окушко та ін. Проблеми проведення вільного часу та виховний вплив дозвілля на процес формування підростаючого покоління розкрито у працях: В. Бойчелюка, В. Воловика, Л. Гордієнко, А. Капської, В. Піча, І. Петрової, Н. Цимбалюк та ін.

Ретроспективний аналіз історико-педагогічних досліджень показав, що система закладів позашкільної освіти почала формуватися наприкінці XIX ст. і до кінця XX ст. трансформувалася у розвинений комплекс соціальних інститутів [4].

На подальший розвиток системи закладів позашкільної освіти істотно впливали соціальні, політичні, економічні фактори. Пошук механізмів координації сфери даних центрів сприяв розробці та прийняттю відповідних законів та підзаконних актів, що регулюють їх життєдіяльність.

У розвитку нормативно-правового забезпечення діяльності центрів позашкільної освіти за період незалежності України з 1991 до 2019 рр. О. Ільченко було виділені такі етапи:

1) 1991-1999 р.р. – соціокультурний, що характеризується інтенсивністю суспільних практик країн західної цивілізації;

2) 2000-2009 р.р. – когнітивний, що характеризується імплементацією практики кадрового забезпечення освітньої діяльності центрів позашкільної освіти вітчизняними педагогічними університетами;

3) 2010-2019 р.р. – освітньо-правовий, що відображає імплементацію результатів норм міжнародного законодавства у практику чинного законодавства та державної політики з питань державного регулювання центрів позашкільної освіти в Україні. Охарактеризуємо ці періоди.

Першим документом, який закріпив правовий статус позашкільної освіти, став Закон УРСР «Про освіту» (1991). Законом визначено єдину структуру системи освіти, що включає «позашкільне навчання та виховання» (Про освіту, 1991, ст. 25), запроваджено поняття «позашкільне навчання та виховання як невід'ємної складової системи освіти України, спрямованої на розвиток здібностей, талантів дітей, учнівської та студентської молоді, задоволенню їхніх інтересів та духовних запитів» [2, с. 42].

Важливим кроком було ухвалення Закону України «Про позашкільну освіту» (2000), який регулює державну політику сфери позашкільної освіти, її правові, соціально-економічні, організаційні, освітні та виховні підвалини. Вперше Законом було визначено основну термінологію сфери позашкільної освіти, як «сукупність знань, умінь та навичок, які отримують вихованці, учні та слухачі у позашкільних навчальних закладах у будь-який час, вільний від навчання у загальноосвітніх та інших навчальних закладах» [5, с. 1].

Відповідно до закону система освітніх центрів включає державні, комунальні чи приватні освітні установи, що функціонують у формі центрів, палаців, будинків, клубів, станцій, студій, шкіл мистецтв, спортивних шкіл, фізкультурно-оздоровчих клубів інвалідів, дитячих стадіонів, дитячих бібліотек, оздоровчих закладів та інших. Дані заклади мають комплексні чи профільні

напрямки [7, с. 12, 15], завдяки чому молодь підвищує свої компетентності у різних галузях знань. Саме тому дослідницею А.Биковською були диференційовані характеристики структури та змісту центрів позашкільної освіти за напрямками та профілями навчання, а саме: художньо-естетичним (хореографічним, музичним, театральним, художнім); науково-технічним (початково-технічним, спортивно-технічним, предметно-технічним, інформаційно-технічним, художньо-технічним, виробничо-технічним); еколого-натуралістичним (екологічним, біологічним, сільськогосподарським, лісогосподарським, медичним, хімічним); туристично-краєзнавчим (краєзнавчим, туристським та спортивним) та гуманітарним (громадським, філологічним та соціальним) напрямками та профілями навчання. Ми приєднуємося до поглядів вченої та вважаємо, що такий диференційований підхід до виділення напрямків та профілів навчання значно розширює бачення структури «компетентнісного підходу щодо освітньої, пізнавальної, практичної, творчої та соціальної компетентностей особистості» [1].

Важливим доповненням Закону України «Про позашкільну освіту» стало прийняття у травні 2001 року постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку типів позашкільних навчальних закладів» та «Положення про позашкільний навчальний заклад» якими було упорядковано структуру та діяльність позашкільних освітніх закладів. У Положенні представлено досить широкий перелік закладів позашкільної освіти, у яких проводяться освітньо-виховну, інформаційно-методичну, організаційно-масову, освітньо-тренувальну та спортивну роботу з дітьми та молоддю. Освітній процес здійснюється відповідно до індивідуальних можливостей, інтересів, нахилів, здібностей вихованців, учнів та слухачів з урахуванням їх віку, психофізичних особливостей та стану здоров'я [3].

Указом Президента України у 2002 році затверджено розгортання регіональної мережі спеціальних освітніх закладів усіх рівнів освіти для дітей з особливостями психічного та фізичного розвитку відповідних умов для здобуття ними безкоштовної освіти в державних та комунальних освітніх установах та забезпечення їх інтеграції до загального освітнього простору [5, ст. 16]. З метою виявлення, розвитку та підтримки обдарованої молоді, створюються сприятливі умови для гармонійного розвитку особистості, набуття нею навичок та знань для задоволення потреб у професійному самовизначенню, організації її оздоровлення, дозвілля та відпочинку було затверджено низку документів, а саме: постанова Кабінету Міністрів України «Про вдосконалення системи організації роботи з виховання дітей та молоді у позашкільних навчальних закладах» (2003); наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про малу

академію наук учнівської молоді» (2006); розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції Державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2006-2010 роки» (2006); постанову Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної програми розвитку фізичної культури та спорту на 2007-2011 роки» (2006). Не менш важливим є наказ Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про порядок організації індивідуальної та групової роботи у позашкільних навчальних закладах» (2004), яким передбачено:

1) залучення дітей з обмеженими можливостями до індивідуальної та групової роботи у позашкільних освітніх установах з метою їх соціальної адаптації у суспільстві та сприяння їх активної творчої діяльності;

2) проведення індивідуальної та групової роботи з обдарованими та талановитими дітьми для здобуття ними практичних навичок, оволодіння знаннями у сфері науки, культури, мистецтва, фізичної культури та спорту, задоволення їх потреб у професійному самовизначення та творчої самореалізації [3].

Отже, завдяки спрямованій освітній політиці держави система позашкільної освіти збільшила чисельність.

Починаючи з 2000 року в Україні прийнято ряд нормативно-правових документів, які регламентують діяльність центрів позашкільної освіти, зокрема, у сфері забезпечення інклюзивного навчання а саме: наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Плану дій щодо впровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки» (2009); розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів щодо впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року (2009); наказу Міністерства освіти та науки України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» (2010); Закону України «Про Загальнодержавну програму «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2016 року» (2009); указу Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010); постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2011); указу Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні період до 2021 року» (2013).

Подальшому розвитку сфери освітніх центрів розвитку, впровадження інклюзивного навчання дітей з ООП сприяло ухваленню Закону України «Про позашкільну освіту» (2018), в якому йдеться зобов'язання держави щодо створення умов для здобуття освіти особами з ОВП, а також забезпечення виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав та

задоволенню потреб таких осіб у сфері позашкільної освіти [4, с. 6]. У свою чергу Законом України «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з ООП до освітніх послуг» (2018), створено правові умови для залучення дітей з ООП до «позакласної та позашкільної роботи з урахуванням їхнього віку, здібностей, інтересів, потреб, можливостей, індивідуальних особливостей освітньої діяльності та стану здоров'я» (2018) [4, с. 17]. Постановою Кабінету Міністрів України «Про організацію інклюзивного навчання у закладах позашкільної освіти» визначено вимоги до організації інклюзивного навчання у закладах позашкільної освіти для забезпечення рівних прав та можливостей осіб з особливими освітніми потребами на якісну позашкільну освіту, розвиток їх здібностей та дарований з урахуванням індивідуальних потреб та інтересів, соціалізації та інтеграції у суспільство (2019) [5, с. 1].

Таким чином, систематизовано законодавчо-правові документи, відповідно до яких здійснюється регулювання діяльності центрів позашкільної освіти, концепцій, стратегій їхнього розвитку незалежної України.

Список використаних джерел

1. Биковська О. В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні: *автореф. дис. канд. пед. наук*: 13.00.01. Київ, 2008. 34 с.
2. Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг: Закон України від 06.09.2018 р. № 2541-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19>
3. Про затвердження переліку типів позашкільних навчальних закладів і Положення про позашкільний навчальний заклад : Постанова Кабінету Міністрів України від 06.05.2001 р. № 433-2001-п. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/433-2001-п>.
4. Про освіту: Закон України від 09.08.2019 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> Про охорону дитинства: Закон України від 09.08.2019 р. № 2402-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14>
5. Про позашкільну освіту: Закон України від 18.03.2018, р. № 1841-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>

Роман Савчин

Комунальний заклад Львівської обласної ради

Фаховий педагогічний коледж

імені Маркіяна Шашкевича

(м. Броди, Україна)

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАПОРУКА ЕФЕКТИВНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Інформаційно-комунікаційні технології є невід'ємною частиною сучасного життя. Їх стрімкий розвиток є одним з факторів, що визначає вектор розвитку світового співтовариства ХХІ століття. Цивілізація неухильно рухається до побудови інформаційного суспільства, де вирішальну роль грають інформація й наукові знання. У цих умовах революційних змін вимагає також і система

навчання. Адже якісне викладання дисциплін сьогодні не може здійснюватися без використання інформаційно-комунікаційних технологій. Використання ІКТ у навчальному процесі має на меті підвищення якості освіти – однієї з насущних проблем для сучасного суспільства.

Формування інформаційного суспільства та бурхливий розвиток інформаційних технологій зумовили актуальність та перспективність використання ІКТ в освіті протягом життя, особливо для викладачів вищих навчальних закладів. Соціально-економічні трансформації приводять багатьох з них до необхідності в перепідготовці, одержанні нових знань, вмінь та навичок, які б відповідали актуальним вимогам їхньої професійної діяльності. За даними американських досліджень, старіння фахових знань та зниження компетентності працівника закладу освіти відбувається менш ніж за 5 років. Тому проблема переходу до безперервної освіти є досить актуальною, а в умовах стрімкої інформатизації суспільства ще й дуже перспективною за умови використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Застосування ІКТ дозволяє в значній мірі просунути в досягненні зазначеної мети та вивести на новий рівень свої професійні знання.

Впровадження в освіту ІКТ є пріоритетною стратегією розвитку будь-якої розвиненої країни світу. Зокрема для країн ЄС застосування комп'ютерних технологій, процеси інтеграції, розвиток дистанційних форм навчання є чи не найважливішими завданнями державних програм [2, с. 48]. Сучасний викладач має володіти не системою завчених знань, а системою навичок, умінь, пов'язаних з творчістю, здатністю до оновлення, самонавчання, підключенням до нових масивів інформації. XXI століття характеризується вільним безкоштовним доступом до багатьох інтернет-ресурсів, різноманітних навчальних сайтів та платформ. Кожен з них дає можливість для ефективного процесу навчання, урізноманітнення форм і методів роботи на заняттях та здійснює позитивний вплив на реформування різних сфер освітньої діяльності. Це впливає на відповідність системи освіти вимогам часу, на її ефективність та якість, модернізацію, відповідність міжнародним стандартам.

Розбудова повнофункціональної сучасної освіти протягом життя на основі використання ІКТ привела до появи відкритої системи освіти – тобто освіти без бар'єрів, доступної для всіх бажаючих навчатися. Це матеріали, які є у відкритому доступі в інтернеті. До її арсеналу освітніх інструментів належать засоби забезпечення доступу до навчальних матеріалів, засоби візуалізації, а також широкий спектр програм, що забезпечують в умовах сьогодення дистанційне навчання [1, с. 136]. З кожним роком кількість таких застосунків збільшується, з'являються нові функції, які роблять використання цих програм дуже

ефективним і цікавим. Але в той же час багато з них відходять на задній план і стають не зовсім актуальними.

У теперішніх умовах дистанційного навчання нові освітні інформаційні технології відкривають доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, дають нові можливості для творчості, знаходження і закріплення будь-яких професійних навичок, дозволяють реалізовувати принципово нові форми і методи навчання. На допомогу у вирішенні завдань, зумовлених дистанційним навчанням, застосовуємо різні онлайн-ресурси, які умовно можна поділити на кілька видів:

- Платформи для створення інтерактивних вправ;
- Платформи для онлайн-тестування;
- Сервіси для створення інтерактивних плакатів;
- Google-застосунки.

Надзвичайно ефективними у використанні та популярними серед педагогів є платформи для створення інтерактивних вправ. Цінність таких інструментів полягає в тому, що учень чи студент перестає бути пасивним споживачем навчальної інформації. Десятки різноманітних ресурсів Інтернету з підтримкою хмарних технологій дозволяють викладачам не лише користуватися готовими інтерактивними інструментами, але й самостійно створювати їх. Заслуженою популярністю користується платформа «LearningApps». Цей онлайн-сервіс дозволяє створювати інтерактивні вправи з різних предметних галузей та дисциплін. LearningApps.org є сервісом для підтримки навчання та викладання за допомогою невеликих інтерактивних модулів. Ці модулі можуть використовуватися як навчальні ресурси, так і для самостійної роботи. Тут можна переглянути та використати вже створені вправи, можна створити і власну вправу. Доступна велика кількість різноманітних шаблонів, а створення самої вправи займає всього кілька хвилин.

Досить цікавий, а головне легкий у користуванні онлайн-ресурс «Wordwall», який допомагає створювати інтерактивні завдання різних типів. Це сучасний освітній ресурс, який можна використовувати для створення інтерактивних вправ і матеріалів для роздруку. Це простий спосіб створення власних навчальних ресурсів: вікторин, ігор, інтерактивних завдань.

Алгоритм роботи цього застосунку схожий на платформу «LearningApps», але якість шаблонів та функціональні можливості програми більші. На створення завдань, презентацій, вправ, ігор не піде багато часу, тому що платформа підключена до пошукової системи Bing, яка швидко знаходить необхідне зображення. Можливо також завантажити власний дидактичний матеріал. Завдяки використанню платформи Wordwall відбувається покращення освітнього процесу,

відповідно підвищується також і компетентність педагога, що є дуже важливим для професійного зростання. У такий спосіб ІКТ стають невід'ємною частиною сучасного навчального процесу, що сприяє підвищенню якості освіти.

Здійснити зворотній зв'язок у процесі навчання, оцінити результат роботи та удосконалити процес контролю навченості студентів дозволяє онлайн-тестування. Для проведення комп'ютерного тестування є багато корисних інтернет-сервісів, зокрема таких, як: Plickers, Quizizz, Kahoot!, тощо. Перевагами цих сервісів є те, що на відміну від прикладних програм-аналогів, вони не потребують великої кількості комп'ютерів, що значно полегшує умови їх використання. Сервіс Plickers дозволяє проводити мобільні голосування і фронтальні опитування під час навчального заняття з вивченого або поточного матеріалу в тестовій формі. Отримання результатів опитування відбувається на занятті без тривалої перевірки та миттєво виводиться на екран комп'ютера (проектора), під'єданого до Інтернету. Наявність смартфонів або комп'ютерів не потрібна: тільки смартфон учителя з доступом до Інтернету.

Quizizz - сервіс для створення онлайн-вікторин, тестів і опитувань. Ця програма може ефективно використовуватися в дидактичних цілях. Студенти можуть відповідати на створені вчителем тести з планшетів, ноутбуків, смартфонів, тобто з будь-якого пристрою, що має доступ до Інтернету. Створені в Quizizz завдання дозволяють включити в них фотографії і навіть відеофрагменти. При бажанні вчитель може ввести бали за відповіді на поставлені питання: за правильні відповіді і за швидкість. Табло відображається на моніторі вчительського комп'ютера. Для участі в тестуванні студенти просто повинні відкрити сервіс і ввести PIN-код, який представляє вчитель зі свого комп'ютера. Студентові зручно на своєму пристрої вибирати правильну відповідь. Даний сервіс можна використовувати не лише на заняттях у навчальному закладі, а й у домашніх умовах, що значно розширює діапазон можливостей використання веб-ресурсу. Використання даного сервісу може бути хорошим та оригінальним способом отримання зворотного зв'язку зі студентами в умілих руках педагога стає могутнім інструментом.

Сучасні методи унаочнення матеріалу не повинні переважувати візуальною та текстовою інформацією, мати інтерактивні елементи та зберігати структурованість. Цим вимогам повністю відповідають інтерактивні плакати, створити які дуже просто. Цікавим застосунком, за допомогою якого можна створювати інтерактивні плакати, на які наносяться маркери, при наведенні на які може з'являтися будь-який мультимедійний контент – є Thinglink. Сервіс дозволяє зібрати до купи кілька посилань, таблиць і картинок, надавши їм вигляд цілісного матеріалу. У даному застосунку інтерактивним можна зробити будь-який

матеріал: підручник, навчальні відео, діаграми, фото та екскурсії. Цей сервіс можна ефективно використовувати як заміну звичайним презентаціям, які на сьогоднішній день уже не користуються такою популярністю і поступово відходять на задній план.

Чудовим засобом донесення інформації також є інфографіка. Це добірка зображень, діаграм і мінімального обсягу тексту, що роблять огляд теми легкозрозумілим. Оригінальна та креативна інфографіка дуже ефективна, адже привертає до себе увагу. Це чудовий засіб для перетворення складної інформації у легкозасвоювану. Причому зробити це може абсолютно кожен. І бути дизайнером чи художником зовсім необов'язково. Для цього зараз є багато корисних сервісів: Vizualize.me, GoogleDevelopers, Easel.ly тощо.

Для реалізації завдань дистанційного навчання сьогодні не обійтись без Google-застосунків, зокрема сервісів GoogleClassroom та Googlemeet. Вони доступні усім, хто має особистий Google-акаунт. GoogleClassroom має багато можливостей: створення завдань; спільна робота над завданнями, яка забезпечує двосторонній зв'язок між студентом та викладачем; спілкування в режимі реального часу; оцінювання виконаних завдань. Завдяки активному посилянню у Googlemeet, яке знаходиться у класі викладач може підтримувати постійний зв'язок із студентами та проводити заняття не витрачаючи час на створення окремих посилань.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі робить навчання більш змістовним і видовищним, сприяє розвитку самостійності й творчих здібностей студентів, істотно підвищує рівень індивідуалізації навчання. Навчання з використанням ІКТ також розширює можливості творчості вчителя, підвищення його професійних компетентностей, безперервної самоосвіти та вдосконалення своїх вмінь та навичок.

Отже, активне й ефективно впровадження ІКТ технологій у безперервну освіту викладачів навчальних закладів має принципово важливе значення для сучасної освіти в цілому. Така стратегія є важливим чинником створення нової освітньої системи, що відповідає вимогам інформаційного суспільства і процесу модернізації традиційної освіти, забезпечує більшу доступність освіти, підвищує її якість та творчий потенціал.

Список використаних джерел

1. ВдовичинТ.Я. Застосування технологій відкритої освіти для інформатизації навчального процесу. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. Вип. 16. С. 134-140.
2. Карпенко М. М. Перспективи реалізації в Україні концепції освіти протягом життя: чинники і механізми. *Стратегічні пріоритети*. 2011. № 4. С. 45-51.
3. http://www.nbuviap.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=3532:poshirennya-informatsijno-komunikatsijnikh-tehnologij-v-osviti-protyagom-zhittya&catid=81&Itemid=415

4. <http://customs-admin.umsf.in.ua/archive/2020/3/9.pdf>
5. <https://journal.iitta.gov.ua/files/journals/1/articles/1252/public/1252-4800-1-PB.pdf>

Володимир Стинський

Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника

(м. Івано-Франківськ, Україна)

ФОРМУВАННЯ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ-ПРОГРАМІСТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ЗВО

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року одним із завдань визначено формування соціально зрілої творчої особистості, з високим рівнем знань і потребою у самовдосконаленні. Творчість є складником професійної діяльності майбутнього програміста, до змісту якої входить і дизайнерський компонент. Зважаючи на це виникає необхідність у підготовці гібридного спеціаліста, що володітиме разом з навичками програмування базовим інструментарієм комп'ютерної графіки та дизайну.

Динаміка професії програміста вимагає, щоб професійна підготовка фахівців у ЗВО забезпечила можливість подальшого саморозвитку випускника ЗВО, його успішну адаптацію і професійне становлення.

Згідно з дослідженням Г.Чемерис, на ринку праці все частіше фігурують запити на програмістів, що мають навички роботи з комп'ютерною графікою. Рекрутер компанії «Artefact» Дейв Міллер вважає, що дизайн як професія наступні п'ять років буде продовжувати розвиватися у гібридну індустрію – технічну і творчу [4, с. 322]. Тому навчання майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук повинно передбачати ґрунтовну графічну підготовку фахівців.

Дизайн як професійний напрям творчо-проектної діяльності намагається синтезувати професійні компетенції інженерно-технічного рівня (фахівця ІТ, комп'ютерної графіки), художника, архітектора, психолога, менеджера, маркетолога. Утворюється своєрідна форма проектного творення, яку І. Черкесова позначила як «кентавр» – поєднання не поєднуваного. На її думку, дизайн взагалі є «кентавром»: поєднанням науки, техніки і мистецтва [5, с. 271].

Аналіз теорії і практики засвідчив, що комп'ютерні програми становлять основу програмного забезпечення всіх графічних програм, де головним інструментом виступає комп'ютер. У якості робочого інструмента комп'ютер виступає як: текстовий редактор; графобудівник, графічний редактор; обчислювальний пристрій; засіб моделювання та ін. Комп'ютерні технології дозволили окремі трудомісткі методи проектування засобів візуальної інформації (ескізування, композиційні пошуки, малювання оригінальних знаків за шаблонами або «за сіткою») передоручити комп'ютерній графіці. Комп'ютерні

технології вможливають синтез візуальної, звукової й тактильної інформації, об'єднуючи абстрактно-логічну, знаково-символічну, предметно-образну форми художньо-графічної наочності [2, с. 218-219]. Безперечно, упровадження комп'ютерних технологій вимагає від студентів обов'язкового знання відповідних графічних програм і розуміння призначення комп'ютера як інструменту для швидкої чистової реалізації творчих задумів.

Аналіз навчального плану першого (бакалаврського) рівня вищої освіти засвідчив, що у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника на спеціальності «Інженерія програмного забезпечення» пропонується одна дисципліна з графічного циклу – «Комп'ютерна графіка», а на спеціальностях «Комп'ютерні науки», «Інформаційні процеси та системи» – предмети «Веб-програмування», «Розробка комп'ютерних ігор», «Візуальне програмування», «Створення візуальних інтерфейсів», які входять до циклу дисциплін вільного вибору студента.

Аналогічно ситуація і на другому (магістерському) рівні вищої освіти, де на спеціальності «Інженерія програмного забезпечення» пропонується одна дисципліна з графічного циклу – «Комп'ютерне моделювання та оптимізація» (вибіркова), а на спеціальностях «Комп'ютерні науки», «Інформаційні процеси та системи» – дисципліни «Серверне Web-програмування (нормативна) та «Розробка Web-додатків (вибіркова).

Відтак, у національному університеті «Львівська політехніка» [1] на спеціальності «Інженерія програмного забезпечення» дисципліна «Комп'ютерна графіка» на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти входить до циклу професійної і практичної підготовки. А цикл вибіркових дисциплін складається з трьох основних блоків, один із яких охоплює дисципліни циклу програмування мультимедіа та ігор, а саме: «Засоби програмування комп'ютерної графіки», «Програмування мультимедійних систем», «Проектування та розробка ігор» та ін. Більше того – у ЗВО відкрито спеціальність 186 «Видавництво та поліграфія», яка на професійному рівні покликана готувати програмістів-дизайнерів.

Майбутні програмісти (бакалаври та магістри) в процесі навчання освоюють та використовують сучасні програмні системи та технології для обробки зображень (Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, Corel Draw), до друкарської підготовки (PageMaker, InDesign, QuarkXPress), створення мультимедії (Flash, Maya) і ін. Майбутні фахівці здатні проектувати та розробляти сучасні Web-сайти та портали з використанням найновіших технологій (HTML, DHTML, XML, Java, JavaScript, Php.net) та програмних засобів (Macromedia Dreamweaver, Microsoft Visual Studio).

В області дизайну студенти отримують усі необхідні знання для проектування корпоративних гарнітур, розробки фірмових стилів (brandbook), анімаційних презентацій (MacromediaDirector, Authorware) та Web та UX/UI-дизайну.

Усі отримані теоретичні знання засвоюються на практичних та лабораторних заняттях з використанням найсучаснішого апаратного та програмного забезпечення. З цією метою використовується не лише Windows платформа, а й комп'ютери на базі MacOS.

Таким чином, цикл графічних дисциплін покликаний забезпечити розвиток дизайн-мислення, просторової уваги, творчого і конструктивного мислення фахівця, а також вихованню професійної та графічної культури студентів та формуванню дизайнерської компетентності.

У психолого-педагогічній літературі бракує дослідницької уваги до проблеми формування дизайнерської компетентності.

Так, В.Щукіна дизайнерську компетентність визначає як «необхідний компонент культури, який забезпечує готовність до дизайн-діяльності, охоплює сукупність теоретичних знань, практичних навичок, особистісних якостей, що мають важливе значення для успішної реалізації в майбутній професійній діяльності». Ю.Бундіна та Т.Мала убачають у дизайнерській компетентності «цілісну соціально-професійну якість», що дає змогу успішно виконувати виробничі завдання, взаємодіяти з іншими людьми [3].

Навчання графічних дисциплін покликано формувати такі дизайнерські компетентності у бакалаврів [1]:

- здатність до креативного мислення при вирішенні проблемних ситуацій на шляху створення дизайнерської продукції;

- здатність приймати обґрунтовані рішення щодо створення та ведення бізнесу у в області комп'ютерного дизайну та управління підприємствами, організовувати та документально оформлювати процеси створення та ведення бізнесу;

- здатність здійснювати комп'ютерну підтримку аналізу даних та методів оптимізації при розробці електронних та друкованих видань;

- здатність проектувати та створювати електронні мультимедійні видання різних видів;

- здатність організовувати колективну роботу з оформлення, перетворення та обробки мультимедійних даних за допомогою офісних додатків та сучасних хмарних сервісів;

- здатність до застосування графічних редакторів для поліпшення якості зображень та підготовки зображень для публікації в web;

- здатність розробляти колірні рішення та формувати гармонійні колірні сполучення для мультимедійної та поліграфічної продукції, здійснювати тонову та колірну корекцію зображень, працювати з системою керування кольором та керувати кольором в процесах комп'ютерного та друкарського кольоровідтворення;

- здатність розробляти інтерактивні документи, елементи веб-сайтів та додатки з використанням різних видів анімації;

- здатність створювати рекламні продукти з використанням тривимірного моделювання;

- здатність до застосування графічних редакторів для поліпшення якості зображень та підготовки зображень для друку;

- здатність створювати ресурси для мережі Internet та реалізувати дизайнерський задум засобами мов розмітки, CSS і клієнтських скриптів для розміщення в мережі;

- здатність до застосування основ художньої композиції та графічного дизайну при розробці мультимедійних та друкованих видань;

- здатність до раціонального, грамотного шрифтового оформлення друкованих та мультимедійних видань з урахуванням психології візуального сприйняття інформації та читабельності видання.

Навчання на магістерських програмах поглиблює формування дизайнерської компетентності [1]: здатність використовувати теоретичні та фундаментальні знання в галузі комп'ютерного дизайну; здатність до креативного мислення та творчого підходу щодо вирішення нових проблем і ситуацій; знання, вміння та навички проектування додатків для мобільних пристроїв; здатність формувати повнофункціональні іт-продукти на основі відкритих інтерактивних компонентів; здатність проектувати користувальницькі інтерфейси; знання, вміння та навички щодо формування візуального оформлення електронних видань; здатність візуалізувати дані, 3D-об'єкти та ін.

Отже, дизайнерська компетентність студентів-програмістів – це сукупність знань, умінь і навичок в галузі мистецтва, функціонально-технологічних процесів в сфері дизайну та інженерно-технічного рівня інформатизації та комп'ютеризації у сфері ІТ-технологій з метою формування умінь інтерпретувати і оперативно реалізувати естетичний потенціал на практиці.

Список використаних джерел

1. Кафедра «Інформаційні технології видавничої справи» Національного університету «Львівська політехніка». URL: <http://itvs.lp.edu.ua>

2. Марченко А. Теоретико-методологічні аспекти підготовки дизайнерів. *Дизайн-освіта як галузь креативних індустрій: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Київ, 2019. С. 217-219.

3. Ткаченко А. Дизайнерська компетентність майбутніх учителів образотворчого мистецтва як складова професіоналізму фахівців. *Virtus*. 2017. № 19. С. 115-117.
4. Чемерис Г. Дизайн мислення та графічна культура майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук. *Актуальні проблеми журналістики, соціології та дизайну: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*. Мелітополь, 2018. С. 319-325.
5. Черкесова І. Дизайн та проектна діяльність дизайнерів в концепції «кентавристики». *Дизайн-освіта як галузь креативних індустрій: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Київ, 2019. С. 271-274.

Наталія Горук

Львівський національний університет

імені Івана Франка

(м. Львів, Україна)

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ КРИЗИ

Участь у неперервному ціложиттєвому навчанні є важливою умовою успішної адаптації до мінливих економічних умов сучасного життя, що дедалі швидше цифровізується. Неперервне навчання допомагає вдосконалювати раніше набуті знання та отримувати нові, необхідні для професійної кар'єри та самореалізації. Світова криза, спричинена пандемією Covid-19 та війною в Україні, призвела до значного збільшення дистанційного навчання в освіті дорослих і стала потужним випробуванням як потенціалу он-лайн навчання, так і його обмежень. За даними Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), головними проблемами на шляху до впровадження дистанційного навчання в освіті дорослих є обмежені навички використання цифрових технологій, відсутність комп'ютерного обладнання та підключення до Інтернету і опір викладачів, які звикли до аудиторного навчання. Вирішення окреслених перешкод сприятиме участі дорослих у неперервному навчанні.

Вже перші дослідження, проведені ОЕСР наприкінці 2020 року засвідчили істотне збільшення потреби в он-лайн навчанні для дорослих. Головним доказом підвищеного попиту є збільшення частоти використання в електронних пошукових системах запитів за такими термінами як «он-лайн навчання», «електронне навчання», «масові відкриті он-лайн курси» (МООС) у багатьох європейських країнах Європейської Співдружності. Підвищений попит та вимушена ізоляція людей стали важливими чинниками розширення системи дистанційної освіти дорослих, що дозволило охопити більшу кількість учасників з меншими інвестиціями в інфраструктуру і частково вирішити питання масового безробіття, яке виникло через пандемію Covid-19. Однак, щоб дистанційне навчання стало альтернативою традиційного очного навчання, воно повинно забезпечити можливості перекваліфікації та підвищення кваліфікації, що

сприятиме продуктивності підприємств і компаній та подальшому працевлаштуванню дорослих.

Як свідчать дані опитувань, проведених у країнах Європейського Союзу, участь у формальному та неформальному навчанні беруть близько 40% усіх дорослих, і усі вони висококваліфікованими спеціалістами. Серед працівників із низьким рівнем кваліфікації ця частка становить близько 20%. Опитування щодо форми участі дорослих у курсах неформальної освіти показують, що лише один із п'яти дорослих учасників навчався дистанційно (он-лайн). Проте ці цифри відрізнялися у різних країнах – від 6% (Франція) до 40% (Литва та Польща). Закономірним виявився і той факт, що дорослі із високим рівнем цифрової компетентності частіше обирають он-лайн навчання, ніж дорослі із низьким рівнем. Загалом в середньому у всіх країнах ОЕСР лише 5% дорослих володіють високими навичками цифрової грамотності і 15% зазначають відсутність навіть базових умінь володіння комп'ютерними технологіями. Головними перешкодами для участі в навчанні для дорослих вони називають брак часу через працевлаштування (28%), сімейні обов'язки (15%), брак фінансів (16%), незручний розклад чи місце розташування закладу (12%). Зазначені труднощі частково допоможе подолати навчання за допомогою комп'ютерних технологій завдяки організації зручного розкладу, самостійно обраного темпу навчання та нижчій вартості освітніх послуг [4].

Важливою передумовою ефективного дистанційного навчання дорослих є забезпечення базових цифрових навичок дорослим із низькою навчальною мотивацією, обмеженим доступом до Інтернету та цифрових технологій. На жаль, сьогодні відомо, що лише 10% користувачів масових електронних курсів (МООС) завершують навчання, тому потрібно вжити заходів щодо підвищення популярності і доступності дистанційних електронних курсів. Популяризації електронного навчання серед дорослих сприятиме насамперед розширення тематичного спрямування запропонованих курсів, оскільки за даними ОЕСР здебільшого вони сфокусовані на темах цікавих та важливих для «білих комірців», і практично відсутнє навчання для ремісничих і робочих професій, яке важко перевести в дистанційний формат з огляду на необхідність здобуття практичних умінь і навичок. Нерівномірний або обмежений доступ до Інтернету також підсилює існуючу нерівність. Відповідно, за період пандемії урядами багатьох країн було прийняте рішення безкоштовно забезпечити комп'ютерами, підключенням до Інтернету та необхідним навчанням тих, хто проживає у сільській чи віддаленій місцевості, або є фінансово неспроможними (Угорщина, Великобританія, Італія) [5].

Дані Європейської асоціації освіти дорослих (ЄАОД) свідчать, що 43% дорослих у Європі ще не володіють базовими навичками в сфері цифрових технологій. Це може становити загрозу соціальної ізоляції для тих, хто не опанує необхідними компетентностями, оскільки здатність володіння цифровими інструментами стане однією із ключових до 2024 року [1; 2].

Запорукою забезпечення якості освітніх послуг та підтримки мотивації вчителів до викладання в дистанційному форматі є підготовка вчителів до он-лайн навчання. Оскільки в умовах пандемії навчання переважно відбувається в дистанційному форматі, то вчителі вимушені швидкими темпами опановувати цифрові компетентності, однак якість не завжди відповідає необхідному рівню. Відповіддю на ці виклики стали створені державами навчальні програми цифрової грамотності та он-лайн навчання для вчителів і керівників закладів освіти (Іспанія, Великобританія, Корея) [3].

Створення механізмів забезпечення якості електронних курсів для дорослих, налагодження системи стандартифікації та сертифікації забезпечуватимуть доступ випускникам до ринку праці та гарантуватимуть їм визнання отриманих компетентностей. Зокрема, у Франції почала працювати платформа PIX (<http://pix.fr/>), яка дозволяє протестувати дорослим свої цифрові уміння та ділитися результатами із потенційними працедавцями. А у США сьогодні створено програму «Якість має значення» (Quality Matters Program), мета якої розроблення стандартів для освітніх он-лайн курсів та окремих цифрових компонентів. Європейська асоціація університетів дистанційного навчання стала ініціатором створення платформи OpenupEd, одного із найбільших постачальників масових он-лайн курсів для вищої освіти. Головними критеріями якості електронного навчального курсу працівники та партнери OpenupEd визначають: орієнтацію на учня, відкритість та доступність, незалежність у навчанні, інтерактивність, забезпечення диверсифікованості, якісний контент, визнання сертифікатів [5].

Отже, освітня криза, спричинена пандемією Covid-19, спонукає до пошуків альтернативних форм освіти дорослих, серед яких електронне та дистанційне навчання. Однак, значна частина дорослих не має змоги брати участь у цьому процесі через обмежені фінансові можливості, доступ до Інтернету та технологій. Вільний доступ до пристроїв, програмного забезпечення та Інтернету стане запорукою неперервного навчання та перенавчання для найбільш вразливих верств населення. Подолання нерівності можливе за допомогою додаткового інвестування у цифрову інфраструктуру та у розвиток потенціалу електронного навчання (підтримка вчителів, створення системи стандартифікації та сертифікації, вивчення світового досвіду тощо).

Список використаних джерел

1. Кириченко І.Ю., Москаленко О.В. Опанування базового рівня цифрової компетентності як засіб соціалізації дорослих // Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи : монографія / За заг. ред. акад. Н.Г. Ничкало, акад. І.Ф. Прокопенка. Харків: ФОП Бровін О.В., 2020. С. 118-122.
2. Маніфест про навчання дорослих у XXI столітті. – URL: http://www.uaod.org.ua/data/EAEA/Manifest_2019_UA.pdf (дата звернення: 13.05.2022).
3. Adult Learning and Education and Covid-19 // UNESCO Covid-19 Education Response. Education Sector issue notes. Issue note 2.6, October 2020. - URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374636>. (Accessed on 10.05.2022).
4. OECD. Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills // OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing, 2019. <https://dx.doi.org/10.1787/1f029d8f-en>.
5. OECD. The potential of online learning for adults: Early lessons from the Covid-19 crises. OECD, 2020. - URL: <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/the-potential-of-online-learning-for-adults-early-lessons-from-the-covid-19-crisis-ee040002/#figure-d1e322> (Accessed on 10 May, 2022).

ЧИННИКИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Фізичне виховання (підсистема загальної системи освіти) завжди розвивалась і функціонувала під впливом законів суспільного розвитку, взаємодіючи з іншими чинниками всебічного виховання особистості. Так, умовою розвитку фізичного виховання дітей та молоді у Європі та світі визначена загальна сформованість теоретико-методичних засад фізичної культури авторства державних діячів, військових, педагогів [3].

Протягом ХІV – ХVІ ст. в Європі панував культурно-філософський рух, що ґрунтувався на ідеалах гуманізму та орієнтувався на спадщину античності: визнання краси і можливостей людини та її тіла – «Ренесанс» або «Відродження». Переміщення людини у центр філософії, літератури, мистецтва та науки як основної цінності викликали закономірний інтерес до її природної схильності до фізичного розвитку, й спричинило розвиток нової культури, зокрема нової системи виховання, виховання фізичного [5].

Кінцевою метою педагогічної концепції Дж. Локка («Думки про виховання», 1693 р.) стало забезпечення здорового духу у тренуваному, здоровому тілі, а фізичне виховання як один із основних компонентів освіти синтезувало численні фізичні вправи, зокрема плавання, фехтування, верхову їзду і свідоме відношення до «здорового» одягу, харчування, способу життя [2].

Ця ідеологія знайшла відображення в працях теоретика народної школи Й. Песталоцці, зокрема в підручнику «Елементарна гімнастика» (1807 р.), на сторінках якого ціль фізичного виховання визначена як розвиток природних можливостей дитини базованих на закономірному прагненні людини рухатись, реалізовані в іграх та фізичній активності. Ще одним досягненням педагога стало впровадження спільного виконання комплексу вправ за командою, обґрунтована класифікація фізичних вправ, в основу якої покладений ступінь рухливості суглобів.

Теоретичні напрацювання і практичні рекомендації Дж. Локка, Ж.Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Ф. Фребеля реалізувались І. Базедовим, Х. Зальцманом, І. Кампе, Б. Блаше у школах-інтернатах «*філантропінах*». Ідеї взаємодії школи із природою, виховання громадян-патріотів, формування любові до життя у дітей втілювались через такі форми фізичного виховання як активні прогулянки і розваги, рухливі ігри і фізичні вправи на відкритому повітрі.

Під впливом учення Ж.-Ж. Руссо та теорії віденського професора А. Бореллі щодо механіки людського організму виникає німецька школа гімнастики, представниками якої визначаємо Г. Фіта та Гутс-Мутса. Перша школа, де поруч з розумовим навчанням вважають доцільним введення фізичного виховання, виникла в Німеччині, зокрема в Дессау вчитель математики Г. Фіт (1763-1836 рр.) розпочав викладання фізичних вправ.

Теоретик і методист фізичного виховання Йоган Крістоф Фрідріх Гутс-Мутс запровадив у практику тодішнього закладу освіти комплекси загально розвиваючих фізичних вправ, обґрунтував використання загартувальних процедур: ранкової гімнастики, рухливих ігор просто неба тощо. Результатом тривалих власних спостережень Гутс-Мутса стало створення комплексу спортивного гімнастичного обладнання та методичних рекомендацій по організації фізичних вправ на ньому, оприлюднених у праці «Гімнастика для юнацтва», що широко використовували в європейських країнах – Німеччині, Чехії [4].

Педагоги стали ідеологами використання потенціалу античної фізичної культури, народних рухливих ігор і забав та можливостей бойових мистецтв єдиній гімнастичній системі. Авторські підходи до проведення гімнастичних вправ, обґрунтування комплексу багатоборства знайшли відображення у теоретико-методичних працях: «Гімнастика для синів Вітчизни», самоучителя з плавання І. Гутс-Мутса та «Досвід енциклопедії фізичних вправ» Г. Фіта [5]. Їх власні теоретико-методичні рекомендації щодо організації гімнастики в закладах освіти були використані Ф. Нахтегалем (Данія) та Г. Кліасом (Швейцарія, Нідерланди) за основу при створенні навчальних посібників, затверджених на державному рівні.

Новацією, яку здійснив Г. Фіт стало комплексне вивчення фізичних вправ, і, відповідно, їх класифікація на прості (елементарні) і складні. Педагог пропонував наступність вправ: від елементарних до складних – від ходьби і бігу до боротьби, стрибків і лазіння і надалі греблі, плавання, фехтування та ін. Постулатами теорії Фіта стали такі: від простого до складного, відповідність вимог віковим та особистим можливостям дитини.

Визнанням фізичного виховання обов'язковим чинником усебічного розвитку дитини з перших років життя актуалізувало професійний підхід до занять фізичною культурою в школах більшості європейських країн. Особливий інтерес науковців викликали засоби, які гармонійно впливали на формування не лише фізичних якостей, а й забезпечували високий рівень розумового, духовного та морально-релігійного виховання.

Так, шведській системі були притаманні риси лікувальної (лікарську) й військової гімнастичних систем: «Шкільна гімнастика, за виключенням маневрування зі зброєю, безумовно в усьому тотожна з гімнастикою військовою. В піхотних полках і у флоті рекрути роблять абсолютно ті ж вправи, як і діти...марширування, вправи рук, масові вправи, в яких точно пасивне підкорення – правило, а дисципліна – головна мета» [1, с.113].

На ситуацію вплинули й доступні для тогочасних педагогів німецькі, французькі, англійські та інші видання з питань фізичного виховання й розвитку шкільної молоді, а саме: Дж. Страт «Спорт та розваги англійського народу» (1801 р.), П. Лінг «Загальні підстави гімнастики» (1834 р.), Ч. Айзелен «Гімнастичні вправи» (1845 р.), А. Мауль «Навчальний посібник для навчання гімнастики у школах для хлопчиків (Методи навчання)».

Гімнастичні системи цілепокладали на гармонійний розвиток кожного учня, збереження й укріплення його здоров'я. Однак кожна система мала свої характерні ознаки в теорії та практиці реалізації. Система Г. Демені базувалась на статевій диференціації фізичних вправ: для дівчат їх метою було стимулювання рухливості, спритності й гармонійності через естетику рухів, для хлопців – підбір вправ здійснювався на принципом наближеності до спортивної діяльності.

Різнобічні інтереси викладача, науковця, поета і композитора Е. Далькроза зумовили зародження «Ритмічної гімнастики». Пропонуючи учням рухатися в такт музиці, вчений зауважував на здатності одночасної передачі ногами найдрібніших деталей ритму і мелодії. Рухи, що відповідали кожному музичному фрагменту сприяли створенню нотної системи для рухів усього тіла, що уможливило передачу тривалості музики рухами [1].

Отже, результати наукових розвідок учених і практиків західноєвропейських країн та їхній практичний досвід, наявність окремих гімнастичних систем вплинули на розвиток фізичного виховання та спорту всієї Європи.

Список використаних джерел

1. Кун Л. Всеобщая история физической культуры и спорта. Москва: Радуга, 1982. 399 с.
2. Локк Дж. Мысли о воспитании. Сочинения в 3 т. Москва: Мысль, 1988. С.442.
3. Тумак Ю. І. Фізичне виховання дітей і молоді в громадських товариствах Буковини (друга половина ХІХ–початок ХХ ст.). *дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01* / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, МОН України. Тернопіль, 2014. 316 с.
4. Beiträge und Bibliographie zur Guts Muts. Forschung, Sankt Augustin, 1998.
5. Die Osterreichische mittelschule fur Landgemeinden auf dem Weltausstellungsplatze. Wien: selfVerlag des Comites. 1873. 25 s.

Любов Прокопів

Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника

(м. Івано-Франківськ, Україна)

СУЧАСНІ ВИМІРИ І ПРІОРИТЕТИ РОЗВИТКУ МАЛИХ ШКІЛ УКРАЇНИ ТА ПОЛЬЩІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ

В масштабі сучасних проблем і трансформацій трансформується роль і мета загальної середньої освіти. Її головним вектором впровадження є якісні зміни у системі шкільної освіти, створення оптимальних умов отримання якісної освіти учнями. У Програмі ООН «Цілі 2030: Освіта для сталого розвитку» передбачений цілісний підхід до отримання освіти.

Освіта, реагуючи на постковідну епоху, воєнні загрози принципово працює на майбутнє, визначаючи на першому плані знання, компетентності особистості, її світогляд, моральний та поведінковий потенціал [3]. Відповідно до вказаних особливостей консолідується роль школи у європейському контексті. Досвід Європи, зокрема Польщі, показує пріоритети існування та збереження малочисельної школи, які необхідно вивчати задля подальшого її розвитку.

Питання діяльності малочисельних (малих) шкіл України та Польщі стали основою для досліджень вчених О. Біди, В. Короля, А. Кузьмінського, Л. Прокопенко та ін. Польський досвід роботи малих шкіл вивчали Н. Леггер, Р. Печковський, М. Якубовський та ін.

Наведене вище доводить актуальність проблеми дослідження. Деякі її аспекти потребують детального аналізу та переосмислення.

Для нас важливим є тлумачення «мала школа». В Україні такого визначення немає. У сучасному законодавстві вона трактується як малочисельна. Тому ми вживатимемо ці два терміни як синонімічні.

На основі аналізу тлумачень «малочисельна» і «мала» такими вважатимемо школи: з повною організаційною структурою, в яких функціонують по одному класу (відділу) кожного рівня навчання. У міських школах є не більше ніж два класи (відділи) кожного рівня навчання; з неповною організаційною структурою, в яких бракує щонайменше одного класу (відділу); з наповнюваністю не більше ніж 150 учнів, а в міській - не більше 300 учнів; наповнюваністю класу не менше ніж 8 - не більше 25 учнів; наявністю не більше 12 педагогічних кадрів (Польща).

Аналіз демографічної ситуації у Польщі та Україні на початку ХХІ ст. показав швидке зменшення населення в сільській місцевості на більш як 30% в Польщі, 40% в Україні.

Тому перед науковцями, громадянами, товариствами, батьками кожної з країн постала велика проблема: збереження малих шкіл чи створення їхніх аналогів.

Так, у Польщі на початку ХХІ ст., (така приблизно ситуація почала відбуватися в освітньому середовищі України на десятиліття пізніше) існували два типи переконань: більшість економістів, на противагу освітянам, бачили у ліквідації малих шкіл єдиний шлях збереження освітніх коштів. На цій основі виникла пропозиція заснування зведених (опорних) шкіл; з іншої сторони жителі сіл, гмін стверджували, що закриття малих - недалекоглядний крок, бо ліквідуються чи не єдині освітні центри на селі.

Щоб реально оцінити ситуацію вчені Варшавського, Жешувського та ін. університетів провели дослідження, які мали як кількісний, так і якісний характер і аргументували збереження малих шкіл [2]. Зокрема, М. Якубовський [1] провів цілісну економічну розвідку, в тому числі і опитування у 2003-2005 роках, близько 49 шкіл Польщі з 115 представництв.

Вихід був знайдений у збереженні малих шкіл, які б фінансувалися меценатами, організаціями, товариствами тощо.

Все це сприяло, на відміну від української освітньої системи, виробленню моделі існування такої школи:

- школа - власність товариства жителів сіл. Малі школи співпрацюють з батьками й товариствами. Поширеними стали представництва приватних осіб, приватних організацій тощо. Фактично власником малої школи були громади села, у власності яких є матеріальне забезпечення школи. Це змінює мотивацію мешканців, дає їм можливість значного впливу на функціонування шкіл. Однак така форма власності змушує до більш інтенсивних звітів між школою, батьками і спільнотою.

Товариство і мала школа - дві особливі установи, кожна має свій власний статут, що визначає її цілі і принципи функціонування.

Товариство є незалежною, саможосподарською організацією, найвищою владою якої є загальні збори. Його перевагами є опора на законодавчу базу, що описує точно його організацію, швидкість скликання загальних зборів, зміни правління і голови, також володіння юридичною індивідуальністю, що уможливорює утримування власності, господарську діяльність і здобуття грантів. Товариство є засновницьким органом для малої школи і лише воно може її ліквідувати. Правління товариства працевлаштовує директора школи вирішує особливості забезпечення та пропорції між ресурсами на інвестиції і заробітні плати. Поточне управління школою, працевлаштування вчителів, встановлення заробітних плат лежать в компетенції директора.

Досвід малих шкіл доводить, що важливим тут є визначення повноважень і обов'язків правління товариства, директора школи також представників від батьків. Це забезпечує директорів школи комфорт роботи і незалежність рішень.

Батькам гарантує вплив на фінанси, а товариству дозволяє зосередитися на ширших діях, що підтримували розвиток села.

У більшості представництв цього типу, що добре функціонували, директор володіє сильною позицією і розв'язує педагогічні проблеми, хоча змушений вести діалог між товариством батьками [4];

- школа приймає на навчання всіх охочих, не отримує додаткових, обов'язкових оплат і утримується з освітньої дотації, величина якої залежить від числа учнів, передається через гміну і з додаткових фондів товариства. Мала публічна школа діє на основі вільної конкуренції.

2/3 малих шкіл - публічні представництва, а 1/3 непублічні, їх статус залежить від влади гмін і думки кураторів, які дають згоду на реєстрацію школи;

- у школах, якими керують громадські об'єднання, товариства не врегульовується чітка оплата праці для педагогічних кадрів, їх тижневе навантаження. Вчителі працевлаштовуються на підставі кодексу праці. Заробітні плати у таких школах зазвичай нижчі ніж в самоврядних школах і відповідають наявним фінансовим заощадженням, які залежать в основному від кількості учнів. У малих школах Польщі оплата праці здійснюється і за тижневим навантаженням. У середньому на ставку вчителя у малій школі відводиться 24 години, в Україні - 21 год. Це дещо вище ніж у традиційних школах, однак решту оплати можуть здійснювати організації, меценати тощо. Як правило у більшості таких шкіл здійснюється погодинна оплата праці вчителів.

Польські дослідники довели, що у традиційних школах, навіть при меншому тижневому навантаженні вчителів коштом їх більшої кількості й того, що вони ведуть спеціалізовані предмети кошти витрачають приблизно однакові.

Загалом у Польщі щодо збереження вчительських кадрів у малих школах прийняли такі рішення: по-перше, збільшення тижневого навантаження на одного вчителя до 24 годин, а також зменшення навантаження у малих школах на перевірку домашніх занять і проведення виховних заходів через меншу кількість учнів [1]; по-друге, створення малокомплектних груп з дітьми з декількох класів. У Польщі цей процес проходив нелегко, однак психологи підкреслюють позитивний вплив такого об'єднання не тільки через знання учня, але й розвиток комунікаційних вмінь, вироблення здібності співробітництва і т.п. [1];

по-третє, вчителі спеціалізованих предметів мають можливість працювати в декількох школах, представництвах тощо.

Важливим фактом, є те, що у малих школах Польщі, на відміну від українських, є конкуренція кадрів. Пояснюється це тим, що на селі вчительські зарплати є чи не найвищими. Труднощі, аналогічно як і в Україні, стосуються педагогічних кадрів вчителів у віддалених місцевостях;

•у малих школах навчається невелика кількість учнів (найчастіше нижче 100). Для покращення мотивації навчання учнів малих шкіл у Польщі окружні адміністрації сприяють постійному професійному зростанню педагогів, організовують навчання як офлайн, так і онлайн [4].

Діяльності такого типу шкіл у Польщі сприяли позаурядові організації в освіті:

- загальнопольські або регіональні організації, які займалися підготовкою вчителів, пропагуванням технологій навчання;
- організації, що підтримують поодинокі школи (установи, які об'єднують батьків і випускників). Вони виконують дорадчу роль, а їх важливе завдання - є пошук додаткових матеріальних ресурсів на користь школи;
- організації, які мають освітні представництва, такі як дошкільні заклади, школи різних рівнів освіти, центри професійного розвитку вчителів.

Позаурядові організації є незалежними постачальниками освітніх послуг. Оскільки в першому випадку самоврядування бачать в них шанс на зниження коштів на утримання освіти та в другому, часто сприймають як конкурента в постачанні публічних послуг. Така ситуація в Польщі відома з інших секторів суспільної політики, де самоврядування і позаурядові організації борються між собою за публічні ресурси.

Попри все на сьогодні є чимало викликів в існуванні малих шкіл. Серед таких спільними як в Україні, так в Польщі визначені:

- децентралізація освітньої системи;
- переорієнтація з традиційних до інноваційних технологій навчання;
- нестача професійних тьюторів, учителів та організацій, які б підтримували діяльність малих шкіл.

Ефективним засобом розвитку малих шкіл України та Польщі є співпраця з батьківськими комітетами, участь учителів і батьків у профоб'єднаннях, громадських професійних організаціях. Тут проводяться обмін практичним досвідом, поглиблення теоретичної підготовки.

Узагальнюючи діяльність малої школи України та Польщі додамо, що у Польщі було сформовано організаційні та наукові основи діяльності таких освітніх осередків. Питання підтримки й функціонування малих шкіл Польщі є повним і можливим для впровадження в українській системі освіти у контексті «нової української школи».

Досвід Польщі показує, що мала школа функціонує в основному коштом громадського фінансування навчально-виховних закладів, організації соціального партнерства як складової діяльності громадсько-активних шкіл. При цьому мала (малочисельна) школа залишилась місцевим освітньо-консультаційним центром

розвитку та збереження економіки та культури на селі. Українська освіта у цьому плані потребує змін на законодавчому рівні.

Перспективним у нашому дослідженні є вивчення проблем розвитку малої школи в країнах Європи.

Список використаних джерел

1. Якубовський М. Малі школи. URL: https://fio.org.pl/?option=com_content&task=view&id=153&Itemid=49
2. Centrum Edukacji Obywatelskiej. URL: <https://glowna.ceo.org.pl/>
3. [Federacja Inicjatyw Oświatowych](https://www.rusnauka.com/fio.org.pl/). URL: <https://www.rusnauka.com/fio.org.pl/>
4. Główny uwarunkowania współpracy samorządów i organizacji. URL: <https://www.ekonomiaspoleczna.pl/.../ekonomiaspoleczna.../2009.1>

Оксана Мельник

Державна наукова установа

«Інститут модернізації змісту освіти»

(м. Київ, Україна)

ЕКСПЕРТИЗА ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОВНОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Сьогодні, в сучасних умовах життя, як ніколи, цифровізація освіти стала ще більш гострим та актуальним питанням. Перехід на дистанційну форму здобуття освіти під час карантину, викликаного пандемією COVID-19, виявив певні труднощі цього процесу та став свого роду каталізатором реформування всієї освітньої системи. Навчання в Україні в умовах воєнного стану також спонукало до кардинальних змін, в тому числі в засобах, які для цього застосовуються.

Одне з найгостріших питань сьогодення – це наповнення інформаційно-освітнього середовища закладу освіти якісним освітнім контентом, електронними освітніми ресурсами (далі – ЕОР). Про актуальність зазначеного питання свідчить і той факт, що у Типовий перелік засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів початкової школи (наказ МОН України від 07.02.2020 № 143) включені ЕОР, без яких ми вже не уявляємо навчання, як раніше без крейди та звичайної дошки. Використання різних видів ЕОР стало ключовою умовою сьогоденного освітнього процесу.

Численні дослідження вітчизняних науковців, проведенні з часів переходу на дистанційну форму здобуття освіти через пандемію COVID-19, виявили нехватку якісних ЕОР, в тому числі електронних підручників для здобувачів повної загальної середньої освіти (далі – е-підручник) [1; 1; 3].

Е-підручник створюється за допомогою певної комп'ютерної програми та включає в себе мультимедійні елементи, інтерактивні вправи різного рівня складності, компетентнісні та тестові завдання тощо. Для його відтворення використовуються сучасні електронні пристрої, у тому числі мобільні, які за

умови їх використання під час освітнього процесу в закладах освіти мають відповідати вимогам до комп'ютерного обладнання для закладів освіти, визначених відповідними наказами МОН України.

Безперервна тривалість навчальної діяльності з використанням е-підручника в закладах загальної середньої освіти має відповідати вимогам до організації роботи з технічними засобами навчання, визначеними відповідним Санітарним регламентом (наказ МОЗ України від 25.09.2020 № 2205).

Паперовий підручник, представлений в електронній формі, наприклад у pdf-форматі, є лише електронною копією паперового засобу навчання.

Е-підручник не може бути переведений у друкований формат без втрати дидактичних можливостей, що забезпечуються за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

Згідно з чинним законодавством України е-підручник може використовуватися в межах одного закладу освіти без проходження державної експертизи. Для використання е-підручника за межами одного закладу освіти він має отримати гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» після відповідної фахової експертизи. Експертизу здійснюють члени предметних (галузевих) експертних комісій та експертних груп, утворених відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 22 січня 2021 року № 95.

Оскільки зазначений електронний засіб навчання є цілісною системою, що складається з багатьох підсистем, то й експертиза е-підручника є комплексною. Вона включає в себе науково-методичну, психолого-педагогічну, антидискримінаційну експертизи змістової складової, а також дизайн-ергономічну та технічно-функціональну експертизнийого програмної та технічної складових.

Змістова складова е-підручника має відповідати вимогам до паперових підручників, з урахуванням вимог до змісту та організації матеріалу е-підручника, зазначених у Положенні про електронний підручник, та розглядається на засіданні відповідних предметних (галузевих) експертних комісій та експертних груп.

Експертизи програмної та технічної складових е-підручника, що охоплюють експертизи дизайн-ергономічної та технічно-функціональної частин, здійснюють члени комісії з розгляду електронних підручників та електронних посібників або експерти, які є фахівцями в галузі інформаційно-комунікаційних технологій. Зазначені експертизи здійснюються відповідно до вимог, що вказані у Положенні про електронний підручник. Е-підручник може відповідати цим вимогам повністю, частково або не відповідати їм.

Експертиза дизайн-ергономічної частини е-підручника включає аналіз інтерфейсу та дизайну е-підручника на відповідність наступним вимогам.

Е-підручник відповідає повністю вимогам, якщо його інтерфейс: є цілісною структурою; інтуїтивно зрозумілий для користувачів, забезпечує принципи просторової близькості (пов'язані елементи, розташовуються ближче, ніж непов'язані; наприклад, пояснення до графічних ілюстрацій) та подібності елементів, не містить елементи, які використовуються більше ніж для однієї дії.

Якісний е-підручник також:

- сприяє концентрації уваги користувачів на головній суті та не відволікає їхню увагу від тексту й зображень,
- містить функцію поінформованості користувача про те, який структурний елемент (сторінка, тема тощо) відображається на екрані,
- містить чіткі, лаконічні та однозначні інструкції з виконання завдань з урахуванням вікових особливостей користувачів,
- забезпечує функцію зворотного зв'язку після виконання завдань (пропонуються конкретні напрями подальшого навчання),
- містить інструменти для масштабування контенту (збільшення розміру шрифту тексту та/або масштабу іншого контенту),
- має якісне озвучення текстової інформації,
- забезпечує можливість увімкнення/вимкнення звукового супроводу,
- забезпечує можливість візуального відображення (субтитрів) аудіоінформації
- має настанову користувача, яка враховує вікові особливості здобувачів освіти.
- інсталюється (за потреби) легко та зручно [4].

Під час проведення експертизи технічно-функціональної частини е-підручника перевіряються його технічні та функціональні можливості.

Е-підручник відповідає повністю вимогам, якщо:

- працює на трьох чи більше операційних системах, не менше дві з яких – для мобільних пристроїв;
- працює без подальшого доступу до мережі Інтернет (для кожної операційної системи) за умови його завантаження на пристрій користувача;
- надає можливість відтворення відео- та прослуховування аудіофайлів без потреби встановлення додаткових плагінів (додатків);
- надає можливість відтворення відео- та аудіофайлів без використання мережі Інтернет;
- надає можливість внесення змін у послідовність модулів педагогічними працівниками, після чого аналогічні зміни відбуваються в електронних підручниках користувачів;

- передбачає розмежування доступу до функціональних можливостей електронного підручника/електронного навчального посібника залежно від категорій учасників освітнього процесу;
- містить навігаційні елементи за його структурними одиницями (наприклад, зміст, предметний покажчик, іменний покажчик тощо), елементи управління контентом, спеціалізовані елементи (почати перегляд, призупинити, закінчити, вперед/назад, вимкнути звук тощо) для управління динамічними об'єктами; кожен з елементів використовується для однієї дії, а його розмір відповідає віковим та фізіологічним особливостям користувачів;
- містить інструменти для роботи з текстом (за наявності), у тому числі можливість робити нотатки, закладки, виділяти текст, роздруковувати обрану частину навчального матеріалу у форматі тексту або зображення;
- містить функцію пошуку за ключовими словами;
- містить словник (словники);
- містить інтерактивні елементи;
- містить мультимедійний контент [4].

Загальний висновок про доцільність надання е-підручнику грифа «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» здійснюється на підставі позитивних результатів експертиз усіх його складових. У разі наявності зауважень е-підручник може бути доопрацьований згідно із зауваженнями експертів або відхилений.

Отже, експертиза е-підручників має бути комплексною та передбачає експертну оцінку змістової, програмної та технічної складових е-підручника на відповідність визначеним на законодавчому рівні вимогам. Здійснення фахової експертизи е-підручників членами відповідних предметних (галузевих) експертних комісій та експертних груп сприяє забезпеченню здобувачів освіти та педагогічних працівників сучасними електронними засобами навчання, наповненню інформаційно-освітнього простору закладів освіти якісним освітнім контентом, використання якого впливає на ефективність освітнього процесу в цілому.

Список використаних джерел:

1. [Zhenchenko M.](#), [Melnyk O.](#), [Prykhoda Y.](#), [Zhenchenko I.](#) (2022) Experience of use of electronic educational resources by Ukrainian teachers during the distance learning due to the COVID-19 pandemic (March-May 2020). *CEUR Workshop Proceedings*, 2022. Vol. 3104, P. 55-65. URL: <http://ceur-ws.org/Vol-3104/paper158.pdf> (Last accessed: 10.05.2022).
2. Іванюк І. В., Овчарук О. В. Результати онлайн опитування «Потреби учителів у підвищенні фахового рівня з питань використання цифрових засобів а ІКТ в умовах карантину». *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2020. Том 2 № 1. URL: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-1> (дата звернення: 11.05.2022).

3. Іванюк І. В., Овчарук О. В. Результати онлайн опитування «Готовність і потреби вчителів щодо використання цифрових засобів та ІКТ в умовах карантину»: аналітичний звіт. Київ: ІТЗН НАПН України, 2021. URL: [https:// lib.iitta.gov.ua/724564/](https://lib.iitta.gov.ua/724564/)(дата звернення: 11.05.2022).

4. Про затвердження Положення про електронний підручник : наказ Міністерства освіти і науки України від 01 жовтня 2012 р. № 1060. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-18#Text>(дата звернення: 12.05.2022).

Наталія Яремчук

Львівський національний університет

імені Івана Франка

(м. Львів, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ КРИЗОВИХ СУСПІЛЬНИХ ЯВИЩ

Динаміка суспільного розвитку відзеркалює усі трансформації забезпечуючих інституцій у відповідності до цивілізаційних викликів. У ковідному та постковідному періоді (від 2020р і до сьогодні) аналітична оцінка світової кризової ситуації науковців та експертів з усіх забезпечуючих галузей суспільного розвитку резюмувалась сентенцією: «Світ не буде таким як раніше». Сьогодні Україна, перебуваючи в умовах війни, має пролонгований виклик, результатом якого є мобільні зміни та корективи у всіх суспільних інституціях, на предмет архітектури національної безпеки, політико-економічного розвитку, цифрової трансформації, оновлення освітньо-наукового та культурного простору тощо. У цих реаліях є доконаним фактом – «Україна не буде такою як раніше». На шляху таких змін були, є і будуть кризи, кризові явища, кризові ситуації, які є невід'ємним супроводом прогресу. Відповідно, розуміння природи та компетентне використання інструментарію для оволодіння механізму функціонування дозволить грамотно проектувати та реалізовувати реформи, координувати освітні зміни, розробляти стратегію освітньої політики та ефективно втілювати інноваційні освітні проекти.

Професійна підготовка фахівця закономірно корелює із суспільними змінами, що обумовлює кризову протяжність із суспільними педагогічними системами та їхнє структурно-функціональне оновлення. Сучасні перетворення передбачають виокремлення низки протиріч, зокрема між: 1) зовнішнім впливом кризових суспільних явищ на педагогічну систему та готовність професійної спільноти до інституційно-структурних змін; 2) впровадження освітніх нововведень, відповідно до екстремальних кризових явищ та відсутність наукового теоретико-прикладного обґрунтування щодо їхньої можливості, ефективності та дієвості; 3) застосування потенціалу цифрових ресурсів в освітньому середовищі ЗВО та зміна професійної підготовки у відповідності до інноваційних аспектів.

У професійній підготовці вчителів початкових класів в Україні, за останні тридцять років, відбувалось декілька ключових змін у відповідності до кризи ідеології у 90-х р.р. ХХст. (перехід від радянської тоталітарної системи до демократичного устрою); освітніх парадигм (зокрема, початкової освіти: гуманістична, особистісно орієнтована, технологічна, інтегративна, компетентнісна, дистанційної освіти тощо); процесу інтеграції в європейський простір вищої освіти, запитом на якість початкової освіти (відповідно, до Концепції «НУШ» зміна моделі освіти та відповідна реформа); цифровізації освітнього середовища тощо. Відповідно, ідентифікація причини (зовнішні та внутрішні чинники) та аналіз шляхів розв'язання, спрямовані на формування комплексного бачення у відповідності до теоретико-методологічних засад кризових явищ.

А. Вихрущ у своєму дослідженні феномену «кризи» як етапу розвитку педагогічної науки, у контексті аналізу праць відомих науковців (Л. Виготський, М. Ланге, Т. Кун, А. Павленко, В. Рибалка, О. Вознюк, О. Дубасенюк, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Сухомлинська та ін.), резюмує можливості криз як потенційного шляху для інноваційного розвитку в науці та освіті: «Кризи в науці, які, на жаль, тривають упродовж десятків років, є свідченням розвитку, пошуком нової парадигми, мають об'єктивні та суб'єктивні передумови» [1, с.33].

Дефініція «криза» визначається («krisis» від грец. вихід, рішення) – загострення протиріч, критична нестача, розпад встановленого, переломний період від негативного до позитивного. Криза є порушенням стабільності; періодом для змін; ризиком; шляхом до оновлення; пошуком рівноваги та балансу; умовою для розвитку, а не лише функціонування. Поява ознак кризи передбачає виникнення інноваційних систем, процесів, явищ, послуг, цінностей тощо, і лише за умови компетентної діагностики, аналізу, прогнозування та проектування зумовлює конструктивний прогрес. Детермінантами впливу на побудову шляху виходу із кризи є ресурс часу (вчасна ідентифікація, відповідне реагування та мобільні змінні дії) та трансформація. Часова тривалість визначає перебіг кризи як короткотривалу, так і затяжну, сила якої є більш руйнівна. Вихід із кризи у суспільних системах є завжди (за умови грамотного управління), оскільки дієвим є механізм трансформації (якісні зміни) соціальних, політичних, економічних, освітніх, культурних впливів у відповідності до нових цінностей, потреб, можливостей суспільства.

Відповідно до різновиду криз визначають об'єктивні, які пояснюються закономірною, передбачуваною хронологією розвитку життєвого циклу явища (вплив сприятливих умов забезпечує самооновлення) та суб'єктивні, що зумовлені впливами зовнішніх («стихійних»; раптові події; радикальні впливи)

чинників. Власне, кризові суспільні явища є індивідуально-суб'єктивними із траєкторію супровідних неалгоритмічних та нестандартних змін у всіх межових інституціях. Для них характерні модифікації у всій суспільній системі глобального та державного рівнів, а освіта як підсистема загального, взаємопов'язана із потребою комплексного рішення системних криз. Прояв кризи у діяльності характеризується багатоаспектністю впливу. Зокрема, криза як загальне явище, так і криза із впливом часткового проявузагострення, яка виявляє «слабкі» місця системи.

Суспільна криза спричинена пандемією COVID-19, загострила прояв технологічної кризи в умовах освітнього простору та активізувала потенціал дистанційного навчання. Відповідно, актуальність проектування професійної підготовки вчителя початкової школи у змінних умовах стимулювала пошук освітніх онлайн платформ, створення відповідних освітніх інструментаріїв, удосконалення інформаційних технологій, розширення процесу цифровізації тощо. Вчитель, підготовка якого здійснюється в умовах технологічно-інформаційного освітнього середовища, закономірно буде іншою не тільки у формі організації навчання, а й у реорганізації професійногостановлення та розвитку/саморозвитку, формуванні професіоналізму діяльності та професіоналізмі особистості педагога, його професійної ідентифікації. Зрештою, з'явився запит на моделювання нової педагогічної системи із дослідженням теоретико-методологічних та організаційно-методичних засад.

Загалом, тенденції глобальних впливів та інформаційно-цифрових технологій стали координуючими та визначальними у всіх поступальних суспільних змінах. Проте прогнози щодо їхнього варіювання неоднозначні (від футурологічних до методологічних оцінок у практиці сьогодення), бо реорганізуються під впливом суспільних криз. Кризові явища у глобальному світі є закономірним викликом. Не усі з них можна спрогнозувати. Проте, шляхом виходу з них є фундаментальні антикризові чинники для освіти загалом – орієнтація на інновації, готовність до змін, адаптація та довіра до нововведень, активність та динаміка, системний аналіз напрямків суспільного розвитку та прогнозування їх міждисциплінарних взаємовпливів із освітою, вчасна ідентифікація та популяризація кризових явищ задля превентивних заходів та організації пілотних проектів як передумови потенційних реформ.

Отже, професійна підготовка вчителів початкової школи підлягає впливу/взаємовпливу кризових суспільних явищ, отримуючи появу нових освітніх парадигм; якісну зміну організації структури та управління освітніх інституцій; модифікацію ресурсного підходу (підготовка фахівців для виконання інноваційної професійної діяльності; створення інноваційної моделі освітнього середовища та

прикладна реалізація у відповідних умовах; матеріально-технічний супровід тощо).

Список використаних джерел

1. Вихрущ А. Криза як етап розвитку педагогічної науки. В кн.. Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи: у 3 – х т. Т. 1. Підготовка педагогічних кадрів у вищій школі: виклики, проблеми, динаміка змін: зб. наук. пр./ за ред. М. Євтуха, Д. Герцюка, К. Шмидта. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2013. С. 29-34.
2. ЗакаріяФарід. 10 уроків для світу після пандемії / пер. з англ. Анна Марховська та Орина Ємельянова. Київ, «Наш Формат», 2021. 264 с.
3. Кухта П.В. Кризи, їх причини та наслідки. *Ефективна економіка*. 2012. № 10. Режим доступу: <http://www.economy.nayka.com.ua>
4. Сисоева С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: Монографія. Хмельницький: ХГПА, 2008. 324 с.
5. СпіцинЄ., ХмільТ.Особливості професійної підготовки вчителів початкових класів у зарубіжних країнах. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка*. 2020. № 2(12). С.54-62.

Ольга Ромашко

Львівський національний університет

імені Івана Франка

(м. Львів, Україна)

ОРГАНІЗАЦІЯ ВІРТУАЛЬНОГО МОВНОГО СЕРЕДОВИЩА У КОНТЕКСТІ ІДЕЙ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Ідеї безперервного навчання охоплюють чимало актуальних проблем, які вимагають свого упровадження у освітній процес, зокрема, у контексті організації ефективного віртуального середовища навчання.

В умовах всесвітньої пандемії COVID-19 особливої ваги набула підготовка фахівців, здатних вільно освоювати сучасні ІКТ-технології та володіти іноземними мовами (як правило, англійською). Така підготовка вимагає організації віртуального мовного середовища навчання (Virtual Learning Environments (VLE)), характеристика та вивчення якого є предметом нашого дослідження та буде аналізуватися у контексті реалізації ідей безперервної освіти – поступовість у формування й збагаченні творчого потенціалу особистості; інтеграція навчальної й практичної діяльності; зростання загального і професійного потенціалу особистості упродовж усього життя тощо.

Віртуальне мовне середовище (VLE) визначається як:

програмно-телекомунікаційне середовище, що забезпечує освітній процес, його інформаційну підтримку та документування в електронних мережах;

програмне забезпечення, що розміщується на певному сервері для керування різними аспектами навчання;

мережевий комунікаційний простір, в якому забезпечуються організація освітнього процесу та його методична й інформаційна підтримка.

Безперервна освіта виступає універсальним засобом реалізації освітнього процесу, адже дає можливість об'єднати, інтегрувати усі елементи освітньої системи, додаючи їм цілісності, системності та технологічності.

Дослідження наголошують на важливості універсального характеру VLE для застосування різних підходів до вивчення мови та викладання, а також створення шаблонів для оцінювання [4], – в іншому випадку ми маємо обмежені результати у процесі вивчення іноземної мови.

Відомо, що під час застосування ІКТ в освітньому процесі закладу вищої освіти (ЗВО) для студентів створюється особливий кібернетичний простір (Cyberspace), що зумовлює появу нових напрямів у методиці викладання англійської мови.

Ці напрями передбачають застосування відповідних сучасних онлайн-засобів навчання, а також організацію різних форм віртуального мовного середовища, з-поміж іншого – інструментарію цифрових та віртуальних ресурсів (комп'ютерні ігри, мобільні додатки, тренажери, соціальні інтернет-мережі, веб-сторінки тощо). Очевидно, що це не виключає також навчання за допомогою смартфонів та планшетів.

Особливого значення у цьому контексті набувають методичні аспекти організації віртуального мовного середовища, зумовлені різними характеристиками процесу викладання англійської мови у вітчизняних закладах вищої освіти, адже «застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій може значно покращити рівень вивчення іноземних мов, підвищити мотивацію до навчання» [3, с. 21].

Разом з тим віртуальне освітнє середовище являє собою навчальне онлайн-середовище, специфічний відкритий динамічний простір реалізації освітнього процесу [2, с. 199], що передбачає більше можливостей для підвищення рівня володіння іноземною мовою та безпосередньо впливає на мотивацію вивчення англійської мови.

Встановлення обмежень у зв'язку із пандемією зумовило перехід більшості ЗВО на дистанційну форму навчання, що дедалі більше заохочує організацію навчального процесу шляхом безпосереднього залучення відповідних онлайн-платформ та хмарних технологій, які стали звичним явищем в умовах сьогодення. Серед них можна відзначити платформи Google Suite for Education, My English Lab, iEARN, сервіси Learningapps, World Educational University та багато інших.

Різноманітність наведених онлайн-платформ, безперечно, має вирішальне значення для організації освітнього процесу у закладі вищої освіти, проте у першу

чергу має значення їх універсальний та зручний формат для користування студентами.

Зокрема, до них можна віднести базову платформу для проектування віртуального освітнього середовища у вітчизняних ЗВО Moodle, пакет хмарних сервісів Google Suite for Education, що охоплює, зокрема, хмарне файлове сховище для зберігання та синхронного доступу до файлів (Google Drive), форми для роботи з файлами в хмарному сховищі під час співпраці з іншими користувачами в режимі реального часу (Google Docs, Sheets, Slides, Forms), а також сервіси для проведення відео-конференцій (Google Meet), онлайн спілкування (Google Чат) та інші.

Віртуальне мовне середовище, таким чином, охоплює сукупність електронних ресурсів та засобів комунікації в Інтернеті, що побудована на основі електронних підручників, навчальних посібників, - усі вони сприяють оволодінню різними аспектами іноземної мови, формуванню мовленнєвих навичок і мовленнєвих умінь (навчання читання, аудіювання, письмо, говоріння та переклад) [2, с. 200].

У цьому контексті важливо наголосити на специфічних рисах віртуального дискурсу, які відповідають ідеям безперервної освіти (процес зростання загального і професійного потенціалу особистості упродовж усього життя), - мова йде головно про соціалізацію (інтериоризацію цінностей і норм поведінки у віртуальному просторі), мережеву інкультурацію (процес присвоєння віртуальної культури), самопрезентацію і розвагу (реалізацію особистості у віртуальному середовищі) [1, с. 59].

Побудова віртуального мовного середовища та проектування відповідних дистанційних курсів є доволі складною справою, що передбачає урахування значної кількості різних аспектів, зокрема, звернення до додаткових інтернет-ресурсів, які можна ефективно використовувати паралельно з академічним навчанням.

Ці ресурси дозволяють у повній мірі активізувати існуючі інструменти та можливості онлайн-навчання, створюючи відповідні умови для зручного та комфортного вивчення англійської мови. Серед них мають реальні переваги платформи MOOC (Massive Open Online Courses), MOOEC (Massive Open Online English Course), Alison, FutureLearn, edX, Udemy, Open Learning, Canvas Network, Coursera та інші.

Активне впровадження віртуального мовного середовища в освітній процес закладу вищої освіти допомагає закріпити та розширити базові знання, опанувати й розвинути професійні та практичні навички володіння іноземною (англійською) мовою шляхом вивчення нової лексики, використання різних граматичних

структур, покращення письмових навичок, сприйняття мови на слух, відпрацювання вимови, навчання діалогічного мовлення тощо.

Отже, організація віртуального мовного середовища навчання (Virtual Learning Environments (VLE) у контексті реалізації ідей безперервної освіти вимагає нового, творчого осмислення ролі ІКТ в освітньому процесі, використання широкої палітри електронних ресурсів та засобів онлайн-комунікації; урахування специфічних рис віртуального дискурсу та сформованої інформаційно-комунікаційної компетентності викладача

Список використаних джерел

1. Велика І. О. Особливості віртуальної мовної особистості в Інтернет-дискурсі. *Science and Education a New Dimension. Philology*. 2017. V(28), Issue: 115. С. 58-61.

2. Скуратівська М. О., Попадюк С. С. Віртуальне освітнє середовище в системі іншомовної підготовки сучасного закладу вищої освіти. *Педагогічні науки*, 2019. Вип. LXXXVII. С. 198-203.

3. Сокол І. М., Сопіна О. М. Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні англійської мови. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2016. № 7. С. 21-24.

4. Romero Forteza, F., & Carrió Pastor, M. L. (2014). Virtual language learning environments: the standardization of evaluation. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, 1(1), 135-152. URL: <https://doi.org/10.4995/muse.2014.2199>

Юлія Кузьменко

*Херсонського факультету Одеського
державного університету внутрішніх справ
(м. Херсон, Україна)*

Олена Буга

*Комунальний заклад дошкільної освіти
комбінованого типу № 22 «Дивограй»
Чернівецької міської ради
(м. Чернівці, Україна)*

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ ЗДО ПІД ЧАС ВОЄННИХ ДІЙ: ЗАКОНОДАВЧИЙ ПРОСТІР

Відповідно до закону України «Про дошкільну освіту», серед основних завдань державної політики є: «забезпечення права дитини на доступність і безоплатність здобуття дошкільної освіти; забезпечення необхідних умов функціонування і розвитку системи дошкільної освіти; визначення прав та обов'язків учасників освітнього процесу, встановлення відповідальності за порушення законодавства про дошкільну освіту» [1]. Держава зобов'язана забезпечити «доступність і безоплатність дошкільної освіти в державних і комунальних закладах дошкільної освіти у межах державних вимог до змісту, рівня й обсягу дошкільної освіти (Базового компонента дошкільної освіти) та обов'язкову дошкільну освіту дітей старшого дошкільного віку» [1].

Україна у період війни, розв'язаної проти нашої країни Росією, скерувала максимум зусиль щодо організації освітнього процесу усіх здобувачів освіти (дошкільників, учнів, ліцеїстів, студентів, курсантів, слухачів та ін.). Законами України, наказами Міністерства освіти і науки, Міністерства соціальної політики, рішеннями Державної служби якості освіти створено нормативно-правове поле, і, відповідно, наші дошкільнята мають змогу продовжувати навчання у цей нелегкий час. Зокрема, чинне нормативно-правове поле організації освітнього процесу ЗВО в умовах воєнного стану представлено: Законом України від 24 лютого 2022 року № 2102-ІХ Про затвердження Указу Президента України «Про введення воєнного стану в Україні», яким затверджено Указ Президента України від 24 лютого 2022 року № 64/2022 «Про введення воєнного стану в Україні»; Законом України «Про освіту»; статті 2 Закону України «Про дошкільну освіту»; Наказом Міністерства освіти і науки від 07.03.2022 № 235 «Про деякі питання організації роботи закладів фахової передвищої, вищої освіти на час воєнного стану»; Листом Міністерства освіти і науки від 2.04.2022 №1/3845-22 «Про рекомендації для працівників закладів дошкільної освіти на період дії

воєнного стану в Україні»; стаття 12 Закону України «Про організацію трудових відносин в умовах воєнного стану».

Проте, на окупованих територіях робота ЗДО призупинена, оголошено простій та виплачується працівникам не менше $\frac{2}{3}$ тарифної ставки відповідно [статті 113 Кодексу законів про працю України](#). Також відповідно статті 12 Закону України «Про організацію трудових відносин в умовах воєнного стану» працівникам надається щорічна основна оплачувана тривалістю 24 календарні дні.

На час воєнного стану освітній заклад має стати тим осередком, що буде об'єднувати, як дітей та педагогів територіальної громади, так і здобувачів освіти та педагогічний склад навчальних установ, які вимушені були покинути свої домівки чи залишитися на окупованих територіях.

Відповідно до чинного національного законодавства, заклади дошкільної освіти можуть організувати освітній процес на період дії воєнного стану населеному пункті за трьома формами: очне, змішане та дистанційне.

На окупованих територіях робота дитячих садочків призупинена. ЗДО в населених пунктах на території України, які знаходяться під систематичними ракетними ударами та не на окупованих територіях, не рекомендовано проводити освітній процес. Проте, можливо організувати дистанційне навчання, але враховуючи специфіку дошкільного віку, зробити цей процес якісним дуже складно. Рекомендовано дітям, які не відвідують ЗДО, систематично відвідувати онлайн-садок організований ЮНІСЕФ і МОН. Також продовжувати спілкування з батьками дітей дистанційно та їх консультування щодо надання дошкільної освіти в домашніх умовах.

Оскільки на сьогодні уся територія України під загрозою ракетно-бомбових обстрілів обов'язково, при організації очної роботи садочку, слід «вжити заходів щодо забезпечення захисту учасників освітнього процесу, працівників і майна закладів освіти; у разі потреби здійснити евакуацію учасників освітнього процесу та працівників до безпечного місця» [2].

Лист Міністерства освіти і науки від 2.04.2022 №1/3845-22 «Про рекомендації для працівників закладів дошкільної освіти на період дії воєнного стану в Україні» містить «Методичні рекомендації щодо здійснення освітньої діяльності з питань дошкільної освіти на період дії правового режиму воєнного стану»; «Щодо здійснення заходів захисту вихованців під час освітнього процесу в умовах воєнного стану та надзвичайної ситуації»; «План дій вихователя закладу дошкільної освіти у випадку надзвичайної ситуації». Цей документ також врегульовує механізм прийняття до дитячого садочка тимчасово внутрішньо переміщених дітей, їх харчування тощо.

Таким чином ми можемо констатувати, що українська влада за короткий час зуміла створити усі умови для здійснення якісного освітнього процесу на всій території України, що підтверджено відповідними нормативно-правовими документами чинного законодавства.

Список використаних джерел

1. Про дошкільну освіту: Закон України від 11.07.2001 р. № 2628-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>.

2. Проєкт «Супровід урядових реформ в Україні» (SURGe)/ Державна служба якості освіти. URL: <https://sqe.gov.ua/diyalnist/mizhnarodne-spivrobotnictvo/proiekt-surge/>

Галина Михайлишин,

Ольга Сороколита

Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника

(м. Івано-Франківськ, Україна)

ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС НА ІНТЕГРАЦІЙНІЙ ОСНОВІ В УМОВАХ НУШ

Впродовж розвитку педагогічної науки вчені та педагоги-практики періодично активізують свою увагу до освітніх процесів на інтеграційній основі. Значна кількість публікацій присвячена вивченню внутрішньо предметної інтеграції та міжпредметної інтеграції. Заслугове увагу концепція дидактичної інтеграції - синтезу дидактичних систем (Л. Артем'єва, В. Гаврилюк, М. Махмутов), яка обґрунтовує доцільність одночасного поєднання різних технологій, методів, прийомів. Досліджують оптимальну інтеграцію елементів контролю навчальної діяльності здобувачів освіти. З розвитком інформаційного суспільства вчені пропонують методи інтегрованого навчання з використанням інформаційних технологій.

Концепція Нової української школи [1] декларує, що освітня інтеграція сприяє інтеграції молоді людини в життя. Адже інтегрований підхід створює умови для формування цілісного образу світу, прояву творчості учасників освітнього процесу (як учнів, так і вчителів). Інтеграція інформації про явище/об'єкт сприяє його всесторонньому вивченню. При цьому вчитель отримує свободу у виборі теми, змісту та засобів для організації навчання. Проведення освітніх процесів на інтеграційній основі покращує рівень засвоєння фундаментальних знань і водночас допомагає формуванню «м'яких навичок» в індивіда.

Інтегровані уроки підвищують мотивацію до навчання учнів, формують у них цілісну картину світу, розвивають мовлення, дослідницькі навички, вміння узагальнювати, порівнювати. Під час такого типу уроків учень формується як всебічно, гармонійно та інтелектуально розвинена особистість.

Позитивні результати інтегрованого навчання виокремили С. Матісон і М.Фріменв [2]. На їх думку, вони полягають у формуванні у здобувачів освіти 1) підвищення розуміння, засвоєння та застосування загальних понять; 2) розуміння глобальних взаємозв'язків у світі, 3) толерантності до іншої думки та цінностей інших; 4) здатності приймати рішення, критично і творчо мислити та синтезувати знання за межами навчального предмету; 5) здатності виявляти, оцінювати та передавати важливу інформацію, необхідну для вирішення нових завдань; 6) громадянської позиції.

Ефективність інтегрованих уроків підсилюється сучасними інноваційними технологіями. Серед них - інтерактивна технологія кейс-стаді, яка полягає у використанні реальних ситуацій, конкретних історій, опис яких називають «кейсами», та використовують для спільного обговорення та аналізу учнями з метою визначення алгоритму вирішення даної ситуації. За допомогою кейс-стаді традиційне ізольоване подання навчального матеріалу трансформується у розвивально-продуктивний процес навчання, з урахуванням інтегративного підходу та розвитку критичного мислення учнів. Характерні ознаки даної технології: поєднання теорії з практикою, поєднання знань із сформованими компетентностями, набуття навичок роботи в команді, активізація комунікативних та творчих здібностей учнів.

У сучасному інформаційному суспільстві освітні процеси не можна зреалізувати ефективно без інноваційної технології SMART-навчання, яка базується на використанні різноманітного мультимедійного контенту, інтернет-джерел з навчальними матеріалами. Завдяки застосуванню SMART-технологій школярі набувають компетентностей, необхідних в сучасному інформаційному суспільстві. Крім цього, дана технологія дозволяє реалізувати принцип освіти XXI століття, визначений ЮНЕСКО як «освіта для всіх» і «освіта через усе життя» [3]. Сучасні організаційно-методичні підходи до інтеграційних процесів в освіті на вимогу Концепції Нової української школи зумовлюють потребу в модернізації як професійної підготовки майбутніх педагогів, починаючи з освітнього рівня молодшого бакалавра, так і програм підвищення кваліфікації працівників освіти у системі освіти дорослих.

Список використаних джерел

1. Концепція Нової української школи: сайт Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 12.03.2022).
2. Mathison, S., & Freeman, M. (1998). The Logic of Interdisciplinary Studies.
3. ЮНЕСКО: «Освіта для всіх» URL: <http://eustudies.history.knu.ua> (дата звернення: 09.03.2022).

СЕКЦІЯ 5.

Неформальна освіта як форма освіти впродовж життя

Катерина Біницька,
Олена Біницька,
Галина Бучківська

*Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
(м. Хмельницький Україна)*

ПРОБЛЕМА НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКОНОМІЧНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА ТА РОЗВИТКУ

Протягом останніх кількох десятиліть педагогіка як галузь науки та освіти отримала заслужений підвищений статус, що супроводжується відповідним акцентом на проведенні педагогічних досліджень з неформальної освіти.

Люди постійно навчаються скрізь і в будь-який час. Не минає жодного дня, який би не привів до здобуття додаткових навичок, знань або компетентностей для кожного з нас. Для людей, які закінчили своє навчання, зокрема дорослих, дуже імовірно, що неформальне навчання може відбуватися вдома, на робочому місці чи в іншому місці, що є набагато важливішим, доречним і значущим, ніж навчання, яке відбувається в формальному форматі.

Ідея про те, що суспільство можна покращити безпосередніми діями самої людини, є відносно новою. Це багато в чому завдячується соціальними теоретиками початку ХІХ століття, які вважали, що прогрес у техніці, науці та суспільній організації неминуче веде до покращення життєвого рівня людей та постмодерністських переконань у необхідності постійного покращення соціальних умов, а сила окремих людей і груп за допомогою знань, технологій та експериментів змінює свої суспільства. Таке мислення, безумовно, покращило життя незліченних мільйонів за останні 200 років. Проте факт залишається фактом: 85,4% населення світу живе в країнах, що розвиваються, де мільйони дітей, більше половини з яких дівчата, все ще не мають змоги отримати навіть шкільної освіти, майже мільярд людей все ще не вміють читати книгу, або пишучи власні імена, майже половина людей у світі все ще живе менше ніж на 2,50 доларів США на день, а 1,2 мільярда людей у віці 15-24 років становлять 40% безробітних у світі [6]. Такий несправедливий доступ до освітніх можливостей сприяє соціальним заворушенням і перешкоджає реалізації невикористаного людського потенціалу, який є настільки важливим для розвитку.

Більшість людей навчаються протягом усього життя неформально, це відбувається в сім'ї, громаді та на роботі [1] і багато чого вони також навчаються за допомогою неформальної освіти. ЮНЕСКО [5, с. 41] визначає неформальну освіту як: «організовану та тривалу освітню діяльність, яка точно не відповідає визначенню формальної освіти та

може мати різну тривалість і може надавати чи не надавати сертифікацію». Як визнає Рада [1], формальні освітні системи самі по собі не можуть відповісти на виклики сучасного суспільства. Вони вимагають посилення неформальних освітніх практик, а неформальна освіта має бути фактичним партнером у процесі навчання протягом усього життя та доступною для всіх громадян. Ці дві супутні форми навчання, що іноді розмиваються, інформальне навчання та неформальна освіта, створюють основу для цього критично важливого й стійкого ставлення: бажання продовжувати навчання. Однак, незважаючи на їх важливість, важко знайти результати досліджень або тематичні дослідження щодо цих засобів навчання для розвитку, особливо в контексті країн, що розвиваються [3].

Однак навчання, яке відбувається за межами формальної системи навчання, сьогодні недостатньо добре досліджене і як наслідок, належним чином оцінене. До цієї діяльності щодо визнання неформального та інформального навчання за участю 23 країн на 5 континентах долучена Організація економічного співробітництва та розвитку (далі ОЕСР). Сьогодні більшість досліджень зосереджені на результатах навчання від формальної освіти та навчання, замість того, щоб охопити всі типи результатів навчання; забезпечення запровадження таких результатів у систему навчання протягом усього життя, на ринку праці чи в громаді [7].

У 1996 році міністри освіти ОЕСР погодилися розробити стратегії «навчання протягом усього життя для всіх». Такий підхід схвалили міністри праці, міністри соціальних справ та Рада ОЕСР на державному рівні. Поняття «від колиски до могили» включає формальне, неформальне та інформальне навчання. Цей підхід, стає все актуальнішим, ніж будь-коли, а результати неформального та інформального навчання вважаються дуже важливими. Тому розробники освітньої політики в багатьох країнах ОЕСР і за її межами намагаються розробити стратегії для використання всіх навичок, знань і компетентностей, звідки б вони не були, які можуть отримати люди в той час, коли країни прагнуть здобути переваги в економічному зростанні, глобальній конкурентоспроможності і сталому розвитку [7].

Оскільки неформальне та інформальне навчання відбувається впродовж життя, ця діяльність ОЕСР не могла вирішити всі питання, які пов'язані з неформальним та інформальним навчанням загалом. Після консультацій з країнами-учасницями було прийняте рішення зосередитися виключно на процесах, які роблять видимим це навчання, яке не було формальним. Тому ця діяльність ОЕСР зосереджена на процесі формального визнання неформального та інформального навчання. Чи то шляхом надання повної сертифікації, часткової сертифікації, права доступу до системи вищої освіти чи будь-якої програми у офіційній системі неперервного навчання чи будь-якого визнаного документа (портфоліо компетентцій, паспорт компетентностей тощо) [7].

Припущення, що лежить в основі роботи, про яку йдеться у нашій розвідці, полягає в тому, що все навчання має цінність і більшість з нього заслуговує на те, щоб бути

видимим і визнаним. Оцінка неформального та інформального навчання є зрозумілим можливим варіантом і правдоподібною альтернативою формальної освіти та навчання. Справжнє питання полягає в тому, за яких умов навчання, яке не було визнано, можна кодифікувати та призвести до отримання документу про освіту. Існують питання вартості навчання та мотивації людей, які важко вирішити.

Тим не менш, багато країн ставлять визнання неформального та інформального навчання на перше місце в освітній політиці.

Визнання неформального та інформального навчання є важливим засобом для того, щоб зробити програму «навчання протягом усього життя» реальністю для всіх і, згодом, для зміни процесу навчання, щоб краще відповідати потребам економіки знань і відкритих суспільств ХХІ століття [7].

Неформальне навчання та інформальна освіта мають великий потенціал для того, щоб допомогти широкому колу осіб здобути більш бажаних та корисних поступів для них самих та спільнот, в яких вони знаходяться.

Провівши дослідження проблеми неформального навчання та інформальної освіти як напряму діяльності Організації економічного співробітництва та розвитку ми прийшли до таких висновків. Сьогодні необхідно досліджувати цю проблему більш ґрунтовно, щоб вказати, яким чином неформальне та інформальне навчання служать потребам окремих громадян і суспільства, щоб вони могли зайняти належне місце поряд із формальними системами освіти.

Необхідно проводити дослідження щодо розвитку, включаючи культурні фактори, міжінституційне, міжсекторне та транскордонне співробітництво, управління змінами, калькуляція витрат, забезпечення якості та професійний розвиток громадян.

Також необхідно розробити шляхи, які дозволять забезпечити перехід від неформального навчання та інформальної освіти до формальної освіти.

Список використаних джерел

1. Council of Europe. (2000). URL: <https://www.coe.int/en/web/landscape>.
2. Jeffs, T., & Smith, M. K. (1997, 2005, 2011). What is informal education? The Encyclopaedia of Informal Education. Retrieved July 5, 2013. URL: <https://infed.org/mobi/what-is-informal-education/>.
3. Latchem C. (2014) Informal Learning and Non-Formal Education for Development. Journal for Learning for Development VOL. 1, No. 1. URL: <http://oasis.col.org/handle/11599/854>.
4. Recommendation 1437. (2000). Non-formal education. Assembly debate on 24 January 2000 (1st Sitting). URL: <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=16762&lang=en>.
5. UNESCO. (1997). International Standard Classification of Education ISCED 1997. Paris: UNESCO. URL: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-1997-en_0.pdf.
6. World Economic Forum (2012). Global Agenda Council on Youth Unemployment 2012-2013. Cologne/Geneva. Retrieved July 5, 2013. URL: https://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2012-13.pdf.
7. Recognition of Non-formal and Informal Learning – Home. URL: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>.

Катерина Моспан
*КЗЛОП «Бродівський фаховий педагогічний
коледж імені Маркіяна Шашкевича»
(м. Броди, Україна)*

Тетяна Гула
*Бродівський ОЗЗСО І-ІІІ ст. №3
Бродівської міської ради Львівської області
(м. Броди, Україна)*

НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА

Невпинний прогрес у розвитку суспільства останніми роками змушує модифікувати вимоги до освітнього процесу та освітян. Принцип «навчання впродовж життя» сьогодні діє в усіх цивілізованих країнах, оскільки в умовах інформаційного соціуму кожна людина постійно відчуває брак певних знань і потребує їх постійного оновлення. Все більше людей планують навчатись і опановують нові професії або підвищують кваліфікацію. Це відбувається з багатьох причин: наявні професійні знання швидко стають застарілими; нещодавно популярні спеціальності стають немодними; людина втрачає інтерес до свого ремесла, або прагне підвищити якість професійних знань. Освіта віднесена до пріоритетних сфер діяльності, адже вона є підґрунтям для самореалізації кожної особистості, а також є основою динамічного розвитку суспільства.

Навчання протягом усього життя має на меті задовольнити потребу в індивідуальній самореалізації. Це означає, що освіта не може обмежуватися лише офіційними навчальними закладами, а скоріше забезпечувати необхідне місце в найрізноманітніших умовах, включаючи робоче місце, а також соціальний та рекреаційний контексти. Викладач, який навчається протягом усього життя, добре усвідомлює зв'язок між навчанням і реальним життям, визнає потребу в цьому і має високу мотивацію до участі в освітньому процесі, а також має необхідну впевненість і навички навчання.

Застосування інформаційно-комунікативних технологій в галузі освіти зумовило розвиток цифрової компетентності вчителів, без якої неможливо уявити ефективну роботу сучасного вчителя. Це призвело до зміни навчальних планів, що потребують адаптації до інноваційного навчання. З появою інформаційних технологій виникла постійна потреба оновлювати свої знання.

Учитель – лідер, який повинен сприяти розвитку умінь людини діяти і реагувати на зміни. Найкращі з них працюють, застосовуючи наявні знання, і розуміють, коли потрібно вчитися новому і змінювати методи і засоби в роботі, відповідно до змін у розвитку суспільства.

Традиційне навчання цінується, та виникає необхідність постійно вдосконалюватись та набувати нових навичок, щоб задовольнити попит і тиск світу, що розвивається. Чи включає це в себе самонавчання? Звичайно, адже самонавчання – це набутий навик, який необхідний кожному. Робота над собою протягом усього життя є ефективним способом здобувати знання та випереджати інших. Люди, які виділяють час для самонавчання мають деякі спільні риси, як-от управління своїм часом і дисципліна. Це надзвичайно важливі речі для викладача в сучасному світі, в час невпинного прогресу. Ми повинні вчитися і вчити безупинно.

Вчитися впродовж життя – це мистецтво постійно здобувати знання за допомогою різноманітних доступних ресурсів. Це те, що вимагає особистої ініціативи без будь-яких підказок чи вказівок. Досліджуючи та навчаючись на наявних матеріалах, ми збираємо нову інформацію, не усвідомлюючи цього. Самонавчання відрізняється від інших методів навчання, оскільки ми можемо контролювати час, який виділяємо для засвоєння нових знань, і обираємо те, що нам справді необхідно. Закінчивши навчальний заклад, кожен із нас вміє відділити основне від другорядного. Це дуже важливо під час процесу самоосвіти, адже ми можемо чітко визначити свої слабкі місця і виявити ініціативу для вивчення того чи іншого матеріалу, аналізуючи його необхідність у своїй роботі, а не лише орієнтуючись на новизну.

Кожне наступне покоління відрізняється від попереднього інтересами, способом мислення. Сучасні здобувачі освіти хороший приклад цьому. У них нестійка увага, залежність від засобів зв'язку і соціальних мереж, в пріоритет ставлять не кількість отриманої інформації, а її якість і необхідність для подальшої діяльності. Відповідно ми, викладачі, повинні вивчати нові процеси, дотримуючись уже встановлених процедур, оволодівати різними новими інструментами в роботі, розуміючи можливості їх використання і поєднання зі змістом предмета, який ми викладаємо – це необхідно для ефективного виконання нашої роботи. Найкраще в самонавчанні – це те, що викладач стає більш самодисциплінованим, мотивованим, незалежним, наполегливим, цілеспрямованим і впевненим у собі.

Серед функцій безперервної освіти виділяють: розвиваючу (задоволення духовних запитів особистості, потреб творчого зростання); компенсуючу (заповнення пробілів у базовій освіті); адаптивну (оперативна підготовка й перепідготовка в умовах мінливої виробничої й соціальної ситуації); інтегруючу в незнайомий культурний контекст; функцію ресоціалізації (повторної соціалізації) [4].

Які переваги у викладача, який навчається впродовж життя:

- Викладач завжди буде затребуваний у будь-якому закладі освіти.
- Сучасному студенту буде цікаво отримувати знання і вдосконалювати навички з таким наставником, адже просто лекційну інформацію він без зайвих зусиль зможе черпати з будь-яких інформаційних джерел.
- Викладач, який безперервно навчається, зможе з легкістю підібрати зручний метод викладання для студента, здійснюючи індивідуальний підхід.
- Постійний самоконтроль дає свободу у роботі, можливість аналізувати доцільність використання новітніх засобів, іноді, звичайно, помилятисть і не соромитись знаходити нові способи навчання методом неправильних рішень.
- Високий рівень запам'ятовування. Самонавчання покращує продуктивність пам'яті, що призводить до кращого збереження знань. Кожного разу, коли людина тренує когнітивні функції (здатність розуміти, пізнавати, вивчати, усвідомлювати, сприймати і переробляти зовнішню інформацію), вона допомагає мозку виконувати розумові завдання, які покращують пам'ять. Самоосвіта також покращує індуктивне мислення – це здатність розуміти та робити висновки на основі інформації, яку ми отримуємо.

Сьогодні освіта впродовж життя («lifetime learning») набула особливого значення. У сучасній літературі можна зустріти такі стійкі сполучення, які визначають поняття безперервної освіти: «освіта дорослих» (adult education); «продовжена освіта» (continuing education); «подальша освіта» (further education); «відновлювана освіта» (recurrent education) як освіта протягом всього життя шляхом чергування навчання з іншими видами діяльності, головним чином з роботою; «перманентна освіта» (permanent education); «освіта протягом життя» (lifelong education); «навчання протягом життя» (lifelong learning). У кожному з цих термінів зроблено акцент на певній стороні явища, але загальною є ідея довічної незавершеності освіти для дорослої людини [4].

Важливим аспектом навчання є мотивація, яка є як внутрішньою, так і зовнішньою. Принаймні шість факторів служать джерелами мотивації для навчання викладача: соціальні стосунки (задоволення потреби в невимушеному спілкуванні з сучасним студентом), зовнішні очікування (виконання інструкцій від керівництва), соціальне благополуччя (покращення своїх умінь і навичок в роботі), особистий розвиток (підвищення кваліфікації та можливість залишатися конкурентноздатним), зміна діяльності з викладацької на учнівську, і пізнавальний інтерес (навчання заради навчання, пошук знань заради них самих). Викладач привносить в будь-який новий навчальний процес багато власного досвіду, що є важливим для зв'язку попередніх знань із знаннями, які він отримує. Педагог прагне, щоб знання були актуальними і практичними.

Lifelong Learning – це і всебічний розвиток особистості, і спосіб сприяння розвитку всього суспільства. Головна мета освіти впродовж життя полягає в забезпеченні людей будь-якого віку рівним і відкритим доступом до якісного навчання [5, 6].

Важливими є методи саморозвитку та самоосвіти викладача протягом життя, пов'язані з потребою та готовністю постійно навчатися як у професійному відношенні, так і в особистому та суспільному житті:

- систематичне читання і звернення до авторитетних джерел (на паперових, електронних носіях);
- аналіз вивченого, перевірка та використання у практичній діяльності;
- слухання лекцій, доповідей в установах, до яких викладач не залучений офіційно;
- застосування порад фахівців задля підвищення своєї майстерності;
- дослідницька діяльність в результаті досягнення певного рівня освіти;
- ведення нотаток – це метод, який поєднує як текстові, так і візуальні зображення для запису інформації, з якою ви зустрічаєтесь під час навчання.
- навчальні відео. Існують різні типи відео, які можна використовувати для самоосвіти, починаючи від фільмів і закінчуючи 50-60-секундними кліпами;
- онлайн-курси. Є цілий ряд онлайн-платформ, де можна знайти безкоштовні та платні курси, які допоможуть покращити свої навички та розширити знання;
- навчальні програми та програмне забезпечення. Найкраще у використанні програми полягає в тому, що ви можете використовувати їх на своїх мобільних пристроях і продовжувати навчальний процес, де б ви не були.

Все наше життя є неформальним навчанням. Опиняючись в різноманітних ситуаціях, зустрічаючи на своєму шляху різних людей і зав'язуючи з ними ті чи інші стосунки, долучаючись до рідної культури і вивчаючи чужу, дозволяючи різноманітність у своїй професійній діяльності, розв'язуючи нові проблеми під час роботи, викладач навчається. Він набуває нових цінностей, установок, поглядів, знайомиться з різними точками зору, відкриває для себе нові проблеми, здобуває нові навички і опановує новими знаннями. Все це у значній мірі є суттю безперервного навчання.

Проте, проблема самонавчання полягає в тому, що немає зовнішнього підтвердження оцінки змісту отриманих знань. Це тому, що викладач самостійно відповідає за всі аспекти навчання. Потрібно розуміти і те, що докладені зусилля не завжди будуть успішними, адже новизна у роботі не завжди означає якість і хороший результат.

Навчання протягом життя передбачає добровільну діяльність, і ніхто, крім самої людини, не несе за цей процес відповідальності. Причин матеріального характеру недостатньо, щоб заохотити викладача до навчання. Необхідно, щоб навчання було приємним і цікавим, а не лише його можливі результати.

Важливою у постійному навчанні є чіткість та поетапність, тому в процесі вивчення потрібно дотримуватись наступного алгоритму:

- Визначте свої особисті інтереси та цілі. Аналіз та усвідомлення того, чого ви хочете досягти у майбутньому.

- Складіть список того, чого потрібно навчитися для реалізації мети. Після того, як ви визначите, що вас мотивує, проаналізуйте, що саме потрібно для досягнення конкретної цілі.

- Визначте, які доступні ресурси є для цього. Реалізація наших особистих цілей починається з визначення того, як і з чого розпочати.

- Структуруйте мету навчання. Потрібно визначити «сходишки», якими ви будете крокувати. Для досягнення успіху слід якісно виконувати кожен з цих етапів у певній послідовності. Якщо ж цього не робити, це призведе до зниження якості результатів, тому що завадить виявленню справжніх проблем.

- Самоконтроль. Аналіз своїх попередніх дій, виявлення причин, через які щось не виходило.

- Візьміть на себе зобов'язання. Визначте чіткі критерії, щоб бути впевненим, що виконуєте план.

Отже, варто розуміти, якщо професії майбутнього зазнають змін, людина, яка готова швидко вчитися, завжди буде конкурентоспроможною. Це стосується і викладацької діяльності. Ідея навчання впродовж життя входить до ключових компетентностей, визначених у законі «Про освіту». Навчання потрібне не лише, щоб знати, але й щоб уміти застосувати необхідні знання і знати, як навчатись.

Список використаних джерел

1. Маркозова О.О. Механізм мотивації досягнення життєвого успіху людини. *Вісн. нац. ун-ту «Юрид. акад. України ім. Ярослава Мудрого». Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія.* 2014. № 2 (21). С. 214-221.
2. 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.
3. Ніколенко Л.Т. Освіта впродовж життя: вміння вчитися – ключова компетентність педагога. *ІМДЖ сучасного педагога.* 2017. № 7 (176). С. 5-8.
4. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика. Аналітична записка. Національний інститут стратегічних досліджень. URL: <http://old2.niss.gov.ua/articles/252/>.
5. Таланчук П. Сформуль осердя свого щастя. Київ: Університет «Україна», 2014. 79 с.
6. Теорія і методика професійної освіти: *навч. посібник* / за ред. проф. З.Н. Курлянд. Київ: Знання, 2012. 390 с.

Галина Литвинюк

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
(м. Тернопіль, Україна)*

КОРПОРАТИВНА ШКОЛА СУПЕРВІЗІВ КООРДИНАТАХ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ

В умовах модернізації освітньої галузі, реформування національної освіти та реалізації Концепції «Нова українська школа» проблема професійного розвитку педагогів є надто актуальною. Сьогодні в Україні набуває поширення і є ефективним напрям супервізії як дієвий інструмент професійної підтримки та розвитку педагогів. З огляду на це доцільно впроваджувати елементи корпоративної (колективної) освіти, які можна закласти у діяльність супервізора, який набуває статусу ментора змін. Саме цій меті підпорядкована розроблена нами інтеграційно-методична модель діяльності Корпоративної Школи Супервізії, яка створена з урахуванням компетентнісного, неформального, андрагогічного підходів та апробована у місті Тернополі у 2020-2022 рр.

Пошук різних теоретико-методологічних практик органічно поєднує елементи корпоративної освіти, навчання як невід'ємного складника неперервної професійної освіти педагогів. Досвід корпоративної освіти США є прогресивним, а його засади використовуються у баченні супервізорів [2, с.11]. Адже їх діяльність спрямована на професійну підтримку і розвиток педагогів та забезпечується у практиці завдяки таким функціям супервізорів, як коучинг, наставництво, консультування тощо.

Корпоративна Школа Супервізії побудована як безперервний, інтегративний процес ефективної взаємодії педагогів трьома засобами:

- «вчитися в дії» – засвоювати знання під час практичних занять;
- «вчитися взаємодіяти» – передбачати роботу в групах або командах;

- «вчитися вчитися» – аналізувати власний досвід і з нього формувати нові знання.

Діяльність усіх компонентів моделі відображає можливості охочих педагогів до саморозвитку, самореалізації, для здобуття нових знань і практичного досвіду, для пошуку мотивації і натхнення. Саме неформальна освіта, яка володіє великим спектром різноманітних видів, сприяє вирішенню проблем через інтеграцію індивідуального, колективного і соціального досвіду [3, с.57]. Це зорієнтовано на задоволення індивідуальних потреб педагогів через спілкування на умовах толерантності, рефлексії і зворотного зв'язку.

Тому теоретико-методологічний компонент моделі базується на передумовах, що педагог здатний за підтримки супервізора (наставника) осмислити власну практику і самостійно спрямувати свої зусилля для покращення професійної траєкторії власного розвитку [1, с.21]. Супервізор особливу увагу приділяє стратегіям, які сприяють інтелектуальному розвитку педагогів і зміцненню їхньої здатності приймати рішення щодо власного саморозвитку і самокерованості. З дотриманням принципів науковості, мобільності, гнучкості супервізор допомагає педагогові використовувати різні освітні прийоми (дослідження, інтерактив, аналіз, конструювання), які покращують процес корпоративного навчання та сприяють розв'язанню ключових завдань, зокрема:

- здійснення навчально-методичного супроводу професійної діяльності суб'єктів освітнього та управлінського процесів;

- підтримка процесу професійного розвитку педагогічних працівників;

- консультування учасників освітнього процесу з актуальних питань реалізації концепції Нової української школи, освітніх програм, стратегій, внутрішньої системи забезпечення якості освіти, модельних програм, навчальних планів, упровадження сучасних технологій навчання, використання інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій;

- наставництво, спрямоване на розвиток професійної компетентності педагогів;

- диференційовані форми роботи.

Корпоративне навчання і, зокрема, використання диференційованих форм роботи сприяють реалізації таких функцій: 1) освітня (формувальна або дидактична), розширення професійних знань, умінь, навичок; 2) підтримувальна (тонізуюча), яка передбачає підвищення стійкості до негативного впливу з боку учасників освітнього процесу; 3) динамічна (супровід психолога) протягом певного періоду діяльності.

Змістовим концептом Корпоративної Супервізії стає навігатор, у якому зміст питань, що надали педагоги освітніх закладів, потребують розгляду. Проблемні

питання сприяють ефективному проєктуванню очікуваних результатів та є індикаторами подальшого моніторингу.

Нестандартний стиль роботи супервізорів, інноваційні методи навчання допомагають педагогам опанувати ґрунтовні знання щодо змісту, структури, напрямів, специфіки професійної діяльності. У контексті проведення супервізійних зустрічей у багатьох випадках педагоги переосмислюють власну практику щодо організації та здійснення освітнього процесу і спрямовують свої зусилля для його покращення. Такі зустрічі сприяють: підвищенню рівня професійної компетентності; розвитку здатності до рефлексії, самооцінювання, аналізу, планування, моніторингу, коригування; формуванню мотивації до моделювання власної професійної траєкторії.

Зворотній зв'язок у процесі функціонування Корпоративної Школи Супервізії, по-перше, сприяє виявленню особливостей рефлексії, самооцінювання, аналізу, планування, коригування, що є невід'ємним складником професійного розвитку сучасного педагога. Другим позитивним аспектом зворотнього зв'язку є підвищення мотивації педагогів до самоосвіти, зниження рівня професійного стресу, зміцнення позитивної самооцінки та розвиток професійної самоідентифікації.

Отже, супервізія з елементами корпоративного навчання – вимога часу, важливий елемент сучасної школи, інструмент якісного професійного розвитку педагогів.

Індикаторами очікуваних результатів для супервізійних закладів є:

- проєкти управлінських рішень,
- методичні рекомендації,
- зразки методичного інструментарію для самооцінювання,
- алгоритм самоосвіти педагога,
- мережеві інструменти формувального оцінювання,
- зразки моделювання програм уроків, моніторинг атестаційного листа,
- чек-листи,
- карта індивідуальної траєкторії професійного стандарту педагога,
- план тренінгу панельної та позашкільної дискусії,
- проєкти положень та конкурсів,
- критеріальні таблиці, схеми навчальних занять,
- проєкти Стратегій, рекомендації міжнародних методик ECERS-3 тощо.

Супервізія з елементами корпоративного навчання сприяє покращенню якісних освітніх послуг у закладі освіти, а якісні освітні послуги – це інвестиція у майбутнє нашої України.

Розроблена й апробована в освітньому просторі Тернополя інтеграційно-методична модель діяльності Корпоративної Школи Супервізії може бути використана супервізорами, керівниками центрів професійного розвитку педагогів, педагогами, які працюють в системі інтеграційних векторів Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Литвинюк Г.І. Time-bound: оновлений методичний центр як змістовий ресурс Нової української школи. *Методист*. Київ: «Видавнича група «Шкільний світ», 2018. С. 20-42.
2. Литовченко І.М. Корпоративна освіта у Сполучених Штатах Америки: теорія і практика. Київ: 2021. 400 с.
3. Ніколенко Л. Т. Науково-методичний супровід формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих. *Післядипломна освіта в Україні*. 2016. С. 57-59.

Юлія Силенко

*Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова,
(м. Київ, Україна)*

КОМПАРАТИВНЕ ЗІСТАВЛЕННЯ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ У СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇНАХ

Українська наукова думка порівняно нещодавно отримала інноваційне поняття неформальної освіти, яке започаткувалось в англomовній літературі, через апробацію досвіду неформального навчання як соціально-економічного розвитку держави та психологічного благополуччя деяких категорій населення. Варто зазначити, що Європейський Союз окреслює соціальну модель сучасного суспільства через призму освіти впродовж життя, яка постає загальноновизнаною необхідністю [4]. За рахунок інституціоналізації форм освіти, у розвинених країнах кількість дорослих учасників освітніх програм значно перевищує кількості дітей, що здобуває освіту [5, с.85]. Таким чином, організація неформальної освіти є важливим соціально-політичним становленням та завданням діяльності більшості розвинених країн світу. Це й зумовлює актуальність дослідження соціокультурного феномену неформальної освіти, як основи методології неформального навчання у Скандинавських країнах.

Компаративний аналіз освітніх форм та систем України з іншими державами, зокрема й Скандинавськими країнами, визначає проведення досліджень серед науковців та дослідників. Зокрема, досвід неформальної освіти дорослих у навчальних гуртках Швеції описано у дослідженні В.Д.Давидової [1]. Концептуальні засади формування законодавства у галузі освіти дорослих окреслено у працях Л.Б.Лук'янової [2]; тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах другої половини ХХ ст. окреслено у роботі О.І.Огієнко [3].

Мета дослідження – здійснити компаративний аналіз освітніх форм та систем організації неформальної освіти Скандинавських країн.

Аналіз сутності неформального навчання передбачає таке навчання, що засноване на запланованій діяльності, містить освітній елемент, який буде завершуватись, здебільшого, сертифікацією [6, с. 16].

Натомість, рекомендації Асамблеї Ради Європи [4] розуміє поняття неформальної освіти, як певної частини неперервного навчання для адаптації особистості на принципах доступності, добровільності, доповненням формального навчання, зокрема активної участі в повсякденному житті та освітньому середовищі з опорою на досвід та задоволення потреб і мотивів учасників [4].

Таким чином, ми розуміємо, що неформальна освіта, маючи певні спільні характеристики з іншими процесами пізнання, навчання та виховання, є, однак, відмінною від них внаслідок інших методологічних основ і технологій її упровадження.

Загальний аналіз світового досвіду організації неформальної освіти виділяє чотири вектори становлення [2]: суспільно-політичний (Скандинавські країни, північна Європа – неформальна освіта як інструмент соціально-політичного розвитку), культурологічний (Європейський Союз – неформальна освіта як інструмент аксіологічного розвитку), політично-діяльнісний (США – неформальна освіта як інструмент сталого розвитку) і економічний (пострадянські країни – неформальна освіта як інструмент економічного розвитку) [2, с. 52-59].

Ми пропонуємо детально ознайомитись із неформальною освітою як інструментом соціально-політичного розвитку Скандинавських країн. Витоками концепції неформальної освіти, де ключовими поняттями є освіта для життя, збалансований та рівноправний діалог учасників освіти, обдарованість кожної людини – є ідеями датського філософа М.Ф.С.Грундтвіга. Саме його наукову думку покладено у концепцію задоволення освітніх потреб для розвитку демократії.

Натомість, О.І.Огієнко, як дослідниця системи освіти дорослих, охарактеризувала освіту Данії, Норвегії та Швеції як складної, відкритої, нелінійної, здатної до самоорганізації соціально-педагогічних систем, що безпосередньо спрямовані на задоволення особистісних, професійних та соціальних потреб. О.І.Огієнко запропонувала інваріантні компоненти функціонування неформальної освіти, як цільовий, структурний, організаційно-управлінський, технологічний та результативний. Вона розмежувала інституційну основу реалізації неформальної освіти з цілої низки закладів, як публічних бібліотек, центрів освіти дорослих, вищих народних шкіл, освітніх асоціацій. Дослідниця встановила, що характеристикою організації неформальної освіти

Скандинавських країн є орієнтованість на потреби населення, що передбачає ініціативність територіальних громад чи громадських об'єднань. Адже роль Данії, Швеції та Норвегії передбачає фінансування неформальної освіти через надання субсидій, пільг, збереження заробітної плати, зокрема повне фінансування забезпечення освіти соціальних категорій населення (безробітних, іммігрантів, людей з особливими потребами) [3].

Натомість, завдяки досліджень В.Д.Давидової розкрито тенденції організації неформальної освіти у Швеції та окреслено термін «фолкбілднінг», що передбачає створення гуртків для дорослих та освітніх асоціацій, відкриття народних вищих шкіл, запровадження громадських організацій та рухів. Згідно проведених досліджень В.Д. Давидовою встановлено, що у Швеції три чверті населення беруть активну участь у неформальній освіті, адже фінансування відбувається державою та місцевими органами влади. Це стало приводом до формування найпоширенішої форми неформальної освіти, як освітні гуртки товариського середовища, задля спільного проведення занять з певної галузі знань, на основах впровадження критично-креативного підходу пізнання та застосування методів (портфоліо, проєктів, рольових ігор, брейнстормінгу тощо [1].

Отже, досвід організації неформальної освіти Скандинавських країн свідчить про принципи суспільних перетворень. Зокрема, варто зазначити, що така концепція неформального навчання покладена в основу теорії та практики, що нині поширюється в Європі, як практики освіти впродовж життя. Адже це дає змогу базуватися на децентралізованій діяльності освітніх гуртків неформальної освіти, в першу чергу для соціальних категорій населення, з безпосередньою орієнтацією на потреби, мотиви та можливості конкретних людей та розвивається в залежності від ініціатив певних громад. Окреслені здобутки організації неформальної освіти Скандинавських країн безпосередньо характеризують подальших розвиток освіти впродовж життя, як зазначених держав, так й України, яка інтенсивно інтегрується у Європейський освітній простір.

Список використаних джерел

1. Давидова В. Д. Неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції. *Автореф. дис. ... канд. пед. наук*: 13.00.01 загальна педагогіка та історія педагогіки. Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2008. 20 с.
2. Лук'янова Л. Б. Концептуальні засади формування законодавства у галузі освіти дорослих. *Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення в умовах соціально-економічної нестабільності: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції* (28 жовтня 2014 р., м. Київ): у 2 ч. Ч. 2, уклад.: Л.М.Капченко, С.О.Тарасюк, Л. Г. Авдєєв та ін. Київ: ІПК ДСЗУ, 2014. 248 с. С. 52-59.
3. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина ХХ століття). *Автореф. дис. ... д-ра наук*: 13.00.01 загальна педагогіка та історія педагогіки. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, 2009. 44 с.
4. Рекомендації Асамблеї Ради Європи 1437 (2000) «Про неформальну освіту». *URL*: http://coe.kiev.ua/bul/bul_9/text30htm (дата звернення: 05.05.2022).

5. Теорія і практика організації неформальної освіти молоді. *Навчальний посібник*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 162 с.

6. Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teacher sandtra inersin the EU Member States / Cedefop. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007. 78 p. P. 16.

Ганна Карась

Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника

(м. Івано-Франківськ, Україна)

ДИРИГЕНТСЬКО-ОСВІТНІ КУРСИ ТА СЕМІНАРИ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ В КАНАДІ ЯК ФОРМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Велика потреба у вчителів та диригентах, які могли б навчати, диригувати оркестрами та хорами в українській діаспорі, зумовлювала пошук дієвих форм мистецької освіти і виховання. Однією з них були різноманітні *курси та семінари*. Так, в 1930-х рр. Товариство «Український робітничо-фермерський дім» в Канаді організувало «Вищі освітні курси» (ВОК), на яких вдосконалювалися диригенти хорів та оркестрів, керівники мистецьких колективів, вчителі, організатори, режисери. «Такі курси, як правило, тривали шість місяців і випускали кожен раз по декілька диригентів<...>. Викладачами на таких курсах були педагоги-музиканти, які мали консерваторську освіту<...>. Особливо багато диригентів дали два останні Вищі освітні курси перед другою світовою війною – 1936 і 1938 років» [5, с. 396]. Короткотермінові курси для керівників хорів та оркестрів, режисерів та постановників театральних вистав Товариство об'єднаних українських канадців організувало у 1948-му році. В 1950-му, 1952-му відбуваються ВОК, на яких слухачі навчалися мистецтва керування дитячими школами, хорами, оркестрами і танцювальними колективами [5, с. 214, 232]. Програма «Курсів українознавства ім. Г. Сковороди» (1951 р., Торонто), включала, окрім інших предметів, мистецтво та історію музики. Слухачі курсів брали участь у хоровому гуртку і Шевченківському концерті [4, с. 561]. Форма курсів збереглася і в подальші десятиліття.

Однією із освітніх інституцій, безпосередньо заангажованих на збереження національної музичної культури, були Вищі освітні курси у Торонто й Вінніпегу (Канада), ініційовані 1940 року диригентом, музикологом Павлом Маценком при Українському Національному Об'єднанні. Роль цього непересічного діяча музичної культури діаспори в організації курсів розкрита в матеріалах ювілейного наукового збірника [6] та дисертації Л. Курбанової [3]. Важливо, що саме П. Маценко залучає на них прославленого диригента Олександра Кошиця, що

піднесло їх рівень і спопуляризувало серед української громади. О. Кошиць висловлював думку про проведення таких курсів у США протягом десяти років, проте, на жаль, він не знайшов підтримки тамтешньої української громади. Його цікавили всі аспекти організації курсів від самого початку, про що він писав у листах до П. Маценка [1]. О. Кошиць пропонував назву курсу «Практичні хорові вправи над українськими народною і церковною музикою», яка і була прийнята. Диригент бачив перспективу цієї форми: «Наші курси знаходять признання і колись стануть для всіх зразком. <...>, а коли хоч одна людина з них стане на шлях ідейної культурної роботи, то ми з Вами [П. Маценком – Г.К.] не прожили марно свого віку» [1, с.73]. Українські організації в діаспорі потребували вчителів «Рідних Шкіл», диригентів хорів, керівників мистецьких колективів. Саме їх підготовка здійснювалася на «Диригентсько-вчительських курсах» (такою була первісна їх назва), метою яких було збереження і плекання української мови і культури, підготовка молоді до організаційної праці [7, с. 53]. До програми ВОК входили музичні предмети, а також українознавство, теорія ведення «Рідних шкіл» в Канаді. Підручниками слугували, зокрема «Диригентський поради́ник» за редакцією В. Витвицького (Львів, 1938), «Історія української музики» М. Грінченка (Київ, 1922). Створення курсів щиро вітав композитор М. Гайворонський із США і подарував кожному курсантові свій альбом «Пісні УСС». Наступного року курси було перенесено з Торонто до Вінніпегу. Було додано навчання українських народних танців, а також створено хор для забезпечення бази навчання. О. Кошиць читав лекції про українську пісню та музику, він же диригував курсовим хором; Яків Козарук – про українську мову, інтонацію і ритміку; О. Івах – лекції з української літератури, о. В. Кушнір – християнську етику. П. Маценко був керівником курсів, навчав техніки диригування, викладав педагогічну психологію. З репертуару курсів було укладено «Підручний хоровий збірник». Перед третіми курсами слухачі заснували «Організацію культурно-освітніх працівників ім. Олександра Кошиця» і видали друком його лекції, які були прочитані в Департаменті східно-європейських мов Колумбійського університету в Америці. Для забезпечення курсів навчально-методичною літературою видали «Шкільні хори на 1, 2 і 3 голоси укладу Олександра Кошиця», збірники Я. Козарука «Українські народні пісні для діточих оркестр» та І. Мельника «Українські народні танці», «Колядки і щедрівки» для фортепіано. Учасниками хору у 1943 році були 120 молодих людей. У 1944 році назву курсів було змінено з «Диригентсько-вчительських» на «Вищі Освітні Курси», які були підпорядковані Осередку Української Культури й Освіти (ОУКО), утворено два відділи з окремими програмами: історично-літературний і мистецький. Педагогічний склад курсів згодом поповнили відомі диригенти,

музиканти Н. Городовенко, Л. Сорочинський, Т. Кошиць, К. Зорич-Кондрацька, З. Лавришин. За період 1944-1968 рр. відбулося 22 ВОК ОУКО Освіти, на яких було підготовлено понад 800 курсантів [7, с. 55, 58]. Важливо, що екзамени ВОК у 1965 р. визнавали ряд канадських університетів і коледжів, що було практичним здобутком курсів. У 1969 р. (23-ті) ВОК було перейменовано на «Українські освітні курси». Від 1966 до 1986 р. відбулося 16 літніх курсів в Торонто, пізніше – на оселі «Сокіл» у Гакстон, Онтаріо. Загалом від 1940 року відбулося 35 ВОК. Навчання на курсах відбувалося шість днів на тиждень, зранку – лекції з предметів українознавства, після обіду – заняття спортом, спів, танці, ввечері – прогулянки, перегляд кінофільмів. Тривало навчання чотири повних тижні і завершувалося усними та письмовими екзаменами з програмових предметів, врученням свідоцтв та книжок для курсантів. Серед випускників курсів було багато талановитих диригентів, зокрема Володимир Климків, який пізніше був управителем курсів, а також створив хор ім. О. Кошиця і 50 років очолював його. Він разом із своїм колективом став першим представником діаспори – лауреатом Національної премії України ім. Т. Шевченка (1992). Хором «Дніпро» у Судбурах керувала ще одна випускниця курсів – Ольга Рогатин.

Ідею курсів, що народилися в Канаді, згодом перейняли інші українські організації: Колегія св. Андрея у Вінніпезі, Колегія св. Івана та католицькі установи в Едмонтоні, УНС у Джерзі Ситі на оселі «Союзівка» у США. Існують вони і сьогодні в багатьох центрах вільного українського світу, набуваючи різноманітних організаційних форм, найчастіше як літні курси для молоді.

Своєрідну естафету курсів продовжили *семінари хорових диригентів*, організовані 1976 року онтарійським Комітетом Українців Канади (КУК) в Анкастері (Онтаріо, Канада) з ініціативи відомого українського диригента Володимира Колесника. З різних міст Північної Америки з'їхалися на семінар ентузіасти хорової справи. Потреба проведення семінарів була настільки великою, що вони стали постійними, а в 1979 році їх організацію на себе перебрало «Українське музичне товариство Альберти» за фінансової підтримки провінційного уряду Альберти та українських товариств. В. Колесник не тільки був ініціатором проведення цих семінарів, але упродовж двадцяти років відповідав за навчальну програму й був головним викладачем на них. На ці популярні семінари з'їжджалися диригенти з різних міст Канади, США, Австралії та Аргентини, часто молоді талановиті музиканти, які під проводом В. Колесника пізнавали характер української хорової музики. Проводились семінари влітку протягом двох тижнів. Як пише одна із організаторів семінарів, диригентка Марія Дитиняк, «за 22 роки діяльності семінарів взяло участь 211 учасників» [2, с. 136]. Програма семінарів не лише щорічно змінювала тему, а й охоплювала різні

аспекти диригування, хорознавства, психології, аранжування, вокального мистецтва, вироблення вокально-хорових навичок, методики роботи з хором, слухання музики, історії української музики та ін. Тут вивчалися твори різних жанрів, форм і стилів (за роки існування семінару вивчено понад 200 творів (від М. Дилецького), в тому числі і сучасних композиторів (М. Скорика, І. Поклада, З. Лавришина, В. Кікти), які часто звучали вперше саме на семінарах та в програмах заключних концертів. Підсумковим етапом кожного семінару був вечір диригентів – концерт, на якому кожен учасник семінару диригував одним твором. Серед викладачів у різний час були: М. Антонович (Нідерланди), М. Дитиняк, Є. Лісова-Андерсон, І. Шмигельська, С. Яременко, А. Горняткевич, Я. Славутич (всі – Едмонтон), З. Лавришин (Торонто), П. Маценко (Вінніпег), І. Гамкало (Київ, Україна), Н. Савин-Вірхнянська (Чикаго, США), Б. Кушнір (Детройт, США), Ю. Оранський (Філадельфія, США).

Диригентські курси та семінари здобули таку високу оцінку та успіх, що їх проведення стало традицією, яка тривала до кінця ХХ ст. Вони мали великий позитивний вплив на розвиток української хорової традиції в усій діаспорі.

Список використаних джерел

1. Відгуки минулого. О. Кошиць в листах до П. Маценка / передмова П. Маценка. Вінніпег: «Культура й Освіта», 1954. 80 с.
2. Дитиняк М. Українське музичне товариство. *Західноканадський збірник*. Ч. 3./ упор. Я. Славутич. Едмонтон, Канада, 1998. С. 136-137.
3. Курбанова Л. Різновекторна діяльність Павла Маценка в контексті української музичної культури ХХ століття: *дис.... канд. мистецтвознавства*: 26.00.01 – теорія та історія культури (мистецтвознавство). Івано-Франківськ, 2019. 313 с.
4. Нарис історії Конгресу Українців Канади в Торонті: у тисячоліття християнства в Україні; століття поселення українців в Канаді; п'ятдесятиріччя відділу КУК в Торонто / ред. В. Дідюк. Торонто: КУК Канади, 1991. 589 с.: іл.
5. Наша сцена. Художня самодіяльність українських поселенців у Канаді / упоряд. Петро Кравчук. Торонто, Канада: Видав. т-во «Кобзар», 1981. 492 с.
6. Павло Маценко: композитор і громадський діяч: *зб. на пошану 90-ліття народин* / упор. і зредаг. В. Верига. Торонто: Вид. УНО Канади, 1992. 242 с.
7. Підкович М. Українські літні курси УНО – історичний перегляд. *Павло Маценко: композитор і громадський діяч: зб. на пошану 90-ліття народин* / упор. і зредаг. В. Верига. Торонто: Вид. УНО Канади, 1992. С. 53-62.

Любомира Ілійчук

Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника

(м. Івано-Франківськ, Україна)

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА В СИСТЕМІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У сучасному світі концепція «освіти впродовж життя» є ключовою передумовою розвитку економіки країни і суспільства. Вона є соціальним

індикатором людиновимірності політики держави, важливим засобом досягнення соціально-економічного добробуту, інструментом для просування ідей інформаційного суспільства та суспільства, заснованого на знаннях [1, с. 3]. Процес особистісного і професійного розвитку людини, триваючи все її свідоме життя, надає великі можливості для пошуку своєї ідентичності на основі професії і способу життя, розширення власних можливостей як суб'єкта пізнання, діяльності та спілкування [3, с. 4]. Нині в умовах глобалізації та інформатизації суспільства навчання вже не може обмежуватися кількома роками чи десятиліттями життя людини, адже швидке оновлення інформації потребує постійного самовдосконалення і розвитку нових компетентностей для досягнення життєвого успіху. Відтак, широке залучення дорослого населення до неперервної освіти є необхідною умовою забезпечення конкурентоспроможності на ринку праці.

Сучасні структурні зміни в економіці держави, зростаюча насиченість та інформованість суспільства, інтернаціоналізація різних сфер суспільного життя обумовлюють реалізацію різноманітних можливостей освіти і самоосвіти, як у традиційній освітній системі, так і в межах нових неформальних структур і програм, які мають вагомий освітній потенціал. Важливу роль у даному контексті відіграє неформальна освіта як форма освіти впродовж життя. Проблематику неперервної освіти умовно розглядають із двох сторін. Так, перша – пов'язана із розвитком системи неперервної освіти як частини соціальної практики, друга – визначається здатністю людини засвоювати новий життєвий, соціальний і професійний досвід. У другій половині 90-х років ХХ століття здійснено поєднання принципу безперервності освіти з принципом навчання впродовж життя і формуванням суспільства знань. Тим самим закріплено у суспільній свідомості розуміння взаємної відповідальності суспільства, держави і особистості за розвиток освітніх систем [5, с. 229].

У Меморандумі неперервної освіти Євросоюзу зазначено, що освітні системи мають адаптуватися до нових реалій ХХІ століття, а неперервна освіта повинна стати головною політичною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності і зайнятості громадян [6]. Неформальна освіта є за своєю суттю демократичною і гуманістично спрямованою, оскільки передбачає врахування інтересів та потреб людини, сприяє здобуттю освіти усіма охочими, незалежно від віку, статі, соціального стану і місця проживання. У цьому контексті поширення неформальної освіти сприяє більш справедливому розподілу соціальних і життєвих благ. Така освіта є людиноцентричною, сприяючи формуванню індивідуальної неповторності особистості [2, с. 38], а тісний зв'язок із довкіллям і спрямованість на будь-які професійні, соціальні, етнічні, вікові групи населення

сприяють подальшій соціалізації особистості.

Освіта відіграє вирішальну роль у формуванні людського капіталу, забезпеченні сталого соціально-економічного й інноваційного розвитку держави, що актуалізує питання забезпечення якості надання освітніх послуг у закладах вищої освіти. Сьогодні якість вищої освіти проголошена національним пріоритетом, а пошук шляхів її забезпечення є ключовим завданням ЗВО, діяльність яких зосереджується на проблемах підвищення якості підготовки конкурентоспроможних фахівців, формування позитивного іміджу, досягнення високих рейтингів і лідерських позицій серед найкращих сучасних університетів, розвитку співпраці із стейкхолдерами, впровадження інновацій в освітню діяльність ЗВО, забезпечення умов для самореалізації і саморозвитку студентської молоді, зокрема, шляхом їх участі у неформальній освіті.

Неформальна освіта є додатковою формою надання освітніх послуг, яка дозволяє розширити межі засвоєння професійного досвіду, особистісного та соціального становлення студентської молоді залежно від їх інтересів і потреб, створити психологічно сприятливу атмосферу як основу самоідентифікації й самоактуалізації здобувачів вищої освіти. Роль неформальної освіти полягає у можливості організації додаткового впливу на зміст освіти у ЗВО, розширення і діалогізацію форм і методів навчання, удосконалення процедур оцінювання професійної компетентності студентів з урахуванням самостійно набутого ними досвіду, нових знань і компетенцій, налагодження конструктивної взаємодії науково-педагогічних працівників із здобувачами через зміну рівня домагань і стимулювання до участі у неформальній освіті, залучення додаткових ресурсів для підвищення професійного та особистісного розвитку студентів, удосконалення системи управління діяльністю закладом вищої освіти шляхом організації курсів неформального навчання, створення освітніх проєктів тощо.

На основі аналізу наукової літератури виокремимо характерологічні ознаки неформальної освіти, поділивши їх на сталі і варіативні.

✓ Сталі (обов'язкові) характеристики визначають сенс і зміст неформальної освіти, ґрунтуються на методології і теоретичних підходах до її впровадження, слугують у якості необхідних та достатніх ознак виокремлення неформальної освіти від інших видів освіти. До них належать: виведення процесу навчання за межі інституційного освітнього простору; варіативність програм і термінів навчання; гнучкість змісту, різноманітність форм і методів навчання; цілеспрямованість діяльності учасників, усвідомленість ними потреб і очікуваних результатів від процесу навчання; добровільність і партиципативність як рівна участь усіх учасників освітнього процесу; широкі можливості для набуття освіти незалежно від часу, віку, стану здоров'я, соціального статусу; наявність

сприятливого психологічного середовища для спілкування, навчання і взаємодії студентської молоді.

✓ Варіативні (змінні) характеристики неформальної освіти залежать від цілей, спрямованості і ціннісних орієнтацій учасників неформальної освіти, запитів соціальних інститутів, що його організують, а також матеріальних, людських і часових ресурсів. Сюди відносяться: відносна незалежність цілей і змісту неформального навчання; можливість упровадження індивідуальної форми навчання; самокерованість вибору педагогів і лідерів, які організують навчальний процес; неструктурованість часу, навчально-методичного забезпечення і науково-педагогічного супроводу неформальної освіти; ситуаційна диссинхронія процесів навчання, оцінювання, рефлексії шляхом відтягнення процесів рефлексії й оцінювання результатів у часі; вибір і залучення наперед визначених цільових груп; можливість громадського характеру управління; відкритість груп неформальної освіти [4, с. 19-20].

Студентська молодь є сензитивною щодо цілей і засобів неформальної освіти у контексті пошуку та визначення стратегічних життєвих цілей, тактичних схем їх досягнення, а також у наявності потреби гармонійного включення у діяльність різних соціальних інституцій, підвищення соціального статусу шляхом реалізації індивідуальних й особистісних програм життєдіяльності і соціальної реалізації. Відтак включення студентів у неформальне навчання має великі можливості для формування професійної компетентності майбутніх фахівців, виражену у особистісно орієнтованих категоріях, тобто характеризується добровільним цілеспрямованим процесом формування системи особистісних і професійних якостей, які забезпечать у майбутньому успішну самореалізацію. Цей процес можна охарактеризувати як процес «присвоєння», результат «інтеріоризації та екстеріоризації професійного і соціального досвіду відповідно до власних цілей, цінностей та пріоритетів» [4]. Відтак, роль неформальної освіти у процесі підготовки майбутніх фахівців полягає в індивідуалізації процесу навчання із урахуванням інтересів і потреб студентів в особистісному і професійному становленні.

Неформальна освіта майбутніх фахівців реалізується у площині освітньо-просвітницьких ініціатив на базі університетів, навчальних і провітницьких центрів, громадських об'єднань і спілок, бібліотек, студій, освітніх онлайн-платформ та ін. Великі можливості для особистісного і професійного розвитку студентів мають онлайн-курси, тренінги, майстер-класи, семінари, конференції, стажування, круглі столи, творчі майстерні, відеолекторії, вебінари тощо. Ефективність означених форм неформальної освіти визначається їх опорою на внутрішні потреби студентів у самоактуалізації, саморозвитку і самореалізації.

Ефективність системи формальної і неформальної фахової підготовки здобувачів вищої освіти визначається великою кількістю зовнішніх умов і внутрішніх факторів освітнього середовища сучасного університету, серед яких, зокрема, питання визнання результатів навчання, отриманих у неформальній освіті. Перезарахування результатів неформальної освіти у системі формальної вищої освіти регулюється відповідними положеннями ЗВО, розробленими згідно вимог Закону України «Про вищу освіту» і Закону України «Про освіту». У рамках автономії ЗВО розробляються чіткі і зрозумілі правила визнання результатів навчання, отриманих у неформальній освіті. Вони повинні бути доступними для всіх учасників освітнього процесу, а їх дотримання є обов'язковим під час реалізації освітніх програм.

Отже, освіта впродовж життя набуває важливого значення в контексті забезпечення сталого й збалансованого розвитку суспільства, формування конкурентоспроможних фахівців на ринку праці. Неформальна освіта найбільшою мірою здатна задовольнити освітні потреби студентської молоді, сприяти розвитку особистісного і професійного потенціалу, а визнання результатів неформальної освіти у системі формальної вищої освіти є вагомим чинником забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. [Аніщенко О.](#), Лук'янова Л., Прийма С. Неформальна освіта дорослих – освітній тренд ХХІ століття. *Рідна школа*. 2017. № 11-12. С. 3-8.
2. Василенко О. В. Неформальна освіта дорослих: нове соціально-освітнє явище. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2013. Вип. 7. С. 35-44.
3. Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика. *Монографія* / за ред. О. В. Аніщенко. Київ: ІПОД НАПН України, 2016. 354 с.
4. Павлик Н. П. Теорія і практика організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів: *монографія*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 350 с.
5. Савельєв Є. В. Неформальна освіта як інструмент розвитку додаткових можливостей молоді. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2021. № 1 (61). С. 228-232.
6. A Memorandum on Lifelong Learning: Commission of the European Communities. Brussels, 2000. URL: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf (дата звернення: 08.05.2022).

**Олег Лісовець,
Ганна Б'янка,
Оксана Лісовець**

*Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя
(м. Ніжин, Україна)*

ОВОЛОДІННЯ НАВИЧКАМИ ЖЕСТОВОЇ МОВИ В НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ

Актуальною потребою сьогодення є побудова відкритого інклюзивного суспільства. Тобто такого, в якому інклюзія розглядається як його готовність пристосовуватися до індивідуальних потреб людей, а не навпаки. Мова йде не лише про включення людей з інвалідністю в суспільство та розв'язання проблеми їх взаємної адаптації, а й про надання інтеграції значення такого процесу, який сприяє гуманізації всього суспільства.

Одним із важливих аспектів цього процесу є подолання мовного бар'єру між чуючою людиною і нечуючою. Адже нечуючі люди є рівноправними членами суспільства, які заслуговують на те, щоб і в побуті, і в сфері обслуговування, і в державних установах з ними спілкувалися так, як і з усіма іншими. До цього прагнуть в усіх високорозвинених країнах світу, де посадові особи різних рівнів і сфер знають базову жестову мову, можуть проконсультувати чи запропонувати нечуючому допомогу. На це спрямована і прийнята у 2006 році Конвенція ООН «Про права осіб з інвалідністю», яка відстоює «визнання й заохочення використання жестових мов» [1, ст. 21], сприяє «засвоєнню жестової мови та заохоченню мовної самобутності глухих» [1, ст. 24] з метою засвоєння життєвих та соціалізаційних навичок, щоб полегшити повну й рівну участь нечуючих людей як членів місцевої спільноти.

Проте в нашій державі сьогодні люди з порушенням слуху щодня стикаються з безліччю проблем – від спілкування та дзвінків по телефону до отримання належних послуг у державних установах, їм складно поспілкуватися з юристом, лікарем, патрульним, фахівцем соціальної служби, отримати юридичну інформацію та допомогу у сфері надання послуг (напр., кафе, ресторані, перукарні, супермаркеті, розважальному центрі тощо). Наприклад, сьогодення вимагає знань жестової мови поліцейськими, яким доводиться регулярно вступати в контакт з людьми з порушенням слуху. У своїй роботі вони багато спілкуються з різними людьми: порушниками, потерпілими, свідками, інформаторами та ін. Щоб отримати максимум необхідної інформації спеціалістам поліції слід вміти знаходити підхід до всіх. Оволодіння навичками жестової мови поліцейськими – це і можливість виявити повагу до людини з порушенням слуху та надати рівні можливості щодо забезпечення прав людини. Деякі з нечуючих погано пишуть, бо писемна мова для них не є рідною, і спілкування за допомогою папірця та ручки не забезпечить розуміння одне одного. Декілька жестів на кшталт «Добрий день!», «Я – поліцейський», «Я хочу Вам допомогти» зможуть заспокоїти людину з порушенням слуху та допоможуть встановити з нею контакт [3]. Контакт з поліцейським – це стрес і для чуючої людини, а люди з порушенням слуху, як правило, набагато більш тривожні. Якщо поліцейський втратив декілька секунд,

він вже не зможе встановити контакт з нечуючою людиною. Саме тому є мотивація у поліцейських знати жестову мову.

Ці факти свідчать про те, що останніми роками в нашій державі простежується стійка потреба в активізації контактів між чуючими та нечуючими особами. Проте, як вказують М. Нестеренко, А. Замша, часто такі процеси взаємодії супроводжуються певними труднощами в різних ситуаціях комунікацій. До об'єктивних труднощів вони відносять:

- ✓ обставини, які пов'язані з функціонуванням пошкодженого аналізатору у нечуючих, що призводить до неможливості частково або повною мірою сприймати звуки, усне мовлення;

- ✓ різний рівень опанування мовними системами, зокрема співвідношенням рівня володіння словесною та жестовою мовами;

- ✓ організаційні умови, що супроводжують ситуацію комунікації (освітленість, віддалення, розташування комунікантів та ін.). Також вказують і на суб'єктивні труднощі, пов'язані з особистісними стереотипами поведінки, еталонами оцінки поведінки іншого, соціальними установками, емоційними станами та ін. [2, с. 274-275].

У цьому ж контексті доречним є і питання: чи створені сьогодні у нашій державі можливості для оволодіння навичками жестової мови усіма зацікавленими особами? На жаль, це питання залишається невирішеним, а спектр освітніх послуг потребує трансформації та вдосконалення у цьому напрямку. Безперечно, впроваджуються окремі ініціативи, реалізуються проєкти, навчальні програми із закликами до громадськості вивчати жестову мову, дізнаватися про мовну самобутність людей з порушенням слуху. Проте потенціал неформальної освіти щодо вивчення жестової мови широкими колами населення ще задіяний далеко не на повну.

Про це, а також про стійкий попит на такого роду освітні послуги свідчать вже перші результати реалізації проєкту соціальної дії «Почуй мене», який з початку 2021 року упроваджується в м. Ніжин Чернігівської області. Ініціаторами і виконавцями проєкту стали Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Ніжинська територіальна організація Українського товариства глухих; Ніжинський міський молодіжний центр; ГО «Лабораторія Ініціативної Молоді».

Метою проєкту є упровадження та реалізація навчальної програми з оволодіння навичками жестової мови у Ніжинській територіальній громаді. Проєкт також спрямований на покращення комунікації з людьми з порушеннями слуху, розуміння нечуючих людей, надання соціальних послуг для людей з інвалідністю.

Програма курсу розрахована на 16 занять, під час яких активно використовуються дидактичні роздаткові матеріали, таблиці, картки тощо. Ефективність програми забезпечується поєднанням індивідуальної роботи, під час якої відпрацьовуються навички правильної позиції рук і жестів, роботи в парах, де кожен слухач закріплює матеріал, а також групових форм, де всі мають змогу удосконалювати демонстрацію правильних жестів з викладачем. Все це доповнюється виконанням домашніх завдань, розучуванням віршів і пісень жестовою мовою та ін.

У 2021 році за три сесії проєкту навичками жестової мови оволоділи більше 60 представників громадськості – директори і фахівці соціальних і освітніх закладів, установ і організацій міста, співробітники поліції, журналісти, лікарі, викладачі, учні і студенти. Кожне із занять було наповнене не тільки знаннями й навичками, але й розумінням, емпатією, душевною теплотою. Ці зустрічі поєднали в справжню команду людей, які готові нести та розбудовувати справу доступності, інклюзивності у свої заклади та організації й надавати соціальні послуги для людей з інвалідністю! У результаті успішного завершення курсу слухачі отримали сертифікати, та фотоплакати «Абетка жестової мови» з фотографіями усіх її учасників, які стали візитівкою цього проєкту.

Як результат, за підсумками 2021 року, проєкт отримав перемогу у «Конкурсі кращих практик молодіжної роботи в Україні – 2021» Міністерства молоді та спорту України у номінації «Краща практика у сфері освіти та просвітницької діяльності з прав людини, захисту прав людини, просування рівності та недискримінації в українському суспільстві». А також отримав нагороду за 3 місце у V Загальноукраїнському конкурсі кращих проєктів у сфері освіти дорослих у номінації «Кращий освітній проєкт, спрямований на соціальну інтеграцію ВПО та інших вразливих груп населення»!

Набутий досвід та визнання важливості цього проєкту дозволили продовжити його і в 2022 році, чергова навчальна сесія якого завершувалася вже під час воєнних дій, розкидавши слухачів по різних містах і країнах. Проте, навіть це не стало на заваді для набуття таких важливих і необхідних навичок безбар'єрного спілкування.

Адже, оволодіння навичками жестової мови – це вже необхідність для професіонала будь-якої сфери життєдіяльності та є вимогою часу. Такі знання несуть в собі доступність до комунікації з людьми з порушеннями слуху та допомагають впроваджувати та розбудовувати інклюзію в Україні за кращими зразками країн Європейського союзу.

Список використаних джерел

1. Конвенція ООН «Про права осіб з інвалідністю». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text

2. Нестеренко М.В., Замша А.В. Соціальні стереотипи сприймання чуючиминечуючої людини. *Жестова мова й сучасність: збірник наукових праць*. 2009. № 1 (4). С. 273-292.

3. Петрів Н. Вперше на Франківщині прикарпатські правоохоронці вивчають українську жестову мову. *Місто*. 2019. URL: <https://mi100.info/2019/08/02/vpershe-na-frankivshhyni-prykarpatski-pravoohorontsi-vyvchayut-ukrayinsku-zhestovu-movu-foto/>

Віталій Малімон

Івано-Франківський національний технічний

університет нафти і газу

(м. Івано-Франківськ, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В КНР

У сучасних умовах зміни парадигми освіти, найважливішою складовою якої є ідея безперервної освіти, процес формування професійних якостей і здібностей особистості повинен відбуватися безперервно, протягом усього життя, а не дискретно, як вважалося раніше. Це очевидно, оскільки знання і вміння, отримані людиною у закладах вищої освіти, на курсах підвищення кваліфікації, швидко втрачають свою актуальність і стають недостатніми для вирішення нових завдань, що стоять перед сучасною системою освіти та ринком праці [2, с. 39].

Що стосується КНР, то трактування поняття «неформальна освіта» в цій країні виходить з його основних функцій: служити джерелом мінімальних і обов'язкових знань та кваліфікацій для людей, які внаслідок укладу життя і територіальної віддаленості від центрів урбанізації не мають можливості отримувати освіту в навчальних закладах формальної системи освіти, а також бути джерелом додаткових знань, умінь і кваліфікацій для тих, хто отримує освіту в державних дитячих садах, школах, університетах тощо.

У 1987 р. китайський уряд визначив, що освіта дорослих є основним елементом модернізації країни. Так, у «Керівництві з освітніх реформ і розвитку Китаю» (1993 р.) було зазначено, що освіта дорослих — це нова система, яка здійснює вагомий внесок у безперервну освіту і сталий розвиток нації, вона є необхідною умовою розвитку економіки, прогресу науки і техніки сучасного суспільства.

23 червня 1987 р. Державна Рада Китаю затвердила Рішення Державної комісії з освіти щодо Реформування і розвитку освіти дорослих, в якому наголошувалося на ролі освіти дорослих у соціально-економічному розвитку, зокрема було сформульовано принцип «енергійного розвитку освіти дорослих». Таким чином, у країні було створено механізм взаємної підтримки і взаємодії уряду, соціуму, сім'ї та навчального закладу, формування сприятливого суспільного клімату, що сприяє постійному вдосконаленню системи, забезпечує можливість неперервної освіти у будь-якому віці. У країні створено Департамент

професійної освіти та освіти дорослих. Китайська національна комісія у справах ЮНЕСКО об'єднала експертів і вчених з Китайської Асоціації освіти дорослих, Китайського Національного інституту досліджень у галузі освіти та інших установ. Їх зусиллями впродовж 1997–2007 рр. було зібрано матеріали і дані про розвиток освіти дорослих, які покладено в основу Національної доповіді про розвиток і сучасний стан освіти та навчання дорослих у Китаї [3, с. 80-81].

На сьогоднішній день різні форми неформальних навчальних закладів існують в системі дошкільної, шкільної, професійної та вищої освіти КНР. Також широкою популярністю в КНР користуються групи спортивного розвитку, танців, історії Китаю, малювання, англійської мови, створені за ініціативи органів місцевого самоврядування для літніх людей. Своєрідний «бум» неформальної освіти був ініційований державою в 2006–2007 рр. в рамках підготовки до Олімпіади: повсюдно відкривалися безкоштовні клуби і гуртки з вивчення норм етикету, англійської мови, історії та культури, правил спілкування з іноземцями тощо. На сьогоднішній день середньостатистична дитина 5–10 років в місті відвідує від 2 до 5 додаткових гуртків. Найбільшою популярністю користуються секції ушу, танців, малювання, англійської мови (обов'язково в школі, яку відкрили або викладають іноземці), «школи юних леді і джентльменів» тощо [4].

Китай був однією з перших країн, які почали широко використовувати дистанційне навчання через радіо і телебачення. На початку 1960-х рр. у Пекіні та в інших великих містах були створені перші регіональні телевізійні університети (RTVU), які повинні були допомогти дорослим здобути освіту. Так, у 1960-1966 рр. понад 8000 студентів стали випускниками Пекінського Телевізійного Університету. 1986 р. став поворотним моментом у розвитку системи телевізійних університетів у Китаї. Відбулися суттєві зміни у трьох напрямках: складання вступних іспитів, визначення цільової аудиторії та створення системи подання навчального матеріалу. Відповідно до зазначених змін із 1986 року абітурієнти телевізійних університетів здають єдиний національний вступний іспит, що проводиться Державною комісією з питань освіти для прийому до всіх вищих навчальних закладів для дорослих. Отже, саме у 1986 р. RTVU почали прийом абітурієнтів, які щойно закінчили середню школу. Того ж року почалася щовечірня трансляція навчальних програм RTVU по каналах супутникового телебачення [1].

Сьогодні в КНР дистанційні курси є електронним аналогом занять у звичайній аудиторії університету. Для цього долучені найкращі викладачі провідних університетів Китаю, які пройшли багаторівневий національний конкурс. Для виходу дистанційної системи освіти на більш високий світовий рівень викладання Міністерство освіти КНР працює над переробкою та

доповненням підручників для всіх рівнів освіти, особливо вищої структури, що вирішує стратегічне завдання розвитку країни. Запрошуються до китайських вишів провідні викладачі кращих університетів світу, які мають значний досвід роботи; використовуються інноваційні освітні технології; враховуються як національні традиції, так і входження Китаю до світової спільноти.

Китай став передовою країною в розробці та використанні курсів MOOC. За даними Міністерства освіти КНР, зараз у країні налічується близько 3200 онлайн-курсів.

За підтримки Міністерства освіти Китаю та Національної комісії Китаю у справах ЮНЕСКО було запущено дві освітні онлайн-платформи: «XuetangX» (www.xuetangx.com) та «iCourse» (www.icourse163.com). Зазначені платформи надають якісні навчальні ресурси англійською та іншими мовами від провідних університетів світу та надійну технічну підтримку [1].

За даними NYTimes (XuetangX: A Look at China's First and Biggest MOOC Platform, 2018), XuetangX — один з п'яти провайдерів MOOC у світі (~ 5 млн. зареєстрованих слухачів та 6,2 млн. учасників), перша китайська платформа MOOC, яка почала роботу 10 жовтня 2013 року. Ініційована Університетом Цінхуа і платформою Науково-дослідного центру для Інтернет-освіти МНС (www.rcoe.edu.cn), а також для спілкування та застосування досліджень у сфері онлайн-освіти.

XuetangX управляється інформаційними технологіями MOOC-CN (Beijing) Co, Ltd. та інвестується компанією Tsinghua Holdings Co, Ltd. Xuetang означає школу, або місце для навчання. Tsinghua Xuetang — частина університету Цінхуа, створена далекого 1916 р. Назву «Xuetang» Tsinghua використовує на означення рівня якості курсів і освітніх ресурсів, який надається XuetangX як в університеті Цінхуа. На платформі XuetangX пропонуються близько 400 курсів. 133 курси Цінхуа є унікальними курсами Xuetang. Близько 30 курсів мають ліцензію від edX та розміщені на сайті XuetangX. Загальна кількість накопичених навчальних курсів становить 24 тис. [7].

Пошукова система курсу та система рекомендацій до курсу мають досить високу результативність. Дані навчання користувачів представлені в різних площинах для того, щоб викладач міг відслідковувати роботу студентів і надавати рекомендації; самі користувачі могли обмінюватися досвідом навчання. Зміст XuetangX складає в основному відеоконтент Xuetangxsay — короткі відеоролики, орієнтовані на конкретні знання або теми, мета яких надихнути користувача до навчання та підвищити рівень їх активності. Університети-партнери Xuetang отримують звіти про проходження онлайн навчання студентами і можуть їх зараховувати як результат навчання в закладі вищої освіти [8].

Платформа «iCourse» була офіційно запущена Видавництвом вищої освіти Китаю у 2020 році [5]. Платформа надає можливість онлайн-викладання та навчання для іноземних викладачів та студентів по всьому світу. Основною мовою платформи є англійська. Платформа «iCourse» заснована з урахуванням накопиченого досвіду управління курсами та технічної підтримки iCourse China University, який об'єднує провідні університети Китаю (Пекінський університет, університет Фудань, університет Чжецзян). Онлайн-курси ретельно продумані та відібрані. Їх викладають висококваліфіковані викладачі, а інтерактивна взаємодія здійснюється спеціально підготовленими співробітниками. На платформі розміщено курси за темами: медицина, природничі науки, інженерна справа та технології, сільське господарство та екологія, економіка та розвиток, мистецтво й дизайн, експерименти з інтелектуальним та віртуальним моделюванням (Engineering, Economics, Medicine, Electronics, Arts & Culture, Civil Engineer, Communication, Computer Science, Science, Management, Math, Psychology, Bio&Life Sci) тощо. Також платформа може надавати необхідні функції для користувачів із різними ролями: гість, викладач, асистент, студент, учень та інші. В основному це чотири системи: система онлайн-навчання, система управління курсом, система сертифікації навчання і система обслуговування даних.

Спалах коронавірусу став приводом для створення випробувального майданчика для нових технологій, таких як штучний інтелект, 5G та хмарні сховища. Департамент освіти провінції Гуандун запустив платформу дистанційного навчання, яка поєднує в собі високоякісні онлайн-курси від експериментальної середньої школи Гуандуна та дочірньої середньої школи Південно-Китайського педагогічного університету. Курси створено на платформі Talkweb та підтримуються хмарним сховищем HUAWEI Cloud. Платформа забезпечує онлайн-викладання та навчання та надає освітні послуги для 25.000 шкіл і 17 мільйонів вчителів та учнів усієї провінції [6].

Адміністратори та викладачі навчальних закладів можуть використовувати функцію віддаленого офісу на платформі HUAWEI CLOUD WeLink для проведення онлайн-зборів, онлайн-навчання та синхронізації інформації між учителем й учнем до початку занять. WeLink, що була створена Huawei, є повнофункціональною, безпечною, інтелектуальною та цифровою офісною платформою для спільної роботи. Це швидкий та ефективний спосіб для студентів відвідувати великомасштабні курси в режимі реального часу та взаємодіяти без необхідності зміни додатків або облікового запису [1].

Таким чином, за останні десятиліття в КНР неформальна освіта набула великого розповсюдження та має відповідне правове, методичне, організаційне та технічне забезпечення. Накопичений досвід організації неформальної освіти в

КНР може бути оперативно апробований та застосований для підвищення ефективності впровадження неформальної освіти в Україні.

Список використаних джерел

1. Доценко С. О. Досвід організації дистанційного навчання в Китаї. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstream/123456789/5305/1/Доценко%20С.%20О.%20Досвід%20організації%20дистанційного%20навчання%20в%20Китаї.pdf>.
2. Лепуга А. Використання технологій неформальної освіти вчителями у системі методичної роботи. *Інноваційний розвиток : освіта та наука XXI століття*. Київ, 19 червня 2018 р. С. 37-43.
3. Лук'янова Л. Б. Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: теоретичний і методичний аспекти: *монографія*. Київ: ІПОД НАПН України, 2016. 265 с.
4. Маракушин А. І., Янлінь У. Підготовка вчителів спортивних дисциплін до роботи з обдарованими дітьми в системі неформальної освіти КНР. URL: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/download/vs157/24.pdf>.
5. Платформа iCourse. URL: <https://www.icourse163.com>.
6. Платформа Talkweb. URL: <https://www.crunchbase.com/organization/talkweb>.
7. Платформа XuetangX. URL: <https://www.xuetangx.com>.
8. Самойленко О. MOOC-платформи як інструмент інформальної освіти дорослих. URL: <https://pedscience.sspu.sumy.ua/wp-content/uploads/2019/07/11-1.pdf>.

Марія Яремович
*Рівненський державний гуманітарний університет,
КЗ ЛОР «Бродівський фаховий педагогічний коледж
імені Маркіяна Шашкевича»
(м. Броди, Україна)*

НЕФОРМАЛЬНА ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА ЯК ЗАСІБ БЕЗПЕРЕРВНОГО ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СОЛІДАРНОСТІ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Геополітичні виклики, якими насичена історія існування сучасного світу, гостро ставлять питання освітнього поступу, яке постійно трансформується, відповідно до соціально-економічних умов. З'являються нові моделі навчання, завданням яких є забезпечення ефективного навчання протягом життя. Сучасна освіта стає, на правду, безперервною – межі між процесом навчання та вільним часом розмиваються, з'являються нові форми поєднання робочого часу та навчання, при цьому великої популярності набуває самоосвіта. Електронні платформи, які зосереджують величезну кількість онлайн-курсів – EdEra, PROMETEUS, Відкритий Університет Майдану, тощо – створюють усі умови для успішного безперервного навчання.

Воєнний стан, у якому перебуває Україна сьогодні актуалізує ще одне питання, а саме – консолідацію українського суспільства. Основою такого процесу є формування громадянської солідарності. Значення солідарності як суспільної цінності фактично неоціненне, саме вона є основою соціальної єдності. Громадянська солідарність проявляється не тільки у спільності почуттів та інтересів індивідів, що є членами певного громадянського суспільства, а й у відповідальності, дотриманні взаємних обов'язків, які у безконфліктний спосіб дають можливість обмінюватися суспільними благами [6].

Суспільні перетворення, які є невід'ємним атрибутом сучасності, вимоги розвитку демократії, висувають на передній план формування громадянської солідарності суспільства загалом, і студентської молоді – зокрема. Студентство – це саме той сегмент соціуму, який характеризується проактивністю, і чутливою реакцією на будь-які зміни у суспільстві. Державу має особливо турбувати питання громадянської солідарності молоді. Молодь як сукупність особистостей, що розвиваються, – це найбільш динамічна, енергійна і критично мисляча частина суспільства. Усе більш актуальним і необхідним постає завдання держави, суспільства виховати таку молодь, яка може поєднати турботу про свою долю з відповідальністю за розвиток країни, забезпечити активну особисту участь молодих громадян у суспільних справах [2, с. 81].

Солідарність – це усвідомлення спільної мети й спільної відповідальності. Людина – істота колективна, отже, солідарність – це органічна властивість людських істот, що живуть у тій чи іншій соціальній групі. Навпаки, індивід, який не приймає корпоративних правил, «випадає» із соціуму – це виглядає швидше як аномалія [1]. Тому гостро постає питання формування цієї солідарності, і не лише громадянської, а й культурної, національної, державної.

Неформальна освіта – це «...будь-яка освітня діяльність, організована поза формальною освітою. Вона доповнює формальну освіту, забезпечуючи те освоєння умінь і навичок, які необхідні для соціально й економічно активного громадянина країни, щоб він зміг інтегруватися в суспільстві і на ринку праці. Особливістю неформального навчання є відсутність твердості й уніфікації в постановці цілей навчання. Мета має динамічний характер і може змінюватися за бажанням відповідно до поточних (актуальних) потреб» [4, с. 583]. Громадянська освіта – це дисципліна, яка навчає людину розуміти принципи функціонування суспільства, в якому вона живе, визначати своє місце, роль і можливості в ньому, а також методи і засоби втілення бажаних змін у суспільстві. Об'єднання цих двох категорій створює умови для побудови громадянського суспільства. Неформальна громадянська освіта студентської молоді відкриває двері для реалізації та ефективного функціонування громадських інститутів. Неформальна громадянська освіта спрямована на розвиток культури соціальності [4, с. 42] – громадянської, політико-правової і соціально-економічної компетентності особистості – надання знань, що є необхідними для людини у набутті повноцінного членства у суспільстві. Вона спрямована на формування громадянської ідентичності, через яку до сукупності особистісних потреб, цінностей та ідеалів вбудовуються потреби, цінності та ідеали колективної природи. Основним проявом громадянської ідентичності є юридичні та соціальні зв'язки між особистістю і суспільством, які виражаються у відносинах «громадянин – держава», «громадянин – країна» [3, с. 42].

Якщо дуже просто характеризувати неформальну громадянську освіту, то можна сказати, що її функціонал полягає у навчанні студентства вмінню успішно і комфортно жити у громаді, ефективно взаємодіяти з її членами, критично мислити і змінювати своє життя в реальному часі.

Громадянська солідарність, як один із результатів громадянської освіти є фундаментальною складовою правової держави. Сьогодні диктує нам нові умови роботи. Студенти, з якими ми працюємо, потребують усе нових і нових підходів до навчання і виховання. Науковці, педагоги, психологи та інші дослідники схиляються до думки, що для покращення результативності освітнього процесу необхідно зміст професійної підготовки доповнити

елементами неформальної освіти. Формальна ж освіта являє собою жорстку основу, яка забезпечує сталість і стандартизованість одержаних освітніх результатів. При цьому неформальна освіта розглядається як гнучка організаційна система, що наповнює формальне навчання актуальними інноваціями, додатковими ресурсами для набуття особистого, професійного, соціального досвіду та формування професійної компетентності майбутніх фахівців [5, с. 5].

Неформальна освіта як модель навчання характеризується найвищим ступенем внутрішньої мотивації здобувача освіти, саме тому вона має високий потенціал під час формування соціально-громадських цінностей: громадянської солідарності, національної солідарності, національної самоідентифікації, громадянської відповідальності, суспільної комунікації, демократизації суспільства, особистісної самореалізації. Закцентуємо також на тому, що неформальна освіта є також і безперервною, адже її основним завданням є навчання до активного існування особистості у соціумі. Неформальна освіта практично посягає на монополію формальної освіти пропонуючи альтернативні форми і методи навчання, які не мають жодних перепон.

Неформальна громадянська освіта позиціонується у сфері громадянської освіти і спрямована на створення умов для формування демократично орієнтованого громадянина. Як будувати суспільство, де є місце для всіх, чому важливо брати на себе відповідальність за процеси, які відбуваються навколо, і як це робити, як бути громадянином не тільки де-юре, але і де-факто – ці питання стали лейтмотивом програм неформальної громадянської освіти в Європі. Громадянська освіта – є якраз тим елементом, який успішно поєднує існування формальної і неформальної освіти.

Формування громадянської солідарності студентської молоді, розпочинається з дитячого садочка та із молодших класів. Як би це дивно не звучало, але до 2017 року, а саме, коли було запроваджено пілотні класи НУШ, цей процес здійснювався неформально. Також маємо усвідомлювати і той факт, що із закінченням особою ЗВО цей процес також не припиниться, і буде здійснюватися знову ж таки неформально, і триватиме безперервно протягом життя. Війна в Україні яскраво підтверджує цей процес. Громадяни України, які довгий час не ідентифікували себе як патріоти української держави, демонструють неабияку громадянську солідарність, кінцевим результатом котрої є витіснення ворога з території держави.

Одним із найбільш ефективних засобів неформальної громадянської освіти, з метою формування громадянської солідарності студентської молоді є молодіжна робота. Саме її завданням є навчання молоді тому, як жити за умов сучасної держави, як дотримуватися її законів, але водночас і не дозволяти владі

порушувати їхні права, домагатися від неї здійснення їхніх правомірних потреб, як бути громадянином демократичного суспільства [Коляда]. Інформаційний простір сучасності, відкритість спілкування, глобальна комунікація дозволяють у повній мірі приймати активну участь у молодіжній роботі. Участь студентської молоді у громадських організаціях, розробка різноманітних проєктів, активне волонтерство дозволяють студентам на практиці здійснювати формування громадянської солідарності.

Таким чином, підсумовуючи вищесказане, зауважимо неформальна громадянська освіта під час формування громадянської солідарності у студентської молоді має велике значення, її вплив та засвоєння, як правило, здійснюється протягом життя. З огляду на те, що студентство – це той прошарок суспільства, який найбільш активно і ґрунтовно залучений у суспільні процеси, громадянська солідарність для нього повинна бути наскрізною. Розуміємо, що на сучасному етапі розвитку освітньої системи України, громадянська освіта є фрагментарною. Першочерговими кроками для врегулювання такої проблеми може стати розробка теоретико-методичних основ гармонійного поєднання формальної і неформальної громадянської освіти.

Список використаних джерел

1. Данилів В. Ю. Солідарність і солідаризм / пер. з нім. І. Андрущенко і Д. Павлюк; В.-Ю. Данилів. Київ: Видавничий дім «KM Academia», 2000. 152 с.
2. Городецька С. Л. Громадянська солідарність як поведінкова стратегія громадянського діалогу. *Соціологія. Грані. зб. наук. праць*. Київ: Київський національний університет імені Тараса Григоровича Шевченка, 2014. №8. С. 80 – 84.
3. Жадан І., Кисельов С. Політична культура та проблеми громадянської освіти в Україні: *методичний посібник*. Київ: Тандем, 2004. 80 с.
4. Кремінь В. Г. Неформальна освіта. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Павлик Н. П. Теорія і практика організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів: *монографія*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 527 с.
6. Сойчук Р. Л. Погляд на проблему формування національної ідентичності майбутніх учителів: виховний аспект. *Професійна підготовка майбутніх педагогів: теорія та практика: монографія* /Боровець О. В., Бричок С. Б., Веремчук А. П., Гудовсек О. А., Колупаєва Т. Є., Міщеня О. М., Сойчук Р. Л., Третяк О. М., Шевців З. М., Яковишина Т. В.; за наук. ред. Р. Л. Сойчук. Рівне: О. Зень, 2020. С.7-24.

**Зіновій Ящишин,
Надія Барила**
*Івано-Франківський національний
медичний університет
(м. Івано-Франківськ, Україна)*

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УКРАЇНІ

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» післядипломна освіта розглядається як «спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше вищої освіти (спеціальності) або професійно-технічної освіти (професії) та практичного досвіду» [3].

Післядипломна освіта – найважливіша передумова якісного безперервно професійного розвитку (БПР) лікарів, яка повинна володіти ознаками доступності, безперервності, сучасності, якості, різнобічності, активності та відповідати потребам практичної охорони здоров'я. Вона здійснюється протягом їх професійного життя традиційними технологіями навчання, а також самоосвіти і повинна інтегрувати сучасні світові освітні технології в традиційну систему професійної освіти [4, с. 68].

За визначенням Європейського союзу медичних фахівців, БПР – це процес, завдяки якому працівники охорони здоров'я постійно оновлюють знання та удосконалюють свою практичну діяльність, щоб якнайкраще відповідати потребам пацієнтів при наданні медичних послуг та власному професійному розвитку. БПР означає також постійне вдосконалення професійних компетенцій, що передбачає здатність успішно діяти на основі практичного досвіду, умінь та знань при вирішенні професійних завдань.

Починаючи з 2002 р. в Україні розпочалося планомірне впровадження засад післядипломної медичної освіти. Так, наказ МОЗ України від 29 березня 2002 р. № 117 серед ключових характеристик професії лікаря обумовлює безперервний професійний розвиток (БПР) як пріоритет післядипломної освіти. Відповідно до наказу МОЗ України № 484 від 07.07.2009 р. «Про затвердження змін до «Положення про проведення іспитів на передатестаційних циклах» було розроблено та направлено для організації виконання й використання в практичній роботі Критерії відповідності шкали значень певній лікарській (провізорській) категорії та Шкалу значень різних видів діяльності лікарів (провізорів) у період між передатестаційними циклами та підтверджуючі документи [1, с.4].

Важливим документом у БПРстала постанова Кабінету Міністрів України від 14 липня 2021 р., відповідно до якої було затверджено Положення про систему безперервного професійного розвитку медичних та фармацевтичних працівників [2].

У Положенні визначено, що безперервний професійний розвиток працівників сфери охорони здоров'я здійснюється шляхом здобуття *неформальної освіти* під час проходження:

1) навчання на циклах тематичного удосконалення, які проводяться в закладах післядипломної освіти, структурних підрозділах закладів вищої освіти і наукових установ. Цикли тематичного удосконалення проводяться тривалістю один-два тижні шляхом викладення поглиблених теоретичних знань, нових підходів з окремих розділів відповідної спеціальності;

2) професійного медичного стажування за межами закладу, де працює такий працівник. Програма професійного медичного стажування полягає в набутті практичного досвіду шляхом безпосереднього виконання завдань та обов'язків у рамках відповідної спеціальності під наглядом керівника структурного підрозділу закладу охорони здоров'я, в якому проходить таке стажування;

3) навчання на заходах безперервного професійного розвитку, внесених у систему, зокрема таких, як:

майстер-клас - представлення і демонстрація певних методик, технологій діагностики та лікування з метою підвищення професійного рівня та обміну передовим досвідом учасників заходу, розширення їх світогляду та залучення до новітніх галузей знань;

симуляційний тренінг чи тренінг з оволодіння практичними навичками – набуття кожним учасником заходу певної клінічної та/або практичної навички та/або компетенції (вміння застосовувати в індивідуальній лікарській практиці процедуру, маніпуляцію, техніку тощо) в умовах штучно створеного, наближеного до реальності професійного середовища для забезпечення максимальної безпеки пацієнтів і працівників сфери охорони здоров'я. Під час проходження такого заходу безпосереднє відпрацювання практичних навичок або симуляційне відпрацювання передбачає навчальне навантаження на одного викладача не більше чотирьох - шести учасників;

тренінг – опанування учасниками заходу нових професійних знань та навичок як з окремих розділів спеціальності, так і з актуальних питань організації медичної допомоги за відповідними напрямками у групі до 20 осіб. Тривалість тренінгу становить один день і більше;

семінар – набуття учасниками нових знань з окремих розділів спеціальності та з актуальних питань організації медичної допомоги за відповідними напрямками з

можливістю обговорити отриману інформацію під час навчання у малих групах. Зміст навчання присвячений висвітленню актуальних питань на теоретичному рівні і не стосується питань формування навичок;

фахова (тематична) школа – навчання з актуальних питань відповідної спеціальності, що поєднує заняття у великих групах для опанування теоретичної частини під час проведення лекцій та заняття у малих групах (не більше 10-12 учасників на одного викладача) для проведення семінарів/практичних занять тривалістю один день і більше;

наукова та/або науково-практична конференція (у тому числі конгрес, з'їзд, симпозіум) – форма організації наукової діяльності у вигляді зборів/наради медичних та наукових працівників щонайменше на обласному рівні з метою представлення результатів дослідницької роботи, результатів аналізу існуючих медичних практик, узагальнення і поширення кращого досвіду, створення теоретичних і методичних умов для його впровадження.

Безперервний професійний розвиток шляхом здобуття неформальної освіти також може здійснюватися за дистанційною формою навчання з використанням електронних навчальних ресурсів.

Безперервний професійний розвиток шляхом здобуття *інформальної освіти* передбачає самоорганізоване здобуття працівниками сфери охорони здоров'я професійних компетентностей під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю. Підтвердженням безперервного професійного розвитку шляхом здобуття інформальної освіти може бути публікація статті або огляду в журналі з імпаکت-фактором.

Отже, вища медична освіта в Україні повинна забезпечити високоякісну підготовку лікарів і є важливою складовою реформування галузі охорони здоров'я та реалізації соціальних пріоритетів держави, оскільки від рівня кваліфікаційної підготовки шляхом безперервної освіти залежить якість надання медичної допомоги населенню країни. Сучасний розвиток медичної науки і практики зумовлюють необхідність постійно вносити корективи в підготовку та підвищення кваліфікації медичних працівників із наближенням їх освіти до міжнародних стандартів. А безперервний професійний розвиток повинен бути «наріжним каменем» післядипломної освіти, як засіб акумуляції професійних знань і вмінь для гармонійного розвитку конкурентоспроможного, цілеспрямованого і здатного до постійного самовдосконалення лікаря.

Список використаних джерел

1. Андрух В.С., Андрух В.Н., Слободян М. В. Сучасні аспекти безперервного професійного розвитку лікарів у сфері охорони здоров'я України. *Практикуючий лікар*. 2019. Т.8. № 2. С. 5-8.
2. Положення про систему безперервного професійного розвитку медичних та фармацевтичних працівників: постановою Кабінету Міністрів України від 14 липня 2021р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/725-2021-п#Text>.
3. Про вищу освіту: Закон України від 2014 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
4. Симчич Х., Федоров С. Безперервний професійний розвиток лікаря як ключовий напрям післядипломної освіти. *Медична освіта*. 2017. № 2. С. 68-71.

Наталя Дівінська

Державна наукова установа

«Інститут модернізації змісту освіти»

(м. Київ, Україна)

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ І МЕТОДИ НАВЧАННЯ У РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

В умовах академічної мобільності, зростання кількості іноземних студентів, необхідності у міжнародних контактах і партнерстві збільшується важливість розвитку іншомовної компетентності науково-педагогічних працівників. Науково-педагогічний працівник сьогодні має бути більш комунікативно активним, адаптованим до соціальної дійсності, здатним взаємодіяти та управляти процесами спілкування. Тому вже на рівні державних документів (Закон України «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті) мовна освіта визначається як один з пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти й відбувається оновлення її змісту відповідно до актуальних вимог Європейських Рекомендацій.

Актуальність дослідження посилюється також у зв'язку з тим, що для отримання вчених звань науковим і науково-педагогічним працівника необхідно мати сертифікат з мовної освіти на рівні не нижче B2 з мов країн ЄС, або не менш як 10 праць, які опубліковані англійською мовою у виданнях, включених до наукометричних баз «Scopus» та «Web of Science», документ, який підтверджує стажування у країнах ОЕСР та/або ЄС [3].

Проведені дослідження дозволяють нам розглядати іншомовну компетентність науково-педагогічних працівників як «важливу складову професійної підготовки та інтегровану якість, яка має складну структуру і передбачає взаємодію лінгвосціокультурної, комунікативної та професійної компетентностей, рівень сформованості яких дозволяє науково-педагогічному працівнику ефективно використовувати іноземну мову у власній діяльності,

саморозвитку і самоосвіті, здійснювати міжкультурну і міжособистісну комунікації з представниками інших країн» [1, с. 288].

Методичні принципи навчання іноземних мов повинні підпорядковуватись сучасним (дидактичним) принципам, тобто відповідати змісту професійної лінгвістичної освіти і тенденціям розвитку науки, вимогам іншомовної підготовки, раціональному застосуванню інноваційних методів, засобів і форм навчання на різних етапах формування готовності науково-педагогічного працівника до міжкультурної комунікації. Тому, заняття з іноземної мови для іншомовної підготовки науково-педагогічних працівників мають вміщати не лише важливі мовленнєві зразки, завдання і ситуації необхідні для їхньої професійної діяльності, але й відбуватися у вигляді тренінгів, спрямованих на формування практичних умінь і навичок з академічного письма, умінь створювати і підтримувати контакти з партнерами інших країн.

Прикладом може слугувати тренінгова освітня програма проекту Британської ради «Researcher Connect», який стартував в Україні ще у 2015 році: Розроблена спеціально для молодих науково-педагогічних працівників і науковців провідними викладачами англійської мови, програма була розрахована на вісім модулів [4], серед яких:

1) *Вступний модуль* (надання учасникам необхідних знань та тактик для того, щоб забезпечити успішне спілкування з колегами, грантодавцями та широкою аудиторією в різних ситуаціях).

2) *Мистецтво презентації* (розвиток умінь оцінювати виступи спікерів і власні навички презентації, використовувати тон, риторичні прийоми та жести, формувати структуру виступу і відповідати на питання аудиторії).

3) *Академічне письмо* (мета тренінгів у даному модулі навчити учасників аналізувати основи академічного письма, розвинути власний стиль академічного письма, використовуючи ефективні техніки, інструменти і стратегії).

4) *Переконливі заявки на гранти* (розвиток умінь створювати план наукового проекту і розробляти на його основі заявки на грант, використовуючи різноманітні прийоми та інструменти для підвищення ефективності пропозиції; модуль включає практичні рекомендації і вправи з використання мови і стилю, орієнтованих на аудиторію, а також створенню логічних зв'язків між цілями, ресурсами та результатами).

5) *Ефективне листування* (надання практичних порад стосовно способів формування нового партнерства, підтримки контактів у міжнародному академічному середовищі, основи етикету спілкування електронною поштою).

6) *Абстракти* (серія практичних вправ, під час виконання яких учасник має навчитися критично оцінювати якість власного письма і роботи інших авторів у

науковому середовищі, покращувати техніку і стиль, приймати зважені рішення під час створення власних абстрактів).

7) *Успішні міжнародні колаборації* (мета модулю допомогти створювати і підтримувати контакти в академічному середовищі, обирати саме тих партнерів, взаємодія з якими принесе максимальну користь проекту, дослідницькій групі і організації в цілому).

8) *Онлайн-просування досліджень* (формування умінь і навичок впевнено використовувати онлайн-можливості для просування результатів власних досліджень і розвитку кар'єри в академічному середовищі; надання стратегій використання медіа для підвищення цитування та імпаکت-фактору).

Отже, ефективний розвиток іншомовної компетентності науково-педагогічних працівників відбуватиметься через самостійну мовленнєво-мисленнєву діяльність: навчання у мовних школах, підготовка і складання міжнародних іспитів, проведення занять іноземною мовою та ін.; вивчення і усвідомлення передового зарубіжного досвіду, безпосередня участь у міжнародних конференціях через презентацію тезисів доповідей іноземною мовою, участь у міжнародній проектній діяльності на базі міжнародних лінгвістичних центрів та ін.)

Таким чином, задля активізації виконання вимог щодо розвитку іншомовної компетентності, які висуваються до науково-педагогічних працівників на рівні держави, керівникам закладів вищої освіти рекомендовано [2, с. 60]:

- стимулювати публікаційну активність науково-педагогічних працівників;
- заохочувати науково-педагогічних працівників до участі у міжнародних грантових програмах стажувань і проведення закордонних наукових досліджень;
- розповсюджувати інформацію про наявні міжнародні грантові програми;
- залучати іноземних фахівців до проведення тренінгів, семінарів, занять, спільної участі в конференціях;
- організувати курси іноземної мови професійного спрямування для науково-педагогічних працівників і майстер-класи для викладачів англійської мови;
- створювати для науково-педагогічних працівників безкоштовні консультативні пункти з підготовки до іспитів з англійської мови;
- відкривати програми з підвищення кваліфікації, на яких штатні науково-педагогічні працівники могли б навчатися безплатно.

Список використаних джерел

1. Дівінська Н.О. Теоретичні основи і модель розвитку іншомовної компетентності науково-педагогічного працівника. *Теоретичні основи і технологія професійного розвитку науковопедагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки: монографія* / О.Г. Ярошенко, О.В. Жабенко, Ю.А. Скиба, Н.О. Дівінська, І.Ю. Регейло, Г.П. Чорнойван; за ред. О.Г. Ярошенко. Київ: Прінтеко, 2020. 439 с. С. 275-288.

2. Дівінська Н.О. Методичні рекомендації з розвитку іншомовної компетентності науково-педагогічних працівників. *Теоретичні основи і технологія професійного розвитку науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки : методичні рекомендації* / Авторський колектив: Н. Дівінська, Н. Дяченко, О. Жабенко, І. Регейло, Ю. Скиба, Г. Чорнойван, О. Ярошенко ; за ред. О. Ярошенко. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2018. 72 с. С. 52-60.

3. Про внесення змін до Порядку присвоєння вчених звань науковим і науково-педагогічним працівникам (Наказ Міністерства освіти і науки України від 17.03.2021 № 322 . URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0646-21#Text>

4. AcademicCollaboration. Participant's Workbook. ResearcherConnect, BritishCouncil, 2015. 46 p.

Олексій Караманов

Львівський національний університет

імені Івана Франка

(м. Львів, Україна)

МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА У СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Проблеми музейної педагогіки у контексті безперервної освіти посідають чільне місце у системі наукового знання, адже цей тип освіти виступає універсальним засобом реалізації освітнього процесу, охоплюючи його різні функції та виміри. Завдяки об'єднанню та інтеграції усіх освітніх елементів безперервна освіта додає їм цілісності, системності та своєрідної завершеності.

Вона наголошує на поступовості у формуванні й збагаченні творчого потенціалу особистості; інтеграції навчальної й практичної діяльності у різних вимірах та способах діяльності; важливості урахування змісту освітніх потреб; зростанні загального і професійного потенціалу особистості упродовж усього життя тощо.

З цього погляду музейна педагогіка як інтегруюча та міждисциплінарна галузь знань логічно вписується у цю схему безперервності, акцентуючи на інкультурації, навчанні, самонавчанні, вихованні та самовихованні у просторі музею, що і буде метою нашого дослідження у контексті поєднання вітчизняного та зарубіжного досвіду.

У вітчизняному освітньому просторі ідеї безперервної освіти завоювали не лише визнання та інтерес, а й всебічну підтримку на різних освітніх рівнях: від дитячого садочку – до закладу вищої освіти.

Аналогічні твердження можна висловити щодо зарубіжного освітнього дискурсу, який визначає безперервну освіту («long life education») як форму самостійної освіти, спрямовану на особистісний розвиток, що відбувається за межами академічних закладів освіти (школа, університет) та тяжіє до неформальної освіти.

Відомо, що неформальна освіта стимулює до позитивних соціальних змін, реалізує природне прагнення особистості до оволодіння необхідними знаннями і вміннями поза межами програм освітніх закладів. Вона може як доповнювати й зміцнювати формальну (академічну) освіту, так і суперечити їй, залишаючись водночас важливим елементом навчальної діяльності у будь-якому середовищі та будь-якому віці людини [3, с. 196].

У зазначеному контексті музейну педагогіку часто асоціюють з «невидимою», імпліцитною педагогікою (або неформальною освітою), оскільки вона ненав'язливо створює особистісно-значущий зв'язок учнів / студентів з первинними, автентичними, оригінальними джерелами (музейними предметами).

Ця «невидима» педагогіка базується на попередніх знаннях учня / студента, які він одержував в умовах «видимої» педагогіки (формальної, академічної освіти) та продукує неявне знання.

Неявне знання (від англ. «tacit knowledge») – приховане, мовчазне, імпліцитне, периферійне знання, яке часто містить особистісний досвід, навички, уміння та культуру, властиві нам, але не усвідомлювані нами. Воно передається та одержується через навчання (як демонстрацію певних дій) та особистісний досвід (як спостереження за певними діями, їх копіювання, запам'ятовування) [2, с. 207].

Необхідно наголосити на важливості імпліцитної педагогіки у контексті ідей безперервної освіти з огляду на виконання нею таких функцій: підкріплення основних освітніх функцій, а саме: функцій соціалізації (засобами якої є навчання та виховання), трансляції культури, відновлення соціальної структури тощо; формування або зміну (трансформацію) установок на смисли, на розуміння соціальної реальності (когнітивних кодів); формування професійних, загальнокультурних та інших компетенцій; трансляція «неявного знання», яке відбувається непомітно, принаймі, для одержувача цього знання та досвіду [2, с. 204-207].

Слід зазначити, що імпліцитна, «невидима» педагогіка часто асоціюється з «дієвими» дослідженнями (action research), які передбачають ефективне урахування у процесі навчальної діяльності зворотного зв'язку (feedback).

Зауважимо, якщо ототожнити музейну педагогіку з офіційним (формальним) навчанням («видимою» педагогікою), глибокий особистісний контакт учнів/студентів з минулим може бути утруднений. Якщо вона ґрунтується на

авторитарній педагогіці, глибокий особистісний контакт неможливий, – усе буде відбуватиметься шляхом нав'язування та копіювання. У випадку звернення до засад гуманістичної педагогіки із залученням фахового вчителя та компетентного музейного педагога, – ефект такої комунікації забезпечено.

Проте, у науковій літературі зустрічаються й інші думки, згідно яких розподіл освіти на формальну та неформальну ставиться під сумнів.

Сучасні дослідники де-факто підтверджують такі думки, вказуючи, що як видима, так і «невидима» педагогіка не існують у чистому вигляді, тобто на практиці зустрічаються гібридні моделі, в яких «невидима педагогіка» вбудована у видиму, оскільки перша розрахована на тривалий освітній процес, її ритм доволі слабкий, а одержаним знанням не притаманний яскраво виражений спеціалізований характер [2, с. 208-209].

Неформальна освіта у контексті ідей безперервності стимулює до позитивних соціальних змін, реалізує природне прагнення особистості до оволодіння необхідними знаннями і вміннями поза межами програм освітніх закладів. Вона може як доповнювати й зміцнювати формальну (академічну) освіту, так і суперечити їй, залишаючись водночас важливим елементом навчальної діяльності у будь-якому середовищі та будь-якому віці людини.

Зростанням своєї популярності музеї завдячують саме неформальності у навчанні завдяки своїм великим потенційним можливостям, що виявляється в інтерактивності експозицій, реалізації нових методів і прийомів навчання й виховання, створення психологічно комфортного середовища [3, с. 196].

Особливими ознаками навчання у просторі музею є неформальність та добровільність, які реалізуються шляхом надання можливості максимально реалізувати свої здібності й задовольняти власні інтереси; усе це стимулюється експресивністю, різноманітністю й достовірністю музейних експонатів [4, с. 6].

Водночас освіта може бути формальною та недобровільною у випадку, коли учнів/студентів спеціально приводять до музею для закріплення пройденого матеріалу, виконання певних дидактичних завдань, виступів перед своїми колегами тощо. Забезпечити привабливість та ненав'язливість під час виконання таких завдань можливо за умови розуміння, що музей – це місце для діалогу, де можна не лише чомусь вчитися, а й про щось дізнатися, одержати естетичні враження, поспілкуватися

На основі проаналізованого матеріалу можна виокремити певні ознаки, які характеризують таку неформальність у контексті ідей безперервної освіти: добровільне рішення про участь, а також про ступінь участі та її мету; відсутність оцінювання учасників, конкуренції, записів успішності; учасники сприймають оточення як потенційно плідне; відмова від будь-яких передумов; внутрішня

мотивація; спрямованість на емоційну зустріч з реальними об'єктами; варіативне оточення [1, с. 412].

Отже, у системі безперервної освіти музейна педагогіка, об'єднуючи вітчизняний та зарубіжний досвід, виступає інтегруючим чинником академічного і неформального навчання, стимулом до соціальних змін, що виявляється, зокрема, у створенні відповідного середовища навчання, застосуванні інтерактивної педагогічної взаємодії, глибокого особистісного контакту з учнями / студентами, сприянні їхній творчості та максимальній реалізації власних здібностей.

Список використаних джерел

1. Вайдахер Ф. Загальна музеологія. *Посібник* / Ф. Вайдахер [Перекл. з нім. В. Лозинський, О. Лянг, Х. Назаркевич]. Львів: Літопис, 2005. 632 с.
2. Голдинг В. Коммуникация и образование в музее XXI века: опыт центра по изучению музеев и галерей. *Вопросы музеологии*. 2010. № 1. С. 89-98.
3. Караманов О. В. Організація музейних студій в умовах взаємодії академічної і неформальної освіти. *Вісник Львівського університету*. Серія педагогічна. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2009. Вип. 25. Ч. 2. С. 195-200.
4. Музейная педагогика: Из опыта методической работы / Под. ред. А. Н. Морозовой, О. В. Мельниковой. Москва: ТЦ Сфера, 2006. 416 с.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

УДК 37.011+37.013.74+37.013.8

ББК 74ф

ДОСТУПНІСТЬ І НЕПЕРЕРВНІСТЬ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ТА НАЦІОНАЛЬНА ПРАКТИКА

Збірник тез доповідей науково-практичної інтернет-конференції
з міжнародною участю
(17 травня 2022 року)

Відповідальна за випуск Інна СТРАЖНІКОВА (д.пед.н., професор)

Редакційна колегія

Любов ПРОКОПІВ – канд.пед.н., професор, завідувач кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту ім.Богдана Ступарика

Вікторія СТИНСЬКА – д.пед.н., професор

Інга ЄГОРОВА – канд.пед.н., доцент

**Відповідальність за зміст матеріалів несуть автори.
Редакційна колегія може не поділяти думок авторів.**



Офіційний сайт кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
ім.Богдана Ступарика
(Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника)
<https://kpibs.pnu.edu.ua>