



Міністерство освіти і науки України
Ministry of Education and Science of Ukraine
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
Nizhyn Mykola Gogol State University
Кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту
Department of pedagogy, primary education, psychology and management

ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ КОНФЕРЕНЦІЇ
COLLECTION OF CONFERENCE MATERIALS

II Міжнародна науково-практична конференція
«РОЗВИТОК ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРИ:
НАЦІОНАЛЬНІ ВИКЛИКИ ТА ТРАНСНАЦІОНАЛЬНІ
ПЕРСПЕКТИВИ»
14-15 листопада 2024 року
м. Ніжин, Україна

II International scientific and practical online conference
«EDUCATION DEVELOPMENT IN THE EUROPEAN AREA: NATIONAL
CHALLENGES AND TRANSNATIONAL PERSPECTIVES»
November 14-15th, 2024
Nizhyn, Ukraine





НАШІ ПАРТНЕРИ / OUR PARTNERS

**Університет Барселони (Іспанія)
University of Barcelona (Spain)**



**Вулвергемптонський університет
(Сполучене Королівство Великої Британії
та Північної Ірландії)
University of Wolverhampton
(United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland)**



**Державна Академія прикладних наук у
м. Хелм (Республіка Польща)
State Academy of Applied Sciences in Chelm
(Republic of Poland)**

**Колегіум Verum у Варшаві, кафедра філософських основ
психології та філософської терапії (Республіка Польща)
Collegium Verum in Warsaw, Department of Philosophical
Foundations of Psychology and Philosophical Therapy
(Republic of Poland)**



**Міжнародна Академія Прикладних Наук в Ломжі
(Республіка Польща)
International Academy of Applied Sciences in Łomża
(Republic of Poland)**



**Поморський університет в Слупську (Республіка Польща)
Pomeranian University in Słupsk (Republic of Poland)**



**Університет Сулеймана Деміреля (Іспарта, Туреччина)
Suleyman Demirel University, Turkey**



Бердянський державний педагогічний університет
Berdyansk State Pedagogical University



Мелітопольський державний педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University



Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»



Пенітенціарна академія України
Penitentiary Academy of Ukraine



Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г. Короленка
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University



Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University



Університет Григорія Сковороди в Переяславі
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav



Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University



УДК 378(082)

P64

Рекомендовано Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(НДУ ім. М. Гоголя)
Протокол № 5 від 29.11.2024 р.

Електронне видання збірника тез конференції розміщено у Цифровому репозитарії НДУ імені Миколи Гоголя за покликанням: <http://surl.li/jeonit>

P16 Розвиток освіти в європейському просторі: національні виклики та транснаціональні перспективи. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, м. Ніжин, 14–15 листопада 2024 року / за заг. ред. Н. М. Лосєвої. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. – 559 с.

Збірник містить матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції проведеної 14–15 листопада 2024 р. кафедрою педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Збірник матеріалів конференції висвітлює результати наукових пошуків, є важливим джерелом для обміну знаннями та досвідом між викладачами, дослідниками, здобувачами вищої освіти та педагогами різного рівня. У ньому представлено як теоретичні, так і практичні аспекти розвитку освіти, зокрема щодо актуальних проблем і тенденцій у процесі її еволюції, зокрема в контексті європейського освітнього простору. За точність викладеного матеріалу, достовірність фактів, цитат, власних імен, посилань на джерела та інших відомостей відповідають автори публікацій.

УДК 378(082)

© Лосєва Н. М.,
укладання, 2024
© НДУ ім. М. Гоголя, 2024

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ КОНФЕРЕНЦІЇ ORGANIZING COMMITTEE OF THE CONFERENCE

Олександр Самойленко – ректор Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, кандидат історичних наук, доцент – голова оргкомітету, Україна.

Oleksandr Samoilenko – Rector of Nizhyn Mykola Gogol State University, Candidate of historical sciences, Associate professor – head of the organizing committee, Ukraine.

Юрій Музика – начальник Управління освіти і науки Чернігівської обласної державної адміністрації, кандидат історичних наук, Україна.

Yurii Muzyka – Head of the Department of Education and Science of the Chernihiv Regional State Administration, Candidate of historical sciences, Ukraine.

Raúl Ramos – Vice-Rector for Internationalization Policy at the University of Barcelona, Spain.

Олег Шеремет – ректор Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, доктор юридичних наук, професор, Україна.

Oleg Sheremet – Rector of T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium», Doctor of Law, Professor, Ukraine.

Юлія Петровська – в. о. ректора Пенітенціарної академії України, кандидатка історичних наук, доцентка, Україна.

Yulia Petrovska – V. at. Rector of the Penitentiary Academy of Ukraine, Candidate of historical sciences, Associate Professor, Ukraine.

Євген Плотников – проректор з науково-педагогічної роботи та міжнародного співробітництва Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, кандидат педагогічних наук, доцент, Україна.

Yevhen Plotnikov – Vice-rector for research, education and international cooperation of Nizhyn Mykola Gogol State University, Candidate of pedagogical sciences, Associate professor, Ukraine.

Наталія Носовець – проректорка з наукової роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, кандидатка педагогічних наук, доцентка, Україна.

Nataliya Nosovets – Vice-rector for scientific work of the T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium», Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ukraine.

Лариса Полякова – проректорка з наукової, інноваційної роботи та міжнародної співпраці Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, кандидатка історичних наук, доцентка, Україна.

Larysa Poliakova – Vice-rector of scientific, innovative work and international cooperation Associate professor, Candidate of historical sciences Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Ukraine.

Пьотр Ганцаж – доктор, кафедра сучасних мов Інституту філології, голова правління Спілки польських вчителів Поморського університету в Слупську, Республіка Польща.

Piotr Gancarza – Doctor, Katedra Neofilologii, Instytut Filologii, Prezes Zarządu Związku Nauczycielstwa Polskiego w Uniwersytecie Pomorskim w Słupsku, Polska.

Світлана Тезікова – кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов, керівниця Центру професійного розвитку Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна.

Svitlana Tezikova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Germanic Philology and Methods of Teaching Foreign Languages, Head of the Professional Development Center of Nizhyn Mykola Gogol State University, Ukraine.

Юлія Новгородська – кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна.

Yuliya Novgorodska – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Primary Education, Psychology and Management of Nizhyn Mykola Gogol State University, Ukraine.

Олена Самойленко – кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна.

Olena Samoilenko – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Primary Education, Psychology and Management of Nizhyn Mykola Gogol State University, Ukraine.

Наталія Демченко – кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка відділу аспірантури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна.

Nataliya Demchenko – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Postgraduate Department of Nizhyn Mykola Gogol State University, Ukraine.

Лариса Дубровська – кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна.

Larisa Dubrovska – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Primary Education, Psychology and Management of Nizhyn Mykola Gogol State University, Ukraine.

Юлія Мачача – старша лаборантка кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна.

Yuliya Machacha – is a senior laboratory assistant at the Department of Pedagogy, Primary Education, Psychology and Management of Nizhyn Mykola Gogol State University, Ukraine.

НАУКОВИЙ КОМІТЕТ КОНФЕРЕНЦІЇ
SCIENTIFIC COMMITTEE OF THE CONFERENCE

Diana Bannister – MBE is the Director of the Institute of Education and Associate Dean in the Faculty of Education, Health and Well-being. Wolverhampton, United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland.

Halina Bejger – Dr. pedagogiki; adiunkt Katedry Pedagogiki, Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Chełmie, Polska.

Iwona Oleksa – Dr. nauk społecznych; adiunkt Katedry Pedagogiki, Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Chełmie, Polska.

Augustyn Okoński – Dr. nauk społecznych; adiunkt Katedry Pedagogiki, Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Chełmie, Polska.

Iryna Surina – ProfTit DSc Head of the Department of Sociology/Institute of Security and Sociology, Pomeranian University in Słupsk, Polska.

Mikołaj Krasnodębski – Prof., Katedra filozoficznych podstaw psychologii i terapii filozoficznej, Collegium Verum w Warszawie, Polska.

Ahmet Önal – Dr. Suleyman Demirel University, Turkey.

Małgorzatę Chrzanowską-Gancarz – Kierownik Zakładu Socjologii Ogólnej i Metodologii Badań Społecznych, Katedra Socjologii, Instytut Bezpieczeństwie i Socjologii, Uniwersytet Pomorski w Słupsku, Polska.

Наталія Лосєва – Професорка кафедри лінгвістики, науки і математики Університету Барселони, Іспанія. Докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна.

Nataliya Losyeva – Professor of the Department of Linguistics, Science and Mathematics Education at the University of Barcelona, Spain. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Primary Education, Psychology and Management of Nizhyn Mykola Gogol State University, Ukraine.

Олександр Проніков – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології та методики фізичного виховання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, Голова спеціалізованої ради, Україна.

Oleksandr Pronikov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Methods of Physical Education of the T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium», Chairman of the Specialized Council, Ukraine.

Ольга Башкір – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Україна.

Olga Bashkir – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Educational Studies and Innovative Pedagogy of the H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine.

**ЗМІСТ
CONTENT**

ПЛЕНАРНЕ ЗАСІДАННЯ

PLENARY MEETING

Barquero Berta, Bosch Marianna, Verbisck Janielly INQUIRY-BASED METHODOLOGIES IN TEACHER EDUCATION: THE STUDY AND RESEARCH PATHS	20
Cortés Alexandre, Breda Adriana, Sánchez Alicia PRESERVICE TEACHERS' REFLECTION ON THE IMPLEMENTATION OF GAMIFICATION IN MATHEMATICS LESSONS	26
Falcó-Solsona Pere Joan, Sala-Sebastià Gemma, Breda Adriana DECRYPTING A ROMAN CODE: INQUIRY AND MATHEMATICAL MODELLING IN SECONDARY EDUCATION	29
Krasnodębski Mikołaj TOMISTYCZNA FILOZOFIA WYCHOWANIA W POLSCE	34
Tramuns Eulàlia, Valderrama Nathalia, Díez-Palomar Javier CLASSIFYING TRIANGLES: AN ANALYSIS OF PRIMARY TEACHER TRAINING EXPERIENCIES	37
Башкір Ольга ПЕДАГОГІКА МИРУ В ОСВІТНІХ ПРОГРАМАХ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	
Bashkir Olga PEACE PEDAGOGICS IN EDUCATIONAL PROGRAMS OF TRAINING FUTURE TEACHERS	41
Лосєва Наталія ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНТЕРАКТИВНОСТІ У СИСТЕМІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ: АВТОРСЬКИЙ ДОСВІД	
Losyeva Nataliya PROVIDING INTERACTIVITY IN A BLENDED LEARNING SYSTEM: THE AUTHOR'S EXPERIENCE	45
Шеремет Олег Проніков Олександр СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНЕ НАВЧАННЯ: НОВА ПАРАДИГМА ВИЩОЇ ОСВІТИ	
Sheremet Oleg Pronikov Oleksandr STUDENT-CENTERED LEARNING: A NEW PARADIGM OF HIGHER EDUCATION	54

**СЕКЦІЯ 1.
ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ПРОСТІР ВИЩОЇ ОСВІТИ:
ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ**

**SECTION 1.
THE EUROPEAN SPACE OF HIGHER EDUCATION:
TRADITIONS AND INNOVATIONS**

Volf Oleksandr, Remke Stacy S. ADVANCED EXPERIENCE OF CLINICAL SOCIAL WORK IN THE USA FOR STRENGTHENING UKRAINE’S EUROPEAN VECTOR	60
Вдовенко Ігор ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК СКЛАДОВА ЗАГАЛЬНОНАУКОВОЇ МЕТОДОЛОГІЇ	64
Гомоляко Роман ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ – ІСТОРІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ	68
Демченко Тетяна, Дубровська Лариса ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАЛУЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНО-ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ	72
Денисенко Діана ЕВОЛЮЦІЯ НАЦІОНАЛЬНОГО ДУХУ: ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ КРИЗЬ СТОЛІТТЯ	74
Зайченко Наталія, Барбаш Євгеній ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ «СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ» МАГІСТЕРСЬКОГО РІВНЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ КОРОЛІВСТВА ІСПАНІЯ	78
Ільніцька Катерина МІЖНАРОДНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ: ВИКЛИКИ І ПЕРСПЕКТИВИ	82
Іонова Олена, Лупаренко Світлана ІНТЕГРАЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ШКОЛИ	86
Качур Артем ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ	89
Любич Олександр СТАНОВЛЕННЯ ДЕМОКРАТИЧНИХ ТРАДИЦІЙ В УКРАЇНСЬКІЙ ВИЩІЙ ОСВІТІ В ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ ст.	94
Марущак Наталія ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КОНСТИТУЦІЙНОГО ПРАВА В СУЧАСНИХ УМОВАХ	99
Миколайко Володимир, Дубовик Людмила ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ПРИКЛАДІ УМАНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧІНИ	102

Маслова Марія, Маслова Аліна ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ ЯК КЛЮЧОВОЇ ЦІННОСТІ ЄС В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	106
Носовець Владислав ТЕМА ПРОСВІТНИЦЬКОГО РЕГЕНЕРАЦІОНІЗМУ В ІСПАНСЬКОМУ ЧАСОПИСІ «СУЧАСНА ШКОЛА» (1897–1903 РОКИ)	110
Петрукович Світлана ІНТЕГРОВАНІ МОВНІ КУРСИ ДЛЯ УКРАЇНСЬКИХ БІЖЕНЦІВ В НІМЕЧЧИНІ: ТРУДНОЩІ АДАПТАЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ НА РИНКУ ПРАЦІ	114
Разумейко Наталія, Ткаченко Олександр РОЗВИТОК «М'ЯКИХ НАВИЧОК» У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЧЕРЕЗ ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ	118
Харченко Наталія, Макаренко Дмитро ДУАЛЬНА ОСВІТА: ПЕРЕВАГИ ТА ОБМЕЖЕННЯ	121
Шумський Микола ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ. ІСТОРИЧНИЙ РАКУРС	122
Щербина Наталія ОСОБЛИВОСТІ РЕФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЇЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	125

СЕКЦІЯ 2.
МІЖКУЛЬТУРНИЙ ДІАЛОГ ТА ІНКЛЮЗІЯ
В ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ОСВІТІ

SECTION 2.
INTERCULTURAL DIALOGUE AND INCLUSION
IN EUROPEAN EDUCATION

Андрух Наталія ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	130
Войтенко Михайло КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА РОБОТА З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ	134
Гарус Катерина ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КАЗОК	137
Демчишин Віктор, Борисюк Світлана РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО МЕНЕДЖЕРА В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ	144
Єгорова Юлія ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ОЧИМА ЛЕКТОРІВ ТА ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НУШ	146

Іщук Олена ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ	152
Кеба Анастасія ПРОБЛЕМА МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	157
Мандзюк Ольга ЛОГОРИТМІКА В СИСТЕМІ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ	161
Мицька Олександр ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ТА ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ	162
Свириденко Ганна ТЕХНОЛОГІЯ САМОРОЗВИТКУ МАРІЇ МОНТЕССОРІ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ	166
Сіхуей Лю СУТНІСТЬ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ У ВИВЧЕННІ ОСОБИСТОСТІ	171

СЕКЦІЯ 3.
**МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЦИФРОВІЗАЦІЇ
ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

SECTION 3.
**MODERNIZATION OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT
OF DIGITALIZATION OF EDUCATIONAL SPACE**

Bykonja Oksana, Ihnatovych Tetiana NEW TRENDS IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION	187
Sztepura Alla ROLA NAUCZYCIELA JĘZYKÓW OBcych W CYFROWYM ŚRODOWISKU EDUKACYJNYM	178
Андрієць Максим ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ІНФОРМАТИКИ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ ЕВОЛЮЦІЇ НАУКИ, ЗМІНИ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ПОТРЕБ СУСПІЛЬСТВА	181
Баштан Марина, Терменжи Дар'я ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ВІДЕОУРОКІВ У ЗМІШАНОМУ НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ	187
Джевага Григорій ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ВІДЕОКОНФЕРЕНЦІЇ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ	189

Петровська Юлія, Покришень Дмитро ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕНІТЕНЦІАРНІЙ СИСТЕМІ: ВИКЛИКИ, МОЖЛИВОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ В ЕПОХУ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ	193
Полтораков Олексій, Щиголь Ірина СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ВИКЛИКИ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	196
Польської Тимофій ДИСТАНЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ, ЯК ЗАСІБ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ ПРОТЯГОМ ВИМУШЕНОЇ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ	200
Попов Микита ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	204
Пригодій Алла, Кравець Артем ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ	209
Розумовська Юлія ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОФЦЕРА ЯК СКЛАДОВА ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ	215
Цзо Руовей ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ	218
Черняк Людмила РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО СУСПІЛЬСТВА	222

СЕКЦІЯ 4.
УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ В ЕПОХУ
ДИНАМІЧНИХ ЗМІН

SECTION 4.
MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS
IN THE ERA OF DYNAMIC CHANGES

Elbrekht Olga GENERAL PRINCIPLES AND MECHANISMS OF MANAGEMENT OF TEXTBOOK PROVISION SYSTEMS FOR GENERAL SECONDARY EDUCATION (COMPARATIVE ANALYSIS OF THE EXPERIENCE OF THE US	226
Бі Є ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ МІЖ ШКОЛОЮ ТА СІМ'ЄЮ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ ДИТИНИ	234
Донець Тетяна УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА КУЛЬТУРА КЕРІВНИКА СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ	236

Ікальчик Антоніна ОРГАНІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ШЛЯХОМ УПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДІВ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ	247
Крашеніннік Ірина, Осадча Катерина РОЗРОБКА ІНСТИТУЦІЙНОЇ РАМКИ ПРИСВОЄННЯ МІКРОКВАЛІФІКАЦІЙ В МДПУ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО	249
Лінчевська Ірина ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	253
Матвієнко Валерій МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ, УЧНІВ І БАТЬКІВ: ПЕРСПЕКТИВИ ДЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ	260
Оганян Армаїс АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ	265
Самойленко Олена ОПТИМАЛЬНА СУКУПНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	270
Шимко Христина ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	276

СЕКЦІЯ 5.
СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

SECTION 5.
CURRENT CHALLENGES AND DEVELOPMENT TRENDS
OF PRIMARY EDUCATION

Harashchuk Kyrylo EFFECTIVE GAMIFICATION STRATEGIES IN PRIMARY EDUCATION: ENHANCING ENGAGEMENT AND LEARNING FOR YOUNG EFL LEARNERS	280
Алатиренко Мирослава ДО ПРОБЛЕМИ ОСВІТНІХ ВТРАТ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ПЕРІОДУ ВОЄННОГО ЧАСУ (У РОБОТІ ГРУПИ ПОДОВЖЕНОГО ДНЯ)	285
Беднарчук Ольга, Наумчик Ольга РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ЕФЕКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ МИСЛЕННЯ ТА УЯВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ	288
Біла Людмила РОЗВИТОК НАВИЧКИ ЧИТАННЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	292

Бобро Артур, Крих Аліна ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ВЗАЄМОДІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ СУЧАСНИМ МЕДІАСЕРЕДОВИЩЕМ	295
Божа Валерія ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	300
Гордієнко Тетяна, Ведмідь Валентина РОЗВИТОК НАВИЧОК СПІВПРАЦІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	303
Григор'єва Яна ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ	308
Дубровська Лариса ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	311
Зайкова Жанна, Білоусова Надія КОНСТРУКТОР LEGO ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ІНТЕГРОВАНОМУ КУРСІ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»	315
Зеленько Олена ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ЩОДО ПЕДАГОГІЧНОГО ПАТРОНАЖУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	319
Коренчук Богдана, Наумчук Ольга ВИКОРИСТАННЯ КРАЄЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ ЯК ЗАСОБУ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	322
Котельницька Ірина РОБОТА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПО СТВОРЕННЮ УМОВ ДЛЯ ПОВНОЦІННОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	326
Кульчицька Людмила, Пархоменко Наталія СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	329
Ласа Лариса РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	334
Олексієнко Анна РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	338
Павлова Анна ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	343
Поліщук Ольга РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В УМОВАХ НУШ	347

Проха Анастасія ЗАСТОСУВАННЯ LEGO-ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	351
Пшенична Тетяна ОСОБЛИВОСТІ УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ НУШ	354
Рула Ірина УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НУШ В МОЛОДШІЙ ШКОЛІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	357
Слепченко Оксана УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	361
Федоренко Дар'я ОСНОВИ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	365
Химич Марта ЕФЕКТИВНІСТЬ КАЗКОТЕРАПІЇ У ЗНИЖЕННІ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	368
Ярош Ольга ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ	373

СЕКЦІЯ 6.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ: НАЦІОНАЛЬНА СПЕЦИФІКА ТА МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

SECTION 6.

PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE SPECIALIST IN THE EDUCATION FIELD: NATIONAL SPECIFICITY AND INTERNATIONAL EXPERIENCE

Hong Fu TO THE PROBLEM OF CREATING A MODEL FOR THE FORMATION OF DISCUSSIONAL COMPETENCE OF MANAGERS IN THE FIELD OF EDUCATION	380
Levada Olga, Prokhorova Larysa, Zavyalova Tetyana METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS AS A COMPONENT OF THEIR PROFESSIONAL TRAINING	383
Nesterenko Sofia IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE SELF-EDUCATION PROCESS OF TEACHERS TO IMPROVE ENGLISH LANGUAGE PROFICIENCY	388
Власова Вікторія РОЛЬ СОФІЇ РУСОВОЇ В УКРАЇНІЗАЦІЇ ОСВІТИ У ПЕРІОД ВИЗВОЛЬНОЇ БОРОТЬБИ 1917-1921 РОКІВ	391
Глазкова Ірина ІМІТАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ	394

Горошко Олександр ІНТЕГРАЦІЯ ВІЗУАЛЬНИХ ІНСТРУМЕНТІВ У ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ	398
Гришко Світлана, Непша Олександр ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ	403
Гусейнова Лариса ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ ФАКУЛЬТЕТІВ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО- ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ	407
Динька Світлана, Галян Микола, Головін Віктор ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НА УРОКАХ ПРИРОДНИЧО- МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН	411
Долматова Марина ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	416
Донець Ірина, Арсененко Ірина, Донченко Лариса СУЧАСНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ	420
Кононець Наталія ТРИАДА МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ «ПРОЄКТНИЙ ПІДХІД- ПРОЦЕСНИЙ ПІДХІД-РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД» У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ	425
Марголін Адріан ЗБІЛЬШЕННЯ ЗРОЗУМІЛОГО АУДІОВІЗУАЛЬНОГО ІНПУТУ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	429
Матвієнко Світлана РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАСАД ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У НАВЧАННІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЛІЧБИ	433
Моложон Каріна ІНТЕГРАЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНИЙ ПРОСТІР: СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ПРИРОДНИЧИХ НАУК	435
Ніжинець Софія СТИМУЛЮВАННЯ РОЗВИТКУ В МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ОРКЕСТРУ ВМІНЬ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ	440
Нікітенко Євгеній, Проніков Олександр ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	445
Новгородська Юлія ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА	451

Пронікова Ірина ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІНТЕГРАЦІЇ ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ В ПРЕДМЕТІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	456
Ролік Вікторія ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТУ «ПІДПРИЄМНИЦТВО І ФІНАНСОВА ГРАМОТНІСТЬ» У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ SEREDNЬOЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ	460
Рязанцев В'ячеслав ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНО-КОНСТРУКТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗЕВОГО (ПЕРЕРОБНОГО) МАШИНОБУДУВАННЯ	465
Саснко Наталія СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ФІЗИКИ В ГІМНАЗІЯХ: ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ	468
Сіроштан Тетяна, Марко Наталя ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ 5 КЛАСУ	473
Смелянська Олександра ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: НАЦІОНАЛЬНА СПЕЦИФІКА ТА МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД (ЗІ СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ НА ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОМУ НАПРЯМКУ)	478
Стрілець Віктор ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ	480
Твердохліб Ганна МЕДІАОСВІТА ЯК ІНСТРУМЕНТ МОДЕРНІЗАЦІЇ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В БАЗОВІЙ ШКОЛІ	483
Філоненко Олена МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ДЕМОКРАТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	487
Хомич Олександр УРАХУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТА АНАТОМО-ФІЗІОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ ВОЛЕЙБОЛОМ	490
Ши Лей, Дубровська Лариса, Зелі Сюе ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ЯК МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	497

СЕКЦІЯ 7.
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД УЧАСНИКІВ
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

SECTION 7.
PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF EDUCATIONAL
PROCESS PARTICIPANTS

Аніщенко Вікторія РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ ІНТЕЛІГЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В АСПЕКТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	500
Білан Наталія КРИЗА РОЗВИТКУ ІНСТИТУТУ СІМ'Ї	505
Борець Юлія ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДИ	508
Гармаш Олена ПСИХОСОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	513
Гетьман Тетяна ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ	517
Горянська Анжела, Пісоцький Вадим ДІАЛОГІЧНА ПОЗИЦІЯ У СПІЛКУВАННІ ЯК ІДЕАЛ І РЕАЛЬНІСТЬ	519
Єсипенко Наталія ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ: ЯК НАВЧИТИСЯ ДОЛАТИ ТРУДНОЦІ – ЯК РОЗВИВАТИ У ШКОЛЯРІВ ЗДАТНІСТЬ ПРОТИСТОЯТИ ЖИТТЄВИМ ВИКЛИКАМ ТА СТРЕСАМ	524
Жулковський Вадим ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СПРИЙНЯТТЯ ІНФОРМАЦІЇ УЧАСНИКАМИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	258
Кравченко Сергій, Прокоф'єва Олеся, Остальцев Олексій РОЗВИТОК СТРЕСОСТІЙКОСТІ КУРСАНТІВ КАФЕДРИ ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ УМСФ	532
Лежньова Марія ПСИХОЛОГІЧНА ТА ОРГАНІЗАЦІЙНА ПІДТРИМКА ПЕДАГОГІВ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ	536
Лук'яненко Юлія ДОСЛІДЖЕННЯ СИБЛІНГОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ТОЧКИ ЗОРУ РІЗНИХ ТЕОРЕТИЧНИХ ПІДХОДІВ	540
Малінковська Ольга, Бруневич Володимир ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ	543

Мірошниченко Оксана, Шарапова Юлія РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ СТВОРЕННЯ ЦЕНТРУ	547
Піменова Ольга ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРЯННЯ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ	552
Сіренко Крістіна ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА	554
Щотка Оксана ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ	557

ПЛЕНАРНЕ ЗАСІДАННЯ PLENARY MEETING

INQUIRY-BASED METHODOLOGIES IN TEACHER EDUCATION: THE STUDY AND RESEARCH PATHS

Barquero, Berta – Associate professor, Didactics of Mathematics, Department of Linguistics, Science and Mathematics Education, Universitat de Barcelona, Spain.

Bosch, Marianna – Associate professor, Didactics of Mathematics, Department of Linguistics, Science and Mathematics Education, Universitat de Barcelona, Spain.

Verbisck, Janielly – PhD student, Didactics of Mathematics, Department of Linguistics, Science and Mathematics Education, Universitat de Barcelona, Spain.

In recent decades, there have been important movements in favour of a change in pedagogical paradigm towards more inquiry-based methodologies, breaking the strong barriers between disciplines. In the case of university education, this pedagogical paradigm shift has materialized through multiple initiatives in mathematics and science, respectively, such as inquiry-based, problem-based, or project-based learning (Artigue & Blomhøj, 2013; Furtak et al., 2012). In this change, university teacher training is a fundamental aspect, as teachers are decisive agents in supporting and disseminating educational research advances. Consequently, the change of pedagogical paradigm in the university training of preservice teachers responds to the evolution of university education and allows future teachers to become familiar with the conditions and constraints that they will encounter in their future profession.

Our research presents an empirical study on the design, implementation and analysis of active methodologies related to inquiry-based learning in the Degree in Preschool and Primary Teacher Education. Our work involves a multidisciplinary team of researchers in Mathematics and Science education. The research team has worked together on the design, implementation, and analysis of the so-called *study and research paths* (SRP), as proposed in the framework of the Anthropological Theory of the Didactic (ATD) (Bosch, 2018), and with special attention to the interdisciplinary aspects in teacher education. We present our experience with the co-design of SRPs, involving the collaboration of specialists from different disciplines in the interaction of mathematics and physics. To progress in the implementation of the proposals, we have selected some existing courses in Didactics of Mathematics and Didactics of Sciences at the University of Barcelona to implement the SRP with teachers in-training.

The focus of our research is to inquire into, on the one hand, what conditions has facilitated the collaborative design and implementation of instructional proposals for interdisciplinary (involving mathematics and natural sciences effectively) in pre-service teacher education? And, on the other hand, which needs and conditions (disciplinary, didactic, pedagogical, scholar, etc.) appear as necessary to foster the transference of these interdisciplinary designs to school contexts?

The study and research paths and teacher education

Within the framework of the Anthropological Theory of the Didactic (ATD), a change of school paradigm is proposed to overcome some of the main didactic phenomena linked to the “monumentalisation” of the taught knowledge. This change has

been described in terms of a paradigm shift, from the *paradigm of visiting works* to the *paradigm of questioning the world* (Chevallard, 2015). Chevallard characterizes the transformation in mathematics education not only at the pedagogical level (“how to teach?”) but also at the didactic and epistemological levels, dealing with the question about “what and how to teach?”. In the paradigm of questioning the world, the knowledge to be taught is associated with the inquiry of relevant questions. Approaching these questions includes moments of *inquiry* (searching for available answers in the media) and moments of *study* (deconstruction and reconstruction of knowledge to generate one’s answer), leading to what is known as a *study and research path* (SRP) (Bosch, 2018; Chevallard, 2006).

Carrying out an SRP starts with the consideration of an open generating question Q_0 , which involves raising derived questions Q' , Q'' , etc., searching already available pieces of answer, mobilizing knowledge, and other kinds of resources to validate, adapt, and develop the information found. Compared to the traditional notion of knowledge in school institutions, implementing question-led study processes helps the knowledge to be taught to become dynamic, provisional, and collective. It also generates *interdisciplinary* processes because questions are often raised in social contexts without being associated with a single discipline. Finding the disciplines that can provide productive answers to the questions addressed as part of the inquiry process, as it is necessary to merge the tools obtained in different disciplines or domains for the elaboration of a final answer to Q_0 .

Various designs and experienced with SRP have been carried out from preschool to university education, including teacher education at these school levels. We consider the case of teacher education, although it presents certain specificities, as part of university education. In this context, there appears the proposal of the SRP for teacher education (SRP-TE), which is also based on addressing a question from the teaching profession (i.e., How to teach algebra? How to teach modelling? How to design and manage interdisciplinary projects?) and which include, as one of its central modules, the experience, on students-teachers own shoes, an SRP specially designed to address the professional question at stake (Barquero et al., 2018).

Along our experience with the implementation of the SRP, we have observed important constraints that appear when questions are placed at the heart of the teaching and learning process. One consists of the artificial borders among school disciplines. Additionally, in primary school, where teachers usually come from a generalist education to which they are later integrated, it is the curricula of initial training that establish disciplinary boundaries. The research we present explores the role of SRP- TE in the design and implementation of training proposals, based on inquiry learning, for future teachers of Preschool and Primary, which facilitate the interaction of the areas of Mathematics and Experimental Sciences.

We focus on the specific context of three compulsory subjects in pre-service teacher education degree of the Universitat de Barcelona. Our research involves several mandatory courses in the degrees of Preschool and Primary school teacher education at the Universitat of Barcelona: ‘Didactics of Matter, Energy, and Interaction’ (DMEI) with five groups of 30 students each, and ‘Didactics of Mathematics’ (DM) with one group of 50 students. And the course of ‘Science, Mathematics and Education’ with the students

in the 2nd year of the double itinerary of Preschool and Primary school Teacher Education degree. In this context, two different SRP have been experienced which will be explained in the following sections.

An SRP for preservice preschool and primary teachers: much more than collecting silkworms

The first example of an SRP is the one discussed in García and Ruíz-Higueras (2010) and Barquero (2023), initially implemented in pre-school with 4/5-year-old students. This SRP centred around the topic of silkworms and the transformation process into butterflies. The professional question, as presented and addressed with preservice teacher was about: *which is the role of mathematics and science in this project? What role does mathematics and mathematical modelling have in this SRP?*

To start, the experience the SRP is presented and the teacher-students with the educator start analysing this experience, focusing on analysing which mathematical and scientific knowledge seems central for the SRP.

It is spring and a class project about silkworms is presented in the context of sciences. Preschool students are asked to take care of silkworms, feeding them with mulberry leaves. At that time of the school year, the students were in the process of developing their understanding of cardinal numbers. However, not all of them consistently used numbers to address questions related to “how many”. A lot of students struggled to use numbers in contexts such as measuring collections, creating new collections, or comparing existing ones.

When the children had their box with silkworms, the initial question ($Q0$) was “If we have N silkworms, how many leaves do we need to feed them?” To address this question, certain decisions had to be made by both the students and the teacher. It was decided that each silkworm would require one leaf per day, and these leaves might need to be replenished daily. This led to a quantification activity that involved working with cardinals and comparing different collections.

From this question, the teacher-students started detecting various methods of counting those preschool students used. They used drawing models to help them count the leaves and tabular models to organise information about time, the number of silkworms ($s(t)$), and the number of leaves ($L(s(t))$). However, as time progressed, and they began their transformation into cocoons. This prompted new questions, such as: “If the silkworms are turning into cocoons, how does it change the counting of our collection and the amount of leaves we have to ask for?” ($Q1$).

Teacher-students analysed in depth the significant evolution of both the initial system and the models under consideration. On the one hand, the students decided to separate the silkworms from the cocoons by putting them in another box because they were concerned that the cocoons could be damaged when the box was clean and when the silkworms were being fed. Furthermore, the concept of time became increasingly important, as the students needed to keep track of how long it would take for a cocoon to become a butterfly. The system, initially assumed to be static, had now evolved into a dynamical one. It became interesting for teacher-students to see how new tabular model became necessary for the students that gathered information about the date, the number of silkworms, the number of cocoons, and the leaves.

From the day the first moth emerged, new questions were posed by students “What happens when the butterflies are born, how does it change the counting of our (sub)collections?” (Q2). A new variable, the butterflies, had to be considered. The students felt the need to create a new tabular table to, on a daily basis, keep track of the time, and record information about the birth of new butterflies, the number of cocoons, new moths, dead moths, and moths that were still alive. Teacher-students could observe how the teacher decided to introduce a new tabular model to quantify time and collections of cocoons, new moths, deceased moths, and moths that were still alive.

At the end of the project, when all the butterflies died, the system was over, and the activity finished. However, the class had a lot of information about the system and its evolution. The teacher then planned an activity to make these tabular models useful to retrieve information about the system(s) that had been analysed. The students were asked to use all the information registered to reconstruct the evolution of the system. Figure 1 shows the reconstruction of the systems, produced by the students (from García & Ruiz-Higueras, 2010; see Figure 1).



Figure 1. Reconstructing the system evolution from the information gathered from the tabular models

Teacher-students were introduced to analyse the modelling work within this SRP extended beyond the use of cardinal numbers for counting collections. It also involved questions related to time measurement and data handling. It was interesting for them to analyse the evolution of the models and modelling process, and how, partly due to the changes in the collection, the mathematical models (comprising counting and tabular models) are transformed and completed at each step, evolving into more comprehensive and complex structures. The teacher-students emphasised also the interest and authenticity of the context the SRP was present in the classroom, that requires taking care and feeding them, as well as understanding their life cycle.

An SRP for preservice primary school teachers: the falling balls in the interaction between physics and statistics

We focus on this second case of an SRP that results from the interaction and complementarity between the mathematical and physical work (Agudelo et al., 2024). The proposal took the form of the SRP about the falling balls rolling on a ramp. The implementation was shared between two courses for preservice teacher education that ran in parallel during the second semester with second-year students at the University of Barcelona. First, the course of ‘Didactics of Matter, Energy, and Interaction’ (DMEI) involved 1 session and a half of 2 hours each, with six groups of 30 students each. Second, the course of ‘Didactics of Mathematics’ (DM) for 4 sessions of 2 hours, with four group of 50 students.

In DMEI course, the students carried out an experiment in which four balls of different masses (qualitatively identified by S, M, L, XL) fell down an inclined plane (Figure 2). Data were collected on the horizontal distance traveled by the ball (d) when dragging a bumper that it collides with at the end of the ramp. Additionally, the height

(h) from which the ball is dropped was measured. Each group collected data on 10 drops per ball, which they recorded on a shared spreadsheet. A form was completed with the values of h , $\frac{1}{2}h$, the means, medians and standard deviation. These last three values were calculated automatically in the spreadsheet.

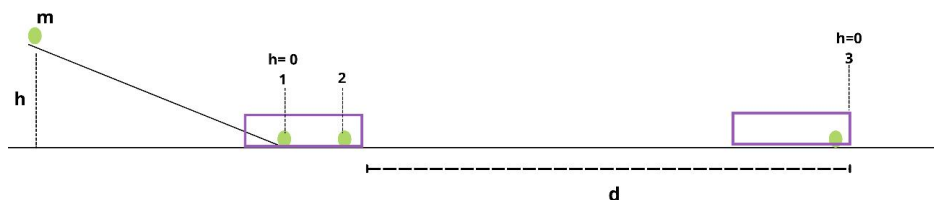


Figure 2. Representation of inclined plane with the falling balls

It was in the DM course where the organisation, data cleaning, detection of measurements' errors, and the statistical and physical interpretations of the relation among variables happened. Students and the lecturers finished the experience recognising that they had learnt and taught more physics than expected, thanks to the statistical inquiry. And, reciprocally, more functional mathematics had been made visible thanks to the real experiment with the falling balls.

In the first phase, the study variables were identified, the data were organized in an Excel sheet. In a second phase, basic numerical summaries of the variables were calculated, and scatter plots were constructed to detect possible measurement errors. This work was followed by the consideration of the regression lines of the mean, median or standard deviation of the variable d and h for each type of ball (S, M, L and XL). Finally, the statistical and physical interpretation of the relationship between variables was carried out, raising questions about the values of the coefficients of the regression line and the fitting goodness of fit for each case (see examples in Figure 3). These issues were addressed in a closing session where the DM students presented the results of the study to the lecturers of the DMEI course.

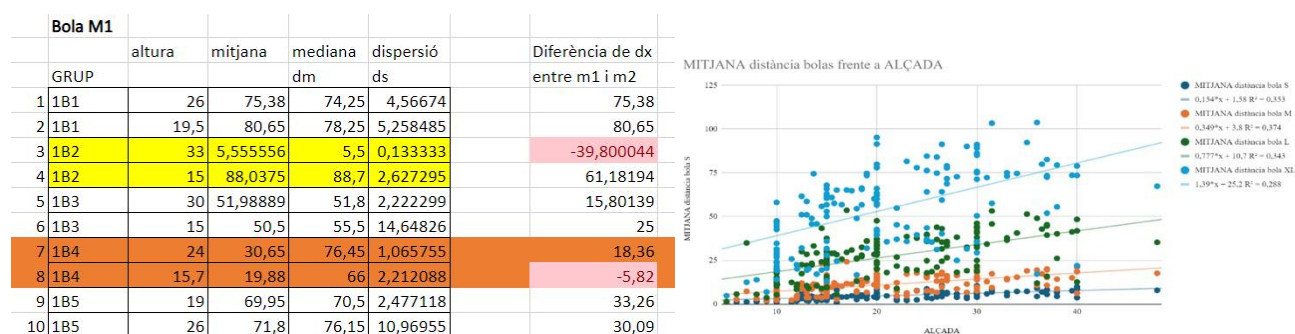


Figure 3. Representation of inclined plane with the falling balls

The relevance of this work lies on the way this interaction provides new knowledge about the disciplines involved, mathematics and physics, and how future teacher can 'learn more physics' from the work developed in the mathematics course and, complementary, they could 'learn more statistics' from the real data collected from

a real physics experiment. Moreover, future teachers got the experience of seeing two courses from two disciplines collaborate and interact, not only in the design of the SRP, but also in the implementation and final presentation of teacher-student's results. At the end of the SRP, teacher-students had the opportunity the exchange their final reports with the educators from both disciplines: didactics of mathematics and of physics.

Acknowledgements

Supported by the PID2021-126717NB-C31 (MCIU/AEI/FEDER, UE) and REDICE24-3460 research projects. We want to thank our collaboration with the educators in Science Education and our joint work in the design of these SRPs.

List of used sources

1. Agudelo, C., Barquero, B., Bosch, M., García, A., Pipitone, C., Aguada, M.R., & Verbisck, J. (2024). Interdisciplinarity in pre-service teacher education: a physics and statistics approach to the falling balls. *Proceedings of the INDRUM 2024*. In press.
2. Artigue, M., & Blomhøj, M. (2013). Conceptualizing inquiry-based education in mathematics. *ZDM Mathematics Education*, 45, pp. 797-810. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0506-6>
3. Barquero (2023). Mathematical modelling as a research field: Transposition challenges and future directions. In P. Drijvers, C. Csapodi, H. Palmér, K. Gosztonyi, & E. Kónya (Eds.), *Proceedings of the CERME13, Plenary lecture*. Alfréd Rényi Institute of Mathematics and ERME.
4. Barquero, B., Bosch, M., & Romo, A. (2018). Mathematical modelling in teacher education: Dealing with institutional constraints. *ZDM-Mathematics Education*, 50(3), pp. 31-43. <https://doi.org/10.1007/s11858-017-0907-z>
5. Bosch, M. (2018). Study and Research Paths: a model for inquiry. In B. Sirakov, P. N. de Souza, & M. Viana (Eds.), *International congress of Mathematicians* (Vol. 3, pp. 4001-4022). <https://eta.impa.br/dl/121.pdf>
6. Chevallard, Y. (2006). Steps towards a new epistemology in mathematics education. In M. Bosch (Ed.), *Proceedings of the CERME 4* (pp. 21-30). FUNDEMI-IQS and ERME.
7. Chevallard, Y. (2015). Teaching mathematics in tomorrow's society: A case for an oncoming counter paradigm. In S. J. Cho (Ed.), *The proceedings of the 12th ICME* (pp. 173-187). Springer.
8. Furtak, E. M., Seidel, T., Iverson, H., & Briggs, D. C. (2012). Experimental and quasi-experimental studies of inquiry-based science teaching: A meta-analysis. *Review of educational research*, 82(3), 300-329. <https://doi.org/10.3102/003465431245720>
9. García, F. J., & Ruiz-Higueras, L. (2010). Exploring the use of theoretical frameworks for modelling-oriented instructional design. In V. Durand- Guerrier, S. Soury-Lavergne, & F. Arzarello (Eds.), *Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 2166-2175). INRP and ERME.

PRESERVICE TEACHERS' REFLECTION ON THE IMPLEMENTATION OF GAMIFICATION IN MATHEMATICS LESSONS

Cortés, Alexandre – Doctoral Candidate in Teaching and Learning of Sciences, Languages, Arts and Humanities, Researcher in Predoctoral Training of the Department of Language, Science and Mathematics Education of University of Barcelona, Spain

Breda, Adriana – Doctor of Teaching and Learning of Sciences, Languages, Arts and Humanities, Lecturer of the Department of Language, Science and Mathematics Education of University of Barcelona, Spain

Sánchez, Alicia – Doctor of Teaching and Learning of Sciences, Languages, Arts and Humanities, Associate Professor of the Department of Language, Science and Mathematics Education of University of Barcelona, Spain

Introduction

Gamification, which applies game mechanics to motivate and solve problems, has gained popularity in education (Kapp, 2012), demonstrating effectiveness in teacher training and personalized learning (Tan et al., 2020). Although it improves learning and mathematical skills, it can increase anxiety and aversion to teamwork (García Collantes, 2020), making it crucial to train teachers to maximize its benefits. In Catalonia, teachers are required to complete a Master's in Secondary Education, which includes training in curriculum, competencies, innovation, and research in Mathematics Education, as well as the design and analysis of gamified activities. Upon completion, they must document their knowledge in the Master's Final Project (MFP), reflecting the implementation of a didactic sequence (DS) and using the Didactic Suitability Criteria (DSC) of the Onto-Semiotic Approach (Breda et al., 2017). This study analyses how future math teachers incorporate gamification in the design, implementation, and redesign of DS, based on DSC.

Theoretical framework

This study adopts the definition of Deterding et al. (2011), who describe gamification as the use of game elements and game design techniques in non-game contexts. This definition highlights that it does not involve playing full games or using game-based technologies, and that the contexts are independent of the intended use and specific means of implementation (Torres-Toukoumidis & Romero-Rodríguez, 2019). To analyse the suitability of the activities proposed by the future teachers (FT), the DSC was used, a multidimensional construct made up of six criteria operationalized into specific components and indicators (Breda et al., 2017). A teaching and learning process in mathematics is highly suitable if it coherently articulates these six DSC: epistemic suitability (representativeness of institutional meanings), cognitive suitability (closeness between intended and achieved meanings by students), interactional suitability (resolution of semiotic conflicts through negotiation of meanings), mediational suitability (availability of material and time resources), emotional suitability (degree of student engagement), and ecological suitability (alignment with the educational project and environmental conditions). Each suitability criterion has specific components and indicators that allow for evaluating the teaching and learning process.

Methodology

For this study, an exhaustive review of the 318 MFPs from the program was conducted, corresponding to the academic years 2020-2021 (117 MFPs), 2021-2022 (98

MFPs), and 2022-2023 (103 MFPs). The review focused on the sections where FT reflect on the DS, detailing the activities carried out during the intervention, and where they describe the improvements, they would make. In the first phase of analysis, considering the definitions presented in the theoretical framework, the MFPs were classified into the following categories: 1) Does not use gamification nor consider it as a possible improvement for the practical intervention; 2) does not use gamification but suggests related activities as a possible improvement for the practical intervention; 3) uses gamified activities in the practical intervention on a one-off basis; 4) the entire intervention is based on gamified activities. In the second phase of analysis, the DS in the MFPs were analysed using the DSC. Comments justifying the use of gamification were classified as either positive or negative. The difference between the total number of positive and negative comments for each DSC component was then calculated, assessing the suitability of the methodologies for each component.

Results

Out of the 318 MFPs, in only 42 of them was used gamification, with 16 in the 2020-2021 academic year, 15 in 2021-2022, and 11 in 2022-2023, of which only 4 DS were fully gamified, appearing in the last two years.

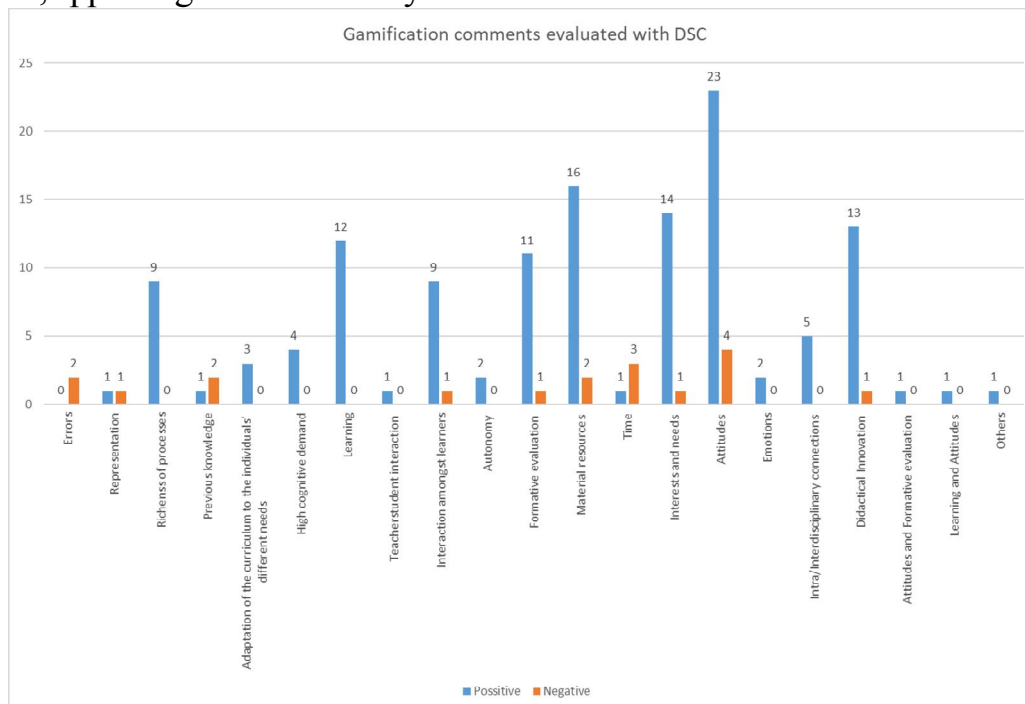


Figure 1. Count of positive and negative comments about gamification, classified by DSC components

Figure 1 shows the comments on gamification, classified according to DSC components and their positive or negative tone, with a total of 148 comments and a new category called "Others," which contains only one comment about the FT's impressions of the master's program. The "Errors" component is exclusively negative, while "Previous Knowledge" and "Time" have both positive and negative comments, although the negative ones dominate. The rest of the components have more positive comments. Regarding epistemic suitability, the "Richness of Processes" stands out as the only one with a positive evaluation. Cognitive suitability, despite having a negative component, stands out for not having negative comments related to learning. Interactional suitability has a positive

evaluation with no negative components, and in mediational suitability, "Material Resources" are highly valued, resulting in a positive overall evaluation despite the negative assessment of "Time". Affective suitability is the highest rated, with "Attitude," "Interests and Needs," and "Emotions" receiving no negative comments. Finally, ecological suitability has a positive overall evaluation, especially for "Didactic Innovation."

Conclusion

The study shows that gamification has a positive impact on the teaching and learning of mathematics, although its implementation by FT is limited. Of the 318 MFPs analysed, in only 42 of them gamification was used, and only four of these interventions were fully gamified. Due to the greater number of positive comments about gamification, it can be concluded that gamification enhances didactic suitability. However, these results highlight the need for proper training to enable FT to maximize the benefits of gamification and minimize its potential negative effects.

Acknowledgments

This work has been prepared within the framework of the project PID2021-127104NB-I00 and with the grant PRE2022-104951 by MICIU/AEI /10.13039/501100011033 and by the FSE+.

List of used sources

1. Breda, A., Pino-Fan, L. R., Font, V. Meta Didactic-Mathematical Knowledge of Teachers: Criteria for The Reflection and Assessment on Teaching Practice. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, vol. 13, núm. 6, 2017, pp. 1893–1918. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.01207a>
 2. Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., Nacke, L. From game design elements to gamefulness: defining "gamification". *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 2011, pp. 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
 3. García Collantes, D. E. *Gamificación y competencias matemáticas en los estudiantes de 6to grado de la I. E. 2071 César Vallejo, Los Olivos 2019*. Tesis, Universidad César Vallejo, 2020. Available in: <https://hdl.handle.net/20.500.12692/41937> (Consulted on [17/10/2024])
 4. Kapp, K. M. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. New York: Wiley, 2012. 400 p.
 5. Tan, C. W., Ling, L., Yu, P.-D., Hang, C. N., Wong, M. F. Mathematics Gamification in Mobile App Software for Personalized Learning at Scale. *IEEE Integrated STEM Education Conference (ISEC)*, 2020. <https://doi.org/10.1109/ISEC49744.2020.9397846>
- Torres-Toukoumidis, À., Romero-Rodríguez, L. M. Gamificación, simulación, juegos serios y aprendizaje basado en juegos. *Juegos y Sociedad: Desde la interacción a la inmersión para el cambio social*, núm. 113, 2019.

DECRYPTING A ROMAN CODE: INQUIRY AND MATHEMATICAL MODELLING IN SECONDARY EDUCATION

Falcó-Solsona, Pere Joan – Doctorate student in Didactics of Mathematics, Department of Didactics of Languages, Sciences and Mathematics, Universitat de Barcelona, Spain

Sala-Sebastià, Gemma – Lecturer in Didactics of Mathematics, Department of Didactics of Languages, Sciences and Mathematics, Universitat de Barcelona, Spain

Breda, Adriana – Lecturer in Didactics of Mathematics, Department of Didactics of Languages, Sciences and Mathematics, Universitat de Barcelona, Spain

Introduction

Didactics of mathematics aims to explain and describe the different processes of learning and teaching mathematical contents and competencies to understand how these processes take place; it also provides teachers with tools that may help them improve their professional practice, thus promoting a better learning experience for students (Font & Godino, 2011). To achieve these goals, several pieces of research have been carried out that point out the importance of strengthening the use of problem-solving and inquiry (Maaß & Doorman, 2013), as well as mathematical modelling (Kaiser, 2020), since both processes enrich the usual mathematical tasks carried out in school.

We shall present the design of an interdisciplinary learning situation that promotes inquiry and mathematical modelling processes that have not yet been implemented. The goal of the research (which is still being conducted) which this learning situation has been designed for is to validate the initial proposal of a cycle that integrates the processes of inquiry and mathematical modelling within a holistic view (Falcó-Solsona et al., 2024), as well as observe the competencies and skills that students need to turn on to develop some of the inquiry and mathematical modelling subprocesses.

Theoretical framework

This research is based on the integrative cycle for the inquiry and mathematical modelling processes of Falcó-Solsona et al. (2024), which is used for designing and implementing learning situations intending to develop both inquiry and mathematical modelling. The cycle starts with a realistic and authentic problem situation; which students turn into a problem by posing questions. Students try to search for possible answers to these posed questions so that they can get preliminary explanations that help them understand the problem they are dealing with and formulate hypotheses to work with. Having their hypotheses, students plan the actions they need to carry out to sort out the problem, and they collect and classify the data that shall be analysed, elaborated and interpreted regarding the problem situation context. It is then when mathematical modelling skills must be used if the data collected are mathematisable. If so, data can be simplified and structured to construct a real model that shall then be mathematised and turned into a mathematical model. Once the students have obtained a mathematical model, they can work mathematically on it and thus get mathematical results that must be interpreted in the light of the problem situation in their specific context. These results are then validated so that the students check that they have the sought answer to the stated problem situation, and they finally communicate the obtained results and respond to the initial problem situation.

During the process, students often develop some subprocesses (all of them, sometimes) of the cycle without necessarily following the order that can be seen in the representation of the integrative cycle (see Figure 1); they can also skip some steps and move backward and onwards from one subprocess to another.

Methodology

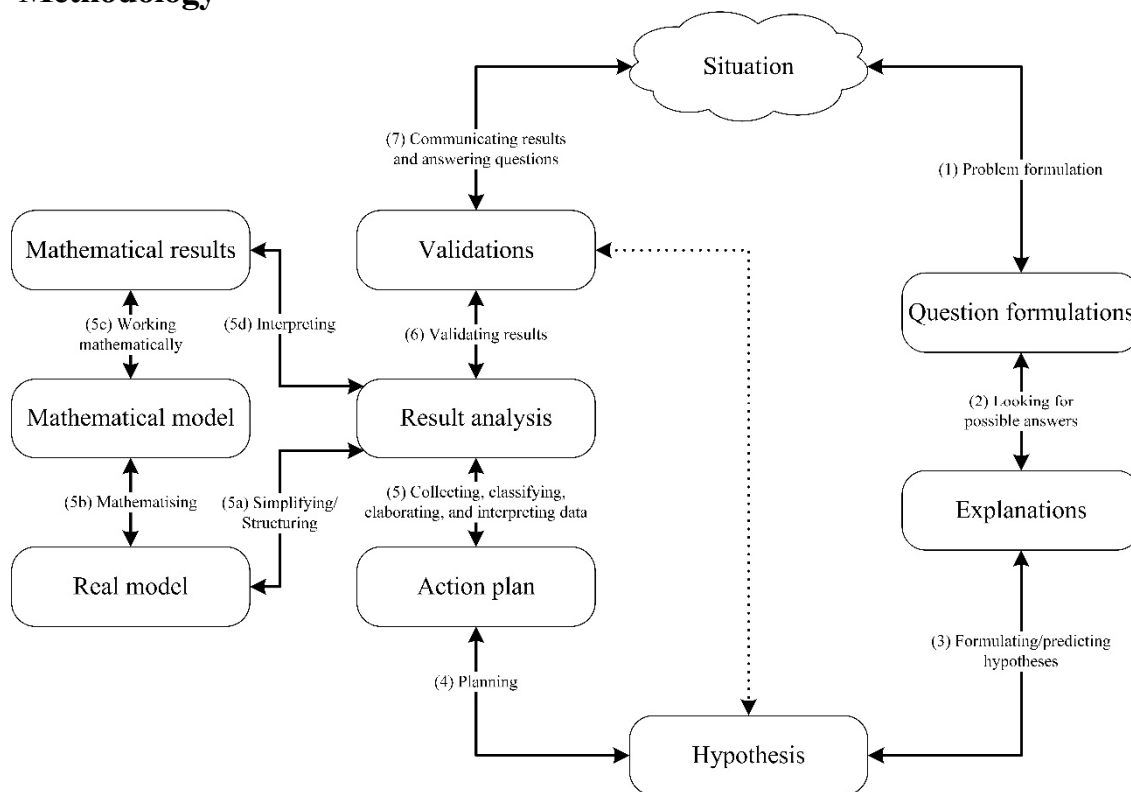


Figure 1. Integrative cycle for inquiry and mathematical modelling processes (Falcó-Solsona et al., 2024).

The implementation of the learning situation described throughout which the authors will gather data and evidence for the research conducted will be carried out during the school year 2024-25 with 90 students in the first year of Secondary Education (12-13 years old) in a school in Badalona (Catalunya, Spain); students will work in collaborative groups of three students each during the implementation of the learning situation. The Museum of Badalona, which exposes ruins of the ancient Roman city of *Baetulo*, is located beside the school and has been visited by the students in previous years; thus, the students know that the remains of the ancient *Baetulo* are spread beneath the Museum building and the school grounds.

This location of the school has been a key aspect in the design of the learning situation: the problem situation starts by telling the students that the Museum archaeologists have found a papyrus beneath the wall surrounding the school's courtyard during some works that have been carried out to strengthen the wall foundations. It is important to remark that such works in the walls have been carried out for several months; nothing was found because the works did not affect the wall foundations, despite it being widely known that Roman remains might be found beneath the school grounds if archaeologists dug deep enough since the school stays over the area of the ancient Roman city of *Baetulo*. The Museum archaeologists, however, have collaborated with the authors of this research to make it as real as possible for the students. Students will be thus told that an ancient papyrus

has been found among other Roman remains – which are the focus of another learning situation which the reader can know more about by reading Falcó-Solsona et al. (2024) – and they want the students to help them decode it.

This papyrus contains a text written in capital letters in an unknown language (not in Latin as would be expected), and the students will have to investigate which is this document, which implies decoding the message that it contains. This message has been codified by the authors by using a Caesar cipher with a right shift of 13, that is, replacing each letter with the letter which is 13 places down the alphabet counting rightwards; thus, any turned into an N, and B into a P, and so on.

The decoding activity proposed should be affordable to some students since they have learned some cryptography in an optional subject (for instance, what the Caesar cipher is, the importance of the statistical frequency with which each letter appears depending on the language, and how this knowledge can be used to decode a message); these students are in different working groups so that they more specific cryptographic knowledge can be taught to their student mates. How the students face the problem regarding whether they have previous knowledge in cryptography or not is something that the authors aim to observe during the implementation, as well as how this knowledge is shared among the students and how the context of the problem is used to find the solution.

The message is supposed to have been written by Gaius Julius Caesar to Gaius Fabius at the end of the Gallic Wars. In it, Caesar commands Gaius Fabius to give lands to his war veterans near Baetulo’s city. Caesar fought in the Gallic wars leading the Thirteenth Legion, and Gaius Fabius was his legate in the province of Tarraconensis (where Baetulo was located) during those years, as Caesar himself explained in his book *Comentarii de Bello Gallico* (Cèsar, 1928). Baetulo and the surrounding area were rich in vineyards (Comas i Solà, 1991; Ferreras, 2015), and Caesar usually rewarded his war veterans by giving them lands in the Roman provinces to establish, according to the Roman historian Suetonius (Suetonio, 2008); Suetonius also explains that Caesar usually used the cipher that bears his name:

If he had anything confidential to say, he wrote it in cipher, that is, by so changing the order of the letters of the alphabet, that not a word could be made out. If anyone wishes to decipher these and get at their meaning, he must substitute the fourth letter of the alphabet, namely D, for A, and so with the others. (Suetonio, 2008)

The message is supposed to have been written in the year 51 B.C. when the Roman consuls were Gaius Claudius and Marcus Servilius, and the Gallic wars were near their end (Livi, 2015). The unique aspect of the historical context that is not accurate is the fact that the codification of the message uses the letters J, U and W, which were included in the alphabet during the Middle Ages; thus, Caesar could not have used these letters. However, the authors decided to include these letters in the message so as not to make the problem situation too difficult to solve. As the reader may have realised, the message (see Table 1) is not real but plausible: it is based on an authentic situation since its historical context has been checked.

Table 1. The message was given to the students to decode (left-hand column), the decoded message in Latin (centre column), and the translation of the decoded message into English (right-hand column).

P. Vhvyhf Pnrfne T. Snovb,	C. Iulius Caesar G. Fabio,	Julius Gaius Caesar to Gaius
----------------------------	----------------------------	------------------------------

<p>fnvygrz. Cbfq ivpgbenvfn abfgengf va Tnyyv, grzcif rfg hg yrvtbnavbv abfgengf ceb sbegrvhagvhr rgu svqvyngvng cerzvhrzf. Vgndhrq gvov vzcreb hg irgreanf Yrthavf XIII va heor Onrghyb pbafghvnghenfg. Onrghyb va cebivapvnp Gneennabaffv fghgf rfg, va bevragr Vfcanzvr, cebr pvivgnivr Onepvabarf. Ervtb va ivarvfv qvirf rfg, erf dhrn qvirgvngvf rg cebfcregvngva ertbvam nggyvyg. Phenovf hg irgreanf gnefnf vqbarnf nq pbyraqhzr rg qbzbf pbahpehraqnrf npcvng. Gneanf cebr syhzra Orbf rffr qborag, dzbq nndhz rg pbarvbhagnapr hz nyv vfebtvabf cenorfg. Snc hg vafhgeanzgnr ng nyvn fhofvqvnf nq pbybavhz vafghzvragnzqn unornag. Hg yrtnfghf zmf, nhpebhgnevzrag cynzna nq ubp znqnghzr rkrheraqhz unorf. Avuvybzvaf, phcvb hg qr cebtentffh pbybavnrf rg qr dhvhodhzpr qsvghegnfvnf bevhavehz zr pergvberz snvpnf. Svrqrf ghl rg rkcrevangvna va unp er zvuv abgn fngva. Phen hg inyrnf. Fpevcghz Yhgryvn, Vqvfhf Qrpozhoorf, nabb pbafhynhgf P. Pynhqvh naq Z. Freivyvv.</p>	<p>salutem. Post victorias nostras in Gallia, tempus est ut legionarios nostros pro fortitudine et fidelitate premiemus. Itaque tibi impero ut veterani Legionis XIII in urbe Baetulo constituantur. Baetulo in provincia Tarraconensi situs est, in oriente Hispaniae, prope civitatem Barcinonem. Regio in vineis dives est, res quae divitias et prosperitatem regione attulit. Curabis ut veterani terras idoneas ad colendum et domos construendas accipiant. Terrae prope flumen Besos esse debent, quod aquam et coniunctionem cum aliis regionibus praebet. Fac ut instrumenta et alia subsidia ad coloniam instituendam habeant. Ut legatus meus, auctoritatem plenam ad hoc mandatum exequendum habet. Nihilominus, cupio ut de progressu coloniae et de quibuscumque difficultatibus oriuntur me certiorem facias. Fides tua et experientia in hac re mihi nota sunt. Cura ut valeas. Scriptum Lutetiae, Idibus Decembribus, anno consulatus C. Claudii et M. Servilii.</p>	<p>Fabius, greetings. After our victories in Gaul, the time has come to reward our legionaries for their courage and loyalty. Therefore, I order you to establish a settlement of veterans from the Thirteenth Legion in the city of Baetulo. Baetulo is in the province of Tarraconensis, on the eastern coast of Hispania, near the city of Barcino. It is an area rich in vineyards, a resource that has brought wealth and prosperity to the region. You must ensure that the veterans receive suitable lands for cultivation and the construction of their homes. The lands should be near the river <i>Besos</i>, which provides water and connects with other areas. Also, make sure they have the necessary tools and resources to establish themselves properly. As my legate, you have full authority to execute this order. However, I want you to inform me about the progress of the settlement and any problems that may arise. I trust in your capability and experience to carry out this task. Take care. Written in Lutetia, on the Ides of December, in the year of the consuls Gaius Claudius and Marcus Servilius.</p>
---	---	---

The students have the challenge of unravelling the content of the message in the discovered papyrus and putting the content into its historical context. The first author will play a double role as a researcher and support teacher. He will perform a direct observation of the implementation and take notes about it; he will take pictures and video recordings of the class sessions; and he will gather the students' productions (class diaries and final reports). Once the data are collected, the authors will conduct a thematic analysis, following an adaptation of the phases of thematic analysis (Braun & Clarke, 2006): 1) Familiarizing with your data; 2) Generating initial codes; 3) Generating initial codes; 4) Reviewing themes; 5) Defining and naming themes; and 6) Producing the report. This adaptation will consist of skipping steps 2 and 5 of the phases of thematic analysis by Braun & Clarke (2006) since the different subprocesses of the integrative cycles of inquiry and mathematical modelling proposed by Falcó-Solsona et al. (2024) will be used as initial codes and themes, and thus there is no need to define new themes (the aim of this study is not discover new inquiry and mathematical modelling subprocesses but validate the subprocesses proposed in Falcó-Solsona et al. (2024)). The thematic analysis conducted will be triangularised among the authors to ensure its accuracy.

Expected results and final considerations

The principal expected result is that the analysis conducted on the data gathered during the implementation of the learning situation matches the integrative cycle for the inquiry and mathematical modelling processes proposed by Falcó-Solsona et al. (2024), and thus the authors validate the discoveries made in previous research regarding the relations and synergies existing between the processes of inquiry and mathematical modelling. The authors also aim to characterise the mathematical competencies developed by the students during the implementation of the learning situation within this holistic vision of the inquiry and mathematical modelling processes.

Moreover, the integrative cycle proposed by Falcó-Solsona et al. (2024), which the authors expect to validate throughout the current research, may provide math teachers with a guide to designing authentic, contextualised and rich problem situations, as well as a tool to evaluate the students' competencies development.

List of used sources

1. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
2. Cèsar, J. (1928). *La guerra de les Gàl·lies*. Fundació Bernat Metge.
3. Comas i Solà, M. (1991, October). Economia, producció i comerç a la ciutat de Baetulo. *Carrer Dels Arbres, Tercera època*(2), 33-40.
4. Falcó-Solsona, P. J., Ledezma, C., Sala-Sebastià, G., & Font, V. (2024). Inquiry and Mathematical Modelling with Real-Archaeological Objects in Secondary Education. *Educ. Sci.*, 14(3), 304. <https://doi.org/10.3390/educsci14030304>
5. Ferreras, V. M. (Ed.). (2015). *La difusión comercial de las ánforas vinarias de Hispania Citerior-Tarraconensis (s. I a.C.-I. d.C.)*. Archaeopress Publishing Ltd. <https://doi.org/10.2307/j.ctvr43jtb>

6. Font, V., & Godino, J. D. (2011). Inicio a la investigación en la enseñanza de las matemáticas en secundaria y bachillerato. In J. M. Goñi (Ed.), *MATEMÁTICAS: Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 9-55). Editorial Graó.
7. Kaiser, G. (2020). Mathematical modelling and applications in education. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education* (2nd ed., pp. 553-561). Springer.
8. Livi, T. (2015). *Ad urbe condita*. Fundació Bernat Metge.
9. Maaß, K., & Doorman, M. (2013). A model for a widespread implementation of inquiry-based learning. *ZDM*, 45(6), 887-899. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0505-7>.
10. Suetonio. (2008). *La vida de los doce Césares*. Editorial Juventud.

TOMISTYCZNA FILOZOFIA WYCHOWANIA W POLSCE ТОМІСТИЧНА ФІЛОСОФІЯ ВИХОВАННЯ В ПОЛЬЩІ

Krasnodębski Mikołaj – Professor Państwowej Akademii Nauk Stosowanych w Głogowie, Kierownik Katedry Filozoficznych Podstaw Psychologii i Terapii Filozoficznej Collegium Verum w Warszawie, Polska

Краснодембські Миколай – габілітований доктор філософії, професор Державної академії прикладних наук у Глогуві, завідувач кафедри філософських основ психології та філософської терапії Collegium Verum у Варшаві

Польський томізм стоїть у витоків філософії освіти та педагогіки: Войцех Беднарський, Мечислав Гогач, Яцек Воронецький та інші заклали підвалини різних напрямків цієї філософії. Томізм робить акцент на вихованні чеснот. У екзистенційному томізмі філософи зосереджуються на тому, щоб «стати людиною», досягти повної гуманності, а в послідовному томізмі філософи зосереджуються на ефекті освіти та питаннях особистих стосунків і на стандартах освіти.

Томістична педагогіка вивчає принципи виховання. І можна сказати, що класичний поділ, позначений філософією Платона (ідеалізм) та Аристотелем (реалізм), може бути прийнятий щодо цілей у класифікації теорії освіти та виховання. Польська філософія найчастіше асоціюється з месіанством ХІХ століття, зникає томізм, трансформація якого знайде своє місце у новітній польській філософії. Мова йде про класичний, реалістичний, неотомізм, а також аристотелівсько-томістську філософію (найчастіше у класичному томізмі). Зазначимо, що всі ці версії томізму називають інтегральним традиціоналізмом, чи *philosophia perennis*, християнською ь неосхоластичною філософією.

Усі ці версії у сучасній історії філософії існують під рубрикою неотомізму, або просто томізму. В Україні томістська традиція не є такою вираженою, як у Польщі й тому зупинимося на ній детальніше. На нашу думку, є певна перспектива впровадження в українській освіті курсу богослов'я, а отже, мова йде про доповнення платонізму, поширеного в українській традиції, аристотелізмом.

Розглядаємо передусім як античність (Платон, Аристотель), так і середньовіччя (Тома Аквінський), намагаючись акцентувати актуальні і вічні філософські проблеми, на яких побудована справжня філософія. е, інтегральний традиціоналізм можна вважати результатом багатовікових філософських пошуків істини, їх синтезом. *Philosophia perennis* повстає саме з історії людської філософської

рефлексії. Як зазначив С. Свежавскі: «...істотно в понятті *philosophia perennis* стійкість і єдність стосуються лише питань, а не їх рішень і наслідків, що з них випливають» [4].

У свою чергу, християнська філософія – це філософія, натхненна християнським Одкровенням, яка тяжіє до неосхоластики і неотомізму, а також інтегрального традиціоналізму. Проблема християнської філософії, не була обґрунтована термінологічно в Середні віки й широко обговорювалась протягом 20-х років ХХ століття.

Реалістична філософія ґрунтується на побутовому і когнітивному реалізмі, що заперечує онтологічний і епістемологічний ідеалізм. Історично вона пов'язана з філософією Томи Аквінського (1225-1274). Після його смерті ця наука була засуджена, а після зняття осуду була спотворена, вписавшись в схоластичний, а потім неосхоластичний потік.

На польській землі схоластика знаходить своїх численних прихильників з ХVІ століття, а з ХІХ століття неосхоластика, згодом у ХХ столітті й неотомізм творчо розвиваються, впливаючи на вітчизняну педагогічну думку [6]. Великий внесок у цей процес зробила творчість першого польського філософа і педагога Е. Земицької (1815/19-1869), досліджував яку Й. Блахньо та інші автори. Прикладом соціолога і педагога того періоду, який тяжів до класичної філософії, був блаженний Едмунд Бояновський (1817-1887) [1]. Потім на рубежі ХІХ і ХХ століть і в міжвоєнний період неосхоластика з неотомізмом переживають свій ренесанс. Творчий підхід до їх розробки використовували Францішек Габрило (1866-1914), Ідзь Радзішевскі (1871-1922), Генріх Романовський (1848-1921), Казимир Вайс (1861-1934), Міхал Клепач (1893-1967), Казимир Ковальскі 8972 Францішек Квятковський (1888-1949), Чеслав Мартиняк (1906-1939), Константи Дж. Михальскі (1879-1947), Ян Саламух (1903-1944), Францішек Савіцкі (1877-1952), Ян Степа (1892-1952), Антоні Шиманскі (1881-1942), Яц Воронецький (1878-1949), Олександра Жихлінскі (1889-1945). На жаль, після Другої світової війни кілька цих представників були в'язнями концтаборів (М. Моравскі, К. Михальскі), інші загинули (М. Моравскі, Ян Саламух, Чеслав Мартиняк) або були відсторонені від наукової роботи [2; 3]. Неотомізм був адміністративно маргіналізований в основному на користь марксизму, але, тим не менш, не був забутий, завдяки своїм лідерам (М.А. Кромпець, М. Гоґач та ін.) і внутрішньому розвитку. Саме внутрішній розвиток і диверсифікація за допомогою поділу томізму на варіації парадоксально вберегли цю філософію від забуття і повної маргіналізації.

Томістська філософія знайшла в Польщі податливий ґрунт, оскільки протягом століть тут практикувалася реалістична філософія Аристотеля. Як згадує Владислав Татаркевич: «Коли на початку другого року моїх досліджень я пішов поговорити про мою докторську дисертацію, він мені сказав: «Польська реалістична філософія ХХ століття ...Аристотеля, і це стане в нагоді вам у вашій країні»» [5].

Насправді аристотелізм в Польщі має багатовікові традиції, які культивувався у Краківському (Ягеллонському) університеті, а також і в інших наукових центрах Першої Республіки, дистанціюючись навіть від філософії Платона.

Підкреслимо, що дослідники томістської філософії виокремлюють наступні течії цієї філософії:

1. Традиційний томізм;
2. Лованський і трансцендентальний томізм;
3. Екзистенціальний і послідовний томізм.

Традиційний томізм є однією з історичних версій прочитання думки Томи Аквінського. Традиційний томізм також називають консервативним томізмом, палеотомізмом або неопалеотомізмом. Історично склалося так, що джерела традиційного томізму можна віднаходити вже в працях учнів і перших коментаторів поглядів Томи. Традиційне розуміння томізму було витіснене томізмом в екзистенціальній і послідовній версії. Традиційний томізм, на думку М. Гогача, характеризується: подаванням матеріалу у формі підручника, вербалізмом і поєднанням. Подавання матеріалу у формі підручника полягало на викладанні думок Томи з використанням вільно складених тверджень без розкриття їх генези. В результаті цієї процедури томізм можна було подати як апологетичну «систему», іноді навіть далеко від наукового, раціонального обґрунтування.

Лованський томізм (Д. Мерсьє; в Польщі: К. Вайс, С. Щлага, К. Клусак) є комбінацією думок Томи з природничими науками. Він характеризується індуктивністю і еkleктичністю. У лованському томізмі і у всіх його різновидах існування трактується як необхідний елемент буття, який виправдовує безпосереднє пізнання. Традиційний і лованський неотомізм, критикований представниками сучасних варіацій томізму, незважаючи на консервативний характер своєї метафізики, як і раніше є актуальним у площині філософії виховання.

Екзистенціальний томізм в Польщі представлений Люблінською філософською школою, яка досліджує теоретичну філософію (метафізику), антропологію, етику, філософію держави і права, філософію мистецтва і культури та науки.

Дослідження в області реалістичної педагогіки (а також реалістичної філософії освіти) в дусі томізму послідовного проводять: Якуб Вуйцік, Кшиштоф Калька, Славомір Собчак, Кшиштоф Войцешек і Міколай Краснодембські.

На нашу думку, педагогіка має бути наукою, яка інтегрально охоплює людину, формуючи її моральні відносини, волю і характер. Таке трактування *paideia* одночасно є вихованням і навчанням. Займається вона також і діяльністю розуму, але не лише пізнавальними функціями, а тими, за допомогою яких мозок керує вчинками і які з цієї причини тісно пов'язані з діяльністю волі і почуттів. Освіта формує почуття, пам'ять, уяву і розуму, а також призначена для усіх пізнавальних функцій. Викладання за умов правильного виконання, дотриманні систематичності і порядку робить дуже сильний педагогічний вплив на учня.

Це актуальне завдання, яке стоїть не тільки перед теоретиками виховання, але в основному перед «практиками», які в повсякденній праці виховують і формують молоду людину. Так виражене виховання стає «любов'ю до мудрості» – перефразом класичного визначення філософії, придуманого, ймовірно, Піфагором. Крім того, томістська філософія та її *paideia* мають ще один важливий вимір. Вона захищає від утопічних ідеологій, до яких, на нашу думку, залучена сучасна філософія і педагогіка з різних причин.

Список використаних джерел

1. Bojanowski, E. (2009). Dziennik, t. 1-3, opr. L. Smółka, Wrocław.
2. Michalski, K. (1917). Stanow Michalski, K. (1917). Stanowisko księdza Gabryła w ruchu neoscholastycznym. Ateneum Kapłańskie, (13), P. 46-56.
3. Myśl pedagogiczna neoscholastyki i neotomizmu, [w:] Filozofia i pedagogika (seria wydawnicza), red. serii: A. Murzyn, red. naukowy tomu: M. Krasnodębski, Warszawa 2014.
4. Swieżawski, S. (2005). Zagadnienie historii filozofii. Warszawa: Wyd. Naukow: Semper.
5. Tatarkiewicz, W. (2010). The Marburg school and its idealism (on 100th anniversary of Szkoła marburska i jej idealizm (w setną rocznicę marburskiej dysertacji Profesora Własyława Tatarkiewicza), Parszutowicz, P. (red.). Kęty.
6. Філософія освіти. Philosophy of Education. 2021. 27 (1).

CLASSIFYING TRIANGLES: AN ANALYSIS OF PRIMARY TEACHER TRAINING EXPERIENCIES

Tramuns, Eulàlia – Doctor of Mathematics, Assistant professor, Universitat de Barcelona, Spain

Valderrama, Nathalia – PhD Student, Assistant professor, Universitat de Barcelona, Spain

Díez-Palomar, Javier – Doctor of Didactics of Mathematics, Professor, Universitat de Barcelona, Spain

As part of our training within a primary education programme at a Catalan university, we conducted an exercise to investigate how prospective teachers classify triangles. We initiated this exploration with a classification activity involving an initial cohort of 44 pre-service teachers. The results highlighted significant difficulties, prompting us to hypothesise that the commonly used double-entry table for triangle classification might act as a didactic obstacle. To further investigate, we replicated the activity with three additional groups of pre-service teachers, further supporting our hypothesis. A total of 198 pre-service teachers participated in this study.

We also reviewed the initial findings with the first group to address misconceptions and enhance their understanding of the table's application. Subsequently, we introduced a modified version of the activity to measure the level of comprehension gained and to assess whether this intervention could help participants overcome the limitations associated with the double-entry table.

This revised approach enabled us to analyse the potential role of the double-entry table as a cognitive obstacle and to assess whether these future teachers could engage in geometric reasoning at both Level 2 (Analysis) and Level 3 (Informal Deduction) of the Van Hiele model-competencies that are essential for effective geometry instruction.

Theoretical framework: Cognitive obstacles, the Van Hiele Levels and Triangle Classification in Spanish Education

In the field of education, the teacher's role as a mediator of learning is widely recognised as essential. Teachers employ not only verbal discourse but also tangible

objects for instructional purposes, which serve to scaffold the learning process undertaken by students. Building on the work of Bruner, subsequent researchers have highlighted the importance of teacher guidance in learning, arguing that students cannot be expected to independently uncover concepts of knowledge without support; such discovery may never occur if students are left solely to their own devices (Bakker, Smit, & Wegerif, 2015; van Oers, 2020; Wood, Bruner, & Ross, 1976).

In mathematics education, scholars like Dienes (1967) have illustrated the value of manipulative materials to facilitate this learning process, with their use continually directed by the teacher (Bartolini & Martignone, 2020). However, using such materials—whether concrete or abstract, such as diagrams or classification tables of mathematical objects—remains a contentious issue. The debate centres on whether “showing” knowledge to students or minimising “help” to foster independent learning strategies significantly benefits students. Although the value of guided learning is widely acknowledged, evidence remains inconclusive regarding the capacity of students to discern these connections without some form of structured support independently.

Conversely, suppose these connections are entirely “revealed” by the teacher. In that case, there exists a risk of encouraging memorisation and automatic learning, which may fail to foster a profound understanding of mathematical concepts, properties, and interrelationships. Thus, the optimal level of teacher guidance in revealing or withholding information remains unclear (Lobato, Clarke, & Ellis, 2005).

This debate arises in the case of teaching the different types of triangles in the training classroom for future primary school teachers. In Spanish primary education, a double-entry table categorises triangles based on side lengths (scalene, isosceles, and equilateral) and angles (acute, right, and obtuse). Although this structure provides a foundation, it separates criteria into distinct columns, potentially limiting the flexibility to view these characteristics in an integrated manner. Cognitive obstacles (Antonijević, 2016), a concept in educational psychology, are structures or frameworks that, while intended to support learning, can limit a student’s flexibility in reasoning when overly relied upon. These obstacles become apparent when learners encounter situations requiring adaptive or novel approaches that deviate from the familiar framework.

According to the Van Hiele model (1959), learners progress through specific levels of geometric reasoning. At Level 2 (Analysis), they can recognise properties such as side lengths and angles independently, while Level 3 (Informal Deduction) enables them to combine these properties into cohesive classifications.

Our activities were designed to challenge the traditional table format by asking pre-service teachers to classify triangles using a combination of angle and side properties to create distinct categories. Our goal was to determine whether the double-entry table used for triangle classification was serving as a didactic obstacle, restricting their reasoning from progressing to the Informal Deduction level.

Methods

Activity Design

Initially, we employed an activity from the N-Rich Mathematics website as a “teaching situation” to activate and assess the knowledge of triangle classification among our Primary Education Degree students. Triangle classification is typically introduced through a double-entry table, as illustrated in Figure 1. We confronted them

with the N-Rich mathematics task to encourage pre-service critical thinking regarding the classification of triangles. This activity was implemented with a cohort of 44 students. The results, which revealed a surprising number of “anomalous” justifications and errors, led us to consider the possibility of a didactic issue in our approach to teaching triangle classification.

Figure 1. Classification of triangles.

Triangle	Isosceles	Scalene	Equilateral
Acutangular			
Rectangular			
Obtuse angle			

We therefore decided to design an experiment involving four class groups: the initial group that had already completed the triangle classification task (n=44), along with three additional groups (n=55; n=58; and n=41). In total, 198 pre-service teachers participated in this experiment.

All four groups undertook the same classification activity. This initial task presented triangles that did not conform neatly to the traditional categories of the double-entry table, compelling the pre-service teachers to adopt a combined approach. While they were generally able to recognise and describe properties related to side lengths and angles independently, many encountered difficulties when attempting to classify the triangles into the three required categories without reverting to the isolated labels of the standard table.

Results

An error commonly observed was labelling an isosceles right triangle as “equilateral,” as participants often associated visual symmetry with equilateral triangles without integrating both side and angle properties into their reasoning. This outcome suggests that many pre-service teachers were still operating at the Analysis level,

recognising individual properties but struggling to integrate these properties to create combined categories, as required at the Informal Deduction level.

Based on our analysis of the results, we can affirm that the table functions as a didactic obstacle, as it meets all the necessary conditions outlined by Duroux (1983).

In one of the groups, time was allowed for a follow-up activity after discussing the errors observed in the initial attempt. This additional round enabled pre-service teachers to reattempt the classification with the benefit of guided feedback, focusing on a combined approach. Notably, over 50% of the pre-service teachers in this group successfully categorised the triangles in the second attempt, as opposed to the 2% who had done well for the first time, indicating improved comprehension of integrated classification.

Discussion

Influences on Trainee Responses

Several factors appeared to shape the pre-service teachers' responses. Familiarity with the double-entry table used in primary education may have led them to view side and angle properties as separate entities, contributing to difficulty creating new, integrated categories. Additionally, the structured assessment setting may have influenced some pre-service teachers to prioritise known frameworks over exploring alternative approaches.

The follow-up activity demonstrated the growth potential when pre-service teachers receive timely feedback and opportunities to apply a more integrative method. The Van Hiele model suggests that structured guidance is crucial for advancing from Analysis to Informal Deduction. Without consistent practice that encourages combined reasoning, pre-service teachers may struggle to apply this level of thinking effectively in future teaching contexts.

Educational Implications and Recommendations

These observations suggest that primary teacher training programs could benefit from incorporating activities encouraging integrated classification. Developing skills at both the Analysis and Informal Deduction levels is crucial for enabling future teachers to introduce geometry concepts flexibly, fostering adaptable understanding among their students.

We recommend implementing activities that require simultaneous consideration of angle and side properties, guiding pre-service teachers to recognise overlapping attributes and form new categories. Furthermore, providing feedback and opportunities for reapplication, as was done with the follow-up activity, can significantly enhance comprehension and readiness to teach flexible classification strategies. Introducing discussions on alternative methods and allowing pre-service teachers to compare different classification schemes may also broaden their understanding, helping them view geometric relationships dynamically.

Conclusion

Encouraging Analysis- and Informal Deduction-level thinking among future primary teachers is crucial for preparing them to deliver effective geometry instruction. By incorporating activities that foster integrated reasoning and provide structured feedback, we can better equip these future educators to utilise the triangle classification table not as a summary or final conclusion but as an intermediary tool for deeper

engagement. This approach helps prevent the table from becoming a cognitive obstacle. Such adaptability will enable teachers to guide students beyond rote frameworks, fostering a more thorough and interconnected understanding of geometric concepts.

Acknowledgments

Work developed within the framework of the projects: PID2021-127104NB-I00 (MICINN, FEDER, EU), and FIED21-002 (SENACYT).

List of used sources

1. Bakker, A., Smit, J., & Wegerif, R. (2015). Scaffolding and dialogic teaching in mathematics education: Introduction and review. *ZDM*, 47, 1047-1065.
2. Bartolini, M. G., & Martignone, F. (2020). Manipulatives in mathematics education. In Lerman, S. (Ed.), *Encyclopedia of mathematics education* (pp. 487-494). Springer International Publishing.
3. Byrne, E. M., Jensen, H., Thomsen, B. S., & Ramchandani, P. G. (2023). Educational interventions involving physical manipulatives for improving children's learning and development: A scoping review. *Review of Education*, 11(2), e3400.
4. Dienes, Z. P. (1967). Some basic processes involved in mathematics learning. *Research in mathematics education*, 21-34.
5. Duroux, A. (1983). Le valeur absolute: Difficultés majeures pur une notion mineure. *Petit X*, 3.
6. Lobato, J., Clarke, D., & Ellis, A. B. (2005). Initiating and eliciting in teaching: A reformulation of telling. *Journal for research in mathematics education*, 36(2), 101-136.
7. Van Hiele, P. M. (1959). The child's thought and geometry. In Carpenter, T. P., Dossey, J. A., & Koehler, J. L. (2004). *Classics in mathematics education research*. NCTM.
8. Van Oers, B. (2020). Scaffolding in mathematics education. In Lerman, S. (Ed.), *Encyclopedia of mathematics education* (pp. 759-762). Springer International Publishing.
9. Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.

ПЕДАГОГІКА МИРУ В ОСВІТНІХ ПРОГРАМАХ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ PEACE PEDAGOGICS IN EDUCATIONAL PROGRAMS OF TRAINING FUTURE TEACHERS

Башкір Ольга – докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Україна

Bashkir Olga – doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Educational Studies and Innovative Pedagogy of the H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

Якість освіти в Україні всеціло залежить від історичних витоків країни, історичного надбання в системі освіти, спілкування та взаємодії учасників освітнього процесу з урахування економічних, політичних, культурних, релігійних чинників того чи того етапу розвитку.

Питання миру опосередковано чи безпосередньо поставало досить гостро в будь-який час становлення української державності. Врегулювання мирних процесів між сусідніми країнами інколи відбувалося доволі жорстко і безкомпромісно, адже від цього залежали питання державотворення та існування цілого народу. Так, унікально вибудовувалася співпраця із сусідніми країнами за часів княгині Ольги, котра рішуче та інколи навіть агресивно проявляла намір державотворення Київської держави. Однак таку агресію деякі історики називають «мудрістю», оскільки її дії, з часом міфізовані, сприяли створенню Київської Русі.

Налагодженню стосунків Київської Русі на засадах мирних переговорів та добросусідства сприяла політична діяльність Володимира Великого, внука Княгині Ольги, який одним із перших князів створив низку державотворних документів («Слово про Закон і Благодать», «Руська правда»), приєднав землі в'ятичів, ятвягів, радимичів, білих хорватів, охрестив Русь, ліквідувавши в такий спосіб язичництво, скасував військові об'єднання племен, запровадив монетизацію країни, чим підняв рівень економіки. За сприяння Володимира Великого була збудована школа при Десятинній церкві, грецькі монахи приїздили до Києва навчати, щоб розвивати київськоруську науку. «Статут Мономаха» та «Повчання дітям» Володимира Мономаха є також знаковими працями в розбудові мирного врегулювання стосунків як на міжнародному рівні, так і в середині країни.

Питання миру є для України актуальним завжди. Цінності миролюбства є наскрізними в освітній системі і нині, мають стати пріоритетними для всього людства. І саме зараз український народ має повноцінне право закликати весь світ до мирних врегулювань будь-яких непорозумінь та конфліктів як на міжнародному, так і локаційному рівнях.

Проблема війни і миру є проблемою, над якою розмірковують і яку намагаються розв'язати коли б чи не кожне покоління інтелектуалів, політиків, державотворців і простих громадян упродовж видимої нам всесвітньої історії людства. Можливо, очевидною відповіддю на неї є визнання миру і миролюбства ключовими загальнолюдськими цінностями, що стверджують пріоритет гуманістичного світогляду. Однак і на початку XXI сторіччя карта світу вкрита безліччю локальних конфліктів, громадянських воєн, збройнополітичних протистоянь, притлумлених конфліктів тощо. До їхнього розв'язання мають бути залучені економічні, політичні й соціокультурні ресурси [1, с.6].

Освіта в питаннях миролюбства має посідати особливе місце. У процесі планомірного виховання та навчання в здобувачів освіти потрібно розвивати такі якості, як миролюбство, прагнення до мирного співіснування з іншими людьми, народами, релігіями та культурами, а також здатність вирішувати конфлікти та йти на компроміси. У сучасному світі одним із головних завдань освіти в усіх країнах є виховання толерантної людини, яка є частиною суспільства, як локального, так і глобального, яка прагне і вміє самореалізуватися без конфліктів з іншими. Любити мир, поважати мир, сприяти утвердженню мирного способу життя та мирним

способом розв'язання будь-яких суперечностей – це основні характеристики миролюбства як принципу поведінки, який також є програмою виховання мільйонів людей у багатьох країнах і культурах європейського світу.

Особливу роль у процесі навчання і виховання духовно-світоглядних орієнтацій молоді на мир і злагоду відіграє, звичайно, постать учителя, наставника, викладача, авторитет котрого має використовуватися для гуманістичного прищеплення здобувачам усіх ланок освіти чітких орієнтаційноціннісних установок на миролюбство і толерантність, що відповідає як інтересам вітчизняного суспільства, так і прагненню України щодо об'єднання та прийняття європейських цінностей як єдиних для всієї Європи. Як зазначено в «Зверненні Європейського форуму ректорів педагогічних університетів, інститутів, вищих педагогічних шкіл Європи до президентів, урядів та парламентаріїв країн європейського простору» (2011 р.), «Європа потребує нового вчителя, здатного виконати покладену на нього історичну місію. Завдання його підготовки цілком і повністю покладається на педагогічні університети, які мають здійснити низку організаційних, змістовних і методологічних трансформацій, розпочати процес формування нового вчителя за єдиною європейською системою деідеологізованих і департизованих цінностей, базовими серед яких є толерантність, демократія, миролюбство, справедливість і солідарність» [4].

Вкрай важливо, щоб освітній простір системно базувався на цінніснопринципових конструктах феноменологічно-поведінкового ствердження гуманістично-миролюбних світоглядних орієнтацій. Головною цінністю кожної людини має бути визнання її абсолютної унікальності. І. Бех у своїй статті «Виховання у дітей миролюбства» [2] визначає такі пріоритети мирного співіснування людства, які мають лежати в основі виховання кожної особистості:

- людина – найвища цінність цивілізації;
- свобода і права людини – загальнолюдські цінності;
- толерантне ставлення до прав та інтересів усіх народів і націй – першочергова умова мирного співіснування і недопущення збройних конфліктів;
- гуманізм і справедливість – універсальні принципи вселюдських стосунків;
- нетерпиме ставлення до порушень прав і свобод людини і народів, де б це не було, гарантія стабільного і мирного миру на всій Землі.

Становлення вчителя, на котрого покладається виконання зазначених вгорі викликів, відбувається в стінах закладів вищої педагогічної освіти, де виникла нагальна потреба в розроблені критично важливої освітньої компоненти «Педагогіка миру». Ю. Д. Бойчук, Н.О. Борисенко, А.В. Боярська, А.В. Хоменко наголошують, що «в програмах підготовки майбутніх учителів, освітологів, фахівців з інших галузей знань є потреба відійти від апріорного толерантного ставлення. Акцент варто робити на формуванні соціально значущих практиках любові до ближнього, самоудосконалення особистості, її самореалізації у миротворчій, добродійній діяльності, освітньому волонтерстві. Змістову частину педагогіки миру формують національні цінності педагога-миротворця, мовна та інфокультура фахівця у вихованні любові до ближнього, творче прочитання змістовно-методичних здобутків народної, козацької, християнської і гуманістичної педагогіки [3].

І. Прокопенко [5] розглядає педагогіку миру через призму миру як духовно-душевного стану людини, укоріненої в своє національне буття. Миролубною може бути тільки зріла і відповідальна особистість, яка контролює свої емоції, здатна перебороти агресію усередині себе. У сучасних розвинутих суспільствах спостерігаються постсекулярні тенденції, коли у політичне і національно-патріотичне виховання включаються гуманістичні смисли, спільні для всіх світових релігій. В Україні таким транслятором є християнська етика, настанови якої все ще недостатньо застосовуються у морально-етичному вихованні, яке займає одне з центральних місць у курикулярних опціях педагогіки миру. Українська національна ментальність є тим фундаментом, на якому розбудовується національно-патріотична складова педагогіки миру. Говорячи про педагогіку миру, треба також зупинитись на гуманістичному потенціалі козацької педагогіки, актуалізація смислів якої здатна посилити її національно-патріотичну складову. Палкий патріот у реаліях мультикультурного суспільства не повинен бути агресивним, радше він має навчитись трансформувати свою агресію у миролубне, толерантне ставлення до представників інших культур.

Педагогіка миру, на думку І. Прокопенка, показує шляхи самоудосконалення особистості, можливості її самореалізації у миротворчій діяльності. Ця діяльність є практикою педагогіки миру. Від пасивного пацифіста миротворець відрізняється активною життєвою позицією [5, с. 128].

Дисципліна «Педагогіка миру» є вибірковою і викладається здобувачам першого (бакалаврського) рівня вищої освіти в Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди на основі чинних нормативних документів у галузі вищої освіти з метою створення індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти. Нею передбачено формування універсальних навичок європейського рівня *soft skills*, а саме: володіння знаннями про мирні процеси в історії, регулювання конфліктів, сучасні технології реалізації співпраці та комунікації людей як у визначеній локації, так і на відстані на міжнародному рівні; планування, реалізація та коригування послідовного процесу формування людських цінностей, почуття довіри, зокрема і до культурних та історичних надбань людства; розв'язування складних завдань і проблем у галузі освіти на засадах соціально-емоційного навчання; володіння навичками гнучкості й адаптивності, креативності, лідерства й соціального впливу; упровадження практик та методів соціально-емоційного навчання в освітній процес закладів загальної середньої освіти; створення в закладах освіти соціально-етичного освітнього середовища; прагнення до постійного самовдосконалення, примноження національних цінностей та покращення соціального благополуччя.

У програмі передбачається викладення навчального матеріалу за двома модулями (МОДУЛЬ 1. Філософські, етнопедагогічні, культурні базиси цілей і змісту педагогіки миру, виховання людяності, МОДУЛЬ 2. Основи соціально-емоційного навчання) у логічній, методично побудованій послідовності з урахуванням сучасних вимог до трудових функцій і професійних компетентностей учителя закладу загальної середньої освіти.

У межах програми вивчення дисципліни майбутні вчителі вивчають історичні фундації миру українського народу, філософські витoki миролубства та

цінності людини, вчаться толерантності, миролюбству, емпатії за програмами та практиками соціально-емоційного та етичного навчання, розробленими для закладів вищої освіти командою науковців у межах діяльності Зимової школи «Соціально-емоційне навчання – м'які навички для вищів» (EdCamp Ukraine, 2024). Здобувачі освіти вчаться усвідомлювати, співпереживати та співдіяти в складних умовах викликів сьогодення на особистісному, соціальному та системному рівнях, вчаться розрізняти різні типи інтелекту, розробляти практики та цілі уроки СЕЕН, зустрічі з батьківством та колегами з питань врегулювання емоційної стійкості кожного.

Отже, педагогіка миру – це явище, яке не є випадковим у сфері освіти, зумовлене викликами воєнних конфліктів та таке, що потребує соціального врегулювання. Місце вчителя в попередженні воєн, координації дій громадськості під час загроз є незаперечним, що потребувало розроблення та введення однієї-двох навчальної дисципліни в освітньому просторі підготовки майбутніх учителів.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Педагогіка миру : актуальність теорії та практики. *Вища освіта України*. 2014. № 2. С. 5-12. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/17569?show=full> (дата звернення 12.09.24).
2. Бех І.Д. Виховання у дітей миролюбства. *Початкова школа*. 1999. № 8. С. 17-20.
3. Бойчук Ю.Д., Борисенко Н.О., Боярська-Хоменко А.В. Педагогіка миру. 2022. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/967512dd-771a-4b4c-8c44-78f92ce996b5/content> (дата звернення 15.10.24).
4. Звернення Європейського форуму ректорів педагогічних університетів, інститутів, вищих педагогічних шкіл Європи до президентів, урядів та парламентаріїв країн європейського простору. *Гірська школа Українських Карпат : науково-методичний журнал*. 2010-2011. № 6-7. С. 37.
5. Прокопенко І. Ф. Національно-патріотичне виховання і педагогіка миру. *Філософсько-світоглядні та культурологічні контексти неперервної освіти : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф.*, Дніпро, 29 квіт. 2020 р. / Комунал. закл. вищої освіти «Дніпровська акад. неперервної освіти». Дніпро : Охотнік, 2020. С. 127-128.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНТЕРАКТИВНОСТІ У СИСТЕМІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ: АВТОРСЬКИЙ ДОСВІД PROVIDING INTERACTIVITY IN A BLENDED LEARNING SYSTEM: THE AUTHOR'S EXPERIENCE

Лосєва Наталія – докторка педагогічних наук, професорка кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Losyeva Nataliya – Professor of the Department of Linguistics, Science and Mathematics Education at the University of Barcelona, Spain

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Primary Education, Psychology and Management of Nizhyn Mykola Gogol State University, Ukraine

Останні кілька років стали справжнім випробуванням для освіти в Україні: пандемія коронавірусу та повномасштабна війна суттєво обмежили можливість школярів відвідувати навчальні заклади, що спонукало освітян шукати нові підходи та формати для ефективної організації навчального процесу.

Дослідження UNICEF «Життя дітей під час війни» [2] показало, що український освітній ландшафт містить значний бар'єр: 4 з кожних 10 учнів стикаються з перешкодами у доступі до освіти через брак належних умов. Переповненість класів та навчання у дві зміни, спричинені недостатністю місць у бомбосховищах, стали звичним явищем, що порушує традиційне навчальне середовище. Згідно до звіту опитування у різних регіонах України перешкодами для відвідування закладів освіти для дітей 6-17 років (Рис. 1) є: брак шкільних приміщень (50%), брак бомбосховищ (34%), брак шкільних ресурсів (5%), емоційний стан дитини (4%), активні бойові дії (3%).



Рис. 1. Інфографіка звіту опитування від UNICEF (2024)

Результати цього опитування [2] показують реальний розподіл освітніх моделей: так 60% дітей беруть участь у гібридних формах навчання, а 17% учнів отримують доступ до освіти виключно онлайн. Батьки висловили занепокоєння сучасною дистанційною освітньою моделлю, наголосивши на важливості створення можливостей для соціально-емоційного розвитку дітей. Вони вважають, що їхні діти потребують доступу та платформ для спілкування з однолітками, що сприятиме їхньому соціальному та емоційному розвитку. Зрозуміло, що змішана освітня модель дозволяє організувати безпечний освітній процес, зберігаючи при цьому його якість та можливості інтерактивності.

Інтерактивність (від. англ. «interact» – взаємодія) у навчанні можна пояснити як здатність до взаємодії, перебування у режимі бесіди, діалогу, дії [9]. Зарубіжні учені [10] досліджували роль інтерактивності у різних формах навчання. На рисунку (Рис.2) ілюструється інтерактивна рушійна сила усіх трьох форм навчання, але існують істотні відмінності в тому, як інтерактивність проявляється під час кожної з них. З'ясуємо, що саме є унікальним для кожної форми навчання. У традиційному навчанні студенти частіше розглядаються як група й усі

навчаються разом. Таким чином, групова динаміка грає важливу роль: кожен повинен «йти в ногу» з групою і викладачем. Це означає, що синхронізація є критичним чинником [7].

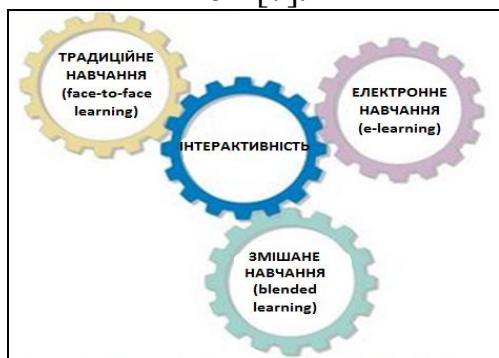


Рис.2 Інтерактивна складова різних форм навчання

В електронному навчанні, навпаки, кожен студент розглядається окремо, і навчається за індивідуальною навчальною траєкторією, у власному темпі. Тут ключовим є контакт з тьютором. Для студента дуже легко відволікатися від навчання, саме тому тьютори і розробники електронних курсів прагнуть не допустити цього за допомогою інструкцій та консультацій [9].

У змішаному навчанні соціальна взаємодія має вирішальне значення. Інтерактивність наявна у різних формах: як між суб'єктами навчання «студент-викладач», «студент-студент», так і між студентом та засобом навчання («студент-посібник», «студент-комп'ютерна програма» тощо). Окрім того, взаємонавчання у форумах і чатах, а також навчальні спільноти у соціальних мережах відіграють велику роль у цій формі навчання [10].

У фокусі нашого дослідження знаходиться проблема забезпечення інтерактивності у змішаному навчанні та організація ефективного гібридного навчання засобами сучасних цифрових технологій, у тому числі технологій штучного інтелекту. За майже 15 років роботи групи вчених під моїм керівництвом, було створено та впроваджено у навчальний процес декілька змішаних курсів з математичних дисциплін, опубліковано два посібники, рекомендованих МОН України («Аналітична геометрія в інтерактивній формі: практичний курс», «Інтерактивні технології навчання математики»), проведено та захищено декілька дисертаційних досліджень, отримано декілька індивідуальних грантів для презентації нашого досвіду на міжнародних конференціях («7th European Congress of Mathematics», Німеччина; «X International GUIDE Conference «Optimizing Higher Education for the Professional Student: A balance of flexibility, quality and cultural sensitivity», Австрія, «8th European Congress of Mathematics», Словенія), опубліковано методичні рекомендації щодо створення дистанційних курсів для підтримки змішаного навчання, презентовано власний досвід впровадження змішаної освіти на численних конференціях і у наукових журналах України та світу.

Зважаючи на різні погляди вчених і педагогів [3], можна зробити висновок, що інтерактивність навчання є досить широким поняттям і має різні форми реалізації:

– взаємодія між учасниками навчального процесу за допомогою різних видів електронного зв'язку (зворотний зв'язок);

- створення студентами за допомогою запропонованих компонентів (шаблони, форми, графічні малюнки тощо) будь-якого власного продукту (тести, програми, ігри, карти, таблиці тощо);
- активна дія студентів із оволодінням змістом дисципліни;
- вплив засобів на механізми сприйняття студентами навчального матеріалу, на процес і порядок виконання завдань, тестів тощо;
- здійснення самоконтролю /контролю навчальних досягнень (комп'ютерне та онлайн тестування).

Очевидно, що інтерактивність можлива у тому випадку, коли студент має свободу вибору навчальних дій, що, на нашу думку, дозволяє йому прийняти активну позицію в сучасному інформаційному суспільстві, є свого роду способом індивідуальної самореалізації, сприяє формуванню системи предметних компетентностей та інформаційно-комунікаційної компетентності, а також посилює процеси мислення, підвищує розуміння і засвоєння навчальної інформації.

Українські вчені [1] розрізняють декілька типів інтерактивності у навчальному процесі:

- інтерактивність зворотного зв'язку, що забезпечує можливість поставити питання та отримати відповідь, обговорити будь-який проблемний аспект або проконтролювати процес засвоєння матеріалу;
- часова інтерактивність, що дозволяє самостійно визначати початок, тривалість процесу навчання і швидкість просування за навчальним матеріалом;
- порядкова інтерактивність, яка дозволяє вільно визначати черговість використання фрагментів навчальної інформації;
- змістова інтерактивність, що дає можливість студенту змінювати, доповнювати або ж зменшувати обсяг змістової інформації;
- творча інтерактивність, яка проявляється у створенні студентами власного продукту навчальної діяльності: онлайн-проект, творчі завдання, дослідницька робота, власний web-сайт тощо.

На основі аналізу усіх типів навчальної інтерактивності можна виділити певні закономірності.

Характеристика видів навчальної інтерактивності

Тип інтерактивності	Форми взаємодії	Способи реалізації	Технічна основа взаємодії
Інтерактивність зворотного зв'язку першого рівня	Студент пристрій ↔	Можливість проконтролювати процес засвоєння матеріалу, поставити питання, отримати відповідь	Навчальні платформи, Learning management systems (LMS), чати у месенджерах, програми, мобільні додатки
Інтерактивність зворотного зв'язку другого рівня	Студент пристрій ↔ викладач ↔	Можливість проконтролювати процес засвоєння матеріалу, поставити питання, отримати вичерпну консультацію	Навчальні платформи, Learning management systems (LMS), чати у месенджерах, відеоконференції

			та рекомендацію	
Часова інтерактивність	Студент пристрій ↔	↔	Можливість визначення тривалості процесу навчання	Web технології, Навчальні платформи, Learning management systems (LMS)
Порядкова інтерактивність	Студент пристрій ↔	↔	Можливість визначення черговості фрагментів інформації	Web технології, Навчальні платформи, Learning management systems (LMS)
Змістовна інтерактивність	Студент пристрій ↔ Студент пристрій ↔ викладач ↔	↔ ↔ ↔	Можливість змінювати, доповнювати або зменшувати обсяг інформації	Навчальні платформи, Learning management systems (LMS), інтерактивна дошка, програми, мобільні додатки
Творча інтерактивність	Студент пристрій ↔ Студент пристрій ↔ викладач ↔	↔ ↔ ↔	Можливість створення власного продукту навчальної діяльності на основі запропонованих елементів	Web технології, Навчальні платформи, Learning management systems (LMS), інтерактивна дошка, програми, мобільні додатки

Особливість змішаного навчання полягає в тому, що навчальну взаємодію можна здійснювати в двох режимах: синхронному та асинхронному (Рис.3) [8].

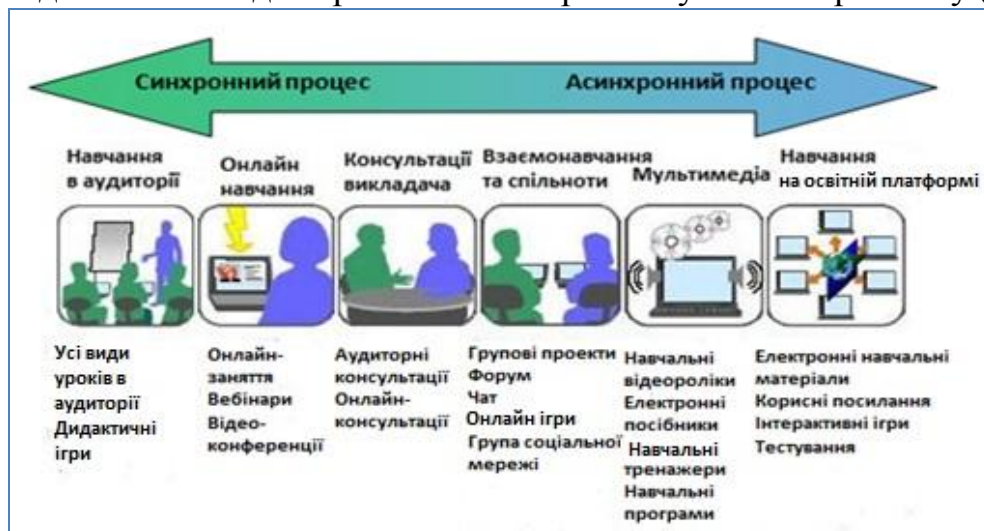


Рис.3 Синхронні й асинхронні процеси змішаного навчання

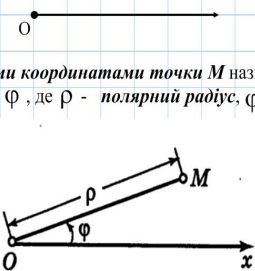
Синхронним називають режим навчання, за якого учасники навчального процесу («студент-викладач», «студент-студент») працюють одночасно. Прикладом такого режиму є традиційне заняття в аудиторії, спілкування у чаті в режимі реального часу або відеоконференція. Асинхронним називають такий режим навчання, при якому викладач і студент можуть працювати в різний час, при цьому суб'єкти навчального процесу не перебувають у безпосередньому

комунікаційному зв'язку: викладач оцінює та аналізує роботу студента за мірою опанування ним матеріалу [9].

Зазначимо, що робота з інтерактивною дошкою зосереджує студента на розв'язанні того чи іншого завдання, покращує сприйняття матеріалу, створює додаткову мотивацію для відвідування лекційних занять, умови до дискусії, а тому розвиває уміння студентів правильно викладати свої думки. Крім того, електронні інтерактивні дошки дозволяють формувати та розвивати у студентів не тільки предметні, а й ІК-компетентності, що так необхідні в ХХІ столітті [4]. Наш практичний досвід дозволяє стверджувати, що найбільші труднощі, які виникають при застосуванні сучасних технологій у навчанні, пов'язані з підтримкою динамічної взаємодії (інтерактивності) викладача зі студентами на занятті, особливо лекційному. І електронні інтерактивні дошки допомагають розв'язати цю проблему і збагачують можливості комп'ютерних технологій у навчанні, використовуючи екран для роботи з мультимедійними матеріалами. Інтерактивна технологія електронної дошки й можливості програмного забезпечення дозволяють організовувати в навчальній аудиторії заходи, у яких беруть участь всі присутні. Саме тому її доречно використовувати для демонстрації розроблених нами слайд-лекцій.

Приклад 1 розробки для інтерактивної дошки.

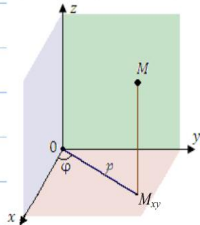
Фрагмент слайд-лекції «Полярна, циліндрична та сферична системи координат. Рівняння ліній на площині»

 <p style="text-align: center;"><i>Аналітична геометрія</i> 1 семестр</p> <p style="text-align: center;">Лекція №2 Полярна, циліндрична та сферична системи координат. Рівняння ліній на площині.</p> <p>agportal.org.ua</p>	<p style="text-align: center;">Зміст лекції</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Полярна система координат. 2. Циліндрична система координат. 3. Сферична система координат. 4. Рівняння лінії на площині.
<p>1. Полярна система координат</p> <p>Обираємо деяку точку O, назвемо її <i>полюсом</i>. Через точку O проведемо промінь (він називається <i>полярною віссю</i>).</p>  <p> Полярними координатами точки M називаються два числа ρ і φ, де ρ - <i>полярний радіус</i>, φ - <i>полярний кут</i>.</p>	<p>Сферичні координати широко використовуються у астрономії й фізиці.</p>  <p>На малюнку показано фронт потужності звукової хвилі промислового гучномовця у сферичних координатах при шістьох частотах.</p> <p style="text-align: right;"></p>

2. Циліндрична система координат



Циліндричними координатами точки M називаються три числа φ, ρ і z , де φ і ρ - полярні координати точки M_{xy} у площині Oxy , а число z - величина напрямленого відрізка $M_{xy}M$.



$$\begin{cases} x = \rho \cos \varphi, \\ y = \rho \sin \varphi, \\ z = z. \end{cases}$$

Логарифмічна спіраль

Логарифмічну спіраль можна зустріти у навколишньому світі.



Спіральна галактика "Вир"



Мушля моллюску



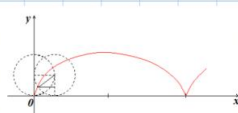
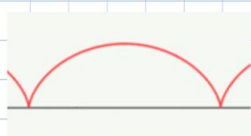
Алое багатолісне



Область низького тиску над Ісландією

Циклоїда

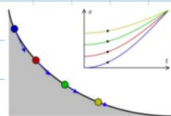
Циклоїда - це лінія, яку описує точка на колі, що котиться по горизонтальній поверхні без ковзання.



Відео

Рівняння циклоїди

$$\begin{cases} x = at - a \sin t \\ y = a - a \cos t \end{cases}$$



Контрольні питання для самостійного опрацювання

1. Яким чином визначається положення точки у циліндричній системі координат?
2. Чи будь-яку лінію можна задати алгебраїчно?
3. Які полярні координати має точка M_1 , що симетрична точці M з декартовими координатами (x, y) відносно осі Ox ? Припускається, що напрям полярної осі і осі абсцис співпадають, а полюс знаходиться у початку координат.
4. Знайдіть відстань між двома точками на площині в полярних координатах.

Приклад 2. Серія інтерактивних експериментів «Побудова кривих на площині» з дисципліни «Аналітична геометрія».

Експеримент 1 «Побудова еліпса». Інструкція для здобувача:

Прогляньте відеоролик експерименту: Уведено декартову систему координат. На прямій лінії закріплено два цвяхи на деякій відстані $2c$ (Рис. 41). Мотузку, довжиною $2a$, ($a > c$), також закріпили в цих цвяхах.

Завдання: З'ясуйте, яку криву у цьому відеоролику буде описувати олівець? Виведіть рівняння цієї кривої. Запишіть рівняння цієї кривої, якщо довжина мотузки дорівнює 0,5 м, а відстань між цвяхами 30 см.

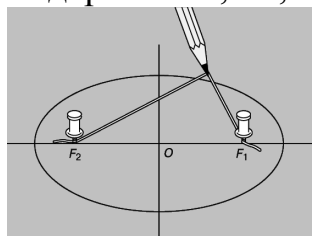


Рис.4 Скрін відеоролика експерименту

Експеримент 2 «Побудова циклоїди». Інструкція для студента:

Дошку розташуйте вертикально, в отвір залізного обруча встановіть крейду (Рис. 5). При русі обруча крейда буде описувати траєкторію руху точки на колі, що котиться по горизонтальній поверхні без ковзання.

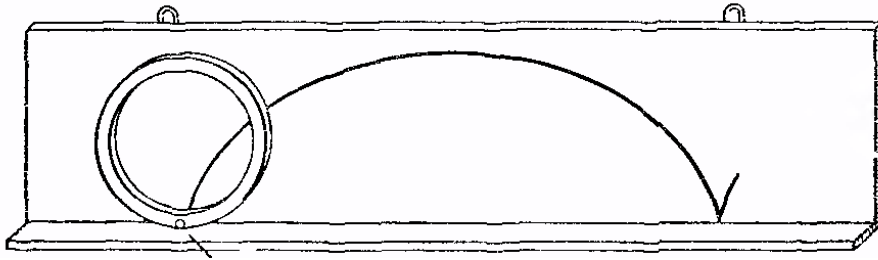


Рис. 5 Ілюстрація до експерименту 2
Отримаємо певну лінію.

Завдання:

1. Виведіть рівняння побудованої кривої за допомогою алгоритму і вказівок.
2. Побудуйте цю лінію самостійно у зошиті та порівняйте свої результати із графіком, побудованим за допомогою ППЗ Gran 1W.
3. Порівняйте результати експерименту з отриманим графіком.

Зауважимо, що ці експерименти бажано проводити з використанням відеоматеріалу, що містить детальний алгоритм проведення експерименту, якого дотримуються студенти, і такий матеріал наявний у дистанційному курсі у розділі «Додатково/Навчальні відеоматеріали».

Розроблені посібники [5; 6].

Приклад 3. Інтерактивні дидактичні ігри

Фрагмент дидактичної гри «Знайомий і невідомий еліпс» у середовищі програми Notebook

Ви маєте машину часу, за допомогою якої Ви зможете дослідити будь-яке математичне поняття.

Пропонуємо Вам ознайомитися з кривою другого порядку - еліпсом, зрозуміти його властивості, а також дізнатися, як цю криву використовують на практиці!

Для старту машини часу Вам треба правильно встановити відповідність і отримати кодове слово

Кодове слово:

1. Еліпс може задаватися рівнянням

2. Ексцентриситет еліпса виражається, як...

3. Ексцентриситет еліпса...

4. Координати фокусів еліпса можна знайти зі співвідношення ...

5. Ексцентриситет кола ...

6. Рівняння директрис еліпса

(D) $x = \pm a/e$ (Б) $e = b/a$ (H) $25x^2 - 9y^2 = 225$ (A) дорівнює 1 (К) $a^2 + b^2 = c^2$
 (Я) $x = \pm c/a$ (П) $e = c/a$ (Y) $25x^2 + 9y^2 = 225$ (O) більший за 1 (P) $a^2 - b^2 = c^2$
 (I) $x = \pm c/e$ (M) $e = \pm c/a$ (C) $25x^2 + 9y^2 = 0$ (E) менший за 1 (J) $a^2 + b^2 + c^2 = 0$

Обираємо часовий проміжок!

сьогодні

античність

Р.Х.

17

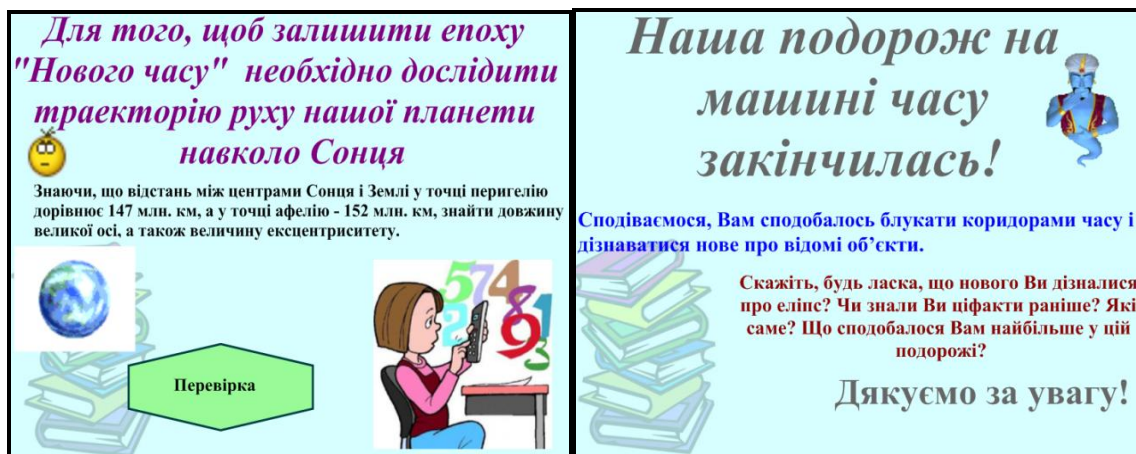
21

епоха Нового часу

Для того щоб залишити епоху античності й обрати наступний пункт призначення, Вам треба допомогти стародавнім грекам довести таке твердження:

У будь-який еліпс не можливо вписати жодний правильний багатокутник з кількістю сторін, більшою, ніж у квадрата, таким чином, щоб вершини цього багатокутника належали еліпсу.

Перевірка



Висновки. Отже, цифрові інструменти для освіти мають різний функціонал і їх розроблено вже дуже багато. Для провадження змішаного навчання в закладах освіти необхідно визначитись з платформою для дистанційної складової навчального процесу, а викладач, згідно особливостей і вимог навчального предмету, може добирати інструменти для розроблення відеозанять, блогів, інтерактивних вправ, тестування, гейміфікації навчання та онлайн співпраці зі здобувачами освіти.

Список використаних джерел

1. Гуревич Р.С. Кадемія М.Ю., Шевченко Л.С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навчальний посібник; за ред. Гуревича Р.С. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. 348 с.
2. Звіт опитування «Життя дітей під час війни» від UNICEF URL: <https://www.unicef.org/ukraine/documents/life-children-during-war> (дата звернення: 20.07.2024).
3. Змішане навчання як сучасна форма побудови навчального процесу. (2023). // Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems, 69, 14-35. URL: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-69-14-35>. (дата звернення: 23.09.2024).
4. Лосєва Н., Копитко О. Різні аспекти використання інтерактивної дошки на уроках математики у загальноосвітній школі // Актуальні питання природничо-математичної освіти. Вип. 1 (9). Суми, 2017. С.160-166.
5. Лосєва Н.М. Інтерактивні технології навчання математики: навч.-метод. посіб. для студ.: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н.М. Лосєва, Т.В. Непомняща, А.Ю. Панова. К.: Кафедра, 2012. 227 с.
6. Лосєва Н. М. Аналітична геометрія в інтерактивній формі: практичний курс: навч. посіб. для студентів / Н. М. Лосєва, Д. Є. Губар. К.: Кафедра, 2014. 236 с.
7. Терменжи Д.Є. Лосєва Н.М., Пузирьов В.Є. Самостійна робота студента в синхронному та асинхронному режимах: особливості організації // 3th International Scientific and Practical Conference «Scientific Community: Interdisciplinary Research» Hamburg, Germany: Busse Verlag GmbH, 2021. С. 135-142.

8. Losyeva N., Termenzhy D. Blended Learning In Action: Up-To-Date Teaching Mathematics. // Conference Proceedings. Abstracts. X International GUIDE Conference «Optimizing Higher Education for the Professional Student: A balance of flexibility, quality and cultural sensitivity». Vienna, Austria. 2015. P. 35.

9. Losyeva N., Termenzhy D. Distance technologies in action: E-learning in exile (the experience of Donetsk National University, Ukraine) // Educación y Sociedad en Red. Los desafíos de la era digital. USAL, Buenos Aires, 2016. URL: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/supsignosead/issue/current> (дата звернення: 21.10.2024).

10. Vikas Joshi Interactivity-Centric Blended Learning URL: <http://learningharbinger.blogspot.com/2008/11/interactivity-centric-blended-learning.html> (дата звернення: 10.10.2024).

СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНЕ НАВЧАННЯ: НОВА ПАРАДИГМА ВИЩОЇ ОСВІТИ STUDENT-CENTERED LEARNING: A NEW PARADIGM OF HIGHER EDUCATION

Шеремет Олег – доктор юридичних наук, професор, ректор національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка

Проніков Олександр – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології та методики фізичного виховання національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка

Sheremet Oleg – Rector of T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium», Doctor of Law, Professor, Ukraine

Pronikov Oleksandr – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Methods of Physical Education of the T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium», Chairman of the Specialized Council, Ukraine

Орієнтація вітчизняної вищої освіти на особистість здобувача дає можливість стимулювання та підвищення якості його навчання, підготовки конкурентоспроможного фахівця на сучасному ринку праці з гнучким креативним мисленням, ініціативного, здатного до прогресивних змін у суспільстві.

В умовах війни українська вища освіта зазнає неминучих трансформацій, викликів і випробувань. Зокрема, це пов'язано з новими вимірами безпеки освітнього простору й застосуванням підходів до організації освітнього процесу, які б забезпечували якість і доступність освіти, а також імплементацію європейських принципів та практик у сфері вищої освіти. Одним із таких підходів та вимогою часу є реалізація студентоцентрованого навчання, в якому здобувач освіти є активним, свідомим і відповідальним учасником освітнього процесу, виявляє більше самостійності, ініціативи та відповідальності за своє навчання.

В Законі України «Про освіту» зазначено, що одним із головних принципів освітньої діяльності в Україні є людиноцентризм [3]. Реалізація цього принципу у

вищій освіті відображається через концепцію студентоцентрованого навчання. Законом України «Про вищу освіту» визначено, що студентоцентроване навчання є підходом до організації освітнього процесу й передбачає заохочення здобувачів вищої освіти до ролі автономних і відповідальних суб'єктів освітнього процесу; створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів вищої освіти, зокрема надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії; побудову освітнього процесу на засадах взаємної поваги і партнерства між учасниками освітнього процесу [2].

Принцип студентоцентризму враховує індивідуальні особливості здобувачів освіти, зокрема психологічно-емоційний стан, умови перебування (тимчасово проживають в іншій місцевості чи за кордоном), а також можливість надавати їм консультативну підтримку, формуючи при цьому гнучку освітню траєкторію. Для реалізації студентоцентрованого підходу важливим є право вибору здобувачем вищої освіти навчальних дисциплін. У статті 62 Закону України «Про вищу освіту» визначено, що студенти мають право в межах освітньої програми обирати дисципліни в обсязі не менше 25 % загальної кількості кредитів ЄКТС [2].

Надання студентам можливості обирати дисципліни на основі їх інтересів та кар'єрних цілей сприяє підвищенню мотивації до здобуття освіти та допомагає розвивати навички самостійності й уміння ухвалювати важливі рішення щодо власного навчання та професійного розвитку. Студентоцентрований підхід передбачає використання різних інструментів і методів, що сприяють активному навчанню й задоволенню потреб та інтересів студентів.

При цьому здобувачі вищої освіти мають уміти чітко формулювати свої освітні потреби та діяти з метою досягнення конкретного результату. Використання методів інтерактивного навчання, таких як дискусії, групові проєкти, метод кейсів, ситуаційні завдання та інші, сприяють активній освітній діяльності студентів і розвитку компетентностей, що відповідають вимогам сучасного ринку праці, зокрема комунікації та взаємодії, вмінню працювати в команді, розвитку лідерського потенціалу тощо.

Єдиний Європейський простір вищої освіти (ЄПВО) орієнтує на особистість здобувача, дає можливість підвищити якість підготовки майбутнього фахівця конкурентоспроможним на ринку праці. Він має бути з гнучким креативним мисленням, ініціативним, громадсько-активним, здатним до прогресивних змін у суспільстві, стимулює його до відповідального навчання. Освітній процес у закладі вищої освіти (ЗВО) має формувати у студентів важливі якості для майбутньої професійної діяльності, зокрема: професіоналізм, позитивне міжособистісне спілкування, відповідальність, прийняття самостійних рішень, формування потреби в постійному оновленні знань, самоствердженні, самореалізації, самовдосконаленні.

Тому студентоцентроване навчання вимагає нової парадигми у вищій освіті, оскільки здобувачі вищої освіти стають активними учасниками освітнього процесу, а викладач діє як партнер і наставник, створюючи умови для їхнього активного навчання, саморозвитку та самореалізації. Його роль полягає в підтримці та співпраці зі студентами на шляху досягнення ними освітніх та особистісних цілей.

У студентоцентрованому навчанні розширюється автономія студентів, що сприяє підвищенню їхньої самоорганізації, розвитку лідерського потенціалу та критичного мислення. Реалізація студентоцентрованого навчання є важливою в контексті євроінтеграційних прагнень і зобов'язань України відповідно до Угоди про асоціацію з Європейським Союзом, що має відображення в стратегічних та операційних цілях Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. Зокрема, задля досягнення стратегічної цілі «Привабливість закладів вищої освіти для навчання та академічної кар'єри» операційною ціллю визначено реалізацію принципів студентоцентрованого навчання, що є основою для організації освітнього процесу разом із використанням інноваційних технологій і різних форм здобуття освіти [4].

Побудова студентоцентрованого навчання передбачає запровадження нових педагогічних технік та індивідуально побудованих програм. Викладачі мають бути орієнтовані на тісну співпрацю зі студентами у розширенні спектру напрямів навчання.

У сучасному світі рамки кваліфікацій стають інструментом публічної політики, що сприяє ефективній взаємодії систем освіти та ринку праці; розвитку мобільності як у географічному, так і професійному контекстах; забезпеченню належної компетентності та конкурентної спроможності особистості впродовж життя.

Створена Національна рамка кваліфікацій (НРК), як структурований опис кваліфікаційних рівнів, впроваджує оснований на результатах навчання підхід до здобуття та присвоєння кваліфікацій, охоплює всі типи кваліфікацій – освітні та професійні. НРК запроваджує чотири базові компетентності та інтегральну компетентність як основу для опису кваліфікацій. НРК є базою для забезпечення прозорості та порівнянності вітчизняних кваліфікацій на вітчизняному та міжнародному рівнях [1].

Також зазначаємо процес інтернаціоналізації вищої освіти. Стандартами і рекомендаціями щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти визначено, що студентоцентрований підхід передбачає повагу до різноманітності студентів та їхніх потреб, зокрема через реалізацію гнучких освітніх траєкторій, застосування різних педагогічних методів і способів надання освітніх послуг, підтримку автономії здобувачів освіти, забезпечуючи їм при цьому відповідний супровід викладачів, взаємоповагу між студентом і викладачем, належні процедури для розгляду скарг студентів [9, с. 11-12].

Серед проблем, які зумовили ухвалення стратегії, визначено недостатню привабливість вищої освіти, оскільки абітурієнти не впевнені, що їхні освітні потреби будуть задоволені, а здобута освіта дасть змогу працевлаштуватися за фахом. Це пов'язано як із можливостями студентів формувати індивідуальну освітню траєкторію (зокрема, обирати навчальні дисципліни), так і побудовою партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу [4].

Серед переваг інтернаціоналізації можна виділити три аспекти.

Перший – це формування зрозумілої для міжнародної спільноти системи вищої освіти, що досягається шляхом інтеграції з європейським простором вищої освіти і дослідницьким простором.

Другий аспект – забезпечення конкурентоздатності закладів вищої освіти шляхом підтримки міжнародного співробітництва університетів, їх участь у міжнародних проєктах та програмах, підвищення якості вищої освіти всередині кожного університету.

Третій – це посилення потенціалу закладів вищої освіти, їх підготовка до активної участі у міжнародних проєктах [1].

Сучасна система підготовки здобувачів освіти – це новий рівень відповідальності вітчизняних ЗВО за створення активуючого освітнього середовища, а студентоцентризм забезпечить на виході майбутньому фахівцю високі результати навчання й сформовані компетентності.

За визначенням Г. Шевчука, *студентоцентризм* – це сучасна філософія освітньої діяльності; це нове бачення, нове сприйняття, нове усвідомлення цінностей, які мають домінувати у стінах сучасного європейського закладу вищої освіти; основний принцип організації освітньої діяльності в сучасній вищій школі [10, с. 128].

Багато дослідників поділяють думку, що підґрунтям студентоцентризму та фахового розвитку здобувачів освіти є партнерська взаємодія учасників освітнього процесу. Так, А. Семенкова наголошує, що основою формування студентоцентрованого навчання є індивідуально орієнтований стиль спілкування викладача та студента [5, с. 189].

На взаємодії між учасниками освітнього процесу – викладачем і студентом – як головній ідеї студентоцентризму, акцентує І. Дідук [6, с. 87]. І. Кушнарєнко та А. Соляник зазначають, що студентоцентрований підхід у вищій школі передбачає утвердження рівноправних партнерських відносин між студентами і викладачами задля гарантування якості навчання, викладання й вищої освіти загалом [7, с. 34]. Т. Рябовол основними вимогами студентоцентрованого навчання визначає створення освітнього середовища, яке враховує потреби й інтереси здобувачів освіти, а також встановлення між викладачем і студентом партнерських відносин, в яких панує взаємоповага й довіра [8, с. 55].

Необхідність застосування принципів студентоцентризму, зокрема через побудову індивідуальної освітньої траєкторії, цілком обґрунтована. Адже опанування навчального матеріалу і розвиток компетентностей залежить від індивідуальних особливостей студента. У цьому підході викладач ЗВО має також враховувати чинники, що можуть перешкоджати успішному засвоєнню матеріалу. Особливо це важливо в реаліях воєнного стану, коли здобувачі освіти знаходяться в різних життєвих обставинах.

Важливим освітнім інструментом є застосування проблемного навчання. де студенти вивчають матеріал через вирішення реальних проблем і завдань, спонукає їх до критичного мислення та розвитку аналітичних навичок. Студентоцентроване навчання сприяє більш взаємовідповідальному підходу до освітнього процесу, оскільки студенти відчувають особисту роль у власному навчанні. Зокрема, це сприяє розвитку навичок саморегуляції, а саме: здатності планувати свій час, управляти завданнями й встановлювати особисті освітні цілі. При цьому викладачеві потрібно враховувати, що не всі студенти мають високий рівень самодисципліни: деякі студенти можуть мати обмежений досвід

самостійного навчання та потребувати більше підтримки й настанов від викладача.

Для викладачів застосування студентоцентрового підходу означає безперервний розвиток і вдосконалення професійної компетентності, адже освітнє середовище, як і ринок праці, є динамічним, а тому має постійно актуалізуватися і відповідати сучасним запитам здобувачів вищої освіти, роботодавців та інших стейкхолдерів. У студентоцентрованому навчанні важливий зворотний зв'язок між викладачем і студентом, включаючи обговорення результатів, щоб здобувачі вищої освіти мали змогу аналізувати індивідуальний прогрес і покращувати якість навчання. В умовах воєнних реалій та цифрових трансформацій в освіті, як ніколи, стає важливим гнучкість освітнього процесу.

Зокрема, викладачі Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка впроваджують в навчальний процес використання онлайн платформ, електронних курсів та інших цифрових ресурсів. Такі вимоги педагогів надають здобувачам освіти можливість навчатися у власному темпі та відповідно до своїх здібностей і потреб, що також є елементами партнерської співпраці учасників освітнього процесу та реалізацією студентоцентризму в ЗВО.

Ці методи можуть варіюватися залежно від конкретного закладу освіти, освітньої програми та викладача, але всі вони спрямовані на створення ефективного та відкритого простору для якісного навчання й розвитку на засадах взаємної поваги і партнерства, підвищуючи при цьому мотивацію й досягнення здобувачів освіти і водночас сприяючи особистісному зростанню всіх учасників освітнього процесу.

Отже, як висновок зазначаємо, що студентоцентроване навчання базується на таких основних принципах: розширена автономія здобувачів освіти; партнерська взаємодія між викладачем і здобувачем освіти; орієнтація освітнього процесу на індивідуальні запити здобувачів освіти, зокрема через побудову індивідуальних освітніх траєкторій, використання різноманітних методів навчання, що забезпечує їх активну участь в освітньому процесі.

Студентоцентроване навчання, як нова парадигма вищої освіти допомагає розкрити потенціал здобувача вищої освіти як майбутнього фахівця, так і особистості. Викладачі не лише передають знання, а навчають здобувачів освіти творчо і критично опановувати навчальний матеріал, допомагають формувати професійні компетентності, щоб бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій {Із змінами, внесеними згідно з Постановами КМ №509 від 12.06.2019, № 519 від 25.06.2020} <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p#Text> (дата звернення 30.10.2024).

2. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 30.10.2024).

3. Про освіту: Закон України від 05.09.2017. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 30.10.2024).

4. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки: розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> (дата звернення 30.10.2024).

5. Семенкова А. Студентоцентризм в системі вдосконалення якості освіти. Актуальні дослідження в соціальній сфері: матеріали тринадцятої міжнародної науково-практичної конференції. 2019. С. 188–190. URL: <http://surl.li/lhczb> (дата звернення 30.10.2024).

6. Дідук І. Студентоцентроване навчання як інструмент забезпечення якісної вищої освіти в Україні. Scientific Collection «InterConf». 2023. № 162. С. 86-90. URL: <http://surl.li/lheam> (дата звернення 29.10.2024).

7. Кушнарєнко Л., Соляник А. Студентоцентрований підхід у підготовці фахівців документознавчого профілю. Вісник Книжкової палати. 2022. № 10. С. 32-43. URL: <http://visnyk.ukrbook.net/article/view/268913> (дата звернення 30.10.2024).

8. Рябовол Л. Студентоцентроване навчання: поняття, вимоги, шляхи реалізації. Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки. 2021. № 10. С. 55-63. URL: <http://ksgn.hol.es/wp-content/uploads/2021/11/8.pdf> (дата звернення 30.10.2024)

9. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). 2015. 32 с. URL: <http://surl.li/lheco> (дата звернення 29.10.2024).

10. Шевчук Г.Й., Студентоцентроване навчання в умовах сучасних освітніх викликів. Інноваційна педагогіка. Національний університет «Львівська політехніка». Випуск 63. Том 2. 2023. С. 127-130.

СЕКЦІЯ 1.
ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ПРОСТІР ВИЩОЇ ОСВІТИ:
ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ

SECTION 1.
THE EUROPEAN SPACE OF HIGHER EDUCATION:
TRADITIONS AND INNOVATIONS

**ADVANCED EXPERIENCE OF CLINICAL SOCIAL WORK IN THE USA
FOR STRENGTHENING UKRAINE’S EUROPEAN VECTOR**

Volf Oleksandr – PhD in political sciences, assistant in Palliative and Hospice medicine Department, Shupyk National healthcare University of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Remke Stacy S. – MSW, LICSW, APHSW-C, FNAP University of Minnesota School of Social Work, Senior Clinical Teaching Specialist. Minneapolis, Minnesota, USA; Principle Investigator, Education in Palliative and End of Life Care for Pediatrics (EPEC-Peds), USA

The number of elderly people and people with serious, incurable diseases and life threatening injuries in Ukraine is significant. These people require complex medical and social care over time. In the conditions of martial law, the complete statistics of mortality in our country for the years 2022 and 2024 remain closed. However, based on the available data, we can draw conclusions about general trends. For example, in 2017, the total number of deaths was 583,600 people, and in 2021, already taking into account the consequences of Covid-19, 714,263 people. The number of deaths from neoplasms in 2019 was 61,289, in 2021 – 53,012, and in 2022 – 42,660 (excluding temporarily occupied territories). Palliative and hospice care can be provided to such persons and offer significant benefits for relief of suffering and quality of life. This service can be provided not only within the framework of healthcare, but also in the community. It also engenders scientific interest in related fields such as political science, social work, psychology, economics, and others [7, p, 50]. Studying leading international experience in implementing assistance programs for critically ill citizens, along with examining educational practices in this field, could become a significant step toward improving support for this target population. To that end, we propose an educational curriculum designed to prepare a variety of health care workers to better respond to the complex needs of seriously ill people in Ukraine.

Palliative care and the work of non-governmental organizations in the context of social work, as well as educational aspects of palliative and hospice care in Ukraine have been studied by researchers such as A.V. Tsarenko, Y.I. Hubsyky, O.O. Volf, and others.

The All-Ukrainian non-governmental organization, the Association of Palliative and Hospice Care, which started its activities in 2010, quickly became an active player in the field of social work and the development of palliative medicine in Ukraine. From its inception, the organization identified the implementation of

educational programs for professionals and volunteers as a key objective, including medical professionals, social workers, psychologists, and patients themselves. The Association's educational activities aimed not only at improving the skills of specialists but also at promoting a comprehensive approach to palliative care that considers the needs of both patients and their families. This derives from the Association's use of socio-ecological theory and the "Life Model of Social Work Practice" [7, p. 61-62]. The field of palliative social work has been expanding worldwide in recent years, and has become an essential component of care delivery world-wide.

The primary educational activities organized by the Association of Palliative and Hospice Care have focused on non-formal education initiatives. In 2012, as part of a project aimed at developing pediatric palliative care, the Association conducted training sessions for parents in a Kyiv medical facility. The program included topics such as the fundamentals of caring for seriously ill children, psychological support for families, and foundational communication skills between families and healthcare professionals [3]. Joint training of specialists from various fields (doctors, psychologists, social workers), along with the participation of patient groups in certain educational sessions, was a demonstration of the interdisciplinary approach and facilitated effective learning.

In 2013, a significant milestone was achieved through a partnership with the international volunteer organization PRIME, which facilitated the arrival of volunteer doctors in Ukraine. Over the course of a week, these volunteers shared their practical experiences in providing palliative care. This collaboration enabled the development of effective programs based on advanced international practices. Cooperation with the Shupyk National Medical Academy of Postgraduate Education (now Shupyk National Healthcare University of Ukraine), particularly with the Department of Palliative and Hospice Medicine, ensured the involvement of Association specialists in the development of educational programs that remain successfully operational to this day [3].

From 2013 to 2020, the Association actively collaborated with educational institutions training social workers to increase their awareness of palliative care issues. Specialized educational programs and internships in medical institutions helped future professionals acquire practical skills for working with seriously ill patients. According to the Association of Palliative Care's report, educational activities from 2011 to 2024 reached over 4,000 professionals, 2,000 patients and their families, and approximately 80 volunteers [3].

Between 2016 and 2019, the Association held training sessions, including those on additional funding acquisition (fundraising) for representatives of non-governmental patient organizations and professional communities. As part of the "Children's Rights in Palliative Care" project, implemented in 2016 with the support of the British Embassy in Ukraine, training sessions focused on the rights of seriously ill children were organized [5].

In 2016-2017, Association specialists participated in creating Ukraine's first textbooks on palliative and hospice care, with particular emphasis on social work in palliative medicine (separate chapter). These textbooks marked significant progress in

systematizing knowledge in this field and enhancing the professional skills of specialists working with seriously ill patients. Developed in close cooperation with the National Medical Academy of Postgraduate Education (now Shupyk National Healthcare University), the textbooks have become valuable resources for educational institutions preparing social workers and healthcare providers [1, 3].

In 2021, the Association became an official provider of continuing professional development (CPD) educational services for healthcare professionals [6]. This enables the Association to conduct training events for healthcare professionals (doctors and nurses) and issue certificates that serve as a basis for awarding credits. The entire process is supervised by the Ministry of Health.

An essential aspect was the inclusion of professionals from various fields, such as psychologists, social workers, and physicians, and even political scientists in training sessions. This approach enabled an integrated learning experience and facilitated knowledge exchange. For instance, in 2018, in collaboration with the Association of Young Political Scientists of Ukraine, training sessions were conducted using future-modeling technologies to design the development of the palliative care system [2]. Expanding the knowledge and capacity for palliative care across disciplines enhanced the ability for seriously ill people to access skilled, multi-dimensional care and coordination of services, including and also beyond medical care needs. Social work remains a particularly undeveloped area in this vision for service enhancement.

During the aforementioned educational activities, it was found that the primary educational needs of healthcare professionals in the context of social work include general aspects of coordinating with social services and volunteer groups, communication and medical psychology, as well as methods of working with families. Meanwhile, the educational needs of social services include developing interagency cooperation with healthcare professionals, basic medical knowledge for working with critically ill patients (physiological needs of clients/patients and ways to respond to them), fundamentals of mental health, and possibilities for collaboration with informal volunteer groups.

In this regard, since 2024, discussions have been underway between the Association and colleagues in the U.S. regarding the creation of guidelines for healthcare professionals on the basics of clinical social work. We propose to develop a manual and training that will address the topics mentioned above, including: 'Key Legal Frameworks of Social Work in Healthcare,' 'Identification and Assessment of Patients' Social Needs,' 'Guidelines for Engaging Social Services in Healthcare Facilities,' 'Mental Health Issues,' etc.

These issues will be explored in detail during a special course on clinical social work, which will include a segment on social work in palliative care. The course will last approximately 32- 40 hours, distributed across 16 modules. The following topics are planned to be covered in these modules: Needs and Background in Ukraine; Primary Palliative Social Work: definitions and overview of the role; Serious Illness from a Person-Centered Perspective; Family-Centered Care; Advance Care Planning and Coordinating the System of Care; Theoretical Issues in Social Work; Interprofessional Collaboration; Skills for Generalist Practice; Practice in Unstable, Humanitarian Settings.

The educational activities of the Association for Palliative and Hospice Care play a crucial role in the development of palliative medicine in Ukraine. Programs covering the training and qualification enhancement of specialists help improve the level of medical and social support for patients and their families. Through innovative approaches, interdisciplinary training, and effective collaboration with international organizations, the Association has become a leading educational platform in palliative care. The Association views its educational activities as a tool of social work. The primary goal is to relieve the distress of seriously ill people and their families through a well-developed array of support services that complement medical care provision.

List of used sources

1. Актуальні питання паліативної та хоспісної допомоги у практиці сімейного лікаря : навчальний посібник для лікарів-інтернів і лікарів – слухачів закладів (факультетів) післядипломної освіти / Ю.В. Вороненко [та ін.]; за ред. Ю.В. Вороненка та ін. ; Нац. мед. акад. післядиплом. освіти ім. П.Л. Шупика МОЗ України, Ін-т сімейн. медицини МОЗ України. Київ : Заславський О.Ю., 2017. 206 с. : табл., іл. (Сімейна медицина). Бібліогр.: с. 202-206.

2. Вольф О., Футурістичні аспекти в сфері соціальної політики щодо тяжкохворих в Україні, Великобританії та Австралії в 2030-2040 рр. // *Nauki Społeczno-Humanistyczne. Polsko-ukraińskie czasopismo naukowe*, № 4 (24), 2019, с.25-32.

3. Звіт про діяльність благодійної організації «Асоціація паліативної та хоспісної допомоги» за 2022-травень 2024 рр. URL: <http://palliativ.kiev.ua/gallery/zwit-ukr1.pdf> (дата звернення 14.10.2024).

4. Паліативна та хоспісна допомога [Текст] : підручник / Ю. В. Вороненко [и др.] ; ред.: Ю. В. Вороненко, Ю. І. Губський ; Нац. мед. акад. післядипломної освіти ім. П. Л. Шупика. Вінниця : Нова книга, 2017. 392 с.

5. Хворі діти мають право жити URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-presshall/1985887-hvori-diti-maut-pravo-ziti.html> (дата звернення: 16.10.2024)

6. Центр тестування при МОЗ України URL: <https://www.testcentr.org.ua/uk/> (дата звернення: 12.10.2024).

7. Volf O.O. Socio-ecological theory and the "Life model of social work practice" in practical social work in the field of palliative and hospice care // *Психологія та соціальна робота*, № 1. 2024. 50-62.

8. Hughes, S., Firth, P., & Oliviere, D. Core competencies for palliative care social work in Europe: An EAPC white paper Part 2. // *European Journal of Palliative Care*, № 22(1), 2015. С. 38-44.

9. Rattner, M. & Cait, C. (2024) Nonphysical Suffering: An Under-Resourced and Key Role for Hospice and Palliative Care Social Workers. // *Journal of Social Work in End-of-Life & Palliative Care*. № 20:1, 2024. С. 8-25.

10. Middleton, A., Head, B. and Remke, S. (2023) Fast Facts: The Role of the Hospice and Palliative Care Social Worker. URL: <https://www.mypcnow.org/fast-fact/role-of-the-hospice-and-palliative-care-social-worker/> (дата звернення: 09.11.2024).

ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК СКЛАДОВА ЗАГАЛЬНО-НАУКОВОЇ МЕТОДОЛОГІЇ

Вдовенко Ігор – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Науково-дослідницька діяльність у закладах вищої освіти є одним із основних напрямів освітнього процесу, який сприяє формуванню наукових кадрів і підвищенню якості освітнього процесу. У Законі України «Про наукову і науково-технічну діяльність» зазначено, що наукова та науково-технічна діяльність у закладах вищої освіти провадиться з метою інтеграції наукової, освітньої і виробничої діяльності в системі вищої освіти [1].

Основною метою наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності є здобуття нових наукових знань шляхом проведення наукових досліджень і розробок та їх спрямування на створення і впровадження нових конкурентоспроможних технологій, видів техніки, матеріалів тощо для забезпечення інноваційного розвитку суспільства, підготовки фахівців інноваційного типу [2].

Загалом, науково-дослідницька діяльність включає широкий спектр заходів, починаючи від базових наукових досліджень і до розробки інновацій, що мають практичне застосування.

Науково-дослідницька діяльність у закладах вищої освіти є невід'ємною складовою освітнього процесу, оскільки сприяє підвищенню якості освіти. Здобувачі освіти та викладачі через дослідження можуть освоїти новітні методи наукового пошуку. В процесі дослідження розвивається критичне мислення, що позитивно впливає на якість навчання з подальшою екстраполяцією в суспільно-творчі процеси.

Водночас, науково-дослідницька діяльність сприяє розвитку академічної спільноти в країні, підвищує рейтинг закладу освіти. А також сприяє створенню нових технологій, розробці інновацій, що можуть бути застосовані в різних галузях економіки, медицини, інженерії, інформаційних технологій тощо.

Доцільно виділити основні напрямки науково-дослідницької діяльності у закладах вищої освіти:

1. Проведення основних досліджень, які здійснюються на основі фундаментальних теорій і спрямовані на відкриття нових фактів або створення нових теорій у певній галузі знань. Зазвичай такі дослідження є основою для подальших прикладних розробок.

2. Проведення прикладних досліджень орієнтоване на вирішення конкретних проблем, пов'язаних із практичним застосуванням наукових знань.

3. Міждисциплінарні дослідження об'єднують методи та концепції кількох наукових дисциплін. Вони дозволяють розглядати складні проблеми з різних точок зору і знаходити нові рішення, що можуть бути застосовані в різних сферах діяльності.

4. Інноваційні дослідження спрямовані на розробку нових продуктів або послуг. Такі дослідження спрямовані на створення інновацій, які мають пряме застосування в реальному житті.

Відтак можемо зазначити, що науково-дослідницька діяльність здобувачів вищої освіти – діяльність, пов'язана з пошуком відповіді на творчу, дослідницьку задачу із заздалегідь невідомим рішенням, шляхом проходження дослідника основних етапів дослідження у науковій сфері [4, с. 174].

Перший етап науково-дослідницької діяльності передбачає планування та організацію досліджень: формулювання наукових проблем і завдань; визначення пріоритетних напрямків досліджень, які відповідають вимогам науки і потребам суспільства; розробка наукових програм і проектів, планування ресурсів, визначення термінів і етапів досліджень.

Другий етап включає процес дослідження: збір даних, проведення експериментів, аналіз результатів, формулювання висновків, участь у наукових конференціях, публікація результатів у наукових фахових виданнях.

Третій етап передбачає участь у міжнародних наукових проектах та дослідженнях, що є важливим аспектом наукової діяльності закладі вищої освіти. На цьому етапі є можливість обмінюватися досвідом, проводити спільні дослідження, висвітлювати результати на міжнародних конференціях, публікувати роботи в міжнародних наукових виданнях.

Четвертий етап – реалізація наукових результатів: результати дослідження можуть бути впроваджені в наукову та виробничу практику.

У системі вищої освіти можна виділити два напрями щодо застосування та впровадження видів та форм науково-дослідницької діяльності здобувачів освіти [3, с. 41]:

– науково-дослідницька діяльність, яка включена в освітній процес: збагачення традиційних академічних форм організації навчального процесу (лекцій, семінарів, практичних та лабораторних занять) виконанням завдань дослідницького типу; виконання завдань, що мають реальний науково-дослідницький характер під час проходження здобувачами освіти науково-дослідної практики; виконання випускних кваліфікаційних робіт;

– науково-дослідницька діяльність, яка доповнює освітній процес: залучення здобувачів до участі у наукових конференціях, олімпіадах, конкурсах; написання наукових доповідей, статей, підготовка повідомлень; участь у роботі наукових гуртків, розробка проектів та інше.

Отже, науково-дослідницьку діяльність здобувачів вищої освіти можна розглядати як важливу форму організації освітнього процесу, спрямовану на розвиток критичного мислення, поглиблене засвоєння наукових знань та розвиток навичок самостійного дослідження. Це є складовою частиною не лише академічної освіти, але й формування науково-педагогічного потенціалу, що дає можливість здобувачам брати активну участь у наукових пошуках, отриманні нових знань для вирішення соціальних, економічних, культурних та технологічних проблем.

Необхідно зазначити, що від правильного вибору та застосування методології залежить успішність наукового дослідження, його обґрунтованість, якість і значущість результатів, а принципи методології наукового дослідження визначають основні підходи до організації наукової роботи.

Так, принцип об'єктивності передбачає необхідність проводити дослідження без впливу особистих переконань чи упереджень. Тобто методологічний принцип об'єктивності визначає незалежність від суб'єкта знання (емпіричного, теоретичного та методологічного), отриманого внаслідок пізнавальних дій та виконання пізнавальних процедур [5, с. 149].

Принцип системності полягає у дотриманні логічності етапів дослідження. Принцип системності аналізу доречно розглядати у таких аспектах:

а) системний підхід до проведення аналітичного дослідження, що полягає в логічно обґрунтованій послідовності комплексного вивчення об'єкта, виявлення і залучення резервів підвищення ефективності його функціонування;

б) у сприйнятті об'єкта як системи або впорядкованої сукупності взаємопов'язаних елементів, які організовано взаємодіють для досягнення спільної мети;

в) у розгляді кожного об'єкта як складової частини економічної системи вищого порядку, а підсумки його діяльності як наслідків складної взаємодії внутрішніх і зовнішніх причин [6, с. 34].

Принцип діалектичного підходу полягає у аналізі досліджуваних явищ у розвитку та взаємозв'язках, а не ізольовано. Діалектичний підхід реалізується в способах поділу і з'єднання цілого і частини, головного і другорядного, необхідного і випадкового, статичного і динамічного, абстрактного і конкретного тощо.

Принцип верифікації в науковому дослідженні полягає в тому, що наукові твердження, теорії або гіпотези повинні бути перевірені та доведені через емпіричні дані, експерименти або спостереження.

Принцип критичності — здатність дослідника ставити під сумнів наявні теорії і висновки, оцінюючи їх відповідно до нових даних. Принцип критичності передбачає, що наукове дослідження має бути постійно відкритим для нових ідей.

Згідно з принципом фальсифікації, наукові теорії повинні бути піддані можливості спростування (фальсифікації) через емпіричні дослідження та експерименти.

Відтак, в галузі освітнього простору важливою складовою його розвитку можемо вважати методологічно обґрунтовану організацію наукового дослідження, оскільки наукове дослідження в освітній сфері має величезне значення для вдосконалення освітніх процесів, підвищення якості освіти та адаптації до нових викликів сучасного суспільства.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність». Документ 848-VIII, чинний. Редакція від 03.09.2023, підстава – 3272-IX. URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text> (дата звернення 12.11.2024).

Zakon Ukrainy «Pro naukovu i naukovo-tekhnichnu diialnist» [Law of Ukraine «On scientific and scientific and technical activity»]. Document 848-VIII, valid.

Editorial from 12.11.2024, basis – 3272-IX. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text> (дата звернення 12.11.2024).

2. Закон України «Про вищу освіту». Документ 1556-VII, чинний. Редакція від 16.08.2024, підстава-3642-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18?find=1&text> (дата звернення 12.11.2024).

Zakon Ukrainy «Pro vishchu osvitu» [Law of Ukraine «About Higher Education»]. Document 1556-VII, valid. Editorial from 12.11.2024, basis – 3642-IX. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18?find=1&text> (дата звернення 12.11.2024).

3. Пригодій А.В. Організація науково-дослідної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання. *Вісник Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т.Г.Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* 2023. Вип. 180. С. 173-175.

Pryhodii, A.V. (2023). Organization naukovo-doslidnoi dialnosti maibutnich pedagogiv professional navchannya [Organization of research activities of future teachers of vocational training]. *Visnik Natsionalnogo universy "Chernigovskiy collegium" imeni T.G.Shevchenka. serie: Pedagogical nauki. – Bulletin of the National University "Chernihiv Collegium" named after T.G. Shevchenko. Series: Pedagogical Sciences.* Chernihiv, Ukraine. 180. P. 39-43 [in Ukrainian].

4. Пригодій А.В. Організація науково-дослідної роботи студентів на заняттях з дисципліни «Основи наукових досліджень». *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* 2016. Вип. 140. С. 173-175.

Pryhodii, A.V. (2016). Orhanizatsiia naukovo-doslidnoi roboty studentiv na zaniattiakh z dystsypliny «Osnovynaukovykh doslidzhen» [Organization of scientific research work of students in classes on the discipline «Fundamentals of scientific research»]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnogo pedahohichnoho universytetu imeni T.H.Shevchenka. Serii: Pedahohichni nauky–Bulletin of the T.H.Shevchenko Chernihiv National Pedagogical University.* Series: Pedagogical sciences. Chernihiv, Ukraine. 140. P. 173–175. [in Ukrainian].

5. Рубанець О.М.. Методологічний та онтологічний зміст об'єктивності. *Мультиверсум. Філософський альманах.* 2016. Вип.1. С.149-150.

Rubanets, Au.M. Methodological ta ontological zmist ob'yektivnosti [Methodological and ontological content of objectivity]. *Multiversum. Philosophical almanach – Multiverse. Philosophical almanac.* 1. P. 149-150. [in Ukrainian].

6. Спільник, І. В., Загородна О.М. Економічний аналіз: навч. пос. Тернопіль:ТНЕУ, 2012. 432 с.

7. Spil'nyk, I. V. & Zahorodna, O. M. (2012). Ekonomichnyy analiz: navch. pos. [Ekonomichna analiz: a study guide]. Ternopil, Ukraine: TNEU. 432 p. [in Ukrainian].

ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ – ІСТОРІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ

Гомоляко Роман – аспірант III курсу спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна.

Швидкі темпи наукового знання накопичення, технологізація науки та зміна наукових парадигм як наслідок розвитку науково-технічного процесу зумовили необхідність набуття педагогами навичок педагогічного проектування як важливого інструменту модернізації освіти. Через це реалізація основних напрямків державної освітньої політики України (які зазначені у низці державних документів, зокрема Закон України «Про освіту», Закон України «Про інноваційну діяльність», Національна доктрина розвитку освіти XXI століття, Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року тощо) потребує ефективного використання методології педагогічного проектування задля досягнення поставлених цілей. Педагогічне проектування набуває сталого розвитку, оскільки є одним з найбільш ефективних способів реалізації інноваційної педагогічної діяльності.

Основоположником педагогічного проектування у вітчизняній педагогіці вважається А.С. Макаренко. Він надавав перевагу послідовності дій, їх продуманості та направленості на учня, намагаючись тим самим стихійність навчально-виховного процесу. Педагог вбачав у педагогіці науку, яка була б спрямована на реалізацію наукових проектів розвитку особистості. Щодо педагогів-практиків, Макаренко вбачав їх найголовнішу функцію у створенні та реалізації програм виховання з урахуванням засад загального проекту і, в той же час, з урахуванням індивідуальних особливостей особистості. Педагогічне проектування педагог розглядав як мету виховання певної особистості, зазначаючи, що лише завдяки ньому можна інтегрувати виховні цілі в організацію процесу виховання.

В.О. Сухомлинський виділяв три складові навчально-виховного процесу – майстерність, наука і мистецтво. Під поняттям майстерності педагог розумів уміння знатися на багатогранності та складності різних педагогічних явищ, а також визначати причинно-наслідковий зв'язок навчально-виховного процесу і komponувати у єдине усі його особливості.

Вагомий внесок у розвиток ідей педагогічного проектування був здійснений у період радянської доби нашої країни. Зокрема В.П. Беспалько став автором першої монографії, яка сприяла розвитку наукових досліджень у напрямку розробки науково-методичних засад щодо педагогічного проектування. Відповідно до його трактування, педагогічне проектування слід розглядати як самостійну багатфункціональну діяльність педагогічного спрямування, яка сприяє перетворенню уже наявних або створення нових форм процесу навчання і виховання [2, с. 101-109].

Період 70-80-х років ХХ ст. характеризується спробою розрізнення видів педагогічної діяльності із застосуванням інженерної та виробничої технології. У цей час педагогічне проектування розглядалося вбудованим у систему педагогічного виробництва і виступало формою фіксації та здійснення соціального цілепокладання. Відповідно до концепції багатоярусної сфери, продукти педагогічної діяльності, які були здобуті на попередньому рівні, передавались на наступний і вже потім ставали або регулятивними настановами, або ж засобами досягнення педагогічних цілей. У педагогіці почали з'являтися нові поняття та терміни, зокрема «принципи конструювання змісту освіти», «проектувальна діяльність педагога», «конструктивно-технічна функція педагогіки» тощо.

Ще у середині 70-х років ХХ ст. відзначають початок формування науковості проектно-програмного типу у вітчизняній педагогіці. Її основою становили програмування та проектування, завдяки яким вдавалося розробляти, формували і створювали нові системи практичної освіти. При цьому відбувається конструктивна розробка нових систем і фрагментів, а також забезпечується науковий опис.

Це стало передумовою виникнення у 90-х роках ХХ ст. технологічної розробки проблеми педагогічного проектування. Дедалі більшої популярності набуває тенденція розгляду проектувальної діяльності як практично-орієнтованої науки яка претендує на власне місце у педагогіці та йде окремо від практики виробництва науково-педагогічних знань.

Реформи освіти останнього десятиліття ХХ ст. в Україні сприяли створенню нових підручників, навчальних планів, програм тощо. Однак, через ототожнення педагогічного проектування з педагогічною думкою, таку діяльність не можна назвати науково-дослідницькою через відсутність однієї з головних функцій педагогічної науки – виявлення закономірностей, формування педагогічної теорії та об'єктивного відображення педагогічної діяльності.

У цей період з'являється ще один підхід до педагогічного проектування, який передбачав використання готової теоретичної бази до розробки педагогічних проектів. Його недоліком стало те, що під час такої розробки були використані вибіркові погляди, теорії та «інновації», а можливість наявності визначеної ідеї – ігнорувалась. Втілення в життя такого проекту породжувало багато проблем і труднощів, а сам він не ставав системною та цілісною конструкцією, яка мала поліпшити поточну ситуацію.

Проблема педагогічного проектування 90-х років ХХ ст. полягає у широкому використанні проектного методу у різних галузях вітчизняної освіти, а також залучення різних напрямків знань, таких як філософія і психологія, до розробки педагогічних проектів. Педагогіка не була системоутворюючою ланкою по відношенню до інших галузей при обґрунтованості і розробці досить широкого кола педагогічних ідей. Низька обізнаність розробників з педагогічною практикою, її очікуваннями та потребами зумовила нахил педагогічної практики та теорії в бік ідеалізації та відсутності контексту глибинних проблем педагогічної діяльності. Це, у свою чергу, має негативний вплив на цілісне відображення педагогічної діяльності.

Щодо сучасного стану у вітчизняній педагогіці проблеми педагогічного проектування, то воно розглядається як важливий етап діяльності педагога, який націлений на технологізацію навчально-виховного процесу. Спроекувати – означає побудувати впорядковану систему технологічних структур у навчально-виховному процесі задля досягнення наперед визначеного результату. Під технологізацією слід розуміти побудову проекту майбутнього процесу, який передбачає досягнення кінцевих цілей [5, с. 126]. У останні роки методологія проектування набула значного поширення, оскільки є поєднаннями сукупності процедур генерація різних варіантів і їх вибору, постановки завдань, оптимізації, прийняття найбільш вдалих рішень тощо. Власне, дана методологія може охоплювати майже будь-яку творчу або перетворюючу діяльність особистості.

Важливим моментом становлення теорії педагогічного проектування є окреслення основних етапів цього процесу. Класичним у цьому питанні є положення Дж.К. Джонсона, який визначав три процеси розвитку педагогічного проектування:

- 1) Дивергенція – передбачає створення простору для покращення пошуку способів розв'язання ситуації за рахунок розширення меж проектної ситуації;
- 2) Трансформація – включає у себе створення концепцій та принципів;
- 3) Конвергенція – етап, який націлений на вибір оптимального способу розв'язання ситуації із сукупності альтернативних варіантів.

Щодо визначення основних етапів педагогічного проектування існує низка концепцій та підходів – як іноземних, так і вітчизняних науковців. Наприклад, І.Г. Єрмаков визначає проект як поєднання певної концептуальної основи (опис даної ініціативи, її культурний та історичний зміст, новизна, актуальні результати та педагогічну гіпотезу) та системно-організаційної складової (опис етапів реалізації проекту та конкретних механізмів досягнення результатів). Відповідно до цього, педагогічне проектування включає в себе: визначення концептуальних основ щодо переведення педагогічної системи до нового стану; розробку перспективних моделей різної варіації; трансформацію існуючого стану у бажаний за рахунок визначення основних напрямків дій та принципів їх координації; планування та здійснення дій щодо реалізації проекту, обґрунтування його результатів; формування групи осіб, що є реалізаторами та розробниками проектної ідеї; організацію та проведення формуючих експериментів щодо реалізації варіативних моделей; рефлексивне оформлення та експертиза результатів реалізації проекту; співвідношення отриманих даних з початковим задумом та проміжними кроками реалізації проектної ідеї [1, с. 261].

Ключовим у розумінні деталей педагогічного проектування є визначення його принципів, адже, як і будь-яка діяльність, воно реалізується відповідно певних положень, які визначають послідовність та зміст їх виконання. Сучасний етап розвитку науки дозволяє виділити наступні пріоритети:

- 1) Принцип динамізму – являє собою рух від системи вищого порядку до системи низького порядку;

2) Принцип конструктивної цілісності – полягає у налагодженні взаємодії між етапами проектування методичної системи та її компонентами, а також реалізація на практиці;

3) Принцип людських пріоритетів – означає природовідповідний та гуманістичний характер навчання, а також орієнтований на особу – учасника процесів, ситуацій та різних підсистем;

4) Принцип саморозвитку проєктованих систем – включає у себе створення таких систем, які були б гнучкими, динамічними та здатними до змін, ускладнення чи спрощення та перебудови у безпосередньому ході їх реалізації;

5) Принцип діагностуваності – реалізація вимірюваного інструментарію та організація постійного зв'язку, а також перевірка функціонування систем на практиці;

6) Принцип повноти – передбачає забезпечення реалізації в спроектованому об'єкті системи вимог до його функціонування [3, с. 86-87].

Отже, сучасна система освіти, яка має здатність постійно вдосконалюватися та змінюватися, потребує розробки та подальшого впровадження нових ефективних педагогічних систем. Педагогічне проектування є універсальним та самостійним видом діяльності у соціокультурному та інтелектуальному відношенні, який спрямований на створення реальних ефектів та об'єктів – певних педагогічних ситуацій, самого педагогічного процесу, а також педагогічних систем та середовищ).

На сьогодні важливим залишається питання набуття педагогами відповідних компетентностей задля здійснення педагогічного проектування навчального процесу. Не менш важливим є вміння організації педагогічного проектування власного професійного розвитку – адже якщо професійну компетентність розглядати як поєднання трьох рівнів (репродуктивного, евристичного, креативного), то проектування посідає ключову роль у розвитку особистості на креативному рівні [4, с. 209-213]. Тож подальші наукові дослідження вбачаємо саме у цьому аспекті.

Список використаних джерел

1. Ермаков І. Г. На шляху до школи життєвої компетентності: проектний підхід / І. Г. Ермаков // *Метод проєктів: традиції, перспективи, життєві результати*. К. : Департамент, 2003. 261 с.

2. Коберник О. М. Сутнісна характеристика проектування педагогічного процесу / О. М. Коберник // *Збірник наукових праць УДПУ*. Умань : ПП Жовтий, 2012. Ч.2. С. 101-109.

3. Лісовий В. Педагогічне проектування та його роль у підготовці майбутнього фахівця-педагога. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД*: : матеріали міжнар.наук.-практ. інтерн.-конф., м. Переяслав-Хмельницький, 30-31 серп. 2013 р.

4. Лосєва Н.М. Педагогічна компетентність викладача. *Дидактика: проблеми та дослідження*. № 25. 2006. С. 209- 213.

5. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті / С. П. Бондар, Л. Л. Момот, Л. А. Липова, М. І. Головка. Рівне : Тетіс, 2003. 126 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАЛУЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНО-ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Демченко Тетяна – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Дубровська Лариса – кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Однією з найважливіших складових сучасної педагогіки є інтеграція навчально-ігрових технологій в освітній процес. Використання ігор дозволяє не тільки зробити навчання більш цікавим і доступним, а й значно підвищити ефективність засвоєння матеріалу. Однак для того, щоб ці технології стали справжнім інструментом розвитку студентів, необхідно створити певні педагогічні умови, які б забезпечили їх ефективне застосування та інтеграцію в навчальний процес.

Педагог, який впроваджує ігрові технології, повинен усвідомлювати їхню цінність, важливість і можливості в освітньому процесі. Це передбачає систематичне навчання викладачів, підвищення їх кваліфікації, а також створення позитивного ставлення до ігор як до важливого елемента навчання. Важливо, щоб викладачі вивчали не тільки саму ігрову технологію, а й психологічні аспекти її використання, щоб правильно оцінювати, як і в який момент її застосовувати для досягнення максимального ефекту.

Не всі ігри однаково ефективні для різних категорій студентів. Важливо враховувати, що ігрові технології для молодших студентів можуть бути різними від тих, що використовуються для старших курсів. Для першокурсників важливі ігри, які здатні полегшити засвоєння основних понять і мотивувати до навчання, тоді як для старших курсів – ігри, що розвивають критичне мислення, стратегічне планування і самостійне вирішення проблем [1, с.52-59].

Педагогічний процес, в основі якого лежать ігри, передбачає активне залучення студентів, а це можливо лише тоді, коли вони психологічно готові до таких методів навчання. Важливо створити таке емоційне середовище, яке б сприяло розвитку самостійності, відповідальності та інтересу до навчання. Для цього необхідно розробити методики, які дозволяють студентам відчувати себе впевнено у процесі гри, що є особливо важливим для тих, хто має низький рівень мотивації або сумнівається у своїх силах.

Ігрові технології вимагають від студентів постійної взаємодії, тому простір для навчання має бути організований таким чином, щоб студенти могли легко співпрацювати, обговорювати та взаємодіяти один з одним. Для цього важливо застосовувати різноманітні форми роботи, включаючи групову діяльність, парну роботу та колективне обговорення. Організація класу чи аудиторії повинна сприяти цьому процесу, наприклад, розміщення меблів в коло або створення групових зон для роботи.

Щоб ігрові технології мали значний ефект, вони повинні бути адаптовані до конкретного предмету, теми та завдань навчального курсу. Це означає, що традиційні методи навчання, такі як лекції або семінари, повинні бути синтезовані з іграми, що дозволяють студентам не лише засвоювати нові знання, а й застосовувати їх на практиці. Ігри, що стосуються конкретних дисциплін, дозволяють студентам активно працювати з матеріалом, виявляти творчі здібності та вдосконалювати навички через практичні завдання [2, с.102].

Ігрові технології працюють лише тоді, коли студенти відчують задоволення від процесу. Однією з основних педагогічних умов є створення системи мотивації, яка б підтримувала інтерес до гри та навчання в цілому. Це може бути як позитивне підкріплення у вигляді похвали, так і система бонусів чи балів, що мотивує студентів активно брати участь у грі.

Викладачі повинні мати можливість змінювати методи та види ігор в залежності від результатів, які вони отримують, від потреб студентів, а також від змін у навчальному процесі. Ігрові технології повинні бути адаптивними до конкретних умов і ситуацій, що дозволяє використовувати різноманітні підходи для досягнення найкращих результатів.

Для того щоб ігрові технології стали результативними, викладач повинен постійно відслідковувати їх ефективність, аналізувати результати, що досягаються через гру, та вносити корективи у навчальний процес. Це може включати як усні відгуки студентів, так і формальні методи оцінки, що дозволяють викладачу оцінити, чи досягнута бажана мета навчання.

Це може бути як підготовка спеціальних роздаткових матеріалів, так і забезпечення студентів доступом до мультимедійних ресурсів, програм для створення ігор або симуляцій. Окрім цього, потрібно створювати умови для самостійного розроблення студентами ігор, що може сприяти розвитку їх творчих та інтелектуальних здібностей.

Ігрові технології вимагають атмосфери відкритості та готовності до експериментів, тому педагог має створювати такий простір, де кожен студент відчуватиме себе важливою частиною групи, а процес гри стане можливістю для самовираження та розвитку.

Таким чином, педагогічні умови залучення студентів до використання навчально-ігрових технологій потребують комплексного підходу, що включає підготовку викладачів, створення комфортної атмосфери, адаптацію матеріалів та постійну оцінку результатів. Це дозволить не тільки покращити навчальний процес, а й зробити його більш цікавим, ефективним і сприятливим для розвитку студентів.

Список використаних джерел

1. Запорожець Л. Структурна характеристика компетентності майбутнього вчителя у використанні навчально-ігрових технологій в процесі вивчення географії. Проблеми підготовки сучасного вчителя, № 11 (1). 2015 С. 52-59. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2015_11\(1\)__10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2015_11(1)__10) (дата звернення 10.10.2024).

2. Костащук О., Яковенко Н. Готовність майбутніх учителів початкової школи до використання навчально-ігрових технологій у професійній діяльності // РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ. 2024. С. 102.

3. Корольова Л. Концептуальні засади педагогічного впливу на процес підготовки майбутніх учителів початкової школи Нової української школи до розвитку творчих здібностей молодших школярів / *Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова* : зб. наук. пр. Національний педагогічний університет імені М. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи, 2019. С. 147-151.

4. Купчак С. Б. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології у професійній діяльності: дис. канд. пед. наук: 011: Освітні, педагогічні науки. Рівне, 2023. 247 с. URL: https://www.rshu.edu.ua/images/PhD/phd_kupchak_sb_disert.pdf (дата звернення 10.10.2024).

5. Марко М. М. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування навчально-ігрових технологій у професійній діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Мукачєво, 2018. 20 с. https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/04/Marko_aref.pdf (дата звернення 10.10.2024).

ЕВОЛЮЦІЯ НАЦІОНАЛЬНОГО ДУХУ: ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ КРІЗЬ СТОЛІТТЯ

Денисенко Діана – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта кафедри дошкільної та початкової освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Тараса Шевченка, Україна

Патріотичне виховання в Україні – це багатовіковий процес формування національної свідомості, гідності та любові до Батьківщини. Воно охоплює всі етапи історії України, від часів Київської Русі до сучасної незалежної України. Відповідно, розвиток патріотичного виховання відзначався значними змінами, які були зумовлені політичними, соціальними, культурними та економічними обставинами. У цьому контексті патріотизм став не лише важливою частиною національної ідентичності, але й важливим фактором у боротьбі за національну незалежність, відновлення територіальної цілісності та розвитку національної культури.

Початок становлення патріотичного виховання в Україні можна вважати часом формування Київської Русі, однієї з перших східнослов'янських держав. У IX столітті, коли почався процес об'єднання слов'янських племен, розвивалася не тільки військова, а й культурна, політична та економічна організація. Перші князі, такі як Олег, Ігор, Святослав, Володимир Великий, активно боролися за єдність держави та її суверенітет, що стало основою для формування почуття єдності серед народів, що населяли ці території [1].

Патріотизм у цей період ще не був концептуалізованим у сучасному розумінні, але ідея служіння рідній землі, оборона своєї держави від кочових

племен і зовнішніх ворогів була важливою складовою духовної культури. Тоді ж виникла ідея «Батьківщини», як єдиного культурного та політичного простору, що стало першим кроком до формування патріотичних почуттів [2].

Переломним моментом для розвитку патріотичного виховання стало прийняття християнства князем Володимиром Великим у 988 році. Це не лише змінило релігійну ситуацію, але й стало основою для формування нових цінностей у суспільстві. Християнство принесло ідеї любові до ближнього, чесності, жертвовності, які стали фундаментом для виховання патріотичних почуттів у контексті державного служіння, турботи про суспільне благо та самопожертви [3].

З прийняттям християнства на території Київської Русі розпочалася культурна трансформація. Успіхи Володимира Великого в християнізації Русі стали важливим етапом у формуванні нової духовної ідентичності, де патріотизм розумівся через єдність з Богом і державою. Література, церковна діяльність, культурні традиції почали формувати національні цінності, включаючи служіння землі, захист держави від зовнішніх ворогів, збереження духовної та матеріальної спадщини [4].

Козацька доба в Україні, особливо в середині XVI століття, стала важливою віхою для розвитку патріотичного виховання. Саме в цей час з'явилася Запорізька Січ, яка стала не лише військовим, а й культурним центром. Запорізькі козаки активно боролися за незалежність і автономію українських земель від польської, татарської, а згодом і московської влади. Козацтво стало символом національної гідності, свободи та боротьби за суверенітет [5].

Козаки розвивали власну систему виховання молоді, яка базувалася на мужності, відвазі, патріотизмі та вірності рідній землі. Вони виховували не лише військові навички, а й моральні цінності, важливі для служіння національним інтересам. Зокрема, у козацьких школах велика увага приділялася духовному та патріотичному вихованню, включаючи вивчення історії, народної культури, а також героїчних подвигів українських предків [6].

Визвольна війна 1648 року, яку очолив Богдан Хмельницький, стала найбільшим випробуванням для українського патріотизму. Цей період історії України можна розглядати як найбільш яскраве відображення боротьби за національну незалежність, де патріотизм був не лише інтелектуальною ідеєю, а й реальним актом опору і боротьби за власну свободу [7].

Цей етап історії України відзначався формуванням політичної та соціальної ідентичності, яку пізніше можна було б назвати «українським націоналізмом». Під час війни Хмельницький і його прибічники не лише боролися з польським шляхетським пануванням, але й намагалися закласти основи української національної держави [8].

Саме в цей час розпочинається процес глибшого усвідомлення національної ідентичності, адже боротьба за автономію від Польщі стала боротьбою за власну культуру, мову, традиції і, звісно ж, за територіальну цілісність. Під час цієї боротьби сформувалися перші ідеї патріотичного виховання, що стали основою для майбутніх поколінь [9].

Козаки розробили власні норми і кодекси честі, які стали основою патріотичного виховання. Важливою частиною цих кодексів була ідея служіння своєму народу, боротьби за права і свободи свого народу. Козацька культура, зокрема пісні, думи, літературні твори, стали важливими елементами патріотичного виховання [10].

Козаки також значну увагу приділяли питанням духовного виховання. Боротьба за національну гідність і свободу в поєднанні з моральними принципами, на яких базувалися козацькі кодекси, дозволили створити стійку ідентичність, яка, попри багато зовнішніх викликів, збереглася в народній свідомості [11].

В XIX столітті Україна переживає культурне відродження, яке значною мірою відбулося під впливом романтизму. Романтики намагалися відродити і зберегти народні традиції, культуру та мову, що стали важливими елементами національної ідентичності. Однією з головних рис цього руху стало усвідомлення національної гідності як основи для патріотичного виховання [12].

Література, поезія, музика, живопис — усе це стало важливим інструментом розвитку патріотичних почуттів серед українців. Завдяки цим культурним здобуткам романтизм став основою для нової української свідомості, яка орієнтувалася на цінності свободи, рівності та гідності [13].

Ключовою постаттю в розвитку українського патріотизму став Тарас Шевченко, поет, художник і мислитель, який не лише своїми творами, а й особистим життям став символом боротьби за національну гідність і свободу. Його твори стали основою для розвитку патріотичного виховання в Україні, адже вони піднімали питання національної ідентичності, боротьби за права та свободи українського народу [14].

«Заповіт» Шевченка став свого роду маніфестом, який формував у нації бажання до незалежності та боротьби за власну землю. Поет не лише віршував, але й через свої вчинки та боротьбу проти гноблення українців створював образ національного героя [15].

Наприкінці XIX століття почали формуватися перші українські націоналістичні організації, які стали боротьбою за політичну автономію та національну незалежність. Метою цих рухів стало відновлення національної гідності і боротьба з зовнішнім і внутрішнім колоніалізмом. Рухи, такі як "Просвіта", "Товариство Шевченка", сприяли популяризації ідеї національного відродження, що також було важливим аспектом патріотичного виховання [16].

У XX столітті патріотичне виховання в Україні набула нових форм, адже Україна переживала два великі випробування: світові війни та радянську владу. Боротьба за незалежність і культурну ідентичність стала важливим етапом патріотичного виховання під час боротьби з радянським режимом [17].

Тим не менше, патріотичне виховання під час радянського періоду було визначено ідеологією марксизму-ленінізму. В Україні національна ідентичність придушувалася, але інші форми культурного самовираження залишалися в серцях українців, що в кінцевому підсумку призвело до відновлення незалежності у 1991 році [18].

В Україні, після здобуття незалежності, патріотичне виховання стало важливою частиною освітнього процесу. Враховуючи багатовікову історію боротьби за незалежність і територіальну цілісність, патріотичне виховання має на меті сприяти зміцненню національної свідомості, вихованню громадянської відповідальності та активної участі молоді в розвитку країни.

Отже, патріотичне виховання в Україні продовжує залишатися важливою складовою національної свідомості, формуючи у молоді почуття гордості за свою країну та готовність захищати її інтереси. З кожним історичним етапом, через війни, культурні та політичні трансформації, українці не лише зміцнюють свою національну ідентичність, а й передають ці цінності наступним поколінням. Здобуття незалежності стало відправною точкою для відродження національних символів, культурної спадщини та мови, що закріпили патріотизм як важливий елемент суспільного життя.

Сучасне патріотичне виховання є багатограним процесом, який охоплює як традиційні методи — через освіту, культуру і національні символи, так і новітні засоби, зокрема інформаційні технології та медіа. Після анексії Криму і початку війни на сході країни, патріотизм став не лише емоційною, а й реальним практичним вираженням відданості та боротьби за територіальну цілісність, незалежність і європейське майбутнє України.

На сьогоднішній день, патріотизм в Україні не обмежується лише ставленням до держави, а охоплює й важливі соціальні та моральні аспекти, такі як боротьба за права людини, демократичні цінності, гідність і свободу. Він активно підтримується через громадські ініціативи, волонтерський рух, а також у рамках національної культури та мистецтва. Українці не лише гордяться своїм минулим, але й активно формують своє майбутнє, прагнучи до єдності та прогресу.

Насамкінець, патріотичне виховання є тим цементуючим фактором, який допомагає українцям не тільки зберегти свою ідентичність, але й вистояти в умовах зовнішніх викликів. У боротьбі за свободу, незалежність та гідність країна здобуває все більше прихильників на світовій арені. Українці, віддаючи шану своїм героям, шанують своє минуле, а через виховання нового покоління в дусі патріотизму вони формують стійке і процвітаюче майбутнє для своєї держави.

Список використаних джерел

1. Хроніка Київської Русі. Львів: Академія, 2015.
2. Історія України. Київ: Либідь, 2018.
3. Миколаїв, В. «Володимир Великий та християнська трансформація Русі». Харків: Основа, 2020.
4. Культури Київської Русі: Релігійний і культурний вплив християнства. Київ: Наукова думка, 2014.
5. Запорізька Січ: історія, культура, спадщина. Київ: Історія України, 2016.
6. Козацька освіта: Система та принципи виховання в Україні XVI-XVII століть. Львів: Слово, 2017.

7. Богдан Хмельницький: лідер української нації. Київ: Наукова думка, 2019.
8. Визвольна війна: український націоналізм та автономія. Львів: Світ, 2015.
9. Визвольна боротьба та формування української національної свідомості. Харків: Теза, 2018.
10. Козацька культура: кодекс честі і національні традиції. Київ: Книга, 2017.
11. Виховання в козацьких родинах. Дніпро: Просвіта, 2016.
12. Романтизм і національне відродження України. Київ: Літературна Україна, 2015.
13. Роль мистецтва в патріотичному вихованні. Харків: Видавництво, 2019.
14. Тарас Шевченко: життєвий шлях і творчість. Київ: Мистецтво, 2020.
15. Шевченко і його вплив на національну свідомість. Львів: Видавництво, 2018.
16. Українські націоналістичні рухи ХХ століття. Київ: Інститут історії України, 2021.
17. Визвольна боротьба українців у ХХ столітті. Львів: Альтернатива, 2020.
18. Радянський період в Україні та національна ідентичність. Харків: Сучасність, 2019.

ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ «СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ» МАГІСТЕРСЬКОГО РІВНЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ КОРОЛІВСТВА ІСПАНІЯ

Зайченко Наталія – докторка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Україна

Барбаш Євгеній – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Україна

У Королівстві Іспанія університетська підготовка соціальних педагогів була започаткована в 1980-х роках, хоча викладання предмета соціальної педагогіки здійснювалося з 1944 року. Натепер понад 30 університетів здійснюють професійну підготовку соціальних педагогів на факультетах університетів та в університетських школах (наприклад, Escuela Universitaria Cardenal Cisneros в Університеті Алькалі). Магістерський рівень університетської освіти передбачає поглиблене, спеціалізоване або міждисциплінарне навчання. Завдання вищої освіти на цьому рівні – академічна та професійна спеціалізація; проведення дослідницьких робіт.

Магістерська підготовка соціальних педагогів в університетах Королівства Іспанія має багато спільного. Освітні програми здебільшого зосереджуються або на соціально-виховній діяльності, як у Мадридському університеті Комплутенсе, Валенсійському університеті, або на соціально-виховному втручанні, як у Барселонському університеті, Національному університеті дистанційної освіти (м. Мадрид), Університеті Країни Басків. Переважним чином освітній процес здійснюється впродовж одного навчального року. Змістові компоненти освітніх програм «Соціальне виховання» магістерського рівня – вже різняться.

У Мадридському університеті Комплутенсе підготовка магістрів на освітній програмі «Актуальні студії із соціального виховання» здійснюється на педагогічному факультеті та передбачає опанування 60 кредитів (ECTS) упродовж одного навчального року (двох семестрів) у складі трьох модулів: основного (обов'язкового) – 12 кредитів – «Методологія дослідження соціального виховання»; прикладного (частково обов'язкового – 18 кредитів, частково – за вибором студентів – 18 кредитів) – 36 кредитів – «Втручання та інновації у соціальному вихованні», «Дидактична підготовка»; виконання кваліфікаційної роботи (trabajo fin de master) – 12 кредитів [1].

Основні компоненти навчання – це предмети «Курикулум та дидактика», «Дослідження з теорії та історії освіти. Методологія та сучасні перспективи», «Методи емпіричного дослідження. Виміри та оцінювання в соціальному вихованні», «Новітні досягнення в галузі психологічних досліджень та втручань, застосовуваних у вихованні» та практика. З-поміж вибіркового дисциплін здобувачам вищої освіти пропонуються такі: «Міжкультурна комунікація та вивчення мов», «Розвиток програм соціально-виховного втручання задля дієвого старішання», «Виявлення та втручання в ситуаціях ризику», «Психологічне втручання в неформальних контекстах», «Дослідження з виховання, участі та соціального включення», «Соціально-виховна політика щодо інклюзії», «Суспільство, освіта та держава добробуту» тощо [1].

У Валенсійському університеті підготовка магістрів із соціально-виховної діяльності здійснюється на факультеті філософії та освітніх наук упродовж одного навчального року. 60 кредитів ECTS розподіляються таким чином: обов'язкові дисципліни (25 кредитів); вибірково дисципліни (23 кредити); практика (6 кредитів); кваліфікаційна робота (6 кредитів). Основні компоненти навчання – це предмети «Виховна взаємодія і практики ресоціалізації», «Місто як проект дослідження та соціального виховання», «Соціально-виховні процеси і дослідження з конструювання соціального», «Дослідження курикулуму із соціального виховання: від епістемологічних розбіжностей до методологічного розмаїття», «Дослідження соціально-виховної діяльності», «Технології соціально-виховної діяльності», «Міжнародні тенденції у соціально-виховному втручанні», «Стратегії комунікації, навчання та розвитку соціальних навичок».

З-поміж навчальних дисциплін за вільним вибором студентів передбачено такі: «Захист неповнолітніх», «Гра як ресурс соціально-виховної діяльності», «Професійна орієнтація та професійний розвиток задля соціально-трудового включення», «Індивідуальне втручання: збір інформації для

соціально-виховного втручання», «Міжнародні перспективи соціально-виховних програм для раннього дитинства», «Права дітей, людський розвиток та соціальна справедливість», «Неповнолітні і соціальне виключення: історична перспектива», «Медіація у родині», «Медіація у громаді», «Оцінювання у медіації», «Медіація міжкультурна», «Соціально-виховна політика щодо медіації та розв'язання конфліктів у школі», «Виховання у рівності», «Особистість та етика медіатора /-рки» тощо [2].

У Барселонському університеті здобувачам вищої освіти пропонується великий спектр освітніх програм магістерського рівня. Підготовка за напрямом «Соціально виховання» здійснюється, зокрема, на освітніх програмах магістерського рівня – «Соціально-виховні втручання», «Соціально-виховне сімейне втручання», «Молодь і суспільство», «Мистецтво для соціальної інклюзії» та інших.

У структурі освітньої програми «Соціально-виховні втручання» 60 кредитів ECTS розподіляються таким чином: обов'язкові дисципліни (24 кредити); вибіркові дисципліни (24 кредити); кваліфікаційна робота (12 кредитів). Основними компонентами навчання визначено предмети «Громадська діяльність та організація задля інновацій у соціально-виховному втручанні», «Консультування і супервізія у соціально-виховних політиці та інституціях», «Соціально-виховне втручання», «Дослідження участі в соціально-виховній сфері», «Планування, управління та оцінювання соціально-виховних політики та інституцій», «Соціальна політика, людський розвиток та соціальна інклюзія».

Серед дисциплін за вибором студентства передбачено предмети «Соціально-виховна діяльність із літніми людьми», «Соціально-виховна діяльність в юстиції», «Якісний аналіз у дослідженнях виховання», «Кількісний аналіз у соціально-виховних дослідженнях», «Конфлікт і медіація», «Суспільне співжиття та культура миру», «Залежність, функціональне різноманіття та процеси політичної участі», «Аналіз мереж у дослідженні та соціально-виховному втручанні», «Розробка соціально-виховних дослідницьких проектів», «Стратегії отримання інформації у соціально-виховному дослідженні», «Діти і підлітки: участь та захист», «Соціальні інновації та цифрове суспільство», «Соціально-трудове включення та вразливі групи», «Історичне, філософське і порівняльне дослідження», «Міграції та їх соціально-виховний вимір», «Планування, управління та оцінювання соціальних служб», «Підтримання здоров'я та профілактика в соціально-виховному контексті» тощо [3].

В Університеті Країни Басків функціонують дві освітні програми магістерського рівня за напрямом «Соціально виховання» – «Дослідження в соціально-виховній сфері» та «Соціально-виховне втручання щодо підлітків та молоді в ризику та соціальному конфлікті». Перша освітня програма реалізується на факультеті освіти, філософії та антропології. Вона передбачає, як і інші освітні програми магістерського рівня, опанування 60 кредитами ECTS упродовж одного навчального року, які розподіляються на обов'язкові навчальні дисципліни (18 кредитів), дисципліни за вільним вибором здобувачів

(30 кредитів) та виконання кваліфікаційної роботи (12 кредитів). Обов'язковими навчальними дисциплінами є предмети «Права дітей та освіта», «Проектування і якісні методи дослідження у соціально-виховній сфері», «Соціально-виховна інклюзія», «Інституції та програми соціальної діяльності», «Дослідження та рекомендації із розробки мультикультурних програм», «Сучасні методи і техніки в соціально-виховному дослідженні».

З-поміж елективних дисциплін передбачено вивчення таких, як «Рівність і гендер», «Соціально-виховне втручання з дітьми та підлітками», «Якісний аналіз даних у соціально-виховному дослідженні», «Кількісний аналіз даних у соціально-виховному дослідженні», «Креативність і фасилітація у соціально-виховних процесах», «Оцінювання вимірної інструментарію у програмах соціально-виховного втручання», «Дослідження із сімейного консультування», «Новітні перспективи у подоланні інвалідності», «Вирішення конфліктів у педагогічному ключі», «Теорія та практика міжкультурного виховання» та інші [4].

У Національному університеті дистанційної освіти (м. Мадрид) на педагогічному факультеті функціонує освітня програма магістерського рівня «Виховне втручання в соціальних контекстах». У структурі освітньої програми 60 кредитів ECTS розподіляються таким чином: обов'язковий загальний модуль – «Методологія дослідження» (15 кредитів); модуль, що складають предмети за вибором студентів (25 кредитів); практика (10 кредитів); кваліфікаційна робота (10 кредитів).

Освітня програма передбачає вибір спеціалізації – однієї із трьох: «Анімація та соціокультурне втручання», «Якість життя дорослих і літніх людей», «Втручання щодо неповнолітніх та молоді в складних умовах життя». Основними компонентами навчання є предмети «Кількісні методи дослідження», «Якісні методи дослідження», «Соціально-виховне втручання та суспільні цінності», «Стратегії та техніки втручання», «Дитинство і молодість у сталому та солідарному суспільстві», «Сучасні виклики соціокультурного втручання» та інші [5].

На педагогічному факультеті Університету Гранаді функціонує освітня програма магістерського рівня «Дослідження, суспільний розвиток та соціально-виховне втручання». У структурі освітньої програми 60 кредитів ECTS мають такий розподіл: обов'язкові дисципліни (16 кредитів); вибіркові дисципліни (20 кредитів); практика (15 кредитів); кваліфікаційна робота (9 кредитів). Основні компоненти навчання визначені в межах трьох модулів: «Загальна підготовка», «Методологічна підготовка», «Професійна підготовка». У першому модулі передбачено вивчення предметів «Виховання в цінностях», «Нові соціально-виховні проблеми в Європі: порівняльний аналіз», «Жіноча освіта в сучасній Іспанії», «Громадянство, символи та ідентичності», «Аналіз державної політики в контексті вразливості». У межах другого модуля освоюються дисципліни «Професія соціального педагога перед викликами соціального виключення», «Моделі соціального дослідження. Аналіз випадків», «Аналіз динаміки виключення в групах або соціальних контекстах», «Дослідження та соціально-виховне втручання у сфері культурного

різноманіття», «Підприємництво задля суспільного розвитку». У межах третього модуля визначено предмети «Соціально-виховна увага до неповнолітніх у ситуації соціального ризику», «Професійний розвиток у молодіжній сфері», «Соціальне виховання у пенітенціарній сфері», «Соціальне виховання у школі», «Професія соціокультурного аніматора» тощо [6].

Отже, в університетах Королівства Іспанія освітні програми «Соціальне виховання» магістерського рівня дозволяють поглиблювати фундаментальну і прикладну підготовку соціальних педагогів, сприяють формуванню ціннісних орієнтацій та світоглядних установок фахівців на інноваційні стратегії та інтервенціоністську методологію діяльності у галузі соціального виховання.

Список використаних джерел

1. Universidad Complutense de Madrid. Estudios Avanzados en Educacion Social. Master. Curso 2024-2025. URL: <https://www.ucm.es/estudios/master-educacionsocial>.

2. Universitat de Valencia. Master Universitario en Accion Social y Educativa. URL: <https://www.uv.es/mase>.

3. Universitat de Barcelona. Master en Intervenciones Sociales y Educativas. Plan de estudios. URL: <https://web.ub.edu/es/web/estudis/w/masteruniversitario-m130j?subjects>.

4. Universidad del Pais Vasco. Master en Investigacion en Ambitos Socioeducativos. URL: <https://www.ehu.eus/es/web/master/master-investigacion-socioeducativa>.

5. UNED. Master Universitario en Intervencion Educativa en contextos sociales. URL: <https://www.uned.es/universidad/inicio/en/estudios/masteres/master-universitario-en-intervencion-educativa-en-contextos-sociales.html?idContenido=1>.

6. Universidad de Granada. Máster Universitario en Investigación, Desarrollo Social e Intervención Socioeducativa. URL: <https://masteres.ugr.es/educacion-social/>.

МІЖНАРОДНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ: ВИКЛИКИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Ільніцька Катерина – кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри фізики та інтегративних технологій навчання природничих наук, начальниця відділу міжнародних зв'язків Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна

Війна стала важким випробуванням для всієї України, зокрема, і для системи вищої освіти. Через повномасштабне вторгнення діяльність багатьох університетів зазнала значних змін і стала націленою на підтримку країни, здобувачів, викладачів та громадян.

Діяльність університетів, в тому числі і міжнародна, під час війни стикається з численними викликами: переривання освітнього процесу, фізичні руйнування будівель, лабораторій та інших навчальних і наукових об'єктів, загроза життю та здоров'ю учасників освітнього процесу, а через це – зниження

якості навчання; скорочення академічної мобільності студентів та викладачів через обмеження на пересування, складнощі з оформленням документів та інші бюрократичні бар'єри; зменшення державного фінансування освіти та наукових досліджень, що обмежує можливості для участі у міжнародних проектах, конференціях та грантових програмах; зниження інтересу іноземних студентів до здобуття освіти в українських університетах; погіршення психологічного стану студентів і викладачів, що знижує їхню продуктивність і мотивацію.

Проте в цей надскладний період українські заклади вищої освіти не лише зберегли свою функціональність, але й стали опорою для суспільства та центрами трансформацій, сприяючи розвитку наукових досліджень, створенню нових форматів освітньої галузі, розширенню міжнародних зв'язків.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, як один із провідних педагогічних закладів вищої освіти центральної України, продемонстрував високий рівень адаптивності, стійкості та активної участі у протистоянні російській агресії, водночас зберігаючи свій основний фокус на освіті та науці. Із перших днів війни адміністрація та науково-педагогічний колектив університету зайняли активну громадянську позицію щодо ведення волонтерської діяльності, яка здійснюється у різних напрямках, зокрема в зборі коштів на підтримку Збройних Сил України, гуманітарної допомоги, передачі її для потреб територіальної оборони міста та району, забезпеченні потреб медичних закладів для лікування поранених, для осіб, які вимушено покинули місця постійного проживання, а також доставці гуманітарної допомоги в регіони, які постраждали та були звільнені від окупації.

Серед основних аспектів функціонування нашого університету в умовах запровадження воєнного стану від початку повномасштабного вторгнення і до сьогодні слід відзначити активну міжнародну діяльність [2].

Робота у цьому напрямку пов'язана із активізацією зв'язків з міжнародними партнерами для залучення додаткової підтримки у вигляді стипендій, програм академічної мобільності, грантів. Так, станом на сьогодні в університеті діє 72 угоди про співпрацю із зарубіжними освітніми закладами, організаціями та товариствами Болгарії, Греції, Грузії, Ізраїлю, Казахстану, Китаю, Латвії, Литви, Македонії, Молдови, Норвегії, Республіки Польща, США, Угорщини, Чехії тощо.

На підставі укладених угод про співпрацю з університетами-партнерами та іноземними науковими освітніми установами організовується участь здобувачів вищої освіти та науково-педагогічних працівників у програмах міжнародної академічної мобільності, забезпечується підвищення рівня кваліфікації викладачів університету шляхом координації наукових контактів із закладами освіти зарубіжних країн. Зокрема, протягом 2022-2024 років у програмах міжнародної академічної мобільності, орієнтованих на науково-педагогічних працівників, в тому числі міжнародних заходах, взяло участь близько 2000 викладачів.

Одним із пріоритетів для інтеграції нашого університету у європейський освітній простір є участь різноманітних міжнародних проектах та грантових програмах.

Для оптимізації проєктної діяльності в університеті діє проєктна група, що складається із найбільш досвідчених представників в галузі розробки проєктних заявок та реалізації міжнародних проєктів, а на кожній кафедрі визначені відповідальні за таку діяльність, які тісно співпрацюють з відділом міжнародних зв'язків саме в цьому напрямі. Така співпраця дозволяє покращити координацію проєктів, підвищити їх якість завдяки обміну досвідом, відкриває нові можливості для співпраці, академічних обмінів та наукових досліджень.

Науково-педагогічні працівники УДПУ імені Павла Тичини розробляють та реалізують наукові проєкти, дослідницькі та інноваційні програми, які фінансуються за рахунок коштів міжнародних організацій, таких як Erasmus+, Американська рада в Україні (США), ЮНІСЕФ, Національна Агенція Академічних Обмінів (NAWA), LIFE та Горизонт, Фонд «Абіліс» (Фінляндія) тощо. Дані міжнародні ініціативи спрямовані на інтеграцію української освіти у світовий простір та відновлення наукового потенціалу.

Результатом кропіткої роботи над створенням та поданням заявок у 2024 році стала перемога в конкурсі ERASMUS+ The Capacity Building in Higher Education (CBHE), що підтримує проєкти міжнародного співробітництва, засновані на багатосторонньому партнерстві між організаціями, які працюють у сфері вищої освіти. Проєкт «Comprehensive Introduction of Augmented and Alternative Communication Methodology into the Ukrainian System of Education» (AMUSE) має на меті налагодити активну співпрацю між українськими та європейськими закладами вищої освіти у сфері інклюзивної освіти та освіти осіб з особливими потребами, а також забезпечить підготовку та підвищення кваліфікації викладачів методологією альтернативної і додаткової комунікації (АДК), необхідної для успішного навчання дітей з порушеннями мовлення. Проєкт буде адаптувати та впроваджувати дидактику вищої освіти ЄС та підходи до оновлення навчальних планів, перегляду існуючих та створення нових курсів, а також використання АДК у викладанні природничих дисциплін.

Іншою не менш важливою подією стало підтвердження про грантове фінансування міжнародного проєкту «Introducing Leading European Competences into Teacher Training Standard to Ensure Ukraine's Resilience» (LECTURE) за третім пріоритетним напрямком «Структурні проєкти на підтримку реформ».

З 2023 року в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини реалізується проєкт «Academies4Ukraine – Strengthen Higher Education resilience in Ukraine and European Union (Academies4Ukraine – Зміцнення стійкості вищої освіти в Україні та Європейському Союзі), що виконується за рахунок грантової програми «ЄС Ерасмус+ напряму КА220-HEE-Проєкти співпраці у сфері вищої освіти». Мета проєкту полягає в обміні кращими практиками щодо стійкості вищої освіти під час війни, підтримки психічного здоров'я студентів, поширенні цінностей Європейського Союзу та демократії задля зміцнення солідарності з Україною, а також у наданні підтримки закладам вищої освіти в процесі створення служб психологічної, соціальної та культурної допомоги для інтеграції до Європейського Союзу студентів українських університетів, які покинули місця проживання внаслідок війни.

У 2023-2024 роках університет виграв та реалізував три проєкти у рамках Українсько-Литовських та Українсько-Польських обмінів молоддю за фінансової підтримки Міністерства молоді та спорту України. Зазначені проєктні ініціативи спрямовані на зближення української, польської та литовської молоді через спільне вивчення та збереження історико-культурної спадщини, підкреслення важливості міжнаціональних і полікультурних зв'язків. Безпосередніми учасниками проєктів молодіжного обміну стали більше ста учасників з України, Республіки Польща та Литовської Республіки.

Важливою формою міжнародної академічної мобільності в умовах війни стала організація навчання за освітніми програмами кредитної або ступеневої академічної мобільності, мовного та навчально-наукового стажувань, участі здобувачів вищої освіти у семінарах, конференціях та інших міжнародних заходах. Загалом у різноманітних міжнародних ініціативах у 2022-2024 роках, в тому числі і у дистанційному форматі взяло участь більше п'ятсот студентів.

Проєкт 30-ти літніх тематичних шкіл для українських студентів, аспірантів і викладачів, реалізований у 2023-2024 роках дружнім закладом вищої освіти – Університетом імені Адама Міцкевича в Познані (Республіка Польща) [1] допоміг більше ніж сто учасникам освітнього процесу університету пройти короткотривалі стажування на різноманітну тематику.

Війна вплинула і на формати співпраці університету з міжнародними партнерами. Так, було організовано величезну кількість спільних онлайн-лекцій, семінарів, конференцій із залученням викладачів та студентів з дружніх закордонних університетів. Ведеться активна робота щодо розробки та впровадження спільних освітніх курсів, у тому числі, проєкту подвійного дипломування.

Серед перспектив міжнародної діяльності нашого університету слід виділити можливість лобювання інтересів України у сфері освіти та науки. Перспективними напрямками в цій сфері вважаємо використання міжнародного досвіду для розробки стратегій відновлення освітньої системи після завершення війни, залучення міжнародної спільноти до акцій на підтримку України, участь у міжнародних ініціативах, які звертають увагу на проблеми української освіти під час війни. Відтак, 7 листопада 2024 року в Міністерстві освіти і науки України відбулася нарада, присвячена міжнародній співпраці закладів вищої освіти України. За результатами цієї зустрічі Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини запропонував свою участь у розвитку українських студій «Ukrainian Studies GO GLOBAL» [3], метою яких планується впровадження освітніх курсів, що популяризуватимуть українську культуру, історію та мову на міжнародному рівні.

Отже, незважаючи на складні умови воєнного стану, в яких вимушено живе сучасна Україна, Уманський державний педагогічний університет прагне й надалі підтримувати та розвивати вищезазначену діяльність, а також посилювати зв'язки у сфері міжнародного науково-освітнього співробітництва, а перераховані заходи з міжнародної діяльності, без сумніву, не лише підтримують повноцінне функціонування нашого університету у кризовий період, але й сприяють інтеграції України у світовий освітній та науковий простір.

Список використаних джерел:

1. Університет імені Адама Міцкевича в Познані: Офіційний сайт. URL: <https://amu.edu.pl/wspolpraca/inicjatywy/solidarni> (дата звернення: 05.11.2024).
2. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини: Офіційний сайт. URL: <https://udpu.edu.ua/mizhnarodne-spivrobotnytstvo/aktualni-proekty> (дата звернення: 05.11.2024).
3. Ukrainian-studies-go-global. URL: <https://www.ukrainian-studies.presidentfund.gov.ua/> (дата звернення: 05.11.2024).

ІНТЕГРАЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ШКОЛИ

Іонова Олена – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Україна

Лупаренко Світлана – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Україна

Одним із завдань сучасної освіти є формування в учнів цілісних, системних, якісних знань, єдиної картини світу. Це зумовлює здійснення вчителями інтеграції в навчанні – відбору й поєднання навчального матеріалу з різних навчальних предметів задля системного, цілісного і різнобічного вивчення значущих наскрізних тем. З цієї точки зору цікавим є освітній досвід вальдорфської школи, яка на практиці спрямовується на забезпечення формування системних і цілісних знань, розвиток активної особистості, її стійкого бажання й здатності навчатися впродовж усього життя.

Інтеграція передбачає доцільне об'єднання і координація дій різних частин цілісної системи, поєднання й координація дій різних частин цілісної системи. Відповідно, інтеграція навчання означає відбір й об'єднання інформації, навчального матеріалу з різних навчальних предметів задля системного, цілісного і різнобічного вивчення значущих наскрізних тем.

Вальдорфська початкова освіта спрямовується на забезпечення гармонійного, різнобічного, цілісного розвитку особистості у взаємовпливі її мислення, почуттів та волі. Основними принципами здійснення інтеграції змісту освіти в початковій вальдорфській школі є: цілісний підхід до навчання, який ґрунтується на розумінні людини як цілісності її тілесного, душевного і духовного буття, передбачає сполучання в освітньому процесі чинників розвитку функціонально цілісної психіки людини в єдності її розумової діяльності, вольової та емоційної сфер; особистісно-орієнтований підхід до дитини у вальдорфській школі передбачає орієнтацію освітнього процесу на фактори природного розвитку дітей молодшого шкільного віку, урахування їхніх вікових та індивідуальних особливостей, актуального стану (конституції,

характеру, темпераменту тощо), широке залучення суб'єктного досвіду учня до процесу навчання, утвердження цінності емоційного комфорту і благополуччя, створення умов для якомога повнішої реалізації школяра в різноманітних видах діяльності, його самовираження та саморозвитку. Окрім того, особливе значення має зв'язок виховання і навчання з оточуючим життям, що здійснюється завдяки розкриттю значення теоретичних знань, інформації для практичної діяльності, розвитку у молодших школярів соціально значущих якостей, умінь і навичок у різних галузях діяльності людини [1; 2; 4; 5; 6].

Зміст освіти в початковій вальдорфській школі передбачає глибоку проробку міжпредметних зв'язків, що існують між різними навчальними предметами, інтеграція шкільних навчальних дисциплін на основі погодженості та єдності окремих галузей знань, посилення практичної та естетичної орієнтації освітнього процесу, а також тісної взаємодії теоретичного навчання з наявними реаліями оточуючого середовища, побудову вальдорфської освітньої програми початкової школи на інтегровано-предметній основі.

Специфікою змісту освіти в початковій вальдорфській школі є наявність у розкладі навчальних предметів, які не викладаються у традиційній школі (евритмія, малювання форм тощо) й уводяться в освітню практику вальдорфської школи задля посилення практичної та естетичної орієнтації освітнього процесу, а також тісної взаємодії теоретичного навчання з наявними реаліями оточуючого середовища [1, с. 13]. Це дозволяє здійснювати ефективний вплив на молодших школярів, розвивати їхні таланти, інтереси і нахили.

Характерною особливістю вальдорфської початкової освіти є те, що освітні програми побудовані відповідно до ритму навчального року, місяця, тижня і дня, що забезпечує раціональне використання періодів готовності особистості до сприйняття навчального матеріалу, руху та спокою, сприяє істотному зменшенню рівня напруги дітей та збереженню їхнього здоров'я. Теоретичні, художні і практичні можливості навчальної інформації інтегруються у такий спосіб, щоб забезпечити заплановані зміни етапів уроку [3, с. 15].

Важливо відзначити, що вальдорфська освітня програма початкової школи сконструйована із використанням діяльнісного підходу на інтегровано-предметній основі. Сукупність усіх навчальних дисциплін, їх дидактична узгодженість для окремих періодів формування дитини є основою «горизонтальної освітньої програми», котра орієнтується на визначення взаємозв'язків між окремими навчальними предметами. Зміст цієї «горизонталі» й дидактичні особливості навчання базуються на вікових особливостях розвитку молодших школярів. Водночас, основним орієнтиром для педагога є особистість конкретної дитини, відповідність процесу навчання рівню розвитку її інтелекту, темпераменту, емоційно-вольової сфери, пізнавальним потребам та інтересам тощо [1; 3; 5; 6].

Інтеграції змісту освіти в початковій вальдорфській школі реалізується завдяки формам і методам навчання, зокрема: методу епохально-інтегрованого викладання, що передбачає викладання зранку упродовж 70-80 хвилин

(«головний урок») протягом 2-4 тижнів певної навчальної дисципліни академічного циклу; художньо-образному навчанню, яке виступає шляхом пізнання через естетичне, гармонійне об'єднане художнє та сприяє розумінню цілісної дійсності; реалізації активно-практичних проєктів, які передбачають виконання учнями різних видів навчально-дослідницьких робіт, невеликих досліджень з метою отримання реального життєвого досвіду взаємодії з оточуючим світом і спрямовані на використання здобутих дитиною знань з різних навчальних предметів. Завдяки цьому закладається фундамент для формування цілісних, системних знань молодших школярів, здійснюється рівномірний вплив на розвиток їхньої інтелектуальної, вольової та емоційної сфер, задовольняються індивідуальні пізнавальні потреби й інтереси дітей, закладаються основи для подальшого самостійного навчання тощо [1; 2; 3].

Одним з найважливіших завдань на сучасному етапі розвитку вальдорфської початкової освіти є адаптація вальдорфської системи навчання до українських освітньо-культурних умов, адже будь-яке механічне, автоматичне перенесення зарубіжного досвіду в інші умови (освітні, соціальні, культурні тощо) не може забезпечити успішності освітнього процесу вітчизняної школи за ідеями вальдорфської педагогіки. З огляду на це актуальним є питання обґрунтування та впровадження моделі української вальдорфської школи, яка інтегрує підходи вальдорфської педагогіки і українські національні гуманістичні традиції і відповідає сучасним вимогам до забезпечення якості освіти й організації системи освіти нашої країни.

Основними напрямками використання досвіду здійснення інтеграції змісту початкової вальдорфської освіти у закладах загальної середньої освіти України є: залучення художньої і практичної діяльності учнів у вивчення академічних предметів з метою здійснення рівномірного впливу на мислення, почуття та волю дитини; посилення міжпредметних зв'язків між навчальними предметами академічної та художньо-практичної спрямованості; упровадження епохально-інтегрованого викладання у процес навчання молодших школярів; використання ефективних вальдорфських форм, методів і засобів (ритмізація занять, художньо-образна подача навчального матеріалу, специфічна робота з навчальними зошитами учнів тощо), які адекватно відповідають потребам і можливостям дітей молодшого шкільного віку та сприяють формуванню системних, цілісних знань, емоційно-ціннісному сприйняттю дійсності; поєднання традиційних і вальдорфських форм і методів навчання і виховання; акцент на людинознавчій спрямованості підготовки вчителя початкових класів; організація постійної цілеспрямованої співпраці з батьками, залучення їх у проведення спільних заходів (календарні свята, шкільний театр, оркестри, хори тощо) [1; 2; 3; 4].

Отже, для успішного здійснення інтеграції навчання важливо орієнтуватися на принципи цілісного підходу до процесу навчання й особистісно-орієнтованого підходу до учнів, що передбачає опору в освітньому процесі не лише на інтелект молодших школярів, але й на їхню емоційну і вольову сфери життєдіяльності, глибоке урахування індивідуальних та вікових особливостей розвитку дитини, її актуального стану, широке використання суб'єктного

досвіду особистості, створення умов для успішної реалізації в різних видах діяльності, самоосвіти, самовиховання і саморозвитку. Окрім того, інтеграція в початковій вальдорфській школі передбачає здійснення глибокої проробки міжпредметних зв'язків, що існують між різними навчальними предметами, посилення практичної та естетичної орієнтації освітнього процесу, побудову освітньої програми початкової школи на інтегровано-предметній основі, а також впровадження педагогічно доцільних форм і методів навчання (метод епохально-інтегрованого викладання, художньо-образне навчання, активно-практичні проекти).

Список використаних джерел

1. Іонова О. Науково-педагогічні основи навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2000. 35 с.
2. Лупаренко С. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів засобами вальдорфської педагогіки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2008. 20 с.
3. Освітня програма за вальдорфської педагогікою. Перший цикл початкової освіти (1-2 класи) / авт.-упор. Д. Ю. Косенко, О. І. Мезенцева. К. Наїрі, 2019. 144 с.
4. Програми для Вальдорфських шкіл. 1-4 класи / за заг. ред. О. А. Удода. Київ: «Генеза», 2008. 192 с.
5. Steiner R. The renewal of education. Great Barrington, MA : Anthroposophic Press, 2011. 285 p. URL : https://steinerlibrary.org/Lectures/301/The_Renewal_of_Education.pdf (дата звернення: 01.09.2022).
6. Steiner R. Education and modern spiritual life. New York : Steiner Books, 1989. 282 p.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ

Качур Артем – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Україна

Основним чинником професійного розвитку людини та її психологічного стану є професійна ідентичність, що забезпечує відчуття стабільності навколишнього світу й упевненості у своїх силах [2]. Вона також є показником особистісної зрілості, психічного благополуччя та соціальної успішності людини [9, с. 137].

Актуальність дослідження проблеми формування професійної ідентичності майбутніх ІТ-фахівців пов'язана зокрема з тим, що ІТ-індустрія є одним із

драйверів розвитку економіки України: її частка у ВВП України становить 4,9%, у країні працює 2150 активних верифікованих ІТ-компаній та 307 тис. ІТ-спеціалістів [4]. З огляду на це галузь потребує висококваліфікованих, активних, вмотивованих, мобільних працівників. Разом із тим вона характеризується складністю і унікальністю професійних вимог, що висуваються до працівників будь-якого підрозділу, а також специфічними умовами праці. Потужний стресогенний вплив на працівників мають високе навантаження у сфері комунікації (взаємодія з користувачами, колегами, керівництвом), незадоволеність умовами праці, високий рівень проблемності виробничих завдань та відповідальність за їх вирішення тощо. Відповідно для запобігання та подолання наслідків впливу стресових факторів в особистості мають бути сформовані здатність до самоконтролю, вміння адаптуватися до роботи в різних умовах (політичних, економічних, соціальних), вміння регулювати негативні емоції (зокрема агресію), вміння обирати ефективні стратегії подолання стресу тощо [8, с. 396].

Названі вище здатності є складовими професійної ідентичності особистості, отже існує необхідність їх формування та розвитку у процесі професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців.

На думку Т. О. Атрощенко професійну ідентичність варто розглядати як «системне, динамічне, багаторівневе психологічне явище, безпосередньо пов'язане з професійним самовизначенням, професійною самосвідомістю та професійним розвитком.» [2, с. 16].

Дослідник О. І. Остапйовський робить висновок, що професійна ідентичність представляє собою функціональне та екзистенціональне об'єднання людини і професії, проявом якого є розуміння свого фаху, прийняття себе в ньому, вміння якісно виконувати свої професійні обов'язки [5, с. 15].

Дослідниця Я. С. Андрушко наводить таке визначення: «професійна ідентичність – це інтегративне поняття, що поєднує у собі взаємозв'язок когнітивних, мотиваційних, поведінкових, ціннісних характеристик особистості, які дозволяють професійно зорієнтуватися людині, реалізуватися у професії, спрогнозувати перспективу розвитку людини у ролі «професіонала»» [1, с. 24].

Для нашого дослідження становить інтерес чотирикомпонентна модель ідентичності у сфері комп'ютерних та комп'ютерних наук [12]. Вона включає чотири ключові складові: компетентність/продуктивність (чим кращі навички та знання з комп'ютерних наук має особа, тим зазвичай більше асоціює себе з цією сферою), визнання (включає самовизнання, самооцінку та визнання іншими в цій галузі), інтерес (це може бути особистий інтерес до комп'ютерних наук, самовизначення, задоволення від вивчення, позитивні очікування від отримання освіти та побудови кар'єри в ІТ тощо), відчуття приналежності (відчуття відповідності цій сфері діяльності, сприйняття своєї узгодженості з майбутніми кар'єрними ролями в ІТ та їхніми ширшими суспільними ролями). Розширена версія цієї моделі включає також соціальний контекст (соціальна підтримка, освітні політики, фактори освітнього середовища, гендерні упередження, етно-культурна основа тощо) [11, с. 10].

У праці зарубіжних науковців на основі аналізу наукових джерел виділено такі основні атрибути професійної ідентичності особистості у сфері комп'ютерних наук: компетентність/продуктивність (фундаментальні та професійно орієнтовані знання, технічні та інтерперсональні навички, впевненість у власній професійній компетентності та успішності), визнання (визнання особи як професіонала, члена групи, відчуття приналежності до галузі), цінності/відповідальність (прийняття професійної ролі, професійні обов'язки, моральна мужність тощо), інтерес/мотивація (кар'єрні цілі, професійні інтереси, емоції тощо) [10].

У праці Г. В. Троян схарактеризовано два наукові погляди на процес формування професійної ідентичності: 1) формування професійної ідентичності особистості можливе лише під час практичної діяльності; 2) формування професійної ідентичності відбувається під час навчання в закладах вищої освіти [7, с. 410].

Ми поділяємо другу думку та вважаємо, що у процесі професійної підготовки слід приділяти увагу формуванню та розвитку цього особистісного утворення. Відповідно слід враховувати, що становлення професійної ідентичності у здобувачів вищої освіти впродовж навчання за освітнім рівнем бакалавра відбувається поетапно. Ми погоджуємось із періодизацією, наведеною у праці [3, с. 239]:

1) адаптаційний етап (1 курс – початок 2 курсу): визначення рівня професійно орієнтованих знань, умінь та навичок; ототожнення себе з професійним образом за обраною спеціальністю; розвиток потреби у професійному самовдосконаленні; проєктування власної освітньої траєкторії;

2) стабілізаційний (2 – 3 курси): формування інтегральної компетентності та фахових компетентностей; успішне вирішення ситуаційних завдань за обраною спеціальністю; усвідомлення ролі фахівця у складі виробничого колективу;

3) деталізуючий (4 курс): моделювання майбутньої професійної діяльності; надання пріоритету практичній складовій, працевлаштуванню та побудові кар'єри.

Інший підхід до виділення етапів становлення професійної ідентичності здобувачів вищої освіти застосовує О. Я. Романишина [6, с. 138]:

1) первинний вибір: перше знайомство з професійною спільнотою; формування ціннісного ставлення до обраної професії;

2) підтвердження або ні первинного вибору: формування впевненості у своєму професійному виборі або розчарування в ньому;

3) реалізація первинного вибору в діяльності: ототожнення здобувачем себе зі своєю професійною діяльністю, входження у професійну спільноту, усвідомлення своєї професійної самостійності та ефективності.

Враховуючи зазначене, вважаємо, що професійну ідентичність майбутнього ІТ-фахівця можна розглядати як психологічне утворення, що поєднує когнітивні, мотиваційні, поведінкові та ціннісні характеристики особистості, забезпечує її професійне самовизначення та професійну самореалізацію у процесі навчання та подальшої професійної діяльності в галузі інформаційних

технологій. Вона включає усвідомлення себе ІТ-фахівцем, здатним ефективно виконувати виробничі завдання, та членом професійної ІТ-спільноти. Враховуючи різноманіття спеціальностей, доцільно приділити увагу вивченню вимог до різних професійних груп для уточнення когнітивних та поведінкових характеристик.

Становлення професійної ідентичності ІТ-фахівця відбувається впродовж професійної підготовки за освітніми програмами відповідних спеціальностей в закладах фахової передвищої або вищої освіти. Подальший її розвиток відбувається у процесі професійної діяльності в галузі інформаційних технологій.

Для цілей подальшого педагогічного дослідження, дотримуючись періодизації Ю. Копочинської [3], виділяємо такі етапи формування професійної ідентичності в майбутніх ІТ-фахівців у процесі їх навчання за освітніми програмами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти:

1) адаптаційний (перший рік навчання): визначення наявності професійно орієнтованих знань, умінь та навичок; ототожнення себе з професійним образом ІТ-фахівця за обраною спеціальністю; формування потреби у професійному становленні та самовдосконаленні; проектування індивідуальної освітньої траєкторії;

2) стабілізаційний (другий – третій роки навчання): формування та розвиток когнітивної, мотиваційно-ціннісної, емоційно-вольової, діяльнісної, рефлексивної сфер особистості з урахуванням вимог ІТ-спеціальностей; формування компетентностей, визначених стандартами вищої освіти; формування здатностей, визначених програмами освітніх компонентів; формування здатностей до успішного вирішення ситуаційних завдань в ІТ-галузі; усвідомлення ролі ІТ-фахівця у складі виробничого колективу;

3) деталізуючий (четвертий рік навчання): моделювання майбутньої професійної діяльності в галузі інформаційних технологій; надання пріоритету практичній складовій, працевлаштуванню та побудові кар'єри; поглиблення спеціалізації.

Висновки. У процесі дослідження було поставлено проблему формування професійної ідентичності майбутніх ІТ-фахівців на етапі професійної підготовки в закладах вищої освіти. Встановлено, що професійна ідентичність фахівця представляє собою динамічне багаторівневе психологічне утворення, яке має важливе значення для забезпечення якості життя, психічного благополуччя та професійної самореалізації особистості. На основі аналізу наукових праць попередньо визначено етапи формування професійної ідентичності в майбутніх ІТ-фахівців у процесі їх навчання за освітніми програмами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Андрушко Я. С. Психологічні захисти в структурі професійної ідентичності майбутнього працівника органів внутрішніх справ: монографія. Львів: ЛьвДУВС, 2016. 276 с.

2. Атрощенко Т. О. Наукові проєкції феномену професійної ідентичності майбутніх педагогів. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2021. № 1(48). С. 15–18. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.15-18>.
3. Копочинська Ю. Формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії в закладах вищої освіти: теорія та методика : монографія. Київ: ФОП Халіков Р. Х., 2020. 416 с.
4. Львівський ІТ-кластер. IT Research Ukraine 2023: Адаптивність та стійкість під час війни. 2023. URL: <https://itcluster.lviv.ua/wp-content/uploads/2023/12/it-research-ukraine-2023-public-ua.pdf>. (дата звернення 21.10.2024).
5. Остапйовський О. І. Професійна ідентичність у становленні особистості. Педагогічний пошук. 2020. № 3. С. 14-16.
6. Романишина О. Я. Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2016. 489 с.
7. Троян Г. В. Поняття професійної ідентичності майбутнього вчителя у вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних розвідках. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2018. № 51. С. 407-411.
8. Церковна О. М. Роль психологічних чинників у виникненні емоційного вигорання працівників ІТ-сфери / Ментальне здоров'я особистості та організації : колективна монографія. Академія праці, соціальних відносин і туризму / За заг. ред. : Г. А. Приба, Л. Є. Бебези. Київ : ТОВ «Типографія АМГ», 2024. С. 392-397.
9. Шамлян К. Професійна ідентичність особистості. Соціогуманітарні проблеми людини. 2008. № 3. С. 137-142.
10. Große-bölting G., Gerstenberger D., Gildehaus L., Mühlning A., Schulte C. Identity in Higher Computer Education Research: A Systematic Literature Review. ACM Transactions on Computing Education. 2023. Vol. 23, No. 3. Art. No. 35. <https://doi.org/10.1145/3606707>
11. Santhosh M. E., Siby N., Sellami A., Bhadra J., Ahmad Z. Enriching computing identity frameworks: integrating current constructs and unveiling new dimensions for today's tech-savvy world – a systematic review. Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. 1366906. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1366906> (дата звернення 21.10.2024).
12. Taheri M., Ross M. S., Hazari Z., Weiss M. A., Georgiopoulos M., Christensen K., Solis T., Chari D., Taheri Z. (2019, June). Exploring Computing Identity and Persistence Across Multiple Groups Using Structural Equation Modeling. Paper presented at 2019 ASEE Annual Conference & Exposition, Tampa, Florida. <https://doi.org/10.18260/1-2--32803> (дата звернення 21.10.2024).

СТАНОВЛЕННЯ ДЕМОКРАТИЧНИХ ТРАДИЦІЙ В УКРАЇНСЬКІЙ ВИЩІЙ ОСВІТІ В ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ ст.

Любич Олександр – кандидат історичних наук, доцент кафедри економіки та соціальних дисциплін Пенітенціарна академія України, доцент, м. Чернігів, Україна

Рівень цивілізованості країни вимірюється морально-духовним і інтелектуальним розвитком суспільства. Якщо влада прагне вивести країну на більш високий щабель, то має бачити перспективи розвитку майбутніх поколінь, опікуватись розвитком освіти. Для вірного визначення шляхів сучасної освітньої політики має інтерес вітчизняний досвід впровадження демократичних тенденцій в освітню сферу. Наприклад, досвід радикального реформування освіти на українських землях в першій половині ХІХ століття.

Питанням становлення і розвитку вищої освіти в Україні в ХІХ ст. присвячені роботи деяких українських дослідників: Л.О. Медвідя, М.І. Пирогова, М.В. Поповича та інших [1; 2; 3; 5]. Окремо слід виділити монографію Л.Л. Прокопенко, присвячену аналізу державного управління освітою упродовж ХІХ – початку ХХ століття [4].

Метою дослідження є аналіз зародження демократичних традицій в українській вищій освіті в першій половині ХІХ ст.

Викладення матеріалу. Початок ХІХ століття – це період становлення капіталістичних відносин в російській імперії й, відповідно, в українських губерніях, як найбільш розвиненому регіоні. Не дивлячись на те, що російські правлячі кола не були зацікавлені у розповсюдженні знань серед широких верств населення імперії, вони змушені були прийняти певні заходи з розвитку сітки освітніх закладів різного рівня. Уряд надав можливість отримувати не тільки середню, але і вищу освіту представникам недворянських верств населення. Тому що, капіталізм був пов'язаний з розвитком промисловості і торгівлі, міським будівництвом, ускладненням правових відносин у державі, руйнуванням натурального господарства, а це, у свою чергу, збільшувало потребу в освічених, компетентних та кваліфікованих працівниках.

До того ж імперському уряду потрібні були державні чиновники, європейського рівня. Спеціалістів високого рівня потребувала промисловість і торгівля [4, 187]. У 1802 р. було створено Міністерство народної освіти, якому були підпорядковані майже всі вищі, середні та нижчі заклади освіти, Академія наук, типографії, культурні установи тощо. Основні принципи державної системи народної освіти були сформульовані в «Статут університетів» та «Статут навчальних закладів, підпорядкованих університетам» від 1804 р. [6, 188]. Філософською основою нової системи освіти стали твори демократичного спрямування французьких просвітників. Демократичні ідеї педагогіки лягли на ґрунт петровсько-катерининської епохи, створивши чотирьох рівневі систему загальної освіти. На нижньому рівні системи освіти були церковно-приходські школи (не менше однієї на приход). Більш високий рівень початкової освіти надавали повітові училища, що були спочатку двох-, а згодом трьох класними (Праці Полтавської Вченої Архівної Комісії. Видано за

редакцією дійсних членів комісії: І.Ф. Павловського, А.Ф. Мальцева та Л.В. Падалки. Випуск тринадцятий. Вінниця. Електрична друкарня Г.І. Маркевича, Бульвара Котляревського. 1915. 252 с. Відомість № 24 – про народні училища. Перераховано 9 училищ, які перебувають у віданні Наказу Общ. Привітання).

У Чернігівському чотирьох класному училищі навчалось 128 учнів, у Новгород-Сіверському – 155, Полтавському – 104, Стародубському трьох класному – 128, Роменському – 98, Ніжинському двокласному – 100, Прилуцькому – 57, Глухівському – 62, Пагорському трьох класному – 63 учні. Всього в учнів навчалось 894 людини, з них 824 хлопчики та 70 дівчат.

При Чернігівському та Новгород-Сіверському училищах працювали по одному директору і одному вчителю німецької мови, а при інших по одному доглядачу. Директори училищ (Чернігів та Новгород-Сіверський) отримували по 500 карб., викладачі від 120 карб. до 400 карбованців. Загальна кількість викладачів у 9-ти училищах – 38 осіб, які загалом отримували 8 320 карб. Жалування (с. 91). У 1805 р. було прийняте рішення відкрити дворянське училище Полтавської губернії у Полтаві. Розробили правила за якими воно мало працювати:

«1. В училищі будуть навчатись 200 дворянських дітей.

2. 50 вихованців з найбільш бідних дворян будуть на повному забезпеченні дворянського училища, за навчання інших 150 будуть вносити помірну плату батьки, відповідно до власності, що їм належить, а саме:

1. Дворянин, який володів до 50 душ мав платити за повне утримання, одяг, їжу і навчання дитини в рік по 25 карб.

2. Той, що мав від 50 до 100 д. по 50 карб.

3. " " " 100 " 200 " " 75 "

4. " " " 200 " 300 " " 100 "

5. " " " 300 " 400 " " 125 "

5. " " " 400 " 500 " " 150 "

III. З сплачуванням 175 карб. будуть прийматись на навчання усі бажаючі діти дворян.

IV. Крім того, в училищі мали навчатись діти, потреби яких повністю мали забезпечувати батьки, вони мали приходити в училище зранку, навчатися до вечора. Харчувались в навчальному закладі. За таке навчання і харчування батьки платили по 75 карбованців.

V. Нарешті, планували приймати до училища учнів які б тільки навчались в закладі освіти, а харчувались та відпочивали вдома. Таким чином батьки мали сплачувати виключно за навчання 60 карб. Для цього числа вихованців напівпансіонерів і відвідувачів учнів потрібно нижченаведене число вчителів на платню їм і на утримання училища суми.

Крім сум, що отримувались від батьків, було підраховано, що на повноцінне утримання училища потрібно ще 274 500 карб.

Для створення такого капіталу: I. Кожен дворянин власник землі у продовж двох років мав сплатити до спільної скарбниці 25 карб. за рік.

II. Протягом 10 років власники феодальних господарств мали вносити по 5 коп. за кількістю підданих. Для раціональної витрати коштів мали створити спеціальний комітет опікунів.

Директор училища мав обиратись на зборах дворян. Керівник навчального закладу мав працювати на безоплатній основі.

Таким був план роботи дворянського училища у Полтаві, написаний на прохання князя О.Б. Куракіна, поетом В.В. Капністом. Це училище, нажаль, не було відкрито. Основною причиною стало відсутність достатньої кількості грошей, дворяни не виявили бажання платити стільки, як пропонувалось. Замість училища було відкрито «будинки для виховання бідних дворян» у Полтаві та Чернігові. Це були інтернати з повним пансіоном, після закінчення цих закладів вихованці мали можливість продовжити навчання у гімназіях» (с.170).

Хлопчики із заможних родин дворян, чиновників та козацької старшини мали можливість отримати початкову освіту з допомогою гувернерів, згодом продовжити навчання у гімназіях, які протягом першої половини ХІХ ст. були відкриті у всіх губернських містах України. Для дівчат було відкрито інститути шляхетних панянок та приватні пансіони.

Полтавський Інститут шляхетних панянок було відкрито у 1818 р., за кошти дворян Полтавської губернії. Ініціатором відкриття навчального закладу для дівчат стала княгиня В.О. Репніна, дружина Малоросійського генерал-губернатора М.Г. Репніна (с.3).

Після переїзду до Полтави, княгиня Репніна в 1816 р. відкрила у своєму будинку, за власні кошти пансіон для 12-ти дівчат з бідних дворянських родин. Одночасно вона почала агітацію серед дворян губернії з метою відкриття інституту для дівчат. На початку 1817 р. проект відкриття в Полтаві Дворянського Благодійного інституту, з пояснювальною запискою були передані губернському маршалу для проголошення під час дворянських зборів, які мали розпочатись 17 січня.

Збори дворян проект затвердили, за виключенням статті про керівництво ради інституту. Постановили на утримання інституту зібрати з дворян губернії по 50 коп. з душі якою вони володіють. Варвара Олексіївна Репніна мала зайняти посаду голови Ради інституту. 20 лютого 1817 р. з Петербургу надійшов дозвіл на відкриття інституту шляхетних панянок у Полтаві.

З 1 жовтня зайняли свої посади чотирикласні дами, і розпочато прийом 15-ти дівчат «Дворянського громадського утримання», 1 листопада була затверджена на посаді директриса Юлія Олексіївна Реньї, запрошена з Парижа. До дня відкриття інституту було прийнято на навчання 20 дівчат: суспільного утримання 15, «пансіонерок» княгині Репніної 4 та одна за власний рахунок «своекоштная».

12 грудня 1817 р., відбулось відкриття Полтавського благодійного Інституту шляхетних панянок, шостого в Російській імперії. Невідомий кореспондент повідомляє: «12 грудня 1818 р. відкрито Полтавський Дворянський Інститут. ... багато дворян з дружинами, цивільні та військові чини, прибули до будинку, відданого поміщиком Семеном Михайловичем Кочубеєм у тимчасове користування Інституту, що відкривається». (Газета "Син Батьківщини". 1819 р. № 30, стор. 145. Є підстава припускати, що кореспонденція належить відомому історичному і біографу відомих людей, Дмитру Миколайовичу Бантиш-

Каменському, що служив з 1817 р., і дуже близькому щодо нього. Одним з членів Ради була виголошена промова наступного змісту: «Шановні відвідувачі! Рада, заснована при Інституті шляхетних панянок, запросила вас удостоїти присутністю Вашим зібрання це, щоб у щасливий і всерадісний день цей, ознаменувати відкриття Інституту благодійством дворянства цієї губернії заснованого. Який день пристойніше міг бути обраним для нашого починання? Не треба викладати перед вами, поважні відвідувачі, всі користі від цього виховного закладу наслідувати належні; кожен з вас знає, що для розумової та моральної освіти синів, навіть і найубогіші батьки мають багато коштів. Ліцеї, різні кадетські корпуси, університети, гімназії та за них училища, у кожній губернії засновані, відкривають їм майже повсюдні способи виховання; навпаки, для дівчат, – вони й нечисленні, і по віддаленості дуже скрутні, особливо для недостатніх людей. Тим часом, не піддається жодному сумніву, що вихована мати є найголовніша зброя для побудови обох статей дітей. Батьки, здебільшого зайняті державною службою, не встигають достатньо приділяти їм часу свого та допомоги, наймана ж старанність не може аж ніяк замінити батьківських піклуванням, що вселяються серцем. Переконаний цими істинами, благородний стан губернії цей подав перший приклад до загальнокорисного закладу, який нині сприймає свій початок. Рада, удостоєна довіренням йому головного над цим наглядом, поставить собі священним обов'язком радіти, щоб воно вдосконалено було відповідно до вашого бажання. Поважні благодійники! Ви бачите перед вами предмети благодотворення вашого, вони не можуть ще, але малоліттю їх, гідно цінувати його, але в серцях їх посіється і зросте почуття найжвавішої до вас вдячності, а ви сприймете понад дорогоцінну нагороду безплатної чесноти – у чудовому самовідчутті скоєного добра. Ви ощасливили убогих побратимів ваших, доставляючи пристойне виховання дочкам їхнім; облагодотворюєте цих вихованок, а при цьому і достатнім сімействам подаєте руку допомоги, пропонуючи їм за вельми помірне утримання вигідний спосіб освіти дітей своїх. Великодушною жертвою на такий загальнокорисний предмет, ви довели знову ваше прагнення до вкорінення добродетності, і до поширення галузей освіти. Такий похвальний подвиг благословиться понад усе! Під рятівним покровом небесної благодаті, розсадник, що нині вкорінюється вами, нехай принесе корисні людству плоди» (П.І. Мазанов. Полтавський інститут шляхетних дівчат. У джерелі відсутня сторінка з вихідними даними. Книга вийшла в Полтаві в 1898 р.).

Десять років цей навчальний заклад працював за кошти полтавських дворян, а з 1828 р. став державним. Крім учениць та викладачів в інституті працювало до 200 осіб обслуговуючого персоналу: швачки, повара, садівники тощо. Учениці виділялись своїм вихованням і бездоганним зовнішнім виглядом. Про це у своїх мемуарах зазначає краєзнавець, віце-голова Полтавського дворянського зібрання Володимир Тарасов.

До інституту приймали дівчат дворянського походження, згодом з сімей духовництва і купецтва у віці від 6 до 18 років. Повний курс навчання тривав 7 років. У перші роки, після відкриття, в Полтавському інституті шляхетних

панянок навчалось 15 учениць (по одній від повіту). Згодом кількість учениць зросла до 170-ти. У 1910 р. в інституті навчалось 209 учениць. Плата за навчання була 150-400 карбованців за рік (с.13).

Що стосується української вищої освіти, то її становлення пов'язане з освітньою реформою початку ХІХ ст. У 1803 р. європейська частина російської імперії була поділена на шість навчальних округів. Їх адміністративними, навчально-методичними та науковими центрами мали стати університети з демократичною системою комплектування. Перший університет на українських землях було відкрито у Харкові у 1805 р. з ініціативи вченого та громадського діяча В.М. Каразіна. Для відкриття закладу вищої освіти серед представників різних верств українського населення було зібрано 658 000 карб. сріблом, складено Статут університету, вирішено питання комплектації штату викладачів і службовців [1, с. 142]. Багато зробив для розвитку української вищої освіти у цей період генерал-губернатор князь М.Г. Репнін, який став ініціатором розвитку Чернігівської чоловічої гімназії й відкриття в Полтаві Кадетського корпусу та Інституту шляхетних панянок [4, с. 214].

У 1834 р. було відкрито Київський університет св. Володимира [5, 191]. Крім того, у першій половині ХІХ ст. були відкриті ліцеї: в Одесі – Ришельєвський, Кременецький на Волині та Ніжинський на Чернігівщині. Керівник Ніжинської гімназії І.О. Орлай зміг домогтися дозволу на прийом у заклад освіти обдарованих дітей не дворянського походження [5, 232].

Одним із наслідків освітньої реформи та прийняття статутів 1808-1814 рр. стало перетворення Києво-Могилянської академії зі світського загальнонастанового закладу освіти гуманітарного профілю на заклад освіти для духовництва [5, 219]. У той же час, академія залишалася більш демократичним закладом освіти, чим університети, перш за все, за складом своїх здобувачів [6, 323].

Таким чином, у першій половині ХІХ століття освітні заклади на українських землях розвивалися у демократичному руслі загальноєвропейських тенденцій в освіті. Разом з тим, не дивлячись на позитивні зрушення, українська вища та загальноосвітня школи у значній мірі зберігали становий та релігійний характер. Негативну роль у розвитку освіти відіграла охоронна політика царського уряду.

Список використаних джерел

1. Медвідь Л.А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні. Навч. посіб. Київ. Вікар, 2003. 335 с.
2. Пирогов М.І. Питання життя. Історія української школи і педагогіки. Хрестоматія. Упоряд. О.О. Любар; За ред. В.Г. Кременя. Київ. Т-во «Знання», КОО, 2003. С. 205-209.
3. Попович М. В. Нарис історії культури України. Київ. АртЕк, 1999. 728 с.
4. Прокопенко Л. Л. Генеза та розвиток державної освітньої політики в Україні (ІХ – початок ХХ ст.). Монографія. Дніпро. ДРІДУ НАДУ, 2008. 488 с.
5. Українська педагогіка в персоналіях: У 2-х книгах. Навч. пос. Кн. 1. Х – ХІХ століття. Київ. Либідь, 2005. 624 с.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КОНСТИТУЦІЙНОГО ПРАВА В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Марущак Наталія – кандидатка юридичних наук, доцентка, доцентка кафедри теорії та історії держави і права, конституційного права юридичного факультету Пенітенціарної академії України, Україна

Викладання конституційного права України є надзвичайно важливим елементом навчального процесу в вищих навчальних закладах юридичного спрямування. Конституційне право України своїми нормами регулює суспільні відносини пов'язані з устроєм держави і організацією влади та з захистом прав, свобод людини. Конституційно-правові норми встановлюють систему і види органів державної влади та місцевого самоврядування, правовий статус органів законодавчої, виконавчої і судової влади, порядок їх утворення, повноваження, форми діяльності; регламентують відносини між ними. Встановлені конституційно-правовими нормами основи взаємовідносин між органами законодавчої та виконавчої влади визначають форму правління в країні, а між центральними та регіональними органами державної влади – форму державно-територіального устрою. Це забезпечується, насамперед, Конституцією України як основним джерелом конституційного права.

Знання норм конституційного права та особливостей конституційно-правового регулювання є необхідним для студента юриста, адже, однією з основних функцій предмета є підготовка до професійної діяльності. Водночас, у процесі навчання в закладі вищої освіти майбутні юристи повинні не лише отримати профільні знання у галузі конституційного права, а й сформувати вміння та навички самостійно вирішувати конкретні завдання, висловлювати власну думку, оперувати фактами, аналізувати текст нормативно-правового акта, розуміти та використовувати його правильно, відповідно до волі законодавця. Вирішити дані завдання у складних умовах сьогодення надзвичайно складно.

Величезна роль у цьому процесі належить викладачам. Їх завдання зацікавити, підтримати, знайти підхід до кожного здобувача вищої освіти за допомогою різних методів навчання, враховуючи специфіку дисципліни та особливості сприйняття інформації кожним студентом.

Конституційне право – це галузь права, котра визначає основоположні принципи життя кожного. Саме тому заняття мають бути активними, на яких студенти можуть обговорювати складні правові питання конституційної теорії, вирішувати правові ситуації. Використання інтерактивних методів, таких як рольова гра, дебати та дискусії, сприяє активному навчанню та залученню студентів до заняття. Діалог, обговорення моральних і етичних аспектів права також допомагають сформувати та підвищити у студентів правову свідомість. Вони навчаються аналізувати правові норми і розуміти їх сутність, розвивають навички аргументації та критичне мислення. Багато в чому це залежить від вміння та професіоналізму викладача.

Слушно, на нашу думку, стверджує О.Є. Спиридонова, про те, що у процесі формування правосвідомості умовно було виділено три етапи.

Педагогічний аспект формування правосвідомості спрямовано на формування когнітивного компонента правосвідомості. Це ґрунтувалося на застосуванні диференційованого підходу у правовому навчанні здобувачів освіти, який передбачав необхідність акцентувати увагу на поглиблене вивчення права, що сприяє формуванню стійкої мотивації навчання та підтвердження усвідомленого вибору майбутньої професії. Другий етап передбачав формування ціннісно-орієнтованого компонента правосвідомості. Сутність його полягала у встановленні місця правових цінностей у спільній особистісній ієрархії цінностей бакалаврів. Третій етап спрямовано на формування поведінкового компонента правосвідомості [1, с. 164].

Оптимальним напрямком розвитку освіти і розв'язання, пов'язаних з нею проблем в сучасних реаліях вважається дистанційне або змішане навчання з активним використанням цифрових технологій в навчально-виховному процесі. Дистанційне або змішане навчання передбачає проведення навчальних занять (лекції, практичні заняття, консультації), контрольних заходів, самостійної роботи (п. 3.1-3.2 Наказу Міністерства науки та освіти України від 25 квітня 2013 р. № 466) [2].

Змішане навчання передбачає проведення занять як в аудиторії, так і в режимі онлайн. Відповідно, використовуються різні форми взаємодії викладача та здобувачів вищої освіти.

Головною відмінністю змішаного навчання від дистанційного навчання є те, що змішане навчання передбачає очно-дистанційну взаємодію студентів з викладачами. Під час змішаного навчання педагогам потрібно планувати викладання дисциплін в аудиторіях та на дистанційних платформах задля ефективного забезпечення потреб студентів, адже під час самостійного опрацювання матеріалу студенти самі визначають ту кількість часу, яка їм потрібна для його опрацювання [3, с. 21].

Використання змішаного навчання, інформатизація та впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес це вимога часу. В сучасних умовах раціональне використання комп'ютерних технологій дозволяє інтенсифікувати процес навчання в умовах профільного навчання, що значно покращує якість та ефективність навчання майбутніх фахівців, підвищує конкурентноспроможність на ринку праці. Використання комп'ютерних технологій істотно змінило освітній процес за останні роки. З одного боку, новітні технології дають змогу створити оптимальні умови вивчення нового матеріалу, засвоєння необхідних майбутньому юристу знань, умінь і навичок, сприяють динамізації освітнього процесу. З іншого, спонукають до збільшення самостійних форм навчання.

Саме тому, правове навчання здобувачів вищої освіти має бути організоване на високому науковому, методичному і практичному рівнях.

Застосування комп'ютерних технологій потребує перегляду форм і методів навчальної діяльності. Під методом навчання прийнято розуміти сукупність прийомів і засобів за допомогою яких досягається поставлена мета, в даному випадку – оволодіння освітнім компонентом. Основною вимогою методу навчання є послідовність дій викладача та здобувача вищої освіти на

лекційних та практичних заняттях, що спрямовані на досягнення як навчальної цілі так і виховної. Адже, до функцій методів навчання належить не лише освітня, а й виховна, мотиваційна, розвиваюча та контрольна [4].

Сучасні інформаційні технології мають бути ефективним інструментом, який полегшить засвоєння знань, зробить навчання інтерактивним, комунікативно спрямованим, цікавим, наочним, індивідуальним [5]. Як зазначила Л. Лис, застосування цифрових технологій у процесі викладання навчальних дисциплін у закладах вищої освіти збагачують традиційні методики навчання новими формами надання інформаційного матеріалу і способами налагодження конструктивної взаємодії, що характеризуються динамізмом та мобільністю [6].

Але, на нашу думку, комп'ютерні технології є допоміжним засобом навчання. Необхідно, при впровадженні сучасних технологій у систему професійної освіти України, передбачати не лише вибір найбільш прогресивних, адаптивних платформ, але й узгоджувати вибрані ресурси чи то інструменти з відповідними освітніми або професійними стандартами.

Отже, на сучасному етапі розвитку українського суспільства, в умовах глобальних викликів та воєнного стану, триває процес упровадження більш ефективних і досконалих засобів навчання здобувачів вищої освіти.

Використання цифрових технологій істотно змінило освітній процес за останні роки. Саме використання цифрових технологій в навчально-виховному процесі є одним з варіантів розв'язання проблеми, а перспективним напрямком розвитку освіти в сучасних реаліях вважається змішане навчання.

На нашу думку, формування висококваліфікованого фахівця в галузі юриспруденції можливе за умови вдумливого поєднання різних методів навчання. При цьому основний акцент має робитися на прийомах і засобах, що забезпечують продуктивну комунікацію, формах подачі матеріалу, що дозволили би вирішити різні завдання навчального процесу.

Список використаних джерел

1. Спиридонова О.Є. Особливості підвищення рівня правової компетентності бакалаврів технічних спеціальностей в умовах коледжу. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2021. Випуск 83. С. 161–165.

2. Наказ Міністерства науки та освіти України від 25 квітня 2013 р. № 466. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text> (дата звернення 10.09.2024).

3. Січкара С.А., Денисюк І.А. Особливості викладання дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» в умовах змішаного навчання. Закарпатські філологічні студії. Випуск 27. Том 3. С. 19-23. с 21.

4. Кузнецова Л.В. Особливості методики викладання економіко-правових дисциплін в закладах вищої освіти Юридичний науковий електронний журнал № 7/2023 URL: <file:///E:/%D0%9A%D0%9F%D0%A3%20%119.pdf> (дата звернення 10.09.2024).

5. Людмила Лис Особливості застосування сучасних освітніх технологій у практичній діяльності викладача. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2789> (дата звернення 10.09.2024).

6. Кисельова Т. В. Особливості викладання навчальних дисциплін в технічному закладі вищої освіти в умовах цифрового освітнього середовища / АКАДЕМІЧНІ ВІЗІЇ Випуск 19. 2023. URL: <file:///E:/%D0%9A%D0%9F%D0%A3%20%D0+.pdf> (дата звернення 10.09.2024).

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ПРИКЛАДІ УМАНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧІНИ

Миколайко Володимир – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики та інтегративних технологій навчання природничих дисциплін, проректор з міжнародних зв'язків та стратегічного розвитку Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Дубовик Людмила – провідний фахівець відділу міжнародних зв'язків Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

У сучасному глобалізованому світі інтернаціоналізація вищої освіти набуває ключового значення та стає провідним напрямом реформування освітніх систем у різних країнах світу. Інтернаціоналізація є однією з ключових складових діяльності сучасного університету. Це багатогранне поняття, яке дослідники інтерпретують по-різному, охоплюючи різні аспекти освітнього процесу, наукової діяльності, академічної мобільності та міжнародної співпраці. Інтернаціоналізація не лише збагачує освітнє середовище, але й підвищує конкурентоспроможність університетів, сприяючи їх інтеграції у світовий освітній простір та відповідаючи на виклики глобалізації.

У 1972 році М. Харарі, спираючись на роботи Ф. Баттса та ініціюючи нову дискусію, розширив поняття інтернаціоналізації вищої освіти, включивши до нього три складові: 1) інтеграцію міжнародного компонента у зміст навчальних планів та програм; 2) міжнародну мобільність студентів і викладачів; 3) угоди, що забезпечують освітню співпрацю за межами національних кордонів. [, с. 2].

У 1992 році Арум і Ван де Вотер визначили що, інтернаціоналізація це численні заходи, програми та послуги, що належать до міжнародних досліджень, міжнародного освітнього обміну та технічного співробітництва «the multiple activities, programs and services that fall within international studies, international educational exchange and technical cooperation» [4, с. 9].

За Дж. Найт, інтернаціоналізація означає різноманітну міжнародну діяльність, а саме академічну мобільність студентів та викладачів, міжнародні проєкти, партнерства, асоціації, міжнародні академічні програми і дослідницькі ініціативи, а також «доставку» освіти до інших країн шляхом новітніх технологій та механізмів «process of integrating an international or intercultural dimension into the teaching, research and service functions of the institution» (Knight, 1994, p. 7) [, с. 6].

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (УДПУ) є прикладом українського педагогічного закладу, який активно

запроваджує інтернаціоналізацію у свої освітньо-виховні та наукові процеси. Інтернаціоналізація у сфері освіти та науки є ключовою складовою Стратегії розвитку Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини на 2021-2025 рр. та Концепції інтернаціоналізації Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини на 2020-2025 (від 27 січня 2020 року, протокол № 8) та охоплює всі його структурні підрозділи. Стратегічною метою інтернаціоналізації університету є його інтеграція у світову та європейську системи освіти, науки та виховання задля якісної підготовки фахівців обізнаних із передовими технологіями навчання та роботи, гнучких до вимог та потреб ринку праці, готових жити та працювати у полікультурному середовищі, здатних навчатися протягом усього життя та спроможних працювати якісно, ефективно та результативно. [1, с.2]

До ключових аспектів інтернаціоналізації Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини відносимо:

1. Інтернаціоналізацію навчання та виховання.

Інтернаціоналізація навчання та виховання безпосередньо спрямована на здобувачів вищої освіти як ключових учасників освітньо-виховного процесу та сприяє їх підготовці до викликів глобалізованого світу, підвищує якість освіти, формує гнучких, толерантних, креативних і культурно обізнаних професіоналів, здатних працювати в багатокультурних середовищах, розвиває у здобувачів цінності, які є важливими для створення гармонійного і справедливого суспільства, виховує повагу до інших культур, прагнення до миру та розуміння важливості співпраці для вирішення глобальних проблем.

Ключовими напрямками діяльності університету щодо впровадження інтернаціоналізації в освітньо-виховний процес здобувачів є інтеграція міжнародного контенту в навчальні програми; розвиток двомовного або англomовного навчання яке розширює мовні навички студентів, відкриває доступ до міжнародних ресурсів; міжнародна академічна мобільність здобувачів, що дає змогу студентам і викладачам отримувати досвід в інших країнах; навчання в університеті іноземних студентів, так як присутність студентів з інших країн сприяє культурному обміну та міжкультурному діалогу, що є важливим для виховання толерантності та розуміння між представниками різних культур; проведення спільних міжнародних освітніх, виховних та культурних заходів, оскільки вони збагачують освітньо-виховний процес та створюють умови для формування глобальних компетенцій у студентів.

2. Інтернаціоналізацію викладання.

Інтернаціоналізація викладання орієнтована на підвищення професійного рівня науково-педагогічного складу університету та інтеграція інновацій у освітньо-виховний процес. Впровадження міжнародних, міжкультурних та глобальних аспектів у освітні програми та методи викладання для підготовки студентів до роботи й життя у глобалізованому світі. Цей підхід допомагає підвищити якість освіти, розширює світогляд студентів та надає можливість університетам інтегруватися у світову освітню спільноту. Інтернаціоналізація викладання дозволяє готувати студентів до вирішення глобальних проблем, формує в них навички критичного мислення, креативності та адаптивності. Це

допомагає розвивати у студентів розуміння міжкультурних відносин, гнучкість і відкритість до нових знань, що стає важливими якостями для кар'єри в умовах глобалізації а також підвищує репутацію університету на міжнародній арені, залучає студентів і викладачів з різних країн, створюючи багатокультурне середовище, яке збагачує навчальний процес і сприяє міжнародній співпраці.

3. Інтернаціоналізація наукової діяльності.

Інтернаціоналізація наукової діяльності сприяє підвищенню якості наукових досліджень, дозволяє залучати додаткові ресурси, покращує доступ до новітніх досягнень світової науки та підвищує престиж закладу освіти на міжнародній арені. Це дозволяє університету бути частиною глобальної наукової спільноти, залучати міжнародний досвід і підвищувати свою конкурентоспроможність на світовому рівні. Інтернаціоналізація наукової діяльності сприяє розвитку інновацій, удосконаленню наукових підходів і зміцненню зв'язків з провідними науковими центрами світу. Для студентів і молодих науковців це відкриває додаткові можливості для навчання, стажування та кар'єри в міжнародних наукових колективах.

Впровадження міжнародних стандартів у наукову діяльність, співпраця з іноземними науковими установами та дослідними центрами, залучення грантового фінансування від міжнародних організацій та фондів, публікації у високорейтингових наукових журналах, участь у міжнародних наукових конференціях сприяє розвитку наукових досліджень, поширенню знань і підвищують видимість досліджень на міжнародному рівні, надає можливість презентувати результати досліджень широкій науковій спільноті, обмінюватися ідеями з колегами з різних країн, налагоджувати контакти та створювати нові спільні проекти, забезпечує доступ до сучасного обладнання що підвищує рівень наукових досліджень, відкриває нові можливості для дослідників і сприяє крос-культурному обміну досвідом та знаннями.

4. Розвиток міжнародних партнерств та взаємодія із ключовими зацікавленими сторонами.

Розвиток міжнародних партнерств полягає у встановленні, підтримці стратегічних зв'язків та змістовної роботи з міжнародними партнерами, університетами, науковими установами, організаціями та асоціаціями опираючись на стратегічне планування, ефективний менеджмент та комунікацію. Це сприяє поліпшенню якості освіти, адаптує університет до світових стандартів освітньо-виховного процесу та наукових досліджень, розширює доступ до фінансування, дає змогу залучити додаткові ресурси для розвитку інфраструктури, проведення досліджень та наукових розробок. Залучення міжнародних експертів до спільної роботи дозволить підвищити рівень наукових досліджень і навчального процесу, що в свою чергу підвищить репутацію та престиж університету на світовій арені.

Розвитку міжнародних партнерств сприяють підписання двосторонніх угод та меморандумів про співпрацю з урядовими та міжурядовими організаціями (як-от NATO, UN, UNESCO, EU), Міжнародними фінансовими установами та фондами, промисловими підприємствами та технологічними компаніями, науковими асоціаціями та освітніми мережами, місцевими

освітніми установами, національними науковими центрами та бізнесом забезпечує доступ до фінансування, науково-освітніх програм і стратегічних ініціатив, дозволяє залучати інвестиції для реалізації спільних наукових і освітніх проєктів, сприяє розвитку інфраструктури та забезпечує університети фінансовими ресурсами для міжнародної співпраці, сприяє також залученню студентів до практичного навчання та стажувань у реальному секторі економіки, що дозволяє інтегрувати міжнародні ініціативи в контекст національного розвитку та забезпечити ефективну реалізацію міжнародних проєктів.

5. Розвиток лідерства в управлінні університету.

Розвиток лідерства в управлінні університетом зумовлює створення інтегрованої гнучкої моделі керівництва процесами інтернаціоналізації університету та є одним із ключових факторів, що визначають ефективність діяльності освітніх закладів у сучасному конкурентному середовищі. Лідерство в контексті університету не обмежується лише функціями адміністрації, але охоплює всі рівні організації, сприяючи ефективності управління закладом освіти, впровадженню нових ідей, технологій та підходів, розвитку інновацій, підвищенню якості освіти, наукових досліджень та зміцненню міжнародних зв'язків. Розвиток лідерства в управлінні університетом є важливою складовою його успіху. Лідерство не лише сприяє ефективному управлінню університетом, але й забезпечує розвиток інновацій, покращення якості освіти та науки, а також створення міжнародних зв'язків. Впровадження ефективних моделей лідерства дозволяє університетам бути конкурентоспроможними на світовій арені та досягати високих результатів у різних сферах своєї діяльності.

Лідерство на рівні адміністративних структур університету включає в себе не тільки організаційні та управлінські функції, але й стратегічне мислення, аналіз даних, здатність до прийняття інноваційних рішень та ефективної взаємодії з іншими університетами, науковими установами та підприємствами, створення умов для командної роботи структурних підрозділів університету, здатних працювати над спільними завданнями, обмінюватися досвідом і генерувати нові ідеї для покращення університетської діяльності.

Розвиток лідерських якостей у викладачів і студентів є важливим елементом лідерства в університеті, який сприяє ефективній організації освітнього процесу, наукових досліджень та управлінських функцій. Для студентів, як майбутніх фахівців, це передбачає активну участь у студентських організаціях, волонтерських проєктах, наукових дослідженнях та інноваційних ініціативах. Викладачі ж мають демонструвати приклад професіоналізму та ініціативності, слугуючи орієнтиром для студентів.

Для підтримки професійного розвитку лідерів необхідно створити умови, зокрема організувати тренінги, програми підвищення кваліфікації, менторські заходи, а також забезпечувати участь у міжнародних освітніх і наукових обмінах, конференціях та форумах. Це дозволяє формувати потужну команду управлінців, спроможних ефективно реалізовувати стратегії університету.

Активна діяльність університетського керівництва у розбудові партнерств з іншими навчальними закладами та науковими організаціями сприяє укріпленню міжнародних зв'язків, відкриваючи нові перспективи для співпраці.

Створення підтримуючого та мотивуючого середовища в університеті залучає талановитих студентів, викладачів і науковців, а також підвищує рівень їхньої залученості та відданості університету.

Підсумовуючи вищесказане можна впевнено ствердити що, інтернаціоналізація вищої освіти є невід'ємним процесом адаптації сучасних університетів до викликів глобалізації та міжнародної конкуренції. Вона охоплює навчання, викладання, наукову діяльність, міжнародні партнерства та управління закладом освіти. Інтеграція інтернаціонального контексту у всі аспекти діяльності університету сприяє підвищенню якості освіти, розвитку інновацій, міжнародного співробітництва та формуванню майбутніх професіоналів, здатних ефективно діяти у полікультурному середовищі.

Прикладом успішного впровадження інтернаціоналізації є Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, який завдяки стратегічному підходу інтегрує міжнародні стандарти та передові практики у свою діяльність. Такий підхід дозволяє університету не лише покращувати якість освіти й науки, але й активно долучатися до глобального освітнього простору, розширювати міжнародні зв'язки та забезпечувати своїм студентам і викладачам конкурентні переваги у сучасному світі.

Таким чином, інтернаціоналізація є ключовим інструментом для розвитку сучасних університетів, що відкриває нові можливості для навчання, наукових досліджень і міжнародної співпраці, забезпечуючи інтеграцію національної освіти до світового освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Концепція інтернаціоналізації Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини на 2020-2025 рр. (від 27 січня 2020 року, протокол № 8). URL: <http://surl.li/kglsfu> (дата звернення 20.10.2024).
2. 36 Український педагогічний журнал. 2020. № 4 (Internationalizing the Campus. A User's Guide, M. Green and Ch. Olson, Eds. – Washington, DC, USA: American Council on Education, 2003.)
3. Knight, J, «Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales», Journal of Studies in International Education, vol. 8, no. 1, pp. 5-31, 2004. doi: 10.1177/1028315303260832.
4. Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. Journal of studies in international education, 8(1), 5-31.

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ ЯК КЛЮЧОВОЇ ЦІННОСТІ ЄС В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Маслова Марія – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014.021 Середня освіта (Англійська мова і література) факультету суспільно-гуманітарних наук та права Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Україна

Маслова Аліна – кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри германської філології та методики викладання германських мов Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Україна

Формування толерантності у сучасних школярів є одним із найважливіших завдань Нової української школи (НУШ), особливо в умовах інтеграції України до європейського освітнього простору. Толерантність є однією з ключових європейських цінностей, яка забезпечує гармонійне співіснування різних культур, націй, релігій та ідеологій. Її імплементація в зміст програм різних навчальних предметів, англійської мови зокрема, сприятиме успішному формуванню загальної культури здобувачів початкової освіти.

Окремо необхідно відзначити роль англійської мови у формуванні зазначеної цінності. Вивчаючи англійську мову в початкових класах НУШ, учні не лише набувають необхідних мовних і мовленнєвих компетентностей, але й знайомляться з культурними особливостями інших народів, розвивають вміння вести конструктивний діалог та співпрацю в полікультурному середовищі, формують толерантне ставлення до інших членів українського суспільства (представників інших національностей і релігій, дітей з особливими потребами). Через навчання англійської мови формуються життєві ціннісні орієнтири, що сприяють вихованню поваги, розуміння та терпимості до інших. Саме тому питання виховання толерантності школярів як ключової європейської цінності на уроках англійської мови набуває сьогодні все більшої актуальності.

В контексті сьогодення сутність виховання толерантності розкрито в працях як вітчизняних (В. Андрющенко, І. Бех, С. Березка, С. Белих, Г. Бюзелева, О. Вознюк, О. Грива, О. Дрозд, Є. Ільїнська, Л. Левіна, В. Ляпунова, М. Монастирська, В. Нечипоренко, Н. Скрипник, В. Тернопільська, Ю. Тодорцева та ін.), так і зарубіжних науковців (F. Asderaki, N. Gafurova, A. Marini, Ö. Sakalli, Sarkadi, O. Sideri, L. Zakiah, A. Zakin).

Метою цієї публікації є висвітлення особливостей формування толерантності як ключової європейської цінності дітей молодшого шкільного віку на уроках англійської мови в НУШ.

У Державному стандарті початкової освіти від 2018 року зазначено, що «метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей» [1]. Однією з таких цінностей є толерантність, яку Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей описує як базову духовно-моральну цінність, що характеризується «здібністю ставитися із терпінням до інтересів, переконань, вірувань, звичок і поведінки оточуючих» [6, с. 14]. Подібне ж визначення знаходимо в педагогічному словнику, де толерантність (лат. *tolerantia* — терпіння) схарактеризовано як терпимість до чужих думок, вірувань, переконань, поведінки [4, с. 448].

Вітчизняні дослідники визначають толерантність як:

- активну позицію індивіда, його здатність сприймати без агресії думки, що відрізняються від власних, а також високо поцінювати культурне багатство, особливості способу життя і поведінки інших людей, націй [2, с. 16];

- багатоаспектне поняття, яке з одного боку являє собою «ціль і результат виховання, яке супроводжується формуванням певних моральних позицій, а з іншого – моральну якість особистості, яка виявляється у характерній поведінці, вчинках та стосунках з оточуючими» [7, с. 10];

- «сформовану або таку, що перебуває в стані формування, комплексну особистісну якість, яка проявляється в соціальних відносинах і головною ознакою якої є визнання права іншого на відмінність» [3, с. 77-78].

Така якість нівелює виникнення конфліктних ситуацій між людьми з різним світоглядом, передбачає гуманне ставлення до інших, формування «толерантної свідомості», яка виявляється в поведінці та вчинках учнів, ціннісному ставленні до себе та інших [5, с. 145]. При цьому виключається стереотипне сприйняття людей та догматизм, фокус уваги переноситься на формування шанобливого ставлення до оточуючих, незважаючи на їх приналежність до інших етнічних, національних, релігійних, расових груп, соціальних верств населення, а також наявність відмінних від власного поглядів, особливостей та звичаїв [8, с. 18].

Проявами толерантності є доброзичливість, повага, чуйність, тактовність, делікатність, великодушність, які пов'язані з емпатійністю дитини, її здатністю до співпереживання, співчуття, співрадість [6, с. 14]. У цьому контексті важливою є думка про створення в межах НУШ толерантного освітнього простору, де має відбуватись «культивування цінності кожної особистості, яка збагачує тих, хто зростає разом, змінює оточення через якісні контакти і комунікацію, утверджує позицію «освіта для всіх» [9, с. 73].

Для успішної реалізації освітньо-розвивального потенціалу дисципліни «Англійська мова» вважаємо за необхідне констатувати той факт, що в процесі вивчення цього предмета має розширюватись культурний світогляд учнів, що надаватиме змогу глибше розуміти культуру, традиції і духовні цінності власного народу, а також усвідомлювати особливості й культурні відмінності інших народів, мова яких вивчається. В цьому випадку іноземна мова виступає засобом міжкультурного спілкування й налагодження міжкультурних зв'язків, що сприяє розвитку навичок толерантного ставлення до оточуючих.

Далі розглянемо засоби формування знань про соціальні норми, толерантність та позитивне ставлення до інших, що можуть бути використані у процесі формування толерантності учнів початкової школи на уроках англійської мови. До таких засобів відносимо:

1) казки, які мають величезний виховний потенціал та є одним із важливих джерел знань для учнів початкових класів про соціальні норми, толерантність та позитивне ставлення до інших. Зміст казки має бути побудований таким чином, щоб події спрямовували героїв до самоідентифікації, самовираження, визнання себе та різноманіття навколишнього світу [11, с. 109]. Прикладом таких творів може бути казка Н. Ch. Andersen «The Ugly duckling»;

2) дитячі літературні твори такі, наприклад, як повчальні історії або уривки з книг, де головні герої – люди з високими морально-етичними якостями. Такі твори вчать дітей, що важлива твоя особистість і те, що ти робиш, що людину потрібно цінувати та поважати за її гарні вчинки та якості. Наприклад, «Whoever You Are» by Mem Fox, «Come and Be With Us» by

Timothy D. Bellavia, «How Are We Alike?» Linda Rieger. Більш повний список книг для молодших школярів, що навчають толерантності, наведений в Додатку А;

3) сюжетно-рольові ігри являють собою цікавий спосіб для дітей побачити світ з чужої точки зору. Під час такої гри, наприклад, можливо попросити дитину уявити, як би почувався однокласник, якщо його залишили осторонь гри. Подібна діяльність допомагає розвинути емпатію та розуміння;

4) ілюстрації і картини;

5) відео фрагменти, мультфільми, уривки фільмів, перегляд яких супроводжується бесідою щодо переглянутого, що сприяє розвитку емпатії, здатності співчувати, допомагати і радіти, рефлексувати над новим досвідом, отриманим після перегляду. Наприклад, наприклад, мультфільми «PIEP», «The Bridge – a story about tolerance»;

6) екскурсії, які надають школярам уявлення про культурне різноманіття, звичаї, норми поведінки, традиції інших народів і національностей.

Серед методів, що сприяють вихованню толерантності в здобувачів початкової освіти зазначають використання арт-терапії, казко-терапії, сторітелінгу, тематичних проєктів, відеоконференцій з учнями з інших країн, відвідування установ або неурядових організацій, спортивних заходів, участь у шкільних обмінах, обговорення випадків з життя/біографії відомих людей [10, с. 265].

Висновки. Підсумовуючи сказане вище, доходимо висновку, що виховання толерантності молодших школярів в контексті НУШ передбачає формування вміння краще розуміти себе та оточуючих, встановлювати з ними контакт, взаємодіяти без примусу, проявляти довіру, розуміти, приймати й поважати відмінності.

Використання в навчальному процесі НУШ казок, дитячої літератури, сюжетно-рольових ігор, ілюстрацій, відео та мультфільмів допомагає розвивати у школярів емоційне сприйняття, емпатію та позитивне ставлення до культурного розмаїття. Методи арт-терапії, казко-терапії, сторітелінгу й проєктної роботи, застосовані на уроках англійської мови, дозволяють учням не лише розвивати толерантне ставлення до інших, краще розуміння соціальних норм і моральних цінностей, а й сприяють формуванню іншомовної комунікативної компетентності.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення 04.11.2024).

2. Дрозд О.В. Формування толерантності дітей старшого дошкільного віку у поліетнічному середовищі ДНЗ. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського*. 2014. Вип. 1.45 (106). С. 15-19.

3. Ляпунова В.А. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності дітей у дошкільних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04, 13.00.08. Мелітополь, 2017. 490 с.

4. Педагогічний словник. За ред. М. Д. Ярмаченка. К. : Педагогічна думка, 2001. 1440 с.
5. Попова О., Лесик А. Виховання толерантності здобувачів початкової освіти на уроках літературного читання. *Importance of Soft Skills for Life and Scientific Success* : Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Internet Conference, March 1-2, 2022. Dnipro, Ukraine : FOP Marenichenko V.V., 2022. С. 145-148.
6. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей. Авт кол. на чолі з Бех І.Д. Київ, 2018. 40 с. URL: <https://ipv.org.ua/prohrama-nova-ukrainska-shkola/> (дата звернення 04.11.2024).
7. Скрипник Н.І. Виховання толерантних взаємостосунків дітей старшого дошкільного віку : навчально-методичний посібник / Скрипник Н. І. – Умань : ПП Жовтий, 2011. 99 с.
8. Ціннісні орієнтири сучасної української школи. Міністерство освіти і науки України. 2019. 63с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/Serpneva%20conferentcia/2019/Presentasia-Roman-Stesichin.pdf> (дата звернення 04.11.2024).
9. Шевченко Ю., Дубяга С. Формування в учнів початкової школи толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2022. №1 (28). С. 69-74.
10. Asderaki, F., Sideri, O. Teaching EU Values in Schools through European programs during COVID-19 pandemic. The “Teachers4Europe: setting an Agora for Democratic Culture” Program. *HAPSc Policy Briefs Series*. 2020. №1(1). P. 259-270. DOI: 10.12681/hapscpbs.24977.
11. Derkachova O., Tytun O. Literary fairy tale as a means of forming the tolerance in primary school children. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2023. №29. P. 104–110. DOI: 10.15330/msuc.2023.29.104-110.

ТЕМА ПРОСВІТНИЦЬКОГО РЕГЕНЕРАЦІОНІЗМУ В ІСПАНСЬКОМУ ЧАСОПИСІ «СУЧАСНА ШКОЛА» (1897–1903 РОКИ)

Носовець Владислав – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Україна

Мадридський журнал «Сучасна школа», який розпочав свою історію з квітня 1891 року з легкої руки видатного педагога Педро де Алькантара Гарсії (Pedro de Alcantara Garcia Navarro) (8.05.1842, Кордова – 6.06.1906, Мадрид), наприкінці 1890-х років став справжнім провісником ідей просвітницького регенераціонізму у Королівстві Іспанія.

Іспанська науковиця Соледад Монтеc Морено (Soledad Montes Moreno) підкреслювала, що журнал був саме «інструментом просвітницького регене-

раціонізму в Іспанії наприкінці [XIX] століття, коли вона вже відчула «катастрофу» та «лихоліття» [1, с. 413].

На сторінках часопису “Сучасна школа” іспанські педагоги обґрунтовували ідею просвітницького регенераціонізму, виходячи з розуміння того, що народне просвітництво та й загалом організація громадського життя на демократичних засадах є базовими умовами для подолання «катастрофічного» становища, в якому опинилося Королівство наприкінці XIX століття. З народним просвітництвом та всезагальністю освіти пов’язувалися сподівання іспанських інтелектуалів на оновлення рідної країни, на відродження її під силою колективного духу.

У статті «Про національну освіту» (La Escuela Moderna, 1897) педагог Хуан Унья (Juan Uña) стверджував, що «великі хвилі модерного прогресу накочуються з різних сторін на Іспанію», проте освітня політика має бути виваженою, адже іспанський народ, маючи величну історію, гідний славетної долі в щасливому майбутньому, має зберегти власне національне існування. Головним завданням освіти в пробудженні свідомості народу є «виховання національного духу, наших значних прагнень у розбудові людської цивілізації та досягнення прогресу Вітчизни» [2, с. 82–83].

На переконання педагога, розв’язання цього завдання залежатиме не стільки від наявності і функціонування різних освітніх установ – університетів, інститутів, шкіл, – скільки від натхнення самого народу з його твердою волею та палким бажанням досягти величності й досконалості [2, с. 83].

Освітнянин Енріке Мартін (Enrique Martin) у статті «Освіта як засіб суспільного оновлення» (La Escuela Moderna, 1898) пояснював: «Могутність і влада народів визначаються тим ступенем природної, духовної, інтелектуальної та естетичної культури, на якому вони знаходяться, а набуття культурного досвіду становить безпосередню мету виховання» [3, с. 356].

Справжня освіта пробуджує і вдосконалює розум людини, спрямовує її волю, підносить та очищує її почуття, формує характер особистості, й усе це здійснюється одночасно з тим, щоби людина змогла піти дорогою добра та сповнити власне призначення. Ті народи, у яких освіта була підтримана урядами, досягали власних цілей, ставали незалежними та могутніми. Саме тому, якщо іспанський народ бажає оновлення і повернення власної моці, він має першочергово дбати про освіту. Ця праця нелегка, вона потребує волі, наполегливості та завзяття.

За твердженням Е. Мартіна, оновлення (регенерація) означає, що «визнаються всі демократичні права людини», громадянами «виконуються їхні суспільні обов’язки, свідомо і вільно», а також людина перестає бути «рабом власних пристрастей та іграшкою власного честолюбства», всю енергію вона спрямовує на розвинення наук, мистецтва, промисловості, на виконання справи, на добробут та збагачення народу [3, с. 358].

У статті «Національна освіта» (La Escuela Moderna, 1899) педагогиня Марія Карбонель Санчес (Maria Carbonell y Sanchez) зауважувала, що в своєму прагненні до оновлення іспанський народ має зосередитися на моральних умовах розвитку суспільства, оскільки прогрес у нагромадженні матеріальних

благ без морального вдосконалення не сприятиме народному піднесенню. Спасіння – у вихованні майбутніх поколінь, у вихованні «нових людей», у просвітництві розуму, у становленні гідних та вольових особистостей [4, с. 5].

Славетний іспанський педагог Педро де Алькокантара Гарсія (Pedro de Alcantara Garcia Navarro) у публікації «У ХХ столітті» (La Escuela Moderna, 1901) розмірковував стосовно того, що спадщина народного просвітництва, яку ХХ століття отримало від попереднього ХІХ століття, потребує численних перетворень. Для того, щоб іспанський народ зміг оновитися як нація, йому необхідно стати на шлях європеїзації, а поки що він перебуває поза межами європейської цивілізації. І для того, щоб іспанський народ став життєздатною нацією, йому необхідно докласти усе серце, усю свою душу та ще й енергійну, наполегливу волю на розбудову системи народної освіти [5, с. 9].

Шкільний учитель Антоніо Мартінес Діас (Antonio Martinez у Diaz) у публікації «Освіта та держава» (La Escuela Moderna, 1902) обґрунтовував значення втручання держави в освітній процес, справу народного просвітництва. Він зазначав: «У людському суспільстві існують дві суспільні сутності, які мають у долі народів велике значення та виконують надзвичайно важливі функції, – це родина і держава. Родина була первинним суспільним елементом... Держава ж, утворившись як національна єдність, була необхідна для забезпечення виконання громадянських обов'язків та поваги прав усіх громадян» [6, с. 8].

Для сучасної Іспанії украй затребуваною є виважена політика держави, адже «понад дев'ять мільйонів людей є неграмотними» [6, с. 12]. Задля народного блага має бути подолана неписьменність, має стати обов'язковою освіта, та й у всі часи освіта і виховання були у віданні держави. Освіта має стати загальною, щоби її могли отримувати люди всіх верств. Освіта – це справа всього життя людини. І дитина, і дорослий, і чоловік, і жінка, усі суспільні класи потребують освіти з тим, щоби вдосконалюватися та виконувати власне призначення. І держава має бути зацікавлена в тому, щоби її громадяни були освіченими в усіх науках та вихованими, адже саме «народ сприятиме культурному розвитку, втілюючи розум та волю задля оновлення Батьківщини» [6, с. 12–13].

Антоніо Мартінес Діас піднесено проголошував: «Місія возвеличувати й оновлювати Батьківщину – в руках Учителя, це йому потрібно добиватися, щоб усі його учні вигравіювали в своїх серцях і душах святу любов до Іспанії, яка вкриває всіх нас своїм дивовижним, прекрасним небом, як благословенна матір оберігає всіх іспанців» [6, с. 18].

У статті «Про реорганізацію нормальних шкіл» (La Escuela Moderna, 1901) викладач вчительської нормальної школи м. Аліканте Антоніо Сервера Ройо (Antonio Servera у Rojo) зауважував: «Освіта, праця, культура. Це – необхідні умови для повного відновлення Іспанії. Бо, очевидно, що життя і добробут народу прямим чином залежать від його моральності та просвітництва; інтелектуальне і моральне багатство народу – це найбільше його багатство» [7, с. 278].

На думку педагога, реформування освіти в Іспанії треба розпочинати з початкової ланки. І найпершим чином необхідно засновувати нові школи,

збільшувати кількість учительських кадрів у початкових школах та покращувати становище вчительства.

У статті «Пропозиція стосовно народної освіти» (La Escuela Moderna, 1903) Антоніо Сервера Ройо писав: «Народи – це спільноти, людські організми, які мають власну особистість, автономну індивідуальність, призначену виконувати певну функцію, що полягає в тому, щоб іти прогресивно до свого вдосконалення та врешті-решт досягати, наскільки це можливо, добробуту для себе та всього людства» [8, с. 271].

На погляд педагога, єдиним спасінням для Іспанії є «поширення і збільшення просвітництва та моральності, тобто культури» [8, с. 272].

Про те, що у теперішній Іспанії значно зріс інтерес самого суспільства до проблеми національної освіти, ведеться мова про неї і в парламенті, і в наукових товариствах, йшлося у публікації «Проблема національної освіти і «виробничі» класи» (La Escuela Moderna, 1900) видатного іспанського педагога Франсіско Хінера де лос Ріоса (Francisco Giner de los Rios). Педагог указував на те, що «розбудова системи національної освіти, тобто освіти, найкращим чином відповідної духу іспанського народу, має здійснюватися з урахуванням іноземного передового педагогічного досвіду, але добре адаптованого для умов Іспанії» [9, с. 259].

Викладач Центральної нормальної вчительської школи у м. Мадрид Концепсьон Саїс (Concepcion Saiz) у статті «Політика та педагогіка» (La Escuela Moderna, 1901) наголошувала: «покращення початкової освіти і становища вчительства має бути знаменом іспанської педагогічної політики» [10, с. 42].

На погляд освітянки, саме педагогіка слугуватиме цілям оновлення країни, бо її безпосереднє призначення – розвивати та вдосконалювати природні здібності людей, підготовлювати їх до виконання всіх своїх обов'язків у суспільстві.

В іншій публікації «Про хвороби нашої початкової освіти» (La Escuela Moderna, 1903) Концепсьон Саїс констатувала, що в Іспанії налічується 83 нормальних школи (з них 37 – жіночих, 46 – чоловічих), але цього вочевидь недостатньо, щоби задовольнити потреби елементарної освіти в державі. Здебільшого на одну школу припадає три вчителі, які на трьох різних курсах викладають 18 навчальних предметів. Така завантаженість учителя, який, наприклад, одночасно має викладати на трьох курсах кастильську мову, етику, психологію і логіку, право та законодавство, призводитиме до зниження якості навчання [11, с. 184].

Отже, в дискурсі іспанських педагогів на сторінках часопису «Сучасна школа» на межі ХІХ–ХХ століть проводилася ідея просвітницького регенераціонізму – ключова ідея інтелектуального руху за оновлення, піднесення та розквіт могутньої Іспанії. У найтяжчі часи історії своєї Батьківщини іспанські інтелектуали рішуче виступили за право народу бути освіченим, йти прогресивним шляхом і передати прийдешнім поколінням величну Іспанію. Роздуми іспанських освітян неминуче приводили їх до висновку про те, що всезагальне просвітництво – не далека, абстрактна мета, а невіддільна умова збереження іспанських державності та народності.

Список використаних джерел

1. Montes Moreno S. “La Escuela Moderna”. Revista pedagogica hispano-america (1891–1934). *Historia de Educacion*. 2000. № 19. P. 413-429.
2. Uña J. De la educacion nacional. *La Escuela Moderna*. 1897. № 71, febrero. P. 81-91.
3. Martin E. La educacion como medio de regeneracion social. *La Escuela Moderna*. 1898, noviembre. № 92, año VIII. P. 355-359.
4. Carbonell y Sanchez M. Educacion nacional. *La Escuela Moderna*. 1899, enero. № 94. P. 4-6.
5. Alcantara Garcia P. En el siglo XX. *La Escuela Moderna*. Madrid, enero de 1901. № 118, año XI. P. 1-11.
6. Martinez y Diaz A. La educacion y el Estado. *La Escuela Moderna*. 1902, enero. № 130, año XII. P. 5-24.
7. Cervera y Royo A. Informe sobre la reorganizacion de las escuelas normales. *La Escuela Moderna*. 1901, octubre. № 127, año XI. P. 277-287.
8. Cervera y Royo A. El presupuesto de instruccion publica. *La Escuela Moderna*. 1903, abril. № 145, año XIII. P. 265-281.
9. Giner F. El problema de la educacion nacional y las clases “productoras”. *La Escuela Moderna*. 1900, abril. № 109, año X. P. 250-263.
10. Saiz C. La politica y la pedagogia. *La Escuela Moderna*. Madrid, enero de 1901. № 118, año XI. P. 39-42.
11. Saiz C. De las enfermedades de nuestra enseñanza primera. *La Escuela Moderna*. 1903, marzo. № 144, año XIII. P. 182-198.

ІНТЕГРАЦІЙНІ МОВНІ КУРСИ ДЛЯ УКРАЇНСЬКИХ БІЖЕНЦІВ В НІМЕЧЧИНІ: ТРУДНОЩІ АДАПТАЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ НА РИНКУ ПРАЦІ

Петрукович Світлана – кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри прикладної лінгвістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Широкомасштабне вторгнення російської федерації на територію нашої країни призвело до руйнівних наслідків, які змусили громадян України залишити нашу державу і виїхати за її межі. Втрата власного житла та майна на окупованих територіях через загарбницькі наступи російської армії, загибель на фронтах близьких, відповідальність перед дітьми, що народилися під час війни, за їхнє майбутнє, а також психологічні проблеми – це далеко не всі перераховані причини, які змусили українське населення шукати порятунку за кордоном.

Згідно з останніми даними Євростату у січні 2024 року в ФРН перебувало 1 мільйон 235 тисяч українських біженців. Німеччина стала провідною країною, яка прийняла українських біженців і надала їм допомогу. Разом з тим уряд ФРН зробив перші кроки до інтеграції українських переселенців в німецький освітній простір, відкриваючи різноманітні безкоштовні мовні курси.

Мета статті – висвітлити питання організації інтеграційних курсів для українських громадян як засобу отримання базових знань з німецької мови,

висвітлити їх переваги і недоліки та оцінити їх значення для швидкої адаптації в німецькому суспільстві.

Слід зазначити, що характерною ознакою законодавства Німеччини є чітке і прозоре висвітлення всіх подій і змін, які відбуваються в країні. Не стало виключенням і питання допомоги українським громадянам, які знайшли свій прихисток у Німеччині. Так, згідно з параграфом 24 про тимчасове перебування в ФРН, українські біженці мають право навчатися на інтеграційних мовних курсах і на подальше працевлаштування. Наявність такого правового поля відкриває перед громадянами України шлях до їх швидкої адаптації, подальшого професійного розвитку та реалізації на ринку праці. Однак, в 2025 році дія 24 параграфу завершується, і українці можуть бути позбавлені права на проживання на території Німеччини. За результатами минулорічного опитування 44 відсотка українців висловили бажання залишитися в ФРН після закінчення війни. Це на 5 відсотків більше за показники 2022 року.

Володіння німецькою мовою є необхідною умовою для спілкування в суспільстві. Без отримання сертифікату з німецької мови професійне зростання та вдосконалення на ринку праці є неможливим. З лютого місяця 2022 року майже 450 тисяч українських біженців одержали направлення на інтеграційні курси, але через завантаженість різних обслуговуючих систем до навчання долучилося менше половини. Вартість інтеграційних курсів складає 1500 євро. Кошти на їх проходження виділяє Федеральне відомство з питань міграції та біженців (BAMF). Для українців вони є безкоштовними. Вкажемо, що у 2023 році BAMF виділило на інтеграційні курси біля мільярда євро, а на 2024 рік запланувало ще понад мільярд євро.

На кінець вересня 2023 року з 135 тисяч відвідувачів мовних курсів завершити їх успішно змогли 61255 слухачів. Постало питання про уповільнений рух інтеграції українських біженців. Однак, Федеральне відомство з питань міграції та біженців (BAMF) відхилило таку позицію, підкресливши успішні результати українських громадян за час їхнього навчання на мовних курсах. Розглянемо діаграму, яка висвітлює рівень володіння німецькою мовою по їх завершенню.



Проаналізувавши діаграми, спостерігаємо зростання мотивації українських учасників курсів до вивчення німецької мови і усвідомлення їх значущості для швидкої адаптації та реалізації їх на ринку професій в Німеччині.

Зупинимося на перевагах та недоліках інтеграційних курсів, які пропонують нашим співвітчизникам. Що ж являє собою запроваджений німецькою державою інтеграційний курс? Насамперед передбачається вивчення німецької мови протягом дев'яти місяців до рівня B1 з подальшим розв'язанням тесту «Життя в Німеччині». Процес навчання на курсах є досить інтенсивним. Отже, серед позитивних моментів ми відмічаємо наступні:

- викладач курсу є носієм мови, що сприяє постійній німецькомовній атмосфері;

- інтенсивний темп занять;

- невеликий склад групи, що полегшує спілкування;

- забезпечення учасників групи якісними підручниками, текстами та аудіоматеріалами;

- щоденний постійний розклад занять, що дозволяє планувати власний простір;

- невеликі перерви між заняттями, які сприяють комунікації та згуртовують колектив групи;

- місцезоташування таких шкіл знаходяться недалеко від місця проживання учасників курсів.

Має право на існування твердження про те, що те, що є сприятливим для однієї людини, може бути несприятливим для іншої. І переваги, що притаманні інтеграційним курсам, можуть стати водночас і недоліками. Ми провели опитування і проаналізували враження групи українських біженців від навчання на курсах. Група складається з 15-20 осіб. На кінець навчання лише від 3 до 7 слухачів курсу мають рівень B1. В процесі спілкування з слухачами курсів маємо нарікання на інтенсивний темп практичних занять та описове і загальне проходження граматичної складової. З метою вивчити проблему і дослідити її було розглянуто підручники для інтеграційних курсів з німецької мови «Schritte Plus» A1.1, A 1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2 та проаналізовано їх з точки зору методистів викладання німецької мови Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Після детального ознайомлення зі змістом підручників зроблено висновок про те, що вони мають логічну структуру, має місце принцип наступності. Серед позитивних характеристик, на нашу думку, відмічаємо комунікативну спрямованість вправ, наявність побутових розмовних тем необхідних у повсякденному спілкуванні. Крім того, існує гармонійна насиченість побутовими діалогами. Отже, після детального знайомства з комплектом підручників постає питання про те, у чому ж криється причина невдач наших громадян при вивченні німецької мови на курсах? Чому слухачам мовних курсів не вдається одержати кінцевий високий рівень B1?

Далеко не останнє місце займає віковий показник. Насамперед, йдеться про вікову групу за 45 і вище, яка тривалий період свого життя не мала жодного відношення до іноземної мови. Саме часовий проміжок від моменту закінчення

школи до сьогодні пішов не на користь учасникам вказаної групи. Були втрачені початкові елементарні знання, вміння та навички, які були сформовані на уроках іноземної мови в загальноосвітній школі.

Серед труднощів при вивченні німецької мови учасники мовних курсів зазначають не українське походження викладача, тобто незнання української мови, що, на їх думку, могло б полегшити вивчення німецької мови. Дійсно, найчастіше викладачами курсів є професіонали своєї справи з інших країн світу. Отже, з цього приводу у слабшій групі зростає невдоволення від нерозуміння того, що відбувається на занятті, оскільки викладач не може пояснити українською мовою те чи інше явище. І, на завершення, скажемо про психологічний аспект. Частину групи складають молоді люди віком до 25 років, достатній рівень володіння англійською мовою, є вільними у спілкуванні і не комплексують перед помилками, чого не можна сказати про старшу вікову групу. Спостерігаючи за успіхами молодшої частини групи, у другій групі (старшій за віком) набирає оборотів розгубленість і невпевненість в собі. Декому, звичайно, вдається перебороти власні невдачі. Інші, на жаль, знаходячись у стані безпорадності, можуть припинити навчання курсів.

Проте, кожна окрема ситуація може змінюватися залежно від обставин і часу. І, якщо на початку російського вторгнення українські біженці були дещо розгублені, важко адаптувалися до стилю життя в Німеччині – згодом все змінилося на краще: підвищився рівень мотивації і усвідомлення того, що кращим рішенням стане не нарікання на вік а бажання рухатися вперед, відкривати в собі нові можливості, розвиватися, працювати над собою, мати активну життєву позицію, вивчати іноземні мови, культуру і традиції країн, професійно зростати і планувати власне майбутнє.

Список використаних джерел

1. DIW Berlin (Німецький інститут економічних досліджень) 2023.
2. Cohnen-Beck C. Geflüchtete lernen Deutsch am effektivsten in Sprachkursen [Електронний ресурс] / Claudia Cohnen-Beck. 2022. URL: https://www.diw.de/de/diw_01.c.834426.de/gefluechtete_lernen_deutsch_am_effektivsten_in_sprachkursen.html (дата звернення 02.10.2024).
3. Bundesamt für M. Das Bundesamt in Zahlen 2023 [Електронний ресурс] / Migration Bundesamt für. 2023. URL: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2023.html?view=renderPdfViewer&nn=284738> (дата звернення 02.10.2024).
4. Kristen C. Deutschkenntnisse entwickeln sich bei Geflüchteten und anderen Neuzugewanderten ähnlich – Sprachkurse spielen wichtige Rolle [Електронний ресурс] / Cornelia Kristen. 2022. URL: https://www.diw.de/de/diw_01.c.834462.de/publikationen/wochenberichte/2022_05_1/d_eutschkenntnisse_entwickeln_sich_bei_gefluechteten_und_ande_ugewanderten_ahnlich_h_sprachkurse_spielen_wichtige_rolle.html (дата звернення 02.10.2024).
5. Zinn S. Geflüchtete aus der Ukraine: Knapp die Hälfte beabsichtigt längerfristig in Deutschland zu bleiben [Електронний ресурс] / S. Zinn,

РОЗВИТОК «М'ЯКИХ НАВИЧОК» У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЧЕРЕЗ ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ

Разумейко Наталія – кандидатка педагогічних наук, доцентка, начальниця кафедри педагогіки та гуманітарних дисциплін Пенітенціарної академії України м. Чернігів, Україна

Ткаченко Олександр – кандидат юридичних наук, доцент, начальник кафедри формування та розвитку професійної компетентності персоналу Державної кримінально виконавчої служби України Інституту професійного розвитку Пенітенціарної академії України м. Чернігів, Україна

У сучасному світі попит на «м'які навички», або так звані soft skills, стрімко зростає. Роботодавці все частіше цінують не лише знання та професійні компетенції працівників, але й вміння ефективно комунікувати, працювати в команді, вирішувати конфлікти, адаптуватися до змін, а також демонструвати стійкість та креативність. Значення soft skills також підтверджується дослідженнями потужних світових роботодавців. Наприклад, у 2017 році американська корпорація Google провела внутрішнє дослідження, щоб визначити найефективніші команди і підрозділи. В результаті фахівці виявили, що кращими командами були змішані групи співробітників з сильними soft skills [1]. Це доводить що «м'які навички» (soft skills) є критично важливими для успішної кар'єри та особистісного розвитку, і саме освітні заклади мають відігравати ключову роль у їх формуванні. У зв'язку з цим, тренінгові технології стають одним з основних інструментів розвитку «м'яких» навичок у здобувачів вищої освіти, оскільки вони створюють середовище для інтерактивного, практико-орієнтованого навчання.

«М'які навички» – це особистісні якості та вміння, які допомагають людям ефективно взаємодіяти з іншими, вирішувати проблеми, швидко адаптуватися до змін та проявляти емоційний інтелект.

Назва «м'які навички» у різних джерелах може різнитися, як то, «гнучкі навички», «навички успіху», чи у психології їх відносять до числа «соціальних навичок». До основних «м'яких навичок» належать: креативність, ініціативність, вміння працювати в команді, вміння формувати та висловлювати свою позицію усно та письмово, навчання протягом життя, системне та критичне мислення, здатність вирішувати та брати відповідальність за свої дії, керувати іншими, дискутувати та обстоювати свою позицію, мирно вирішувати конфлікти, вміння переконувати, знаходити підхід до людей, лідирувати, ведення переговорних процесів, орієнтація на особистісний розвиток, ерудованість тощо [2, с. 17].

Ці навички особливо важливі для молодих фахівців, які стикаються з постійними викликами та змінами на ринку праці.

Тренінгові технології є важливим інструментом у розвитку «м'яких навичок», оскільки вони дозволяють студентам опановувати ці навички на практиці, а не лише в теорії.

Тренінгові технології включають в себе різноманітні методи навчання, що орієнтовані на практичне освоєння та закріплення навичок. Це можуть бути рольові ігри, ділові симуляції, кейс-стаді, групові дискусії, коучинг та менторство. Ключовою особливістю тренінгових технологій є їхній інтерактивний характер, який дозволяє студентам активно включатися в процес навчання та розвивати свої «м'які навички» на практиці.

Стрижнем тренінгових технологій навчання є тренінг. Тренінг розглядають як технологію, що належить до різних галузей знань, виокремлюючи саме його спрямованість: вироблення умінь і способів дій у практичних ситуаціях; формуванні певних знань, умінь і навичок, пов'язаних з тією або тією професійною діяльністю тощо [3, с. 284].

Тренінг – це навчальний процес, спрямований на формування, розвиток та вдосконалення конкретних навичок, вмінь або знань. Головною особливістю тренінгу є акцент на практиці: учасники не лише отримують нову інформацію, а й відразу мають можливість випробувати та закріпити набуті знання на практиці. Тренінги зазвичай мають інтерактивний формат, залучають учасників до активної взаємодії і часто включають рольові ігри, симуляції, групові обговорення, практичні вправи.

Рольові ігри дозволяють здобувачам вищої освіти зайняти певні ролі в змодельованих ситуаціях, наприклад, керівника, підлеглого, менеджера або клієнта. Рольові ігри зазвичай використовуються для відпрацювання навичок, які мають практичне значення, і дозволяють учасникам вивчити специфіку певної ролі або професійної ситуації. Вони розвивають такі навички, як комунікація, критичне мислення та вирішення конфліктів. Наприклад, здобувачі можуть розігрувати сценарій переговорів між двома сторонами, що сприяє розвитку навичок переконання, умінню знаходити компроміси, а також адаптивності до різних ситуацій.

Метод кейсів дозволяє здобувачам вищої освіти працювати з реальними або змодельованими ситуаціями, які потребують аналізу та прийняття рішень. Цей підхід допомагає розвивати критичне мислення, уміння працювати в команді, а також здатність брати на себе відповідальність за прийняті рішення. Наприклад, розгляд складного кейсу може вимагати від здобувачів обґрунтувати вибір, запропонувати різні варіанти рішення і захистити свою позицію перед іншими.

Групові дискусії є одним з найефективніших методів для розвитку комунікативних навичок, уміння слухати та співпрацювати. Під час обговорень здобувачі вищої освіти вчаться висловлювати свою думку, поважати погляди інших, розвивати навички активного слухання та аргументації. Це сприяє розвитку таких навичок, як робота в команді, лідерство, а також вміння управляти емоціями та вирішувати конфлікти.

Менторство – це форма наставництва, де досвідченіші професіонали (ментори) допомагають менш досвідченим особам (менті) розвиватися у певній сфері, передаючи свій досвід, знання та поради. Менторство зазвичай передбачає тривалу взаємодію, оскільки розвиток навичок та формування знань часто потребує певного часу.

Коучинг – це процес підтримки, спрямований на досягнення конкретних цілей клієнта (коучі) за допомогою запитань, стимулювання до самостійного ухвалення рішень і формування нових навичок. Коучинг фокусується на розвитку особистості через індивідуальні розмови, які допомагають людині самостійно знаходити відповіді та шляхи вирішення проблем. Коуч, на відміну від ментора, зазвичай не дає прямих порад і не навчає він допомагає клієнту самостійно знаходити правильний шлях.

Менторство та коучинг дозволяють здобувачам вищої освіти отримувати індивідуальну підтримку та поради від досвідчених наставників. Це сприяє розвитку емоційного інтелекту, саморефлексії, а також підвищує впевненість у собі та допомагає краще орієнтуватися у власних сильних і слабких сторонах. Завдяки менторству здобувачі отримують зворотний зв'язок, що сприяє особистісному та професійному зростанню.

Попри безліч переваг, використання тренінгових технологій має свої виклики. Не всі викладачі мають необхідні навички для проведення тренінгів та знання, як працювати з групою через відсутність відповідного досвіду. Це вимагає додаткового навчання та підвищення кваліфікації. Тренінгові технології навчання зазвичай вимагають більше часу для підготовки та проведення занять часу, ніж традиційні заняття, що може бути викликом у рамках навчальної програми.

Висновок. Розвиток soft skills є надзвичайно важливим аспектом підготовки здобувачів вищої освіти до життя та кар'єри у сучасному світі. А саме тренінгові технології є незамінним інструментом для розвитку «м'яких навичок». Вони дозволяють створити реальні умови для відпрацювання навичок комунікації, критичного мислення, командної роботи, лідерства, емоційного інтелекту та адаптивності. Впровадження таких технологій в освітній процес робить навчання практичним, інтерактивним і більш орієнтованим на реальні потреби сучасного ринку праці. Це дозволяє підготувати здобувачів вищої освіти до успішної кар'єри та забезпечити їх необхідними навичками для ефективної самореалізації в професійному та особистісному житті.

Список використаних джерел

1. Абрамова О., Пуляк О., Терещук А. Формування м'яких навичок у здобувачів освіти через застосування тренінгових технологій. *Вісник післядипломної освіти. Випуск 18(47) 2021 «Серія «Педагогічні науки» С. 10-28*
2. Зливков В.Л., Лукомська С.О. Сучасні тренінгові технології розвитку особистості в освіті. Київ. 2022. 184 с.
3. Черненко Н. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2016. 572 с.

ДУАЛЬНА ОСВІТА: ПЕРЕВАГИ ТА ОБМЕЖЕННЯ

Харченко Наталія – докторка економічних наук, доцентка, професорка кафедри педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Макаренко Петро – член-кореспондент НААН України, доктор економічних наук, завідувач кафедри економіки та міжнародних економічних відносин Полтавського державного аграрного університету

Термін «дуальна система» було введено в педагогічну термінологію в середині 1960-х років у Німеччині як нова, гнучкіша форма організації професійного навчання. Дуальна освіта у Німеччині має чітку правову основу та здійснюється за допомогою торгово-промислових палат. Канада, Австрія, Швейцарія та інші країни перейняли цю систему з Німеччини. Дуальна освіта активно практикується в багатьох європейських країнах, де за цією системою навчається 50% здобувачів освіти. Дуальна освіта дала новий імпульс таким країнам Східної Азії, як Південна Корея та Китай, де за цим напрямом охоплено 33% студентів. У Німеччині до цього процесу залучено понад 640 тисяч німецьких підприємств, щороку вони укладають близько півмільйона договорів про надання професійної освіти та інвестують у цю галузь близько 28 мільярдів євро [1].

Дуальна форма навчання передбачає здобуття освіти шляхом поєднання навчання громадян в освітніх установах з навчанням на робочих місцях на підприємствах, установах та організаціях для отримання певної кваліфікації на основі контракту.

Основне завдання дуальної форми навчання – усунення основних недоліків традиційних форм та методів підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, подолання розриву між теорією та практикою, освітою та виробництвом, підвищення якості підготовки кваліфікованих кадрів з урахуванням вимог роботодавців у рамках нових організаційних та передових форм навчання. Теоретична частина підготовки спеціаліста відбувається на базі навчального закладу, а практична – на робочому місці. Студенти поєднують навчання та стажування на підприємстві. При цьому підприємства роблять замовлення навчальним закладам на конкретну кількість спеціалістів із певної спеціальності, роботодавці беруть участь у формуванні програми навчання. Зі свого боку роботодавці можуть мати різні форми участі у підготовці спеціалістів – повністю оплачують навчання; набувають необхідного обладнання; покривають усі витрати, пов'язані з процесом їхнього виробничого навчання; виплачують студентам грошову винагороду за використання їх праці та ін.

Дуальна форма вищої освіти – спосіб здобуття освіти студентами очної форми навчання, що передбачає проходження виробничої практики на підприємствах, в установах та організаціях для отримання певної кваліфікації в обсязі від 25 до 60% від загального обсягу освітньої програми на основі договору. Виробнича практика передбачає виконання трудових обов'язків відповідно до трудового договору.

Дуальна форма навчання передбачає здобуття освіти шляхом поєднання навчання осіб в освітніх установах із практикою на підприємствах, в установах та організаціях для отримання певної кваліфікації на основі договору.

Переваги подвійної форми навчання для студентів вищих навчальних закладів:

- здобуття професійного практичного досвіду роботи на сучасному виробництві (розвиток hard skills);
- офіційне працевлаштування до закінчення вишу;
- набуття досвіду роботи, який буде необхідний для подальшого професійного зростання, і навіть реалістичне бачення власного кар'єрного шляху;
- збільшення фінансових можливостей за рахунок грошової винагороди (зарплати);
- розвиток soft skills;
- підвищення власного рівня конкурентоспроможності на ринку праці.

Обмеження за подвійною формою навчання для студентів вищих навчальних закладів:

- недоцільність перекладу на першому курсі;
- можливість переведення абітурієнта виключно з очної форми навчання [2].

У вересні 2018 року Кабінет Міністрів України схвалив Концепцію підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти. У ній визначено, що таке дуальна освіта, етапи її впровадження в Україні, права та обов'язки закладів освіти та підприємств, а також очікувані результати. Ця Концепція стала результатом 2,5 років обговорень між експертами, роботодавцями, закладами освіти та органами влади [3].

Список використаних джерел

1. Dual Education <https://blogs.kpi.kharkov.ua/v2/metodotdel/en/dual-education/>
2. Dual Education <https://dual.snau.edu.ua/en/dual-education/about-dual-education/>
3. Дуальна форма здобуття вищої освіти <https://sspu.edu.ua/universitytet/edusci/dualna-osvita> (дата звернення 27.10.2024).

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ: ІСТОРИЧНИЙ РАКУРС

Шумський Микола – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна.

Інформаційні технології (ІТ) вже давно стали невід'ємною частиною багатьох сфер людської діяльності, зокрема освіти. Їхнє впровадження в навчальний процес почалося в середині ХХ століття, коли виникли перші електронні обчислювальні машини. Відтоді розвиток технологій суттєво змінив методи викладання та навчання, відкривши нові можливості для учнів і викладачів. На ранніх етапах інформаційні технології виконували допоміжну функцію, але згодом вони стали основою для створення віртуального навчального середовища, персоналізованого навчання та дистанційної освіти. Сучасний світ

неможливо уявити без ІТ, і їх роль в освіті продовжує зростати. Глобальна пандемія COVID-19 показала необхідність дистанційного навчання і привела до активного використання онлайн-платформ, таких як Zoom, Google Classroom, Moodle тощо. Інформаційні технології дозволили забезпечити безперервність навчального процесу під час соціальної ізоляції. Використання ІТ в освіті значно розширює можливості для створення інтерактивних навчальних матеріалів, дозволяє створювати гнучкі навчальні програми, адаптовані до потреб різних груп учнів. Це особливо актуально для інклюзивної освіти, де технології сприяють індивідуалізації навчання.

Розвиток ІТ в освіті став предметом уваги багатьох науковців. Наприклад, американський дослідник Сеймур Пейперт (Seymour Papert) у своїй роботі "Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas" (1980) підкреслював значення комп'ютерів для розвитку мислення дітей і розробив концепцію конструкціонізму, яка базується на використанні комп'ютерів для самостійного відкриття знань [1]. Пізніше його учень, Марвін Реснік, розвинув ідеї конструкціонізму, зосереджуючись на створенні середовищ для групового навчання, що значно вплинуло на розвиток комп'ютерного навчання та використання освітніх програм [2]. Також Жан Піаже (Jean Piaget) та Джон Дьюї (John Dewey) займалися дослідженням впливу середовища на навчання, надаючи важливий теоретичний фундамент для розвитку ІТ в освіті.

Українські дослідники також вивчали інтеграцію ІТ у навчальний процес, її вплив на ефективність дистанційного навчання, розвиток креативного мислення майбутніх педагогів, якість сприйняття навчальної інформації учнями та можливостями самореалізації тощо [3, 4, 5]. Так наприклад у 1960-х роках на базі Інституту кібернетики в Києві з'явилася перша лабораторія під керівництвом доктора технічних наук Олексія Довгялло, яка займалася дослідженнями проблем використання перших електронно-обчислювальних машин в навчанні.

Зауважимо, що перші кроки використання інформаційних технологій у навчанні можна простежити ще в 1960-х роках, коли з'явилися програмовані навчальні машини та методи комп'ютерного навчання, такі як PLATO (Programmed Logic for Automated Teaching Operations). Система PLATO була розроблена в Університеті Іллінойсу і стала однією з перших платформ для дистанційного навчання. Вона використовувала термінали з підтримкою графіки та надавала студентам можливість спільної роботи та участі в інтерактивних навчальних курсах [6]. У 1970-х роках з'являються перші персональні комп'ютери, а технології починають активно впроваджуватися в навчальний процес. З цього часу комп'ютери використовувалися для виконання математичних завдань, симуляцій та інших наукових досліджень. Поява комп'ютерних класів у навчальних закладах сприяла розширенню можливостей навчання, зокрема для практичних занять з інформатики, фізики та математики [7]. Варто зазначити, що значний вплив на освіту мав американський математик і педагог Сеймур Пейперт, який у 1980 році опублікував роботу Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas. Він наголошував на використанні комп'ютерів для самостійного відкриття знань, формуючи теорію конструкціонізму. Вона передбачає, що навчання відбувається через створення знань і взаємодію зі знаннями. Пейперт також

створив мову програмування Logo, яка була однією з перших навчальних мов, доступних для школярів і студентів. Вона дозволяла учням вивчати основи алгоритмів та логічного мислення, програмуючи рухи "черепашки" на екрані [1].

У сучасній освіті інформаційні технології відіграють центральну роль, ставши основою для багатьох інноваційних методів навчання. ІТ використовуються у вигляді електронних підручників, онлайн-платформ, інструментів для дистанційного навчання, а також програмного забезпечення для управління навчальним процесом. Починаючи з 2000-х років, з появою ширококутового інтернету, дистанційне навчання стало доступним для всіх. Платформи, такі як Moodle, Blackboard, Google Classroom, пропонують інструменти для організації навчального процесу в онлайн-форматі. Вони дозволяють учням і студентам отримувати знання на відстані, а вчителям – ефективно керувати навчальним процесом, контролювати успішність, надавати завдання та проводити тести [8]. Сучасні платформи активно застосовують технології штучного інтелекту для адаптації змісту навчальних матеріалів під потреби кожного студента. Такі системи, як DreamBox, Smart Sparrow та Khan Academy, використовують алгоритми для оцінки індивідуальних досягнень учня та автоматично підлаштовують контент для подальшого вивчення. Адаптивне навчання дозволяє враховувати темп і рівень підготовки учня, що сприяє ефективності засвоєння матеріалу [9]. Віртуальна реальність (VR) та доповнена реальність (AR) відкривають нові перспективи у навчанні. За допомогою VR студенти можуть досліджувати анатомію, відвідувати історичні місця або вивчати фізичні явища в симуляціях, які недоступні в реальному житті. Наприклад, платформи Google Expeditions та ClassVR дозволяють школярам подорожувати по світу, не виходячи з класу. AR-технології, такі як Quiver або Merge Cube, дозволяють взаємодіяти з віртуальними об'єктами, які накладаються на реальність, що сприяє кращому розумінню складних понять [10]. Сучасне навчання активно використовує гейміфікацію для підвищення мотивації учнів. Освітні ігри, такі як Kahoot, Minecraft Education Edition, мотивують учнів до активного навчання та сприяють формуванню навичок, таких як логічне мислення, командна робота та креативність. Використання ігрових елементів у навчанні (таблиці лідерів, бали, нагороди) робить процес навчання більш захоплюючим. Дедалі важливішим у сфері освіти стає штучний інтелект, який можна застосувати для персоналізації навчання, аналітики даних, а також автоматизованої оцінки знань. Також адаптивне навчання дозволяє платформам підлаштовуватися під індивідуальні потреби кожного студента, автоматично коригуючи завдання та матеріали на основі успішності. Водночас, хоча потенціал штучного інтелекту у сфері освіти величезний, слід наголосити на необхідності уважного підходу до інтеграції цих технологій, а також на важливості розробки етичних стандартів та захисту приватності для підтримки безпечного та справедливого навчального середовища [11].

Отже, використання інформаційних технологій у навчанні має потужний вплив на сучасну освіту та її методики. Інтеграція ІТ дозволяє забезпечити гнучкість, доступність і персоналізованість освіти, що позитивно позначається на мотивації та навчальних результатах учнів, допоможе подальшому вдосконаленню навчальних процесів, створення більш ефективних інструментів адаптації та інтеграції технологій для інклюзивного навчання, а також до появи нових інноваційних методів викладання.

Список використаних джерел

1. Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. Basic Books.
2. Resnick, M. (1996). Distributed constructionism. *Proceedings of the International Conference on the Learning Sciences*, P. 280-284.
3. Лавріненко, О., Кушнір, С. (2020). Використання інформаційних технологій у сучасному освітньому процесі: перспективи та виклики. *Освітній процес у сучасному світі: теорія, практика, перспективи*.
4. Losyeva N. Introduction of information communication technologies for the development of creative thinking in future educators in Ukraine /N.Losyeva, N.Kyrylenko, V.Kyrylenko // *Zeszyty naukowe szkoły Wyzszej Rodzin w Warszawie. Seria Pedagogiczna. Zeszyt 16-17, Numer serii 9-10. Warszawa, 2018. P.121-140.*
5. Losyeva N., Kyrylenko N., Kyrylenko V., Kryzhanovskyi A. Information competence as a basis for students' self-realization: practical experience // *Information Technologies and Learning Tools. 2021. №4(84). P.65-79.*
6. Bitzer, D. L., Braunfeld, P. G., Lichtenberger, W. (1961). PLATO: An automatic teaching device. *IRE Transactions on Human Factors in Electronics, HFE-2(4)*, P. 80-85.
7. Molnar, A. R. (1997). Computers in education: A brief history. *The Journal of the Midwest History of Education Society*, 24, P. 32-47.
8. Al-Azawei, A., Parslow, P., Lundqvist, K. (2017). Barriers and opportunities of e-Learning implementation in Iraq: A case of public universities. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(1).
9. Hwang, G.-J., Tsai, C.-C. (2011). Research trends in mobile and ubiquitous learning: A review of publications in selected journals from 2001 to 2010. *British Journal of Educational Technology*, 42(4), P. 65-70.
10. Bower, M., Howe, C., McCredie, N., Robinson, A., & Grover, D. (2014). Augmented reality in education – Cases, places and potentials. *Educational Media International*, 51(1), P.1-15.
11. Fischer, C., Dreisiebner, S. (2021). The potential and challenges of AI in higher education. *Smart Learning Environments*, 8(1), P.1-15.

ОСОБЛИВОСТІ РЕФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЇЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Щербина Наталія – кандидатка історичних наук, доцентка кафедри педагогіки та гуманітарних дисциплін Пенітенціарної академії України

В сучасних реаліях очевидним і беззаперечним є той факт, що українське суспільство підтримує європейський вектор свого розвитку, і цей вибір вже понад десять років виборюється на полі бою. Аналіз освітніх пріоритетів чітко відображає суспільні настрої. Соціологічні моніторинги 2014-2024 рр. свідчать про підтримку європейської перспективи та європейських цінностей в українському суспільстві [4, с. 95].

Спостерігається геополітична переорієнтація значної частини населення: посилюється західний вектор в їхній свідомості й ослаблюється східний (російсько-радянський). Це демонструє вибір західної («європейської») моделі розвитку для України та готовості інституціалізувати цей вибір вступом до Європейського Союзу. Європейські цінності виступають сьогодні цементуючим чинником, який об'єднує українців, які прагнуть захистити своє право на життя в цивілізованій європейській демократичній країні [4, с. 95-96].

Вагоме місце у цих процесах належить освіті, адже вона є потужним рушієм подальших суспільних змін і значною мірою спрямовує його подальший розвиток. Ще у 2005 р. Україна долучилась до творення європейського освітнього простору, що зумовило необхідність впровадження низки освітніх реформ. Нині, коли більшість ключових реформ в рамках інтеграції до Болонського процесу здійснена й впроваджена, доцільно проаналізувати їх перебіг з певної, хоч і порівняно невеликої історичної ретроспективи й охарактеризувати подальший поступ української освіти у напрямі європейської інтеграції.

Мета нашого дослідження – визначення специфіки здійснення освітніх реформ в Україні, зумовлених приєднанням України до Болонського процесу, та розкриття особливості їх впровадження на сучасному етапі.

Питанням інтеграції української системи освіти у світовий, у тому числі європейський, простір присвячені студії І. Арт'ємова, В. Бикова, В. Бондаренка, Ф. Ващука, В. Круглова, В. Лугового. Теоретико-методологічним підґрунтям для осягнення досвіду інтеграції закладів вищої освіти до європейського освітнього середовища та перспектив у цьому напрямі слугували наукові праці В. Антонюка, В. Журавського, К. Кириченка, О. Кручека, Є. Пінчука. Дослідженню теми інтернаціоналізації європейського простору присвячена монографія А. Сбруєва та І. Єременко, студії Ф. Моїсєєва, В. Усачова та інших вітчизняних учених [5, с. 342-343].

Сучасні тенденції глобалізації та інтеграції торкнулися всіх сфер суспільного життя, у тому числі й освіти. Втіленням цих процесів стало підписання Болонської декларації у 1999 р., яка зумовила необхідність стандартизації та уніфікації освітніх систем, що спричинило необхідність здійснення низки реформ вищої освіти у Європі (англ. Bologna action lines), основними принципами яких є:

- запровадження триступеневої системи вищої освіти (бакалавр, магістр, доктор філософії);
- навчання впродовж життя, включно з визнанням попереднього навчання (формального і неформального), гнучкі графіки навчального процесу, які дозволяють поєднувати роботу й навчання, полегшення доступу до вищої освіти;
- гарантія рівних можливостей в отриманні освіти і через освіту сприяння соціальному згуртуванню;
- сприяння зайнятості (вища освіти задля отримання кращої роботи);
- запровадження і визнання спільних навчальних програм, а також спільних дипломів, що надаються університетами в партнерстві, кожен з яких готовий визнавати й зараховувати курси, що студент прослухав в інших партнерських закладах;
- мобільність у межах ЄС та поза його межами;

– визнання навчання і ступенів, отриманих в університетах інших країн та континентів;

– забезпечення якості [5, с. 344].

В. Бахрушин та Ю. Рашкевич у студії «Законодавчі основи запровадження положень та інструментів Болонського процесу – Європейського простору вищої освіти» детально визначили нормативно-правову основу здійснених реформ в рамках Болонського процесу [1]. Так автори слушно зауважують, що хоч офіційне запровадження Болонського процесу в Україні розпочалося у 2005 р., але перші кроки з реалізації його окремих положень та інструментів було здійснено раніше через розвиток національного освітнього законодавства. Зокрема, трициклова структура вищої освіти (3-Cycle Structure), освітньо-кваліфікаційні рівні молодшого спеціаліста, бакалавра та магістра в Україні були запроваджені змінами до Закону України «Про освіту» в 1996 р. та Постановою КМУ від 20 січня 1998 р. № 65. Вони відповідали освітнім рівням – неповна, базова та повна вища освіта. У 2002 р. Закон України «Про вищу освіту» надав деталізований опис цих рівнів.

У 2014 р. новий Закон України «Про вищу освіту» увів поняття ступеня вищої освіти та встановив п'ять ступенів: молодший бакалавр (Junior Bachelor), бакалавр (Bachelor), магістр (Master), доктор філософії (Philosophy Doctor, PhD) та доктор наук (Postdoctor/Doctor Habilitated), а також відповідні рівні вищої освіти – початковий, перший (бакалаврський), другий (магістерський), третій (освітньо-науковий) та науковий. Перші чотири з них відповідають чотирьом циклам вищої освіти Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (QF EHEA 2018).

У 2017 р. зміни до Закону додали можливість отримувати на третьому рівні ступінь доктора мистецтв, а для відповідних освітніх програм було передбачено використання терміну «освітньо-творчий рівень». Закон України «Про вищу освіту» також передбачає, що освітні програми за спеціальностями медичного, фармацевтичного та ветеринарного спрямування є наскрізними/інтегрованими – тільки магістерського рівня [1, с. 4].

Національна рамка кваліфікацій (National Qualification Framework). Національна рамка кваліфікацій була запроваджена в Україні в 2011 р. як синтез двох європейських рамок – Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя (EQF LLL) та Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (QF EHEA). Перший варіант НРК передбачав визначення для кожного рівня інтегральної компетентності (на вимогу роботодавців), 5 дескрипторів і 10 кваліфікаційних рівнів, при цьому була задекларована відповідність 1-8 рівнів НРК рівням EQF LLL, а до восьми рівнів EQF LLL було додано 0 рівень, що відповідав нульовому рівню Міжнародної стандартної класифікації освіти (ISCED), та 9 рівень, що відповідав найвищій вітчизняній науковій кваліфікації – науковому ступеню доктора наук [1, с. 5].

Відповідно до Закону у 2015 р. було створено Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (NAQA), але через недоліки законодавства та політичні суперечності перший склад Національного агентства фактично не працював і був розпущений у 2017 р. згідно із змінами до Закону України «Про вищу освіту» щодо формування складу Національного агентства. Наприкінці

2018 р. за конкурсним відбором було сформовано новий склад Національного агентства, який у першій половині 2019 р. напрацював необхідну для початку діяльності нормативну базу, а в другій половині року почав здійснювати акредитацію освітніх програм відповідно до вимог Закону.

Важливим напрямом міжнародної діяльності є академічна мобільність здобувачів вищої освіти та працівників ЗВО, що реалізується на підставі постанови КМУ від 12 серпня 2015 р. № 579 «Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність» [1, с. 6].

Отже, до 2020 р. загалом українське освітнє законодавство було здебільшого адаптоване до європейського освітнього простору. Пандемія Covid-19 змінила форму організації навчання, втім, ці процеси стосувалися всіх країн Європи. Новим викликом української системи освіти стала широкомасштабна російська агресія. На початку вторгнення на певний час освітній процес був поставлений на паузу шляхом організації канікул, але невдовзі навчання було відновлено, здебільшого у дистанційній формі.

Попри все незмінним залишився його курс на євроінтеграцію вітчизняної освіти свідченням чого є те, що вже наприкінці 2022 р. Міністерство освіти і науки України представило програму «Освіта 4.0: український світанок», яка визначала низку завдань у напрямі інтеграції до європейського освітнього та наукового просторів, зокрема «гармонізацію освітнього та наукового законодавства і державної політики України з ЄС». Передбачається подальше приведення внутрішніх систем забезпечення якості вищої освіти у відповідність до вимог ESG, створення національного порталу міжнародного науково-технічного співробітництва та міжнародного консорціуму інфраструктури та досліджень. Виконання цих та інших завдань має забезпечити входження не менше 20 українських університетів до тисячі найкращих університетів світу. Також програма містить важливі для держави завдання щодо подальшого розвитку автономії університетів відповідно до європейських стандартів, формування європейської культури та академічної доброчесності [2, с. 82].

Таким чином, реформи, зумовлені приєднанням України до Болонського процесу, сприяли модернізації української освіти, поглибила її інтеграцію з європейськими традиціями, як в культурному, так і соціокультурному вимірі й стали логічним втіленням європейського вектору розвитку українського суспільства. Особливість імплементації цих реформ, на нашу думку, полягала у тому, що певні реформи були зумовлені розвитком власне національної системи освіти і їх впровадження обумовлювалося не лише Болонським процесом. Не завжди реалізація цих змін була абсолютно вдалою, інколи окремі реформи потребували повторних доопрацювань і змін вже після набуття чинності відповідних нормативно-правових актів. Але загалом Україна загалом успішно адаптувала вітчизняну освітню систему до норм, які вимагала її інтеграція до європейського простору вищої освіти. Нині, навіть в умовах повномасштабного російського вторгнення українська освіта демонструє всьому світу унікальний досвід адаптивності, зберігаючи при цьому свою конкурентоспроможність й незмінний курс на подальшу інтеграцію до європейського освітнього простору, прикладом чого, є розробка і впровадження програми «Освіта 4.0: український світанок».

Список використаних джерел

1. Бахрушин В., Рашкевич Ю. Законодавчі основи запровадження положень та інструментів Болонського процесу – Європейського простору вищої освіти. *Огляд Болонський процес в Україні 2005-2020: досягнення, виклики та перспективи*. К., 2020. С. 4-6.
2. Вища освіта в Україні: зміни через війну: аналітичний звіт / Є. Ніколаєв, Г. Рій, І. Шемелинець. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023. 94 с.
3. Калінічева Г. Європейські цінності як чинник консолідації українського суспільства в умовах російсько-української війни. *Європейські історичні студії*. 2024. № 28. С. 84-102.
4. Хан Є. Адаптація українського законодавства до європейських норм у процесі входження до спільного європейського освітнього простору. *Європейські історичні студії*. 2018. № 10. С. 29-49.
5. Шакун Н.В., Щербина Н.О. до питання інтеграції українських закладів вищої освіти в європейський освітній простір. *Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки*. 2024. № 1 (12). С. 339-351.

СЕКЦІЯ 2.

МІЖКУЛЬТУРНИЙ ДІАЛОГ ТА ІНКЛЮЗІЯ В ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ОСВІТІ

SECTION 2.

INTERCULTURAL DIALOGUE AND INCLUSION IN EUROPEAN EDUCATION

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Андрух Наталія – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, спеціальності 013 Початкова освіта Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Сучасна українська освіта має потенціал стати важливим інструментом для розвитку особистості та покращення соціального середовища в країні. Забезпечення рівних прав та можливостей в освітній сфері для всіх, без будь-якої дискримінації, є ключовим чинником для досягнення соціальної справедливості та розвитку суспільства в цілому. Також він є основоположним для розвитку сучасної освіти в Україні і відображає прагнення до створення рівних умов для всіх учасників освітнього процесу. Інклюзивність – один з основних принципів сучасної освіти, є важливою складовою забезпечення рівних можливостей для всіх здобувачів. Він акцентує увагу на створенні такого освітнього середовища, де кожна дитина, незалежно від своїх фізичних, соціальних, психологічних чи культурних особливостей, може отримати необхідну підтримку для повноцінного розвитку. Це вимагає гнучкості в організації навчання та підтримки учнів, що мають різні потреби, здібності та умови життя.

Необхідність дослідження соціально-педагогічних аспектів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти зумовлена кількома факторами. По-перше, щорічне збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами вимагає розробки ефективних стратегій їх інклюзії. По-друге, діти з ООП часто відчують соціальну ізоляцію та обмеження в спілкуванні, що негативно впливає на їхній розвиток. По-третє, в Україні бракує досвіду впровадження інклюзивної освіти, що ускладнює повноцінну інтеграцію дітей з ООП в освітній процес. По-четверте, складне соціальне середовище, стрес, інформаційне перевантаження негативно впливають на процес соціалізації та адаптації дітей з ООП.

До категорії дітей з ООП ми відносимо дітей з сенсорними порушеннями (слуху, зору); з порушеннями мовлення; з емоційно-вольовими порушеннями (аутизм, гіперактивність); учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та з інтелектуальними порушеннями.

Шкільна адаптація – це процес успішної інтеграції дитини з особливими освітніми потребами в шкільне середовище [1, с. 8].

Шкільна дезадаптація – це порушення процесу адаптації, що має прояв у труднощах навчання, конфліктах з однолітками, неадекватній поведінці та інших проблемах. Подолання дезадаптації вимагає усунення причин, що її спричиняють [Там само].

У сучасній педагогічній науці існує значний інтерес до дослідження феномену дезадаптації учнів початкових класів. Різноманітні аспекти цього питання вивчають такі вітчизняні дослідники, як Л. Баженова, Ю. Василькова, О. Завгородня, О. Коструба, Н. Коцур, А. Гончарова-Чагор, В. Левенець, Р. Овчарова, О. Плескач, Т. Пушкарьова, І. Рудніцька, О. Якимчук та інші.

А. Гончарова-Чагор трактує дезадаптацію як неадекватну реакцію дитини на шкільне середовище, що проявляється у підвищеній тривожності, конфліктності, психосоматичних розладах та порушеннях у навчальній і поведінковій сферах [3, с. 46].

О. Коструба розглядає дезадаптацію з соціально-психологічної перспективи, що передбачає навчальну та соціально-психологічну форми. Перша пов'язана з труднощами у навчанні, а друга – з порушеннями в міжособистісних стосунках [там само, с. 48].

Л. Баженова стверджує, що дезадаптація є результатом порушень у особистісному розвитку дитини, що має прояв у психогенних розладах, поведінкових проблемах та труднощах у навчанні [там само].

О. Якимчук доповнює цю картину, виділяє такі ознаки дезадаптації, як втрата мотивації до навчання, низька успішність, конфліктність, асоціальна поведінка, низька самооцінка та негативні емоції [8, с. 61].

Особливої уваги заслуговує погляд О. Завгородньої, яка пов'язує дезадаптацію зі стійкими переживаннями страху, тривоги та пригніченості. За її твердженням, такі прояви можуть призводити до психогенних захворювань та формування особистісних розладів, що ускладнюють адаптацію дитини до шкільного середовища [Там само].

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що успішна адаптація дитини до шкільного навчання залежить від рівня її готовності. Ця готовність охоплює когнітивні, емоційні, вольові та соціальні аспекти розвитку дитини [1; 2; 3; 5; 8]. Як зазначає О. Савченко, успішна адаптація пов'язана з розширенням сфери самостійності дитини у виборі цінностей та активнішим залученням до соціальних відносин [8].

Шкільне навчання стимулює розвиток вольових якостей у молодших школярів. Діти навчаються усвідомлювати та виконувати завдання, регулювати свою поведінку та концентрацію уваги [5, с. 80]. Однак, семирічний вік є одним із кризових періодів розвитку дитини. Хоча це є нормальним явищем, за несприятливих умов вони можуть призвести до відхилень у розвитку та особистісних порушень [Там само].

Сучасні дослідження розглядають адаптацію як динамічний процес пристосування індивіда до умов навколишнього середовища, а адаптованість – як міру успішності цього процесу. Ми трактуємо адаптацію ширше, як активну взаємодію особистості зі світом, спрямовану на створення оптимальних умов для власного розвитку [7, с. 38].

Соціалізація, у свою чергу, – це процес засвоєння індивідом соціальних норм, цінностей та навичок, що дозволяють йому успішно функціонувати в суспільстві. Хоча адаптація та соціалізація – це різні процеси, вони тісно взаємопов'язані. Адаптація є невід'ємною частиною соціалізації, оскільки вона забезпечує індивіду необхідні навички для життя в суспільстві [Там само].

У контексті нашого дослідження ми зосередилися на проблемі адаптації учнів з особливими освітніми потребами (ООП) у закладах загальної середньої освіти. До цієї категорії ми відносимо дітей з порушеннями зору, слуху, мовлення, емоційно-вольової сфери, опорно-рухового апарату та інтелекту. Використання терміну «діти з особливими освітніми потребами» підкреслює наш гуманістичний підхід й акцентує увагу на необхідності забезпечення для цих дітей рівних можливостей для навчання та розвитку [2].

Мета дослідження: виявити фактори, що сприяють або перешкоджають адаптації дітей з ООП, розробити рекомендації для педагогів та батьків.

Умова – це сукупність обставин, факторів, які впливають на перебіг якогось процесу, явища або події. Це можуть бути як зовнішні, так і внутрішні чинники, які створюють певне середовище для розвитку подій [1, с. 11]. Умова часто використовується для опису факторів, які необхідні для проведення експерименту або для досягнення певного результату.

Педагогічні умови – це сукупність чинників, які впливають на ефективність освітнього процесу. Це може бути: ефективна організація освітнього процесу, відповідна матеріально-технічна база, наявність методичних матеріалів; взаємодія між всіма учасниками освітнього процесу (вчителями, учнями, батьками), психологічна атмосфера в класі, ставлення до навчання; мотивація учнів, їхні інтереси, особливості сприйняття інформації; вибір методів і прийомів навчання.

Педагогічні умови – це комплекс факторів, які створюють сприятливе середовище для ефективного навчання та розвитку учнів. Вони включають в себе як організаційні, так і методичні аспекти, які сприяють досягненню освітніх цілей, покращенню якості освіти та розвитку особистості учня. У педагогічному процесі умови можуть бути як зовнішніми (пов'язаними з організацією навчання), так і внутрішніми (відповідно до методів викладання, педагогічної майстерності та взаємодії між учителем і учнем). На нашу думку, успішній адаптації молодших школярів з ООП сприяють такі педагогічні умови:

1. Індивідуальний підхід, адже кожна дитина з особливими освітніми потребами унікальна, тому навчання має бути адаптовано до її індивідуальних особливостей, темпу розвитку та стилю навчання. Це передбачає диференціацію навчання, індивідуальні навчальні плани, підтримку різноманітних форм роботи.

2. Сприятливе освітнє середовище, що забезпечує створення комфортних і безпечних умов, які сприяють розвитку всіх учнів, включаючи дітей з ООП. Це передбачає організацію освітнього простору з урахуванням потреб дітей з обмеженими можливостями; створення атмосфери взаєморозуміння, підтримки та поваги; застосування спеціальних пристроїв та програм для навчання дітей з ООП.

3. Професійна компетентність педагогів, що полягає у наявності відповідного рівня професійної освіти; співпраці з фахівцями; індивідуальному підході до кожної дитини [1, с. 11].

Ці три педагогічні умови взаємопов'язані та доповнюють одна одну. Тільки за умови їх комплексного застосування можна забезпечити успішну адаптацію молодших школярів з ООП до навчання.

Схарактеризуємо детальніше кожен з педагогічних умов успішної адаптації молодших школярів з ООП.

Індивідуальний підхід полягає у глибокому розумінні особливостей дитини. Педагог повинен ретельно вивчати індивідуальні особливості кожного учня з ООП, включаючи його сильні сторони, труднощі, інтереси та стиль навчання.

Навчальний матеріал повинен бути адаптований до рівня розвитку дитини, використовується спрощений або доповнений матеріал, візуальні підказки, різноманітні формати подання інформації.

Важливим також є індивідуальні завдання, які варто добирати з урахуванням індивідуальних темпів і способів навчання дитини, можуть бути спрощені або ускладнені.

Диференціація методів навчання передбачає використання різноманітних методів, а саме наочні, практичні, ігрові, вербальні, щоб залучити кожен дитину до освітнього процесу. Педагог повинен надавати дитині з ООП необхідну допомогу в залежності від складності завдання, поступово зменшуючи її обсяг.

Другою педагогічною умовою успішної адаптації молодших школярів з ООП до навчання в початкових класах є створення сприятливого освітнього середовища. Насамперед, це стосується фізичного комфорту. Класна кімната повинна бути обладнана з урахуванням потреб дітей з ООП (спеціальні меблі, освітлення, акустичні системи).

Не менш значущою є також і психологічна безпека, яка передбачає створення атмосфери довіри, підтримки та розуміння, де кожна дитина відчувається комфортно і безпечно.

Щоб адаптація молодших школярів з особливими освітніми потребами була більш успішною, варто залучити всіх учнів до спільних заходів, створити умови для взаємодії та співпраці, використовувати допоміжні технології, застосовуючи комп'ютери, планшети, спеціальне програмне забезпечення, альтернативні системи спілкування тощо. Регулярне інформування батьків про успіхи та труднощі дитини, залучення їх до навчального процесу сприятиме більш успішній адаптації молодших школярів з ООП.

Професійна компетентність педагогів – третя педагогічна умова успішної адаптації учнів початкової школи з ООП.

Це залежить від спеціальної підготовки вчителів з інклюзивного навчання, їх обізнаності щодо особливостей розвитку дітей з різними видами ООП. Педагоги повинні постійно підвищувати кваліфікацію: регулярно відвідувати тренінги, семінари, курси для оновлення знань і вмінь.

Тісна співпраця з психологами, дефектологами, логопедами та іншими фахівцями, які працюють зі здобувачами з ООП, допоможе цій категорії дітей успішно адаптуватися.

Здатність будувати довірчі відносини з учнями, враховувати їх індивідуальні особливості та потреби сприятиме більш успішній адаптації учнів початкових класів з ООП.

Постійна готовність до пошуку нових методів і прийомів роботи з дітьми з ООП допомагатиме дітям краще адаптуватися.

Важливо розуміти, що успішна адаптація дітей з ООП – це комплексний процес, який вимагає спільних зусиль педагогів, батьків, психологів та інших фахівців.

Список використаних джерел

1. Василенко О. М. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук. спец.: 13.00.05. Луганськ, 2010. 24 с.

2. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі. Навчально-методичний посібник /авт.: Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.

3. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: монографія. Київ: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

4. Миронова С.П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Астон. 2020. 176 с.

5. Непран А. О. Інклюзивна освіта як умова соціальної адаптації дітей з особливими потребами. *Науковий пошук молодих дослідників. Педагогічні науки.* №1. Частина II. Старобільськ: ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2020. С. 79-85.

6. Нетьосов С. І., Ляшенко В. В. Шляхи забезпечення освіти особливої дитини в умовах інклюзії. *Вісник ун-ту ім. Альфреда Нобеля. Педагогіка та психологія. Педагогічні науки.* 2019. № 1 (17). С. 70-77.

7. Романюк С. В. Сучасні технології навчання осіб з особливими освітніми потребами. *Педагогічний пошук.* 2019. №1 (101). С. 37-40.

8. Теоретико-методологічні засади впровадження інклюзії в закладах освіти: монографія. За ред. М. Є. Чайковського. Київ: Університет «Україна», 2019. 460 с.

КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНА РОБОТА З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЦЕНТРАХ

Войтенко Михайло – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Навчально-наукового інституту психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Система освіти кожної історичної епохи зазнає кардинальних змін. Суттєвого оновлення зазнає і система соціально-педагогічної освіти, її форми і зміст, запровадження нових педагогічних підходів та інноваційних технологій, психологічний і корекційно-реабілітаційний супровід освітнього процесу. Цілі й завдання виховання й навчання визначають залежно від особливостей історичної та соціальної ситуації в країні, а також системи виховання й реабілітації дітей із порушеннями зору. Кожний заклад, який бере на себе відповідальність за виховання та навчання таких дітей, має зважити, чи спроможний він створити належні умови для підготовки дітей із вадами зору до інтеграції в середовище нормотипових однолітків. Навчально-реабілітаційний центр (НРЦ) – інноваційний, новий тип закладу освіти, діяльність якого передбачає здійснення комплексних реабілітаційних заходів, спрямованих на відновлення здоров'я, здобуття освіти відповідного рівня, розвиток та корекцію порушень.

Однією із потреб сьогодення є забезпечення рівного доступу до якісної освіти усіх без винятку людей, незважаючи на національні, соціальні, чи психофізичні відмінності.

Сучасне суспільство висуває підвищені вимоги до рівня освіченості дитини, а практики наполегливо шукають способи підвищення якості життя дітей із порушеннями зору та забезпечення їх гармонійного розвитку. З огляду на це фахівці розробляють такі ефективні технології, що допоможуть зміцнити здоров'я дітей із порушеннями зору, відновити їх працездатність, сприяти їх соціальній реабілітації й адаптації. Завдання це досить складне, і його виконання потребує спільних зусиль спеціальних педагогів, медиків, реабілітологів, оскільки діти з порушеннями зору мають особливі потреби як офтальмологічного, так і психолого-педагогічного плану.

На сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки з'являється чимало досліджень, присвячених проблемам навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. Теоретичні та практичні доробки з корекційно-виховної роботи з дітьми, що мають порушення зору, безпосередньо спираються на попередні наукові досягнення з педагогіки, психології, соціальної роботи.

Зір відіграє провідну роль в орієнтуванні, пізнавальній та трудовій діяльності людини. За його допомогою сприймаються предмети: розрізняються форми, величини, розміри, відстані, кольори та світлотіні. Через візуальний канал людина здобуває уявлення про себе і світ. Зоровий контроль має велике значення для розвитку рухів людини. Візуальне сприймання людьми одне одного дуже важливе для встановлення міжособистісних стосунків і визначається функціонуванням зорового аналізатора. При порушенні його діяльності у дитини виникають значні труднощі в пізнанні світу та орієнтуванні в ньому, в здійсненні контактів із людьми, що її оточують, у різних видах діяльності [2].

Інтерес – це конкретна форма усвідомленої потреби, реальна причина діяльності особистості, спрямованої на задоволення цієї потреби. Дітям, котрі погано бачать вдалечінь, не цікаво перебувати на подвір'ї, милуватись краєвидами, відвідувати музеї, театри – тобто діяльність, що передбачає

бачення на відстані, є ускладненою (енерговитратною) і викликає швидко втомлюваність. Дітям, які не бачать на близькій відстані, не цікаво займатися рукоділлям. При організації освітнього процесу й дозвілля таких дітей необхідно враховувати стан зору, наявність або відсутність супутніх діагнозів або станів [1].

Можна говорити про те, що глибокі порушення зору впливають на формування психіки людини, включаючи й особистість. Проте цей вплив нівелюється корекційним впливом і умовами розвитку як у сім'ї, так і закладах освіти. Особистісні якості дітей, котрі мають серйозні фізичні порушення, піддаються значним змінам у різні вікові періоди за умови правильно організованої корекційно-виховної роботи.

Порушена функція зору компенсується за допомогою активної діяльності збережених аналізаторів – слухового, нюхового, рухового, дотикового. У процесі розвитку у слабозорих дітей утворюються нові способи сприймання та аналізу дійсності, що відіграє провідну роль в їхній пізнавальній діяльності. Великого значення тут набуває спеціально організоване виховання та навчання, яке попереджує та корегує вторинні відхилення в їхньому розвитку, формує та стимулює компенсаторні процеси [3].

Здійснення корекційно-виховної роботи тісно пов'язане з освітньою та відбувається у двох взаємопов'язаних напрямках:

- 1) виправлення недоліків у тій чи іншій сфері розвитку дитини;
- 2) сприяння подальшому розвитку особистості.

Велике значення має створення сприятливих умов для правильної організації корекційно-виховного процесу: достатнє освітлення приміщення, зручне сидіння дітей за столами, розміщення наочного матеріалу на рівні очей дітей і на доступній віддалі, відповідна тривалість зорових навантажень, організація під час занять коригуючої гімнастики та окремих вправ для зору.

Для правильного розвитку зору у дітей дуже важливо раціонально організувати їхнє робоче місце. Столи і стільці мають відповідати зросту дитини.

В корекційно-виховній роботі велике місце відводиться розгляданню і аналізу сюжетних картинок, ілюстрацій до дитячої художньої літератури. Це дає можливість формувати вміння сприймати сюжетне зображення і збагачує уявлення дітей про навколишнє середовище. При розгляданні сюжетних картинок, ілюстрацій слід спрямувати увагу дітей на виділення різних ознак предметів (форма, колір, величина...), пам'ятаючи, що дитина з порушенням зору потребує на це більше часу.

У корекційній роботі важливе значення мають і такі заняття, як ліплення, малювання, конструювання, аплікація. Також корекційні вправи чи їх елементи повинні включатись в фізичні чи музичні заняття. Вправи такого напрямку слід проводити з різними атрибутами: стрічками, прапорцями, хустинками, м'ячами, брязкальцями та інше [3].

Особливу увагу для дітей з порушенням зору слід приділяти організації прогулянок. На прогулянці необхідно постійно використовувати навколишню дійсність для збагачення зорових відчуттів, розвитку зорових і рухових

функцій. При цьому педагог повинен слідкувати за тим, щоб предмет, за яким спостерігають, добре бачили всі діти, запитаннями спрямовувати увагу на його основні ознаки.

На нашу думку, корекційно-виховні заняття, які проводять для дітей з порушеннями зору в НРЦ, було б корисно проводити у присутності і за участі батьків, що являється важливим фактором у створенні простору партнерства і довіри між сім'єю і педагогом. Батьки краще б розуміли стан дитини, її проблеми, цілі і завдання роботи. Таким чином розвивалась батьківська компетентність, вироблявся єдиний підхід до формування тих чи інших навичок. Батьки проходили б своєрідний практикум – як правильно організувати заняття з дитиною вдома, виконувати домашні завдання та інше.

Отже, проведення корекційно-виховних занять в НРЦ повинно мати системний, мультидисциплінарний та комплексний характер, що в кінцевому результаті сприятиме розвитку дитини та успішній її адаптації в соціумі. Ефективність такої роботи значною мірою залежить не лише від знань, умінь і бажання педагогів допомогти дитині з порушеннями зору, а й від того, наскільки правильною і чіткою буде програма організації корекційно-виховних занять кожній конкретній дитині в навчально-реабілітаційному центрі.

Список використаних джерел

1. Войтко В.В. Психолого-педагогічний супровід дітей з вадами зору: методичний посібник. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2017. 79 с.
2. Костенко Т. М. Дитина з порушенням зору. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.
3. Костенко Т.М. Навчання дітей із порушенням зору: навчально-методичний посібник. Харків. Вид-во «Ранок», 2019, 184 с.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КАЗОК

Гарус Катерина – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» факультету дошкільної, початкової освіти і мистецтв Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Україна

Дошкільний вік – це період інтенсивного формування емоційної сфери особистості, що є важливою системою, яка керує поведінкою людини, проявляється у ставленні до реальних явищ та уможливорює адекватну взаємодію з оточуючими.

Однак результати досліджень свідчать, що коли негативні тенденції у формуванні емоційної сфери дитини (невміння адекватно виражати емоції, невміння реагувати на емоційні переживання інших, підвищена вираженість емоційних переживань, підвищена емоційна напруженість тощо) посилюються, це неминуче позначається на взаєминах з оточуючими (конфліктність,

агресивність, відчуженість, невміння вести діалог, домовлятися та досягати компромісу) та на невміння взаємодіяти, домовлятися, йти на компроміс, на соціальні навички, емоційну культуру в цілому. Саме тому питання емоційного розвитку дітей дошкільного віку є важливим.

Психологічні механізми дитячих емоцій та культура емоцій є предметом багатьох наукових досліджень. Проблема формування емоційної сфери відображена в роботах Н. Денисової, О. Ізотової, О. Запорожець, О. Кононко, О. Кульчицької, О. Нікіфорової, І. Сопрун, Г. Урунтаєвої, П. Якобсона та інших вчених.

Казки відіграють важливу роль у формуванні особистості та розвитку дітей дошкільного віку. Вчені, як Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, В. Сухомлинський та ін. досліджували виховний потенціал казки та її вплив на емоційну та інші сфери цілісного розвитку дитини дошкільного віку.

Мета статті – проаналізувати особливості формування емоційної культури дитини старшого дошкільного віку засобами казок в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти.

Сучасне життя супроводжується надмірним зростанням інтенсивності та частоти емоційних стресів, спричинених нестабільністю соціально-економічної та політичної ситуації в країні. Ці фактори також мають значний вплив на підростаюче покоління, яке є більш вразливим, ніж дорослі, через свою незрілу емоційну сферу. На відміну від дорослих, діти не є емоційно стабільними і ще не навчилися контролювати свої емоції та керувати своєю поведінкою. Неконтрольовані емоції та нездатність дітей довільно керувати ними можуть мати різноманітні негативні наслідки для дітей, їхніх батьків та оточення.

Загалом, емоції людини – одна з найважливіших сторін психіки та форма відображення об'єктивної реальності [1]. Емоції відіграють важливу роль у психічному розвитку людини. Вони впливають на формування особистості та розвиток пізнавальних процесів, координують діяльність суб'єкта через оцінку важливих зовнішніх і внутрішніх сигналів, є невід'ємною частиною життя, активізують сенсорну та пізнавальну діяльність індивіда і є потужним засобом набуття особистого досвіду.

Емоційне життя людини – це сукупність емоційних станів, які вона переживає. Це особлива форма існування дитини в навколишньому світі, коли реальні об'єкти, в тому числі, класифікуються як «приємні» і «неприємні». Пізнаючи світ і певною мірою змінюючи його, дитина переживає все, з чим стикається: задоволення і незадоволення, радість і смуток, обурення і захоплення, гнів і сором, впевненість і збентеження.

Різноманітні переживання дитини виявляють її ставлення до того, що відбувається навколо, і відображаються в її почуттях та емоціях. Емоційний розвиток є важливою частиною загального психічного розвитку протягом перших 7-10 років життя, а емоції є психофізіологічною особливістю дитинства. Її вікові зміни визначають специфіку поведінки дитини на ранніх етапах розвитку. Діти живуть емоціями та керуються ними у виборі моделей поведінки.

Емоції «керують» усіма аспектами життя. Вони супроводжують емоційну та практичну поведінку дітей і керують їхньою розумовою діяльністю. У дітей дошкільного віку емоції стають дедалі глибшими, стійкішими та раціональнішими. Найсильнішим і найважливішим джерелом дитячого досвіду є стосунки з іншими людьми. Діти народжуються з потенціалом емоційної чутливості, емоційної пам'яті, емоційної обробки та емоційного навчання. Ці вроджені елементи формують емоційну культуру дитини. Поступово дитина вчиться розуміти, аналізувати і контролювати власні почуття та емоції, а також відчувати і розуміти настрій тих, хто її оточує. Щоб уникнути симптомів інертності, байдужості та емоційної глухоти, життя дітей дошкільного віку організоване, а їхня діяльність проявляється через їхній емоційний розвиток.

Високорозвинена емоційна сфера, зокрема емоційна культура дитини, є однією з умов ефективного процесу соціалізації дітей дошкільного віку. Розвиток емоційної культури впливає на моральну поведінку, соціальну активність та формування ефективної взаємодії дитини з колективом і педагогами. Емоційна культура включає в себе здатність розуміти і поважати почуття інших, «співпереживати» почуттям інших та ділитися своїми переживаннями з іншими [2].

Згідно з іншим визначенням, емоційна культура – це складне і динамічне явище з багатою емоційністю, низкою різних переживань і емоційних реакцій, усвідомленням власних почуттів і власної емоційної поведінки, а також розвинутою здатністю розуміти почуття інших і брати на себе відповідальність за свої власні почуття [2].

Емоційна культура, яку також визначають як частину базової культури, є важливою якістю особистості, що виявляється у знаннях, уміннях і навичках розуміти, виражати й оцінювати свої емоції, адекватних способах емоційного реагування, емпатії та рефлексії. Це здатність людини до:

- повноцінного сприйняття та аналізу емоцій, настроїв та емоційних станів;
- усвідомлення та визнання важливості емоційних аспектів життя, необхідності адекватного емоційного реагування та орієнтації на моральні норми;
- співвіднесення своєї поведінки, дій та вчинків з цими нормами [3].

Формуючи емоційну культуру, діти навчаються контролювати своє життя, тобто не дозволяти емоціям, особливо негативним, домінувати над своїми словами, думками та вчинками [3].

Відсутність емоційної культури проявляється у підвищеному рівні тривожності, ригідності, у здатності виявляти співчуття та підтримку іншим, низькій емоційній грамотності та невмінні ідентифікувати як власний емоційний стан, так і стан інших людей, призводить до конфліктності та несприятливого психологічного клімату в дитячому середовищі. –

Серед особливостей емоційної культури дітей вирізняють:

- діти з емоційною культурою можуть розрізняти різні емоції, розуміти їхні причини та вплив на поведінку. Вони можуть визначати власні емоції та емоції інших людей;

– діти з розвинутою емоційною культурою вміють керувати своїми емоціями, зокрема виявляти стратегії для заспокоєння себе під час стресових ситуацій;

– емпатія – це вміння відчувати та розуміти емоції інших людей. Діти з розвинутою емоційною культурою здатні відчувати співчуття та розуміти перспективу інших;

– діти з емоційною культурою вміють ефективно спілкуватися про свої емоції, а також реагувати на емоційні вирази інших людей;

– толерантність до негативних емоцій: здорова емоційна культура вчить дітей тому, що важливо не піддаватися впливу негативних емоцій, але вміти їх виявляти та виражати в конструктивний спосіб.

Розвинена емоційна культура сприяє створенню емоційно безпечного середовища, де діти навчаються комфортно виражати свої почуття та ділитися ними з іншими. Загалом, емоційна культура дітей є ключовим аспектом їхнього розвитку і впливає на їхнє загальне благополуччя та соціальну адаптацію.

Усна народна казка має велике виховне значення в житті дітей. У казках міститься національна самобутність кожної країни, яка передається з покоління в покоління. Особливий інтерес викликає той факт, що чим старша казка, тим більший її соціальний і виховний вплив на формування особистості та її розвиток.

Український народ має свої звичаї, культуру, традиції та вірування, які передаються з покоління в покоління. Поряд з іншими факторами, саме соціокультурне середовище формує певні риси особистості. Коли люди засвоюють культурні цінності та кодекси поведінки, вони передають їх з покоління в покоління. У фольклорі всіх народів світу казки займають особливе місце як жанр усної народної творчості, за допомогою якого відбувається виховання та загальний розвиток дітей дошкільного віку. Усі форми і методи виховання сприяють розвитку емоційної сфери, але казка відіграє особливу роль у збагаченні емоційного досвіду дітей.

Казки змушують дітей сміятися або плакати, переживати або сподіватися, проявляти емоції та співпереживання, усвідомлювати мотиви моральних вчинків. Емоційний розвиток дітей дошкільного віку пов'язаний насамперед з появою нових інтересів, мотивацій та бажань. До кінця дошкільного віку діти починають усвідомлювати свої почуття та переживання і починають їх кваліфікувати. Цю можливість забезпечує розуміння емоційних станів інших (емпатія). До кінця дошкільного віку афективна сфера зазнає багато змін. Відбувається узагальнення досвіду, і в результаті узагальнення емоційного досвіду у дітей з'являються стійкі емоції, відбувається диференціація між внутрішніми та зовнішніми емоціями [5].

Розвиток емоційної сфери дітей дошкільного віку нерозривно пов'язаний з їх спілкуванням з дорослими та однолітками. Успішний розвиток емоційної сфери дітей дошкільного віку вимагає врахування сукупності цих особливостей психіки та створення умов, необхідних для розвитку емоційної сфери.

Таким чином, емоційний розвиток дитини дошкільного віку та розвитку її емоційної культури – це цілеспрямований виховний процес, тісно пов'язаний з

особистісним розвитком дитини, процесом соціалізації та творчої самореалізації, введенням у світ міжособистісних відносин і засвоєнням культурних цінностей. З самого народження діти знайомляться з казками, які розповідають їм дорослі. Казки відображають минуле і сучасне, а також культурні цінності українського народу [4].

Казки відіграють важливу роль у житті дитини. Через казки діти усвідомлюють красу, розуміють добро і зло, навчаються бути товариськими і доброзичливими, навчаються бути людьми. Вони сприяють розвитку естетичних почуттів, без яких неможливо розвинути благородство душі і щире чутливість до людської біди, горя і страждань. І не тільки пізнають, а й реагують на події та явища в навколишньому світі, виявляючи ставлення до добра і зла. Через казки діти входять у соціум і виховуються в інтелектуальній, естетичній, моральній та трудовій сферах. Діти активно засвоюють загальнолюдські норми, правила та цінності поведінки людини в суспільстві. Формуються і виховуються такі риси характеру, як людяність, доброта, повага, відповідальність, чесність, самостійність, працьовитість, справедливість і самоповага. Слухаючи казки, старші діти дізнаються про життя в суспільстві, допомагають старшим, навчаються не ображати молодших за себе та допомагати друзям і одноліткам у складних життєвих ситуаціях. Діти роблять висновки зі свого досвіду в групах однолітків та аналізують власну поведінку у спілкуванні з батьками та іншими дорослими.

Українські народні казки можна поділити на типи за жанрами: казки про тварин, соціальні казки, родинно-побутові казки та чарівні казки, які переплітаються між собою за сюжетним змістом та художньо-метафоричною специфікою. Чарівні та соціально-побутові казки мають неабияке значення для дітей дошкільного віку. До соціально-побутових казок належать історії, в яких події наближені до реального життя [5].

Для світу казок характерні такі суперечливі категорії, як добро і зло, бездумний послух і непослух, щастя і нещастя, справедливість і несправедливість, хоробрість і боягузтво. Дітей цікавлять казки про тварин, в яких тварини розвивають людський характер і борються зі злом і несправедливістю. Ці історії сатиричні та гумористичні, а персонажі мають свої унікальні характери та темпераменти. У них висміюються такі людські риси, як лінь, заздрість, підлість і хитрість.

Проте є й позитивні персонажі, яким притаманні доброта, працьовитість і чесність. Головними героями цих історій є домашні тварини (півні, свині, собаки та кози) та дикі тварини (кролики, вовки, ведмеді, їжаки, лисиці та раки). Кожна тварина має певні риси характеру, які зазвичай притаманні людині. Наприклад, кролики боязкі, лисиці хитрі, улесливі та підступні, раки та черепахи повільні, ведмеді незграбні тощо.

Казки допомагають формувати у дітей ставлення та світогляд про навколишній світ. Кожна казка має соціальний та виховний вплив, виховуючи порядність, доброту, чесність та працьовитість. Крім того, казки збагачують мову дитини новими словами та формують позитивне ставлення до всього, що її оточує.

Казки є гуманним і соціальним засобом виховання дітей дошкільного віку, в якому дитина займає позицію суб'єкта соціалізації. У процесі виховання дитини за допомогою казки відбувається соціальна адаптація та соціально-особистісне зростання, розвиваються моральні, духовні та особистісні характеристики старших дітей, формуються риси особистості та накопичується соціальний досвід спілкування з іншими людьми [5]. Засвоєння соціальних норм у різних життєвих ситуаціях, дружні стосунки з однолітками та дорослими, все це формує особистість соціально компетентної дитини дошкільного віку.

Казки відображають культурні та загальнолюдські цінності українського народу і написані дуже лаконічною, доступною для розуміння дітей дошкільного віку мовою. Слухаючи українські народні казки, діти також можуть дізнатися про міфи, народні перекази, етнічні особливості, усну народну творчість, обряди, побут і культурні цінності. Прислів'я, приказки, байки, порівняння та перебільшення – все це додає казкам неповторного колориту. Дорослі, розповідаючи казки, відкривають дітям доступ до усної народної творчості та багатвікової історії народу. Граючись, діти наслідують героїв улюблених казок і прагнуть бути схожими на героїв улюблених казок.

Кожна казка має свою мораль, через яку важливо, щоб діти вчилися мудрості, поваги та любові. Казки мають найбільший соціально-виховний вплив на формування особистості та розвиток дітей дошкільного віку, оскільки виконують соціокультурну, творчу, мовну, образотворчу, культурологічну, етнічну та інші функції.

Слухаючи дитячі казки, діти засвоюють правила суспільного життя, навчаються нормам поведінки в соціумі, долучаються до «вирішення соціальних проблем». Це сприяє розвитку особистості дошкільнят, які за допомогою дорослих глибоко проникають у дивовижний, чарівний і фантастичний світ улюблених казкових героїв і намагаються наслідувати їх в усьому.

Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» містить перелік рекомендованих казок для читання дітям середнього та старшого дошкільного віку [6]. Наприклад, для п'ятирічних дітей це такі народні казки, як «Солом'яний бичок», «Два жадібні ведмеді» тощо. Для дошкільнят віком від 6 років є такі казки: «Ох», «Зимівля звірів» тощо [6]. Ці та інші казки також можна використовувати на заняттях, спрямованих на формування основ соціальної компетентності дітей дошкільного віку.

Вважаємо за необхідне навести типи казок за іншою класифікацією:

– художні казки. Це історії, які зазвичай називають казками, міфами або притчами. Художні казки мають дидактичний, корекційний та психотерапевтичний аспект;

– народні казки. Давня свідомість змогла виявити індивідуальність людських емоцій і стосунків, таких як любов, смуток і страждання. Цей феномен ми використовуємо сьогодні у психологічній та педагогічній практиці;

– дидактичні казки.

Отже, казки мають значний вплив на формування емоційної культури дітей дошкільного віку з причин:

– казки дозволяють дітям відчути емоції персонажів і співчувати їм. Вони можуть сприяти розвитку емпатії, оскільки діти переживають та уявляють ситуації інших персонажів;

– казки часто мають мораль, яка вчить дітей розуміти свої власні емоції та емоції інших людей. Вони навчають, як виражати свої почуття конструктивно та ефективно;

– казки запрошують дітей у світ фантазії, де вони можуть уявляти різні ситуації, переживати пригоди та розв'язувати проблеми. Це сприяє розвитку їхньої уяви та креативності;

– багато казок мають позитивну мораль, яка навчає дітей важливим життєвим урокам та цінностям, таким як дружба, справедливість, чесність та толерантність тощо [5, 6].

У цілому, казки відіграють важливу роль у формуванні емоційної культури дітей дошкільного віку, допомагаючи їм розуміти світ навколо себе та розвивати ключові навички для успішного взаємодії з ним.

Висновки. У результаті дослідження було підтверджено важливість казок як ефективного засобу формування емоційної культури у дітей старшого дошкільного віку. Казки сприяють розвитку емоційної чутливості, здатності розпізнавати і виражати свої емоції, а також формують у дітей соціальні навички, необхідні для гармонійної взаємодії з оточенням. Через казкові образи і ситуації діти не лише пізнають емоції, а й вчаться розуміти їх природу та виявляти емоційну підтримку до інших. Важливими аспектами є емоційна забарвленість казок, їх здатність до глибокої ідентифікації з персонажами, а також морально-етичні уроки, які вони несуть.

Рекомендації, які випливають з дослідження, вказують на необхідність інтеграції казок у навчально-виховний процес закладів дошкільної освіти як інструменту не тільки для розвитку мовлення, а й для емоційного розвитку дитини. Важливою є роль вихователя у виборі казок та їх інтерпретації з огляду на емоційно-ціннісні аспекти, що можуть сприяти розвитку емоційної компетентності дитини.

Перспективи подальшого розвитку вбачаємо у підготовці авторської збірки казок для дітей дошкільного віку та апробації щодо розвитку емоційної культури старших дошкільників засобами казок.

Список використаних джерел

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Переведено з англ. С. Л. Гумецької. Харків: Віват, 2019. 512 с.

2. Москвічова, Ю. О., Родрігес, М. І. (2022, January). Емоційна культура молодших школярів як педагогічна проблема. *VII Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми сучасної науки, суспільства та освіти»*. НПК-Наук. конф. Харків. С. 929-935.

3. Олійник О. Емоційна компетентність: шляхи реалізації якісного розвитку дитини дошкільного віку. Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський, 2018. Випуск 24 (1–2018). Частина 2. С.265-270.

4. Рибалко Л. С. Педагогічна казка «Методи виховання» / Л. С. Рибалко, Д. Р. Овсюк // Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в ХХІ столітті : міжнар. період. зб. наук. пр. / Всесвіт. наук. ноосфер.-онтол. т-во [та ін.] ; за заг. ред. В. П. Бабича, Л. С. Рибалко, Л. А. Штефан. Харків, 2021. Вип. 3. С. 95-98.

5. Пісоцька Л. М., Пісоцький О. П. Лекції з педагогіки дошкільної. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. 209 с.

6. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / за заг. ред. О. В. Низковської. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 256 с.

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО МЕНЕДЖЕРА В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

Демчишин Віктор – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності «Соціальна робота» Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Борисюк Світлана – кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Інклюзивна освіта є одним із ключових напрямів сучасної освітньої політики, що забезпечує рівний доступ до навчання для всіх учнів, незалежно від їхніх фізичних, психологічних чи соціальних особливостей. У цьому контексті соціальний менеджер відіграє важливу роль, оскільки він відповідає за впровадження та підтримку інклюзивного середовища. Він працює над організацією освітнього процесу, який враховує потреби учнів з особливими освітніми потребами (ООП), забезпечує комунікацію між педагогами, учнями та їхніми родинами, а також здійснює контроль і моніторинг впровадження інклюзивної політики. Як зазначає вітчизняна дослідниця інклюзії Олена Крамаренко, соціальний менеджер є «сполучною ланкою між адміністрацією, учнями та фахівцями з інклюзії» [3].

Соціальний менеджер у закладах освіти не лише працює над організацією навчання, але й сприяє соціальній та емоційній інтеграції дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Успішне впровадження інклюзії неможливе без цього фахівця, який допомагає забезпечити комплексну підтримку учнів, їхніх батьків і педагогів, а також формує толерантне ставлення до різноманітності серед шкільного колективу.

Одним із найважливіших завдань соціального менеджера є участь у розробці та впровадженні інклюзивної політики навчального закладу. Це передбачає адаптацію навчальних програм і підготовку освітнього простору для забезпечення комфортного середовища для учнів з ООП. Згідно з дослідженням Міністерства освіти і науки України, успішна інклюзія потребує комплексного підходу до навчання, що враховує індивідуальні потреби кожного учня [4].

Соціальний менеджер відіграє важливу роль в організації навчально-виховного процесу, спрямованого на створення комфортних умов для учнів з ООП. Це включає адаптацію навчальних матеріалів, розробку індивідуальних

навчальних планів та координацію співпраці між педагогами, психологами та іншими фахівцями. Важливою складовою є також забезпечення необхідних ресурсів для учнів, таких як спеціальні навчальні матеріали чи технічні засоби [1].

Соціальний менеджер здійснює постійний моніторинг ефективності впроваджених інклюзивних заходів. Він стежить за тим, щоб всі заходи, які запроваджуються для підтримки дітей з особливими потребами, виконувалися належним чином. Це дозволяє оперативно реагувати на проблеми та вдосконалювати освітній процес, орієнтуючись на потреби учнів [5].

Одним із важливих аспектів діяльності соціального менеджера є надання психологічної підтримки учням та їхнім родинам. Менеджер організовує зустрічі з батьками, допомагаючи їм зрозуміти особливості навчання їхніх дітей. Це важливо для формування позитивної співпраці між школою та родиною [2]. Крім того, соціальний менеджер стежить за емоційним станом дітей, щоб запобігти їхній соціальній ізоляції або дискримінації.

Соціальний менеджер виступає координатором міждисциплінарної співпраці різних фахівців — педагогів, психологів, логопедів та соціальних працівників. Він забезпечує їхню взаємодію для створення оптимальних умов навчання для дітей з особливими потребами [3]. Також він сприяє обміну досвідом між вчителями, організовуючи внутрішні зустрічі або залучаючи експертів для проведення спеціальних курсів. Це допомагає педагогам краще розуміти специфіку роботи з учнями з ООП та розробляти ефективні стратегії навчання.

Соціальний менеджер відповідає за фізичну адаптацію навчального простору для учнів з інвалідністю. Це включає встановлення пандусів, спеціальних меблів та інших пристосувань для комфортного пересування та навчання дітей з обмеженими можливостями. За даними досліджень, адаптація фізичного середовища є одним із критичних чинників для забезпечення успішної інклюзії [4].

Крім фізичної адаптації, важливим завданням соціального менеджера є адаптація навчальних матеріалів та методик. Це передбачає індивідуалізацію навчального процесу та використання диференційованих методів навчання для учнів з ООП. Як зазначають науковці, успішна інклюзія потребує впровадження спеціальних програм для дітей з особливими потребами [2].

Соціальний менеджер також відповідає за організацію тренінгів та підвищення кваліфікації педагогів, які працюють з учнями з ООП. Це важливо для розвитку професійних компетентностей учителів у сфері інклюзивної освіти. Такі навчання допомагають педагогам краще розуміти потреби учнів та знаходити підходи до їх навчання [5].

Однією з основних задач соціального менеджера є формування толерантного та сприятливого середовища для учнів з ООП. Він організовує просвітницькі заходи, спрямовані на підвищення рівня толерантності серед учнів та педагогів, що сприяє створенню інклюзивної культури в навчальному закладі [3].

Соціальний менеджер відіграє ключову роль у забезпеченні інклюзії в освітньому процесі. Його діяльність охоплює різні аспекти, включаючи

організацію та моніторинг інклюзивних програм, координацію співпраці між фахівцями, підтримку учнів та їхніх родин. Завдяки своїй роботі соціальний менеджер допомагає створити освітнє середовище, в якому всі учні мають рівні можливості для розвитку та навчання. Це забезпечує успішну інтеграцію дітей з ООП у шкільне життя та підвищує якість освіти загалом.

Важливим аспектом роботи соціального менеджера є також підтримка педагогів і організація співпраці між фахівцями.

Список використаної літератури

1. Демченко, С. І. Інклюзивне навчання в школах України: досвід та перспективи. Київ: Педагогічна преса, 2018.
2. Іваненко, О. М. Психологічні аспекти інклюзивної освіти. Харків: Основа, 2020.
3. Крамаренко, О. М. Соціальний менеджмент в інклюзивній освіті: сучасні виклики та рішення. Київ: Освітня платформа, 2020.
4. Міністерство освіти і науки України. Концепція інклюзивного навчання в школах. Київ: МОН України, 2020.
5. Петренко, Л. В. Практика інклюзії: сучасні підходи та методи. Львів: Видавничий дім, 2019.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ОЧИМА ЛЕКТОРІВ ТА ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НУШ

Єгорова Юлія – кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри української філології та зарубіжної літератури Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Україна

У сучасних вітчизняних закладах загальної середньої освіти упроваджується багато новітніх типів навчання, інноваційних технологій та методик їх проведення, спрямованих на розумовий, духовний, естетичний розвиток учнів, розвиток їхніх творчих здібностей. Широкого загалу набувають системи адаптивного, інтерактивного, інтегрованого, інтенсивного, проблемного навчання.

В умовах нашого часу особливу увагу привертає методика інклюзивного навчання, оскільки вона розв'язує дидактично-методичні й виховні завдання, враховуючи принципи «унікальних особливостей, інтересів, здібностей» та навчальних потреб школярів.

Інклюзивна освіта – це створення у освітньому просторі особливого підходу до навчання дитини з особливими освітніми потребами [4, с. 1230].

Інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [1, ст. 1, п. 12]. Саме інклюзивне навчання вимагає змін і модифікацій змісту, підходів і стратегії освіти.

Як педагогічна проблема інклюзивна освіта привернула увагу вчених близько двадцяти-тридцяти років тому. Це питання досліджувалося на

теоретичному й практичному рівнях такими вченими, як О. Біляєв, Л. Варзацька, С. Гончаренко, Л. Дворецька, С. Надурак, Є. Пасічник, О. Слоньовська, Г. Токмань та ін. Однак, проаналізувавши педагогічний досвід щодо інклюзивного навчання, дослідники й дотепер стверджують, що в методиці їх організації й проведенні існує багато невирішених проблем.

Елементи інклюзивної освіти черпаємо у особистісно-орієнтованих технологіях, спрямованих на особистість дитини, забезпечення комфортних, безконфліктних та безпечних умов її розвитку, реалізації природних потенціалів. Цілком погоджуємося зі словами Джона Дьюї: «Дитина – це сонце, навколо якого обертаються усі навчальні засоби. Дитина – початок, центр і кінець усього» [4, с. 1232].

Сучасні вимоги до формування особистісного підходу поступово визначалися у дослідженнях таких відомих психологів, як В.В. Давидов, В.О. Моляко, Л.М. Проколієнко, І.С. Якиманська, В.В. Столін, В.О. Шатенко, Т.М. Титаренко та ін. У 70-90-ті роки ХХ століття питання необхідності особистісного підходу у психології та педагогіці неодноразово порушувались у працях В.О. Сухомлинського, І.С. Кона, Б.О.Федоришина, Ш.О.Амонашвілі, С.І. Подмазіна та ін., а подальший розвиток отримало у розробках О.Я. Савченко, І.Д. Беха, В.Г Кременя [3, с. 30]. У працях класиків української педагогіки К.Д. Ушинського, А.С. Макаренка, В.О.Сухомлинського розроблені більшість положень, що можуть бути покладені в основу сучасної концепції особистісно-орієнтованого навчання і виховання. Особистісний підхід доцільно розглядати як важливий психолого-педагогічний принцип, як методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, методико-діагностичних та психолого-технічних засобів, які забезпечують більш глибоке розуміння, пізнання особистості дитини і на цій основі – її розвиток в умовах існуючої освітньої системи. Він дедалі рішуче утверджується як ключовий психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу, від якого багато в чому залежить ефективність переорієнтації освіти на розвиток особистості школярів [7, 25-26].

На нашу думку, домінантними елементами інклюзивного навчання є динамічний процес пошуку роботи з ОПП (з порушенням зору, слуху, опорно-рухового апарату, з порушенням мовлення тощо); це аналіз наукових розвідок, інформацій щодо змістовної роботи в інклюзивних класах; присутність учнів (он-лайн/ офлайн), участь і досягнення всіх учнів; командний підхід у навчанні та вихованні учнів.

Тенденції розвитку сучасного освітнього простору дають розлоге поле для значного оновлення не лише початкової, а й середньої та вищої школи. Щодо останньої, то ідеологічне підґрунтя, форми і зміст інклюзивної освіти визначено низкою законодавчих документів, які, з одного боку, унормовують його, а з іншого – спонукають до пошуку, розроблення і використання ефективних форм, методів, прийомів формування професійних компетентностей. Тому завданням педагога є переосмислення освітньої парадигми, технологій становлення особистості учня / здобувача вищої освіти як суб'єкта й проектувальника життя, створення особистісної траєкторії, спрямованої на розвиток і саморозвиток компетентної особистості.

Інклюзивне навчання, яке передбачає занурення усіх учнів у навчальний процес, спирається на такі вихідні положення:

- пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності дитини як активного носія суб'єктного досвіду;

- особлива робота вчителя для виявлення суб'єктного досвіду учня;

- взаємодія двох видів досвіду учня повинна відбуватись не по лінії витіснення індивідуального, наповнення його суспільним досвідом, а шляхом їх постійного узгодження, використання всього того, що накопичене учнем у його власній життєдіяльності;

- розвиток учня як особистості відбувається не тільки шляхом оволодіння ним нормативною діяльністю, а й через постійне збагачення, перетворення суб'єктивного досвіду, як важливого джерела власного розвитку;

- головним результатом учіння повинно бути формування пізнавальних здібностей на основі оволодіння відповідними знаннями та вміннями [3, с. 29].

Таким чином особистісно-орієнтований підхід поєднує виховання та освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку дитини, підготовки її до життєтворчості тощо. Як головні можна виділити такі завдання: розвинути індивідуальні пізнавальні здібності кожної дитини; максимально виявити, ініціювати, використати індивідуальний досвід дитини; допомогти особистості пізнати себе, самовизначитись та самореалізуватись, а не формувати попередньо задані якості; сформувати в особистості культуру життєдіяльності, яка дає можливість продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначити лінії життя [6, с. 15]. Найпростішою ланкою, з яких складається особистісно орієнтована технологія, є особистісно орієнтована педагогічна ситуація. Це така навчальна ситуація, опинившись в якій дитина повинна шукати сенс, пристосовувати її до своїх інтересів, побудувати образ чи модель свого життя, вибрати творчий момент, дати критичну оцінку. Перед сучасною школою стоїть завдання сприяти становленню дитини як неповторної індивідуальності, розвивати її творчий потенціал, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності. Особистісно орієнтоване навчання – це цілісна психолого-педагогічна концепція, що охоплює різні сторони навчального процесу. Узагальнення здобутків педагогічної теорії і практики дає змогу виділити основні ідеї особистісно-орієнтованого навчання. Школа складає частину життя; – велика увага приділяється навчанню як процесу, а не результату;

- активне залучення учнів до розв'язання навчальних проблем та планування;

- відповідність методики навчальним можливостям дитини; – задоволення навчальних потреб кожної дитини на уроці; – особлива увага до групових та парних форм роботи;

- домінуюча форма навчального спілкування – діалог між учнями, учнями та вчителем [4]. О.Я.Савченко зауважує, що головними дійовими особами на уроці мають бути окремі діти, групи та клас у цілому. Учитель стає невидимим диригентом, який вчасно вміє почути, помітити, підправити, підтримати кожного виконавця, залучити до співпраці [6]. Завдання

особистісно-орієнтованого навчання – навчити дітей самостійно міркувати, дискутувати, відстоювати свої думки, ставити запитання, бути ініціативними в набутті нових знань. Психологи стверджують, що «інкубатором самостійного мислення, пізнавальної ініціативи дитини є не індивідуальна робота під керівництвом учителя, а спільна робота дітей у групі» [1]. Уроки, побудовані на особистісно орієнтованій взаємодії, дають змогу здійснити індивідуальний підхід, стимулюють пізнавальну активність учнів, навчають школярів визначати шляхи здобуття ґрунтовних знань, умінь і навичок. Готуючись до проведення уроків з української літератури, слід дотримуватися таких вимог: чітко формувати пізнавальні завдання, що спрямовують учнів на вирішення певної проблеми, спонукають до активності, творчого мислення, пошуку нових знань і нових способів дій; зосередити увагу на діяльності учнів з низьким рівнем навчальних досягнень; не створювати змагань на швидкість виконання завдань; навчати учнів здійснювати самоконтроль, самоаналіз і самооцінювання [4]. Головне завдання вчителя забезпечити кожному учневі можливість виявити себе як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності.

На думку вітчизняних та зарубіжних дослідників, життєтворчість, яка має бути підґрунтям навчання, це: метод навчання дитини, використання якого створює умови для здійснення дитиною свого життєвого проекту; спосіб навчання дітей самостійно діяти, самостійно навчатися, самостійно керувати власним майбутнім; сприятлива атмосфера для розвитку особистості; процес творення людиною свого життя; мистецтво, творчість; реалізація проектів методом цільової дії [11, с.15]; процес самовизначення (усвідомлення себе й світу, себе у світі своїх ціннісних орієнтацій і своїх бажань); процес життєдіяльності (проектування й втілення в життя своїх бажань, утвердження своїх цінностей) [13, с. 171]; соціальна творчість, прагнення до самореалізації (самореалізація – «самоконструювання», у процесі якого набувається життєвий досвід) [9, с. 250-251]; свідомо, творчо побудова особистістю свого індивідуального життя, для якої необхідна життєва компетентність [12, с. 18].

Життєтворчість розглядається як «свідоме творення особистістю свого життя» [14, с. 262], «особлива, вища форма виявлення творчої природи людини, яка сприяє самостійному творчому вибору особистістю стратегії її життя, розробці життєвих планів і програм, вибору та використанню засобів, необхідних для реалізації її індивідуального життєвого проекту» [4, с. 19]. Процес життєтворчості як процес творчої перебудови особистістю свого життя передбачає осмислення людиною свого призначення; вироблення життєвої концепції й життєвого кредо; свідомий вибір життєвих цілей і оформлення їх у життєву програму як систему довготермінових життєвих цілей, у життєвий план як систему цілей і засобів їх досягнення; наявність необхідних умов для самореалізації сутнісних сил; рівень соціальної й психологічної зрілості; відповідальне ставлення до свого життя й до самого себе [1, с.15]; формування образу світу, у якому живе людина, і її як складового елемента цього світу; відображення у свідомості людини цілісної картини її життя в часовій і просторовій перспективі; розробку стратегії життя, планів і життєвих програм, у яких інтегруються цілі, очікування, мрії, прагнення особистості; корекцію її

планів з урахуванням реальних обставин життя, особистісних можливостей [11, с. 19].

Ю.Єгорова та Л.Копейцева у своїх розвідках наголошують, що саме життєтворчі проєктні технології на заняттях гуманітарного циклу дають змогу застосовувати активні й інтерактивні методи навчання, які стимулюють інтерес студентів до проблеми усвідомленого вибору життєвих орієнтирів, навчитися складати й реалізовувати власні життєві проєкти у складних умовах сьогодення [5, с. 12].

Більшість науковців поділяють думку, що має утвердитися нова філософія освіти, нова педагогіка – педагогіка компетентної, відповідальної людини.

Уважаємо, що ці технології, методи можливо спроектувати і на вищу школу, оскільки вимоги її реформування передбачають виведення освітнього процесу на технологічний рівень, тобто вибір індивідуальної траєкторії навчання студента. Упровадження методу життєтворчих проєктів – важлива необхідна умова проблемно-зорієнтованих пошуків студентів на основі реальної життєвої практики.

Отже, як бачимо, початок XXI століття означений складним пошуком інновацій. На думку І. Єрмакова й І. Погорілої, необхідно по-новому подивитися «на проблеми становлення людини як суб'єкта життєтворчості, спроможної виробити свій життєвий проєкт, відповідально ставитися до життя, упевнено приймати історичний виклик XXI століття» [14, с. 128].

Більшість науковців поділяють думку, що має утвердитися нова філософія освіти, нова педагогіка – педагогіка компетентної, відповідальної людини. На думку В. Нищети, ідеї життєтворчості, плекання людини як суб'єкта життя стануть альфою й омегою нової школи, яка допомагатиме учням оволодіти чотирма стрижневими стовпами – навчитися пізнавати життя; життєвої компетентності; навчитися жити разом; навчитися жити [10, с.9].

Отже, інклюзія передбачає пристосування закладів освіти до освітньої філософії. Це така система навчання, яка диференціює освітній процес.

Таким чином, інклюзивне навчання вважаємо технологією XXI століття, а вміння застосовувати інноваційні методи в педагогічній діяльності – це є показником високої кваліфікації вчителя, його прогресивної методики навчання та розвитку студентів.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту».
2. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій [автор-укладач Наволокова Н.]. Х.: Основа, 2010. 176 с.
3. Єрмаков І. Освіта і життєва компетентність для XXI століття // Завуч. 2005. № 19. С. 13-16.
4. Yehorova, Y., Mazhara, N., Khomchak O., Akulova, N., & Ohulchanska, O. Artistic architectonics of human behavioral models in boundary situations and conditions: On the material of analysis of D. Brown's novels «Angels and Demons» and M. Kidruk «Where there is no God». *Linguistics and Culture Review*, 5(S4),

(2021). 1227-1237. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS4.1758> (дата звернення 10.09.2024).

5. Єгорова Ю.М., Копейцева Л.П., Методика викладання світової літератури у вищих навчальних закладах. Мелітополь, МДПУ. 2016. 348 с.

6. Olga Goncharova, Alina Maslova, Svitlana Kirsanova, Alona Rutkovska, Yulia Yehorova. Virtual learning anxiety: «A case study of pedagogical university (Ukraine)». Стаття British Research Education Review of Education, 10, 3320/ 2022. <https://doi.org/10.1002/rev3.3320> (дата звернення 10.09.2024).

7. Ковганич Г. Метод проектів у формуванні життєвої компетентності особистості // Завуч. 2005. № 19. С. 19-22.

8. Копейцева Л.П. Активізація інтерактивних методів навчання у виші // Культура народів Причорномор'я с древнейших времен до наших дней: Изд-во: ПНУ им. В.И. Вернадского, 2014. № 273. С. 156-159.

9. Ницета В. Метод проектів і його життєво-компетентнісний потенціал // Українська мова та література. Лютий, 2008. № 8. С. 4-6.

10. Постанова Кабінету Міністрів України Методичні рекомендації щодо викладання української літератури у 2019/2020 навчальному році. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 01. 07. 2019 р. № 1/11-5966. URL : <https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-ukrayinskoyi-literatury-u-2019-2020-navchalnomu-rotsi/> (дата звернення 10.09.2024).

11. Савченко О.Я. Особистісно орієнтовне спілкування/ Навчання і виховання учнів 3 класу. Київ: Поч. школа. 2004. С. 12-18.

12. Соціальна і життєва практика учнів 12-річної школи: Практико-зорієнт. зб. / За ред. І. Г. Єрмакова, Г. Г. Ковганич. Запоріжжя: Хортицький навчальний багатопрофільний центр, 2006. 238 с.

13. Токмань Г.Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник. К. : ВЦ «Академія». 2012. 312 с.

14. Українська література. 5-9 класи. Програма для закладів загальної середньої освіти. К.: Освіта, 2013 зі змінами, затвердженими наказом МОН від 07.06.2017 №804. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/na-sajt-ukrayinska-literatura-5-9-z-chervonimdoc-2.pdf> (дата звернення 10.09.2024).

15. Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10-11 класи (рівень стандарту, академічний рівень, профільний рівень). URL : <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58819/> (дата звернення 10.09.2024).

16. Чернега Н. Особистісно-зорієнтоване навчання: сучасні підходи // Рідна школа. 2000. № 9. С. 25-26.

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

Іщук Олена – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Вивчення готовності випускників ЗВО до роботи в інклюзивному класі є важливим для забезпечення якості освіти дітей з особливими освітніми потребами; підвищення рівня професійної компетентності вчителів початкової школи; розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Дослідженням різних аспектів досліджуваної проблеми займалися С. Альохіна, М. Алексеєва, Є. Агафонова, Л. Кондрашова, С. Миронова, В. Моляко, О. Мороз, Г. Троцько, М. Шеремет, О. Шпак та ін. Науковий доробок М. Берегової, Ю.Бондаренко, О. Гноєвської, О. Глоби, Дмитрієвої, А. Колупаєвої, І. Малишевської, О. Мартинчук, С. Миронової, Ю. Найди, В. Нечипоренко, Л. Савчук розкривають різні аспекти навчання дітей з особливими освітніми потребами, але ми вбачаємо потребу у дослідженні рівня сформованості готовності випускників закладів вищої освіти спеціальності «Початкова освіта» до роботи в інклюзивному класі.

Мета нашого дослідження: визначити рівень готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи з учнями в інклюзивному класі.

Респондентами стали здобувачі вищої освіти першого (бакалаврського) рівня Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя денної й заочної форм навчання (2-4 курси) спеціальності «Початкова освіта». Загальна кількість опитаних становила 46 осіб, які були розподілені на констатувальному і на формуальному етапах дослідження на дві групи: контрольна група – 23 особи, експериментальна група – 23 особи.

З метою діагностики готовності вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному класі ми дібрали такий інструментарій [1; 2; 3]:

1. Тест для визначення чіткості усвідомлення майбутніми учителями суб'єктів інклюзивної діяльності; тест для визначення адекватності сприймання вчителями початкової школи умов та учасників освітньої інклюзії; анкета для діагностики глибини осмислення майбутніми вчителями початкової школи реалій та змісту інклюзивної діяльності.

2. Тест для діагностування оптимальності вибору майбутнім учителем початкової школи інклюзивно-педагогічного фаху; анкета для самооцінки адекватності ототожнення майбутніх вчителів початкової школи з еталоном фахівця з інклюзії (модифікована методика В. Білан); тест для визначення рівня самовідданості служіння майбутніх вчителів початкової школи ідеалам інклюзивної освіти (модифікована методика В. Білан); тест для самооцінки стійкості мотивації до інклюзивної діяльності.

3. Анкета на визначення рівня адаптивності учителя у інклюзивній діяльності; тест для самооцінки здобувачами реактивності на типові стресові ситуації в майбутній діяльності в інклюзивному класі; тест для самооцінки

здобувачами рішучості у подоланні труднощів майбутньої інклюзивної діяльності.

Показник «чіткість усвідомлення майбутніми учителями суб'єктів інклюзивної діяльності» перцептивно-інтелектуального критерію ми діагностували за допомогою одноіменного тесту.

Студенти відповідали на 10 запитань щодо того, наскільки чітко вони усвідомлювали себе суб'єктом інклюзивної роботи, оцінюючи свою відповідь у балах від 0 до 3.

У результаті ми установили: високий рівень досліджуваної якості за показником показали 17,3% осіб КГ та 16,8% ЕГ; середній рівень зафіксовано у 43,7% студентів КГ та 44,6% ЕГ; низький – у 39% КГ та 38,6% ЕГ.

Показник адекватності сприймання вчителями початкової школи умов та учасників освітньої інклюзії перцептивно-інтелектуального критерію ми перевіряли за допомогою тесту.

Здобувачі ставили напроти номерів у 10 твердженнях знаки «+» та «-» у випадку згоди чи заперечення. Обробка результатів здійснювалась згідно з ключем.

Аналіз даних дав змогу установити: високий рівень адекватності сприймання вчителями початкової школи умов та учасників освітньої інклюзії за показником виявлено у 18,9% здобувачів КГ та 19,2% ЕГ; середній рівень показали 42,7 % опитаних КГ та 43 % ЕГ; низький – 38,4 % КГ та 37,8% ЕГ.

Із метою діагностування глибини осмислення майбутнім учителем початкових класів змісту й реалій інклюзивної діяльності за перцептивно-інтелектуальним критерієм ми використали анкету.

Анкета містила 12 незавершених тверджень, які потрібно було розширити здобувачам. Оцінку результатів здійснювали з урахуванням спеціально розробленої шкали: низький рівень визначено у тих, хто надав від 1 до 4 правильних відповідей на запитання; середній рівень мали ті, хто надав від 5 до 8 правильних відповідей; від 9 до 12 правильних відповідей – високий рівень.

У результаті аналізу даних нами з'ясовано: високий рівень продемонстрували 17,7% студентів КГ та 18,6% ЕГ; середній рівень констатовано у 43,1 % респондентів КГ та 42,4 % ЕГ; низький – 39,2% КГ та 39% ЕГ.

Узагальнений рівень готовності вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному класі за перцептивно-інтелектуальним критерієм ми вираховували як середнє арифметичне за результатами трьох вищевказаних методик. У підсумку було отримано такі дані: високий рівень досліджуваного феномена репрезентовано у 17,9% здобувачів КГ та 18,5% ЕГ; середній рівень – у 43,5% студентів КГ та 43,7 % ЕГ; низький рівень – у 38,6% КГ та 37,8 % ЕГ.

Показник «доречність вибору інклюзивно-педагогічної діяльності» мотиваційно-ціннісного критерію ми перевіряли за допомогою тесту для діагностування оптимальності вибору майбутнім учителем початкової школи інклюзивно-педагогічного фаху.

Тест складався з 15 питань. Напроти кожного з наведених тверджень майбутні учителі повинні були поставити від 0 до 3 балів за визначеною шкалою: 0 – зовсім не враховано; 2 – частково враховано; 3 – повністю враховано.

Якщо студент набрав від 0 до 15 балів, то доцільність вибору інклюзивно-педагогічної діяльності була сумнівною (низький рівень); з 15 до 30 – вмотивованою (середній рівень); від 30 до 45 – переконливою (високий рівень).

У результаті аналізу відповідей на питання анкети респондентами встановлено: високий рівень за показником «доречність вибору інклюзивно-педагогічної діяльності» за мотиваційно-ціннісним критерієм продемонстрували 16 % КГ та 17,5 % ЕГ; середній рівень виявлено у 41,3% КГ та 41,5% ЕГ; низький – у 42,7 % КГ та 41% ЕГ.

Показник «самовіддане служіння ідеалам інклюзивної освіти; стійка мотивація до діяльності в інклюзивному середовищі; прийняття цінностей інклюзивної освіти; професійно-інклюзивна спрямованість; толерантне ставлення до суб'єктів інклюзії; повага до школярів з обмеженнями в розвитку; відповідальність щодо результатів інклюзивної діяльності» мотиваційно-ціннісного критерію ми перевіряли за допомогою анкети для самооцінки адекватності ототожнення майбутнього вчителя з еталоном спеціаліста з інклюзії (модифікована методика В. Білан) [20].

Анкета потребувала від здобувачів відповідей на три запитання:

1. Якого вчителя початкової школи потрібно вважати еталоном спеціаліста у інклюзивній освіті? Укажіть мінімум три головних його професійно-особистісних рис.

2. Чи вважаєте ви себе відповідником взірця фахівця інклюзивної освіти у початкових класах? Якщо ні, то зазначте, чому Ви не відповідаєте еталону.

3. Що варто зробити для того, щоб досягти ідеального образу спеціаліста у інклюзивній освіті в початковій школі?

При цьому було враховано такі показники у розподілі майбутніх учителів за рівнями самооцінки адекватності ототожнення себе з взірцем спеціаліста у інклюзивній освіті у початкових класах:

- за показником «адекватність визначення рис еталону»: 1 бал отримували ті, хто називав три та більше характерних ознак (високий рівень); 2 бали отримували ті, хто називав 2 суттєві ознаки (середній рівень); 3 бали – ті, хто називав лише одну істотну ознаку (низький рівень);

- за показником «адекватність встановлення відмінностей власного «Я» від взірця: 1 бал отримували ті, хто представляв розлогу характеристику (високий рівень); 2 бали отримували ті, хто вказував на дві відмінності (середній рівень); 3 бали – ті, хто зазначав лише одну (низький рівень);

- за показником «адекватність завдань саморозвитку» 1 бал отримували ті, хто представив чітку програму (високий рівень); 2 бали отримували ті, хто визначив лише окремі напрями (середній рівень); 3 бали – ті, хто не дав чіткої відповіді (низький рівень).

У результаті відповідей на питання методики здобувачів ми диференціювали так: високий рівень за мотиваційно-ціннісним критерієм виявлено у 17,2 опитаних % КГ та 16,8 % ЕГ; середній рівень зафіксовано у 44,7% здобувачів КГ та 45,2 % ЕГ; низький – у 38,1% респондентів КГ та 38% ЕГ.

Показник «самовіддане служіння ідеалам інклюзивної освіти; стійка мотивація до діяльності в інклюзивному середовищі; прийняття цінностей інклюзивної освіти; професійно-інклюзивна спрямованість; толерантне

ставлення до суб'єктів інклюзії; повага до школярів з обмеженнями в розвитку; відповідальність щодо результатів інклюзивної діяльності» мотиваційно-ціннісного критерію ми перевіряли за допомогою модифікованої методики В. Білан. Даний тест містив 10 запитань з варіантами відповідей.

Інтерпретація результатів здійснювалась згідно з результатами кількості відповідей на запитання за певним ключем.

Рутинне служіння (низький рівень) ідеалам інклюзивної освіти визначено у 17,9% осіб КГ та 18,4% ЕГ; прагматичне (середній рівень) устанавлено у 45,1% опитаних КГ та 44,9 % ЕГ; самовіддане (високий рівень) – у 37% КГ та 36,7 % ЕГ.

Показник «стійка мотивація до діяльності в інклюзивному середовищі; прийняття цінностей інклюзивної освіти; професійно-інклюзивна спрямованість; толерантне ставлення до суб'єктів інклюзії; повага до школярів з обмеженнями в розвитку; відповідальність щодо результатів інклюзивної діяльності» мотиваційно-ціннісного критерію ми перевіряли за допомогою методики для самооцінки стійкості мотивації майбутніх вчителів до роботи в інклюзивному класі. Студенти обирали певний бал міри стійкості від 1 до 3 кожного з проявів їхньої мотивації до інклюзивної діяльності.

Кількість балів, які набирали студенти, сумували та ділили їх на максимально можливу – 45. Якщо коефіцієнт здобувача був від 0,33 до 0,55, то його мотивація до інклюзивної роботи була нестійкою, що свідчило, що його вибір фаху був випадковим (низький рівень); якщо коефіцієнт коливався від 0,56 до 0,77, то мотивація до діяльності в сфері інклюзії була майже стійкою (середній рівень), що свідчило про доцільність обраного фаху учителя; у випадку коливання коефіцієнта у межах від 0,78 до 1,0, це свідчило про дуже стійку мотивацію до інклюзивної діяльності (високий рівень).

У результаті ми устанавили: високий рівень стійкості мотивації до діяльності в інклюзивному середовищі констатовано у 19,1% осіб КГ та 18,8% ЕГ; середній рівень – у 46,7% респондентів КГ та 47,5 % ЕГ; низький рівень – у 34,2% КГ та 33,7% ЕГ.

Готовність вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному класі за мотиваційно-ціннісним критерієм ми вираховували як середнє арифметичне за даними усіх методик. У результаті отримали такі дані: високий рівень досліджуваного феномена зафіксовано у 17,8 % здобувачів КГ та 18,1 % ЕГ; середній рівень – у 44,7% опитаних КГ та 45,1 % ЕГ; низький рівень – у 37,5% КГ та 36,8 % ЕГ.

Анкета на визначення рівня адаптивності учителя у інклюзивній діяльності дала змогу нам устанавити в здобувачів за рефлексивно-оцінним критерієм рівень адаптивності педагога в інклюзивній діяльності.

У анкеті було 15 запитань з варіантами відповідей, які оцінювали за певним ключем. У результаті ми устанавили такі дані: високий рівень досліджуваної якості показали 18,3 % студентів КГ та 19,1% ЕГ; середній рівень – 42,6 % здобувачів КГ та 43,8% ЕГ; низький рівень – 39,1 % КГ та 37,1 % ЕГ.

Щоб визначити рівень самооцінки здобувачами реактивності на типові стресові ситуації в майбутній діяльності в інклюзивному класі, ми запропонували тест.

Студенти оцінювали власну міру реактивності на евстрес, стрес, дистрес, відповідаючи на кожне із 30 питань тесту, оцінюючи це відповідним балом від 1 до 3. Результати тесту підраховували за кількістю фактично набраних балів та ділили їх на 90 – максимально можливу кількість балів. Відповідно до отриманого коефіцієнту здобувачам присвоювали рівні реактивності на типові стресові ситуації під час майбутньої інклюзивної діяльності так: від 0,33 до 0,55 – низький рівень; від 0,56 до 0,77 – середній; від 0,78 до 1,0 – високий.

Аналіз даних за результатами тесту дав змогу з'ясувати: високий рівень досліджуваного феномену констатовано у 18,6% здобувачів КГ та 19,3% ЕГ; середній рівень – у 44,3% опитаних КГ та 43,8% ЕГ; низький рівень – у 37,1% КГ та 36,9% ЕГ.

Діагностування самооцінки студентів щодо рішучості у подоланні труднощів майбутньої інклюзивної діяльності за рефлексивно-оцінним критерієм здійснювалося за допомогою відповідного тесту.

Майбутнім учителям потрібно було уявити реальну проблему, з якою вони стикаються у майбутній професійній діяльності в інклюзивному класі та обрати шляхи її вирішення із запропонованих, позначивши її певним балом.

У результаті ми отримали такі дані: за рефлексивно-оцінним критерієм у 19,4% респондентів КГ та 18,9% ЕГ виявлено високий рівень рішучості у подоланні труднощів майбутньої інклюзивної діяльності; у 45,1% студентів КГ та 44,6% ЕГ – середній рівень; у решти – (35,5% КГ та 36,5% ЕГ) – низький рівень.

Узагальнюючи ми отримали такі дані за всіма досліджуваними критеріями: високий рівень досліджуваної якості продемонстрували 18,8% здобувачів КГ та 19 % ЕГ; середній рівень – 44,7 % КГ та 44,1% ЕГ; низький рівень – 36,5% КГ та 36,9% ЕГ.

Отже, дані засвідчують недостатній рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному класі, що доводить потребу подальшої роботи.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків: Вид-во «Ранок». 2019. 304 с.
2. Мартинчук О. В. Теорія і практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.03. Київ. 2019. 614 с.
3. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища: дис. докт. пед. наук. спец: 13.00.03. Київ. 2018. 542 с.

ПРОБЛЕМА МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Кеба Анастасія – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна.

Наразі проблема розвитку рідної мови та мовлення дітей дошкільного віку у нашій країні є досить актуальною. Загалом, науковці дійшли згоди про те, що формування мовлення дітей відбувається поетапно, починаючи з моменту народження і включно до семи років [2, с. 5]. Власне процес мовленнєвого розвитку умовно поділяють на декілька важливих етапів. Зокрема на домовленнєвому етапі, який розпочинається з моменту народження і триває до 1 року, дитина спілкується переважно за допомогою плачу та інших звуків. Водночас, у періоді немовляти малюки розпочинають розуміти звуки мови, що їх оточують, а також поступово навчаються розрізняти інтонації та ритми.

На період раннього віку припадає два етапи у розвитку мовлення. Так, на відрізку часу від 1 до 2 років дитина раннього віку вдосконалює свої перші слова (найбільш прості, але важливі – мама, тато, дай, тощо). При цьому, вона активно експериментує зі звуками і намагається імітувати мовлення дорослих. Словниковий (пасивний) запас швидко зростає, що зумовлює збагачення у дітей активного мовлення: діти починають використовувати прості слова для вираження своїх потреб і бажань. На відрізку часу від 2 до 3 років, діти активно вже розпочинають опановувати та самостійно формулювати достатньо прості висловлювання, що складаються переважно з 2–3 слів. Також вони навчаються використовувати у своєму мовленні займенники, дієслова й інші частини мови. Важливим показником наприкінці раннього віку є те, що мовлення стає більш зрозумілим для людей, що знаходяться навколо дитини.

У дошкільний період розвитку дитини (від 3 до 6-7) років) дослідники схильні виділяти чотири етапи формування мовлення. Так, у період від 3 до 4 років (молодший дошкільний вік) молодші дошкільники розпочинають розуміти та використовувати основні граматичні структури. При цьому, вони активно розширюють свій активний словник і починають будувати вже більш складніші висловлювання, у яких містяться понад 3 слова. У віці 4–5 років, коли діти перебувають у середній групі ЗДО, активно відбувається розвиток зв'язного мовлення. Завдяки означеній формі мовлення вчаться будувати зв'язні розповіді, дотримуючись логічної послідовності подій. Вони починають використовувати складні граматичні конструкції і можуть розповідати довгі історії. Мовлення стає більш чітким і зрозумілим. Також одним із показників розвиненості мовлення у цьому віці є те, що діти часто задають багато запитань (це явище позначають як «вік чомучок») й активно спілкуються з дорослими та однолітками [1, с. 27].

У період старшого дошкільного віку також мають місце два етапи розвитку мовлення. Зокрема перший із них пов'язаний із підготовкою дітей 5–6 років до шкільного навчання. Так, старші дошкільники (6-й етап) вчаться

розуміти та використовувати абстрактні поняття, розширюють свій словниковий запас і вдосконалюють граматичні навички. Доведено, що в цей період діти здатні складати розповіді за картинками та пояснювати свої думки, контролювати своє доведення. Завершальний етап розвитку мовлення у старших дошкільників наразі співпадає з початком шкільного навчання (шкільний етап, що триває від 6 до 7 років). Саме на цьому відрізку часу дошкільники, які у переважній більшості стали першокласниками, розпочинають навчатися читанню та письму. Вони вдосконалюють свої мовленнєві навички, навчаються будувати логічні та зв'язні тексти. Мовлення дітей стає більш структурованим й організованим, що допомагає дітям успішно адаптуватися до шкільного навчання.

Наразі дослідники визнають, що означені вище етапи розвитку мовлення є загальними орієнтирами, а тому кожна дитина як у немовлячому, так і у ранньому чи дошкільному періодах свого життя може розвиватися у власному темпі. Проте дорослим, особливо у дошкільному віці важливо підтримувати формування мови, створюючи сприятливе мовленнєве середовище, у якому дитина може чути та практикуватися у власному мовленні, що сприятиме її успішному розвитку [4, с. 27].

На нашу думку, надзвичайно актуальним є питання вивчення формування мовлення дітей 5–6 років, що зумовлено наступними аспектами. Так, науковці вже довели, що означений період (старший дошкільний вік) є доволі критичним етапом у мовленнєвому розвитку, оскільки саме в цей час діти надзвичайно активно засвоюють нові слова, граматичні структури та розвивають власні комунікативні навички. Також дослідниками доведено, що мовленнєвий розвиток дитини старшого дошкільного віку визначає рівень її мовленнєвої компетентності, що є достатньо важливим показником психологічної готовності дошкільника до школи, оскільки діти з гарно розвиненим мовленням легше адаптуються до освітнього процесу та більш ефективно взаємодіють із однолітками та педагогом [5, с. 215].

При цьому, розвинене мовлення сприяє кращій соціальній адаптації дітей, допомагаючи їм встановлювати та підтримувати соціальні контакти, виражати свої думки та емоції. Натомість порушення мовлення зумовлює виникнення проблем у адаптації дитини до школи, до соціуму в цілому. Саме тому, дослідження особливостей мовленнєвого розвитку у старшому дошкільному віці (починаючи з п'яти років) дозволяє вчасно виявити можливі порушення або ж затримки у формуванні мови, що надає змогу розпочати корекційну роботу на ранніх етапах, підвищуючи ефективність корекційних заходів [3, с. 292].

Разом із тим, дослідження мовленнєвого розвитку дітей у цьому віці має велике значення для розробки освітніх методик, а також для підготовки педагогів та логопедів. Власне тому, дослідники у галузі дошкільної освіти переконані, що цілеспрямоване формування мовлення дитини має здійснюватися у таких основних напрямках:

– створення розвивального мовленнєвого середовища, у якому старший дошкільник почуватиметься у безпеці, матиме змогу чути та використовувати

різноманітні мовні конструкції. У такому середовищі варто використовувати читання книг, організовувати спілкування з дорослими та однолітками, забезпечувати участь всіх дітей у мовленнєвих іграх, зокрема дидактичних і сюжетно-рольових;

– розвиток фонетичних вмінь і навичок, що має на меті вдосконалення вимовляння звуків, що передбачає використання артикуляційних вправ, ігор на розвиток слухового сприйняття та дидактичних вправ на розвиток мовленнєвого дихання. Всі означені елементи допоможуть дітям правильно вимовляти (артикулювати) звуки та, відповідно, покращить їхню фонетичну чіткість.

– збагачення словникового запасу дітей, що зумовлює виконання роботи щодо цілеспрямованого поповнення як пасивного, так і активного словників старшого дошкільника (вводячи нові слова та пояснюючи їх значення). Зазвичай, цей напрям реалізується педагогами через читання, обговорення різних тем, використання нових слів у повсякденному спілкуванні.

– розвиток граматичних вмінь і навичок, що зумовлює використання різних дидактичних ігор і вправ, які у більшій мірі спрямовані на засвоєння граматичних правил. Зокрема складання речень з використанням нових граматичних конструкцій, дидактичні ігри та вправи на узгодження слів у реченні.

– стимулювання формування комунікативних вмінь і навичок, що передбачає: заохочення дітей до активного спілкування, постановку їм запитань, обговорення різних ситуацій і подій, що у свою чергу сприятиме дітям у розвитку вмінь і навичок ведення діалогу, висловлюванню своїх думок та почуттів, відстоюванні власної позиції у ході спілкування.

– використання інтерактивних методів, зокрема рольових ігор, театралізованих вистав, мовленнєві ігор, що сприятиме повноцінному формуванню мовленнєвих вмінь і навичок у цікавій та захоплюючій формі [6, с. 290].

Ці підходи допомагають створити сприятливі умови для розвитку мовлення дітей 5-6 років, забезпечуючи їхню готовність до подальшого навчання та соціальної взаємодії. На особливу увагу заслуговує питання створення умов педагогічного плану у закладі дошкільної освіти (ЗДО) з метою розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку. Так, педагогічні умови, що сприяють цьому процесу, включають у себе декілька важливих положень [4, с. 25].

По-перше, створення мовленнєвого середовища, яке стимулюватиме дітей до активного використання мови. Це може бути досягнуто через організацію різноманітних мовленнєвих ігор, бесід, читання та обговорення казок, віршів та інших літературних творів. Важливо, щоб діти мали можливість висловлювати свої думки, ставити запитання та брати участь у діалогах.

По-друге, реалізація на практиці індивідуального підходу до кожного дошкільника. Вихователі мають враховувати рівень мовленнєвого розвитку кожного вихованця та надавати відповідну підтримку. Це може включати

індивідуальні заняття, корекційні вправи та спеціальні завдання, спрямовані на розвиток мовленнєвих навичок.

По-третє, забезпечення систематичності та послідовності у роботі з розвитку мовлення. Це означає, що мовленнєва діяльність повинна бути інтегрована в усі аспекти навчально-виховного процесу, а не обмежуватися окремими заняттями. Регулярні вправи, повторення та закріплення матеріалу сприяють кращому засвоєнню мовленнєвих навичок.

По-четверте, залучення батьків до процесу розвитку мовлення дітей. Спільна робота педагогів і батьків дозволяє створити єдине мовленнєве середовище як у ЗДО, так і вдома, що сприяє більш ефективному розвитку мовленнєвих навичок.

Отже, педагогічні умови розвитку мовлення старших дошкільників у ЗДО включають створення мовленнєвого середовища, індивідуальний підхід, систематичність та послідовність у роботі, а також активну співпрацю з батьками. Ці умови забезпечують оптимальні можливості для розвитку мовленнєвих навичок дітей та їх підготовки до подальшого навчання.

Таким чином, проблема розвитку мовлення є надзвичайно актуальною у період дошкільного дитинства, зокрема у старшому дошкільному віці. Наразі науковцями з'ясовано основні етапи розвитку мови дітей, підкреслено наявність власної логіки формування мовлення кожної дитини, а також визначені основні напрямки та педагогічні засоби формування мовлення старших дошкільників. У цьому контексті найбільш важливим є питання визначення педагогічних умов розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку в умовах певного закладу дошкільної освіти, що дозволятимуть враховувати розвиненість кожної дитини.

Список використаних джерел

1. Богуш А., Маліновська Н. Методика розвитку мовлення і навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку: Підр. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020. 223 с.

2. Гавриш Н. В. Мовлення дитини. Впроваджуємо Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Дошкільне виховання. 2021. № 3. С. 3-8.

3. Кавиліна Г. Особливості мовлення дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. Актуальні питання гуманітарних наук. 2021. Вип 41. Т. 1. С. 289-293.

4. Луцан Н. І. Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності. Автореферат дис. ... докт. пед. наук. 13.00.02. Одеса: Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського. 34 с.

5. Табака О. Розвиток мовлення дошкільнят: актуальні проблеми, шляхи розв'язання. Актуальні питання гуманітарних наук. 2021. Вип 40. Т 3. С. 213-217.

6. Чекаліна В. А. Формування мовленнєвої компетентності дошкільників у процесі навчання переказу літературних творів. Стандарти дошкільної освіти: дискурс науки і практики. Київ, 2014. С. 325-331. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4579/1/V_Chekalina_04_14_PI.pdf (дата звернення: 08.11.2024).

ЛОГОРИТМІКА В СИСТЕМІ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Мандзюк Ольга – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальність 012 Дошкільна освіта Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Україна

Ключові слова: логоритміка, мовленнєві порушення, корекція мовлення, дошкільна освіта, творчі здібності, рухова координація, музично-ритмічні вправи, психоемоційний стан, дрібна моторика.

У сучасному суспільстві значна увага приділяється якості та доступності освіти для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема тих, хто має мовленнєві порушення. Освітній процес спрямований на створення оптимальних умов для повноцінного розвитку та самореалізації дітей. Важливим аспектом є соціалізація дітей із мовленнєвими труднощами, що є актуальним як у теоретичному, так і в практичному плані. Водночас забезпечення їх адаптації вимагає комплексного підходу до вирішення специфічних завдань, одним з елементів якого є логоритміка як методика мовленнєвої корекції.

Розвиток мовленнєвої компетентності є пріоритетним завданням дошкільної освіти для забезпечення гармонійного розвитку дитини. Нині спостерігається зростання кількості дошкільнят із мовленнєвими порушеннями, яке має тенденцію до подальшого збільшення. За статистикою, порушення звуковимови відзначаються у близько 42% дітей дошкільного віку. Ці дані вказують на необхідність запровадження спеціальних корекційних методик, зокрема логоритміки, для ефективного вирішення проблеми.

Дошкільнята з мовленнєвими порушеннями формують різномірну групу як за рівнем вираженості мовленнєвих труднощів, так і за їх природою. Комплексне знання особливостей логоритмічної роботи та вміння використання корекційних методів сприяє швидшому подоланню мовленнєвих порушень у дітей.

Логоритміка являє собою систему вправ, завдань і ігор, що поєднують музику, рухи і слово. Ці елементи спрямовані на досягнення корекційних, освітніх і оздоровчих цілей. Під час виконання оздоровчих завдань у дітей зміцнюється опорно-руховий апарат, розвивається дихання, координація, сенсорика, формуються навички правильної постави, рівноваги та грації.

Завдання освітнього характеру сприяють формуванню рухових навичок, орієнтації у просторі та вмінню пересуватися відносно інших людей і предметів, розвивають спритність, силу, витривалість та координацію. Корекційні завдання, своєю чергою, зосереджені на мовленнєвій моториці, фізіологічному диханні, закріпленні навичок правильного вживання звуків у мовленні, а також розвитку слухо-зорово-рухової координації.

Логоритміка тісно пов'язана з музичною діяльністю: співом, слуханням музики, музично-ритмічними рухами, грою на дитячих музичних інструментах. Спів включає вправи для тренування мовленнєвого апарату, розвиток дрібної моторики, підспівки та ігри, що поєднують спів і рухи. Слухання музики використовується як засіб для релаксації, розвитку слухової уваги та

формування вольових якостей характеру. Музично-ритмічні вправи містять у собі ігри зі словом, співом і інструментами, які покращують увагу, пам'ять, орієнтацію у просторі та почуття ритму.

Гра на музичних інструментах, у свою чергу, допомагає розвивати ритмічні навички та дрібну моторику. Особлива роль належить музичним інструментам і дитячим іграшкам, адже вони вводять дитину у світ музики та сприяють розвитку її творчих здібностей. У сучасній логопедії логоритміка сприяє всебічному розвитку дитини, адже вона позитивно впливає на її фізичний, розумовий та психоемоційний стан.

Основним принципом логоритмічних занять є тісний зв'язок рухів із музикою, поєднання ритму та мовленнєвого матеріалу. Слово тут виступає в різноманітних формах: тексти пісень, хороводи, драматизації та інсценування. Використання мовного матеріалу дозволяє створювати цікаві логопедичні ігри, які поєднують ритм і мовлення, що приносить дітям емоційне задоволення.

На закінчення можна зазначити, що ефективність сучасних корекційних підходів у роботі з дітьми значною мірою залежить від якісної співпраці дорослих. Позитивна атмосфера, створена педагогами, їхній оптимістичний настрій і готовність радіти навіть незначним успіхам дитини є важливими умовами для розкриття її потенціалу та подолання мовленнєвих труднощів.

Список використаних джерел

1. Брушневська І. Закономірності розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Педагогічний часопис Волині. 2016. № 1. 70-75 с.
2. Логопедія: підручник / М. К. Шеремет [та ін.]. Київ : Слово, 2010. 665 с.
3. Рібцун Ю. В. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. Харків: Ранок, 2018. 40 с.
4. Садовенко С. Музична логоритміка: практикум для вихователів і музичних керівників. Дошкільне виховання. 2018. № 7. С. 14-18.
5. Тисленко С. Ю. Використання логоритміки у корекційній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями. Миколаїв, 2022, С. 1-4.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ТА ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

Мицька Олександр – кандидат юридичних наук, доцент кафедри формування та розвитку професійної компетентності персоналу Державної кримінально-виконавчої служби України, Інституту професійного розвитку, Пенітенціарної академії України

Потреба глибинної перебудови системи освіти в Україні нині зумовлена об'єктивними процесами трансформації нашого суспільства.

Сучасна парадигма освіти виходить з ідеї створення активних умов для індивідуумів з різними потребами в навчанні зокрема для осіб з особливими потребами. На зміну державно-центриській освітній системі, в якій головною метою визначалося як формування особистості за певними еталонами й

підпорядкування власних інтересів державним, а основною ознакою була жорстка регламентація навчального процесу, приходить так звана дітоцентриська система освіти, в якій домінує інтереси дитини, на задоволення її потреб [1, с. 52]. Коли говорить про освіту дітей з особливими потребами, слід говорити про зміну базових принципів навчання. Радянська система намагалася розв'язувати проблему шляхом її ігнорування та обмеження. На той період часу створювалися спеціалізовані школи-інтертати, для інвалідів, в кращому випадку – спеціалізовані класи. Головний недолік такої обмеженої системи – відсутність контактів з однолітками й незворотні психологічні зміни свідомості дитини [1, с. 54].

Більшість вихованців спецшкіл в подальшому житті мають почуття знедоленості через обмеження контактів з ровесниками, викладачі які працюють з дітьми з особливими потребами.

Інклюзія це не просто освіта для дітей з особливими потребами, яка існує як окремих напрямом або як послуга. Інклюзія має значно глибший зміст, по суті інклюзія – це принцип, на якому базується функціонування всього освітнього середовища в державі, в якому діти з особливостями мають фактичну можливість реалізувати право на освіту та максимальної соціалізації у громаді [2, с. 98].

Україна має досить не тривалу історію розвитку інклюзивної освіти який починається на період визначення каїни самостійності, шляхом проголошення незалежності України. Крім того, Україна як учасниця міжнародних відносин ратифікувала низку міжнародних договорів, що визначають захист прав, свобод людини її законних інтересів. В тому числі право на освіту.

Вагомого значення для України, як і для інших держав, набули Саламанкська декларація і Рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами, що їх схвалили в червні 1994 р. учасники Всесвітньої конференції з питань освіти осіб з особливими потребами в іспанському місті Саламанка (проведена за підтримки ЮНЕСКО). У документах наголошено на актуальності цієї проблеми для всього світу і недоцільності розгляду ізольованої освіти осіб з особливими потребами; підкреслено, що інклюзивна освіта має стати частиною педагогічної стратегії і нової соціальної та економічної політики [3, с. 8].

За для розуміння стану та етапів впровадження інклюзії в Україні, доцільним вбачається аналіз нормативних актів, які визначають організаційні засади освіти для осіб з особливими потребами.

Дійсно, якщо прослідкувати історичний розвиток становлення інклюзії в Україні, то можна стверджувати, що за період незалежності (1991–2020 рр.) освіта дітей з особливими потребами зазнала істотних трансформаційних змін: від інституалізації до інклюзії.

Вивчаючи історію становлення інклюзивної освіти в Україні, вчена А. Колупаєва, запропонувала наступну періодизацію яка складається з трьох етапів розвитку, а саме :

«І етап (1991–2000 рр.) функціонування української системи спеціальної освіти розпочався з ратифікації міжнародних документів щодо дотримання прав людини, а також визнання в основних законодавчих актах

України права на здобуття освіти всіма громадянами, у тому числі й з особливими потребами, у загальноосвітньому просторі.

II етап (2001–2010 рр.) розвитку системи освіти осіб з особливими потребами характеризується спробами переведення закладів спеціальної освіти з режиму інерційного функціонування в режим випереджувального інноваційного поступу та значною активізацією стихійного інтегрування дітей з особливими потребами до загальноосвітніх навчальних закладів на тлі ствердження інклюзивної освіти в демократичних країнах.

III етап (2011 р. – донині) характеризується основною тенденцією в освіті дітей з особливими потребами, що полягає в оптимізації спеціальних навчальних закладів та впровадженні інклюзивної освіти на теренах України [4, с. 108].

Досліджуючи етапи розвитку інклюзивної освіти в Україні О. Коноз запропонувала іншу періодизацію становлення та розвитку інклюзивної освіти поділяючи ці етапи на періоди:

I-й етап інклюзивної освіти припадає на (1991-2000 рр.);

II-й етап – інтеграційно-інклюзивні процеси 2001-2010 рр. Цей етап ділимо на два періоди:

– інтеграційний – 2001-2007 рр.,

– інклюзивно-інтеграційний 2008-2010 рр.;

III-й етап – розвиток інклюзивної освіти 2011-2020-і рр. поділяється на такі періоди:

– 2011-2017 рр. – організація інклюзивного навчання в загальноосвітніх закладах за першим порядком;

– 2017-2021 рр. – впровадження інклюзивного навчання в усі структурні ланки освіти;

IV-й етап – із 2022 року – розвиток інклюзивної освіти із диференційованим підходом за новим порядком із визначенням категорій труднощів від легкого до важкого ступеня прояву, затвердженим Постановою КМУ від 15-го вересня 2021 року № 957 «Про порядок організації навчання в закладах загальної освіти» [5, с. 72].

Порівнюючи ці періодизації слід зазначити що вони доповнюють одна одну та певною мірою розширюють завдяки певним проміжком часу які визначають як періоди.

У світі глобалізації та інноваційних технологій існує нагальна проблема яка є тривожним дзвіночком в тому числі нашого суспільства, у зв'язку зі збільшенням осіб з особливими потребами.

У зв'язку з цим у 2021 році Розпорядженням Кабінету міністрів України від 14 квітня 2021 р. № 366-р була затверджена Національна стратегія зі створення без бар'єрного простору в Україні на період до 2030 року [6], яка на сьогодні якісно реалізується. Одним із напрямів якої є освітня безбар'єрність, яка полягає у створенні рівних можливостей та вільний доступ до освіти, зокрема освіти протягом життя, а також здобуття іншої професії, підвищення кваліфікації та опанування додаткових компетентностей.

Однією із стратегічних цілей є створення інклюзивного освітнього

середовища. Також слід зазначити що поняття інклюзія є досить і різноаспектним. Так інклюзія може охоплювати 1) політику і процес, що забезпечують повну участь усім членам суспільства в різних сферах життя; 2) комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами; 3) система освітніх послуг, які має забезпечити інклюзивна школа; 4) вища форма розвитку освітньої системи в напрямі реалізації права людини на здобуття якісної освіти відповідно до її пізнавальних можливостей і адекватному її здоров'ю середовищі за місцем проживання. В Законі України «Про освіту» дається визначення інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників.

Отже, інклюзивна освіта виступає однією із провідних стратегії сучасного етапу розвитку вітчизняної системи освіти, у якій визнання пріоритету потреб осіб з особливими освітніми потребами створює умови для закладення підвалин, інклюзивної парадигми сучасної освіти в Україні.

Інклюзивна освіта є певною трансформаційною зміною спеціальної освіти, об'єднанням двох систем. Перспективами розвитку інклюзивного навчання вважаємо обов'язкове включення корекційних педагогів в штати закладів освіти для системної, послідовної і безперервної корекційно-розвиткової роботи.

Список використаних джерел

1. Ігор Гевко Інклюзивна освіта в Україні : сучасний стан та проблеми розвитку Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського № 1(64), лютий 2019 С. 52-58.

2. Інклюзивна освіта: досвід і перспективи : монографія / колектив авторів; відп. ред. Г.В. Давиденко. Вінниця, 2016. 242.

3. Миронова С. П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Астон, 2020. 176 с.

4. Ольга Матрос Історія становлення інклюзивної освіти в незалежній Україні: соціально-правовий аспект Журнал Соціальна робота та соціальна освіта Вип. 1(4), 2020 С. 105-111.

5. О. Б. Коноз Етапи розвитку інклюзивної освіти на Україні в період із 90-х років ХХ ст. по 20-і роки ХХІ ст. Академічні студії. Серія «Педагогіка», Вип. 2, 2022 С. 71-80.

6. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 04 2021 р. № 366-р.

URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text> (дата звернення 18. 11. 2024).

7. Про освіту: Закон України від 05.12.2017 № 2145-VIII дата оновлення 06.10.2024 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 18. 11. 2024).

ТЕХНОЛОГІЯ САМОРОЗВИТКУ МАРІЇ МОНТЕССОРІ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

Свириденко Ганна – докторка філософії, старша викладачка кафедри початкової та спеціальної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Україна

На тлі реформаційних процесів у сучасній системі інклюзивного навчання закономірним є звернення вітчизняних теоретиків і практиків педагогічної галузі до творчого доробку видатних зарубіжних педагогів-гуманістів минулого з метою переосмислення й інтерпретації їхніх ідей відповідно до реалій сьогодення та раціональної педагогічної ретроспекції напрацювань. Центральне місце серед них займає постать італійського науковця Марії Монтессорі, ідеї якої ще за життя викликали міжнародний резонанс та вже впродовж століття істотно впливають на утвердження засад гуманістичної педагогіки в освітній теорії і практиці в світовому масштабі. Саме ця педагогічна система здатна виховати людей нової суспільної формації – відповідальних, незалежних, упевнених у собі.

Свідченням зацікавленості вітчизняних учених постаттю М. Монтессорі є наявність широкого спектра досліджень її наукового доробку. Зокрема, науковцями досліджено теоретико-методологічні засади її педагогічної системи (В. Бондар, А. Ільченко), вивчено особливості індивідуалізації педагогічного процесу в системі М. Монтессорі (І. Дичківська), розкрито особливості творчого використання Монтессорі-педагогіки в практиці української школи (Б. Жебраковський, Т. Вакуленко).

Методика Марії Монтессорі заключається перш за все у вільному, самостійному розвитку дитини. Вона вивчає те, що їй цікаво. Її ніхто не примушує. У школах Монтессорі поділ дітей на класи – суто формальний – за рівнем засвоєння матеріалу. З одного предмета дитина може займатися з дітьми старшого віку, з іншого – зі своїми однолітками чи з молодшими. І це нормально: кожен йде своїм шляхом і своїми темпами.

М. Монтессорі не намагалася змінити поведінку дітей, вона хотіла зрозуміти її. Педагог, наприклад, зазначала, що діти початкової школи між шістьма і дванадцятьма роками починають цікавитися своїми однолітками, але не з точки зору егоїзму, як дошкільники, а із справжньою цікавістю і бажанням зрозуміти думки і дії інших на більш глибокому рівні. Вони хочуть віддати свою енергію спілкуванню і спільній роботі з іншими дітьми. По суті, вони перетворюються із «сенсорних дослідників» у «соціальних». Це перетворення являє собою екстраординарне зрушення у фокусі дитячої уваги.

М. Монтессорі називала роки від шести до дванадцяти «другим періодом розвитку». Оскільки діти більше занурені у свій внутрішній світ, здатні до абстрактного й образного мислення, цікавляться ідеями і діями інших. Метод роботи з дітьми цього періоду ґрунтується на новопродбаному інтересі дитини до своїх однокласників, що допомагає дітям конструктивно працювати в класі, досягаючи тієї чи іншої мети у спільній роботі або в колективному проекті [1].

Першочерговою метою навчання в традиційній школі вважається передача готових знань, накопичених людством. У Монтессорі-школі все побудовано інакше: учитель не намагається дати якомога більше готових знань, а прагне «посіяти зерна інтересу», підтримати природне прагнення досліджувати світ навколо. Чим більше задає питань молодший школяр, тим більше радіє вчитель і не поспішає давати на них відповіді. Набагато корисніше учневі самому подумати над рішенням, а потім звернутися до енциклопедій, довідників, до інших осіб, які є фахівцями у цій галузі. Так зародиться у молодшого школяра цікавість до знань та формуватимуться навички самостійної пошукової діяльності [2].

В основі методу Марії Монтессорі лежать спостереження за дитиною і природні закони розвитку її психіки. Вона довела, що в кожній дитині існує свій природний внутрішній потенціал, який може розвинути тільки у взаємодії з навколишнім середовищем та за наявності свободи. Не випадково девізом школи Монтессорі є слова: «Допоможи мені зробити це самому». Першою і головною властивістю уроку за педагогічною системою Марії Монтессорі повинна бути стислість, друга – це простота, в уроці не повинно бути нічого, крім абсолютної істини. Третя якість уроку – це об'єктивність, на уроці особа вчителя повинна виступати на другий план, даючи місце тільки предмету, до якого потрібно привернути увагу дитини. Основним керівництвом для ведення такого уроку повинен служити метод спостереження, що включає і свободу дитини. Вчитель повинен дотримуватись двох умов, по-перше, не можна сильно тиснути на дитину, повторюючи урок, по-друге, не можна давати відчуття дитині, що вона помилилася або не зрозуміла, тому що цим порушиться її природний стан, який необхідний учителю для психологічних спостережень [3].

Центральне місце у педагогічній технології М. Монтессорі належить дидактичному матеріалу, який є важливим засобом становлення фізичних і психічних функцій дитини, розвитку її творчості, уваги, волі, навчання письма та елементарної математики. Головною його цінністю М. Монтессорі вбачала у сприянні впорядкуванню попереднього досвіду дитини. Матеріал не лише знайомить дитину з предметами та їх ознаками (якостями), а й дає їй змогу самостійно працювати, міркувати, помилятися і виправляти помилки, зосереджувати увагу на зробленому, порівнювати. Його привабливість розвиває інтерес до предметів і дій з ними, прагнення до самостійної діяльності. Допомога педагога при цьому незначна, а керівництво діяльністю дитини є опосередкованим.

Дидактичний матеріал М. Монтессорі не вважають навчальним обладнанням у загальноприйнятому розумінні, оскільки його головна мета полягає не в навчанні дітей навичок і передаванні їм знань через правильне використання, а в тому, щоб сприяти природному процесу саморозвитку дитини. Дидактичний матеріал є зовнішнім стимулом, що привертає увагу учнів, ініціює процес їхнього зосередження. Запропонували матеріали, які б привертати дитячу увагу, педагог може надати дитині свободу, необхідну для її розвитку.

Монтессорі-матеріали засновані на концепції активної особистості, яка розмірковує і спілкується, розвивається у процесі вільної діяльності. Усі вони розроблені експериментально.

Кабінет Монтессорі умовно розділений на зони:

- зона практичного життя;
- зона сенсорного розвитку;
- зона мовного розвитку;
- зона математичного розвитку;
- космічна зона.

У зоні практичного життя розвивають навички, спрямовані на практичну підготовку дитини до самостійного життя і праці. Працюють над формуванням у вихованців знань і вмій, що сприяють соціальній адаптації, на підвищення рівня загального розвитку учнів, інтеграції їх у суспільство.

Учні ознайомлюються з нескладними елементами практичної діяльності, наприклад:

- наповнити глечик водою, а потім налити воду з глечика в чашку;
- відімкнути і замкнути двері ключем;
- витерти дошку ганчіркою;
- полити квіти тощо.

З допомогою практичного матеріалу діти швидше навчаються застібати гудзики, гачки і блискавки, зав'язувати шнурки та ін.

З метою вдосконалення практичних навичок діти можуть виконувати такі завдання:

- прати білизну ляльки (дії: намочити, намилити, потерти, полоскати, наливати і зливати воду);
- сушити білизну ляльки (дії: натягувати мотузки, закріплювати їх, виконувати дії із заціпками);
- одягати і роздягати ляльку (дії: застібання гудзиків, розчісування, заплітання, зав'язування стрічок);
- мити іграшки (дії: намилити ганчірку чи губку милом, потерти іграшку, змити мило, покласти її для висихання);
- сервірувати стіл (дії: накривання скатертиною, розкладання серветок і столових приборів).

Крім цього, учні навчаються мити, чистити та нарізати овочі, користуватися різними інструментами й обладнанням, вправлятися в умінні складати папір, згинати, різати і клеїти його, пересипати сипучі предмети.

Досягненню мети в оволодінні навичками практичного життя допомагають матеріали та предмети, які сприяють розвитку навичок, умій та дають змогу зробити дитині певні висновки, а саме маленькі відкриття. Це не тільки спеціально розроблені матеріали, а самі звичайні предмети, якими діти користуються в реальному житті.

Зона сенсорного розвитку допомагає дитині не просто бачити, а й розуміти те, що вона бачить. Робота в сенсорній зоні розпочинається з дослідження оточення – дитина дивиться, мацає, нюхає, пробує на смак, знайомиться із тим, що її оточує.

Рухи пальців і кистей рук дитини дуже впливають на її розвиток. Прості рухи рук допомагають усунути напруження не лише з самих рук, але і губ, знімають розумову втому, вони здатні поліпшити вимову багатьох звуків, а значить – розвивати мовлення учнів.

З матеріалом для сенсорного розвитку проводять різноманітні ігрові вправи. Основні групи сенсорних матеріалів такі:

1. Матеріали для розвитку зору, які поділяються на підгрупи:
 - матеріали для розрізнення розмірів і розвитку окоміру – (штанги, золоті перлинки).
 - матеріали для розрізнення кольорів і їх відтінків;
 - матеріали для розрізнення форми плоских фігур;
 - матеріали для розрізнення розмірів фігур та просторових тіл.
2. Матеріали для розвитку дотику:
 - дошки для обмацування;
 - шороховаті таблички;
 - скринька з клаптиками тканини.
3. Матеріали для розвитку слуху:
 - шумові коробочки;
 - дзвіночки.
4. Матеріали для розрізнення ваги (баричного відчуття):
 - таблички з різних порід дерева.
5. Матеріали для розвитку відчуття тепла:
 - брусочки з різного матеріалу.
6. Матеріали для розвитку нюху:
 - коробочки із запахами.
7. Матеріали для розвитку смаку:
 - смакові баночки.
8. Матеріали для розвитку стерео гностичного відчуття:
 - геометричні тіла для сортування;
 - «чарівний мішечок».

Результати всебічного розвитку учнів з особливими потребами засобами сенсорного розвитку залежать від використання в роботі різноманітних методів і прийомів. Працюючи з сенсорним матеріалом, дитина набирається досвіду, збагачує словниковий запас. Сенсорні матеріали опосередковано готують учня до сприймання математичних знань.

Математична зона має всі необхідні матеріали для того, щоб діти засвоїли порядкову лічбу, навчилися додавати, віднімати, множити, ділити. Монтессорі-матеріали вчать учнів міркувати логічно і точно. Учні з легкістю перетворюють у математичні терміни раніше знайомі їм поняття. Дитячий розум одночасно вбирає різноманітний сенсорний і моторний досвід, природньо розвиваючи при цьому математичні здібності. Запорукою розвитку математичних уявлень є чуттєве сприйняття, здобуте з досвіду та спостережень. У процесі чуттєвого пізнання формуються уявлення про образи предметів, їхні ознаки. оперуючи різноманітними множинами (іграшки, картинки, цукерки, фрукти тощо), діти навчаються встановлювати рівність та нерівність множин, називати кількість,

ознаки предметів (розмір, довжина, ширина, висота, форма, колір). Для дитини з особливими потребами важливі не стільки логіко-математичні вміння самі по собі, скільки здатність використовувати їх у різних життєвих ситуаціях, розсудливо поводитися, виявляти пізнавальну активність.

Ознайомлення з математичними уявленнями спеціальний педагог поєднує з майбутніми навичками повсякденного життя. Наприклад, під час ознайомлення учнів з кухонним приладдям, його розташуванням дає змогу учням вчитися орієнтуватись у просторі. Вживаючи прийменники просторового значення (в, на над, поруч, біля) , учні навчаються визначати напрямки. Розглядаючи овочі та фрукти, учні визначають форму: капуста, кавун, помідор, буряк, вишня, яблуко мають форму кулі; морква – конус; огірок, баклажан – циліндр; картопля, агрус, слива мають овальну форму. Під час групування овочів та фруктів, визначаючи розмір, колір, учні порівнюють їх за даними ознаками. Ознайомлюючись з овочами та фруктами, під керівництвом педагога, описують їх, використовуючи математичні терміни: форму, колір, розмір, довжину, товщину, кількісні числівники. При цьому учні розділяють ціле на частини:

- дай половину картоплини;
- скільки половинок потрібно взяти, щоб була ціла морквина?

Маніпулюючи з крупою, діти ознайомлюються з розміром (горох – великий, пшоно – мале), формою – горох, пшоно, гречка – круглі, схожі на кульки, рис – овал), із кольором (рис, манка – білі, горох – жовто-зелений, пшоно – жовте).

Даючи завдання насипати крупи, вчитель та учень з'ясовують, де більше: у повній склянці чи там, де півсклянки. Наливаючи однаковий об'єм води у різні посудини (висока, малого діаметру, низька, широка) або насипаючи порівну крупи, з'ясовують, що кількість не залежить від форми та розміру посудини.

Отже, основною відмінністю методу Монтесорі від традиційних педагогічних методів є ставлення до дитини, як до унікальної особистості, зі своїм власним унікальним планом розвитку, своїми власними способами і термінами освоєння навколишнього світу.

Впровадження в корекційно-освітній процес методу Монтесорі забезпечує нові знання та навички сенсорно-перцептивної, психомоторної, емоційно-вольової сфер, розширює уявлення про навколишній світ, сприяє розвитку всіх психічних процесів. Знання, набуті за допомогою Монтесорі – матеріалу, будуть застосовані і випробувані дитиною на його оточенні. Дитина реалізує себе, її духовний потенціал зростає, можливості концентруються і розширюються. Зв'язки між внутрішнім і навколишнім світом будуть поглиблюватися і змінюватися, її «я» прокинеться. Вона стане більш соціально незалежною, що безсумнівно позначиться на адаптаційних можливостях у суспільстві.

Список використаних джерел

1.Бондар В.І., Ільченко А.М. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтесорі: навч. посібник. Полтава: РВВ ПДАА, 2009. 252 с.

2. Дичківська І. М., Поніманська Т. І. М. Монтесорі: теорія і технологія: навч.-метод. посібник. Київ: Слово, 2009. 304 с.

3. Вакуленко Т. М. Як стати Монтесорі-педагогом в Україні. Дошкільне виховання. 2014. № 8. С. 35-36.

СУТНІСТЬ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ У ВИВЧЕННІ ОСОБИСТОСТІ

Сіхуей Лю – здобувачка третього (аспірантського) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки кафедри соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Загалом, особистість науковці розуміють як складне та багатогранне явище (феномен), що формується на підґрунті психічних властивостей. Водночас, означений феномен містить у собі стійкі якості характеру, поведінкові патерни, емоційні реакції та когнітивні процеси, які формуються під впливом як біологічних, так і соціальних факторів [1, с. 7]. Власне особистість містить у собі настільки багато різних пластів, що її досліджують у низці сучасних наук.

Так, у соціології дослідників, насамперед, цікавить в особистості цілісна сукупність соціально значущих властивостей, якостей та рис характеру, що вказують на неї як продукт суспільного розвитку і, водночас, відображають процес її залучення до системи соціальних відносин. Отже, це соціальна істота, яка формується і розвивається в процесі соціалізації. Все це виявляється у:

– у цілому спектрі очікуваних поведінкових моделей, пов'язаних з певними соціальними позиціями, які індивід займає в суспільстві (соціальні ролі);

– позиції, які індивід займає в соціальній структурі, що визначають його права, обов'язки та привілеї (соціальний статус);

– процес засвоєння індивідом соціальних норм, цінностей і моделей поведінки, що дозволяє йому ефективно функціонувати в суспільстві (соціалізація);

– усвідомлення індивідом своєї приналежності до певних соціальних груп і спільнот, а також прийняття відповідних соціальних ролей і норм (ідентичність) [2, с. 11].

Отже, феномен особистості у соціології тлумачать як динамічну систему, яка постійно розвивається під впливом соціальних взаємин, відображаючи як індивідуальні, так і колективні прояви поведінки людини. Натомість у психологічній науці на першому плані процеси, стани та властивості людини, які взаємодіють між собою, формуючи структуру особистості, та з навколишнім світом, впливаючи на поведінку та життєдіяльність особи. Саме тому, означений феномен розглядається науковцями як динамічна система, що постійно розвивається та змінюється під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів, забезпечуючи унікальність кожної людини. При цьому, у контексті у соціальної психології особистість тлумачиться як сукупність соціально обумовлених властивостей і характеристик, які розвиваються у ході взаємодії з соціальним середовищем. Разом із тим, соціальна психологія вивчає, як

особистість розвивається під впливом соціальних факторів, таких як культура, групові норми, соціальні ролі та міжособистісні відносини. Означене утворення розглядається і як продукт соціальних впливів, що містить у собі як адаптацію до соціальних умов, так і активну участь у їх перетворенні [4, с. 109].

Феномен особистості у контексті соціальної педагогіки тлумачать як певну сукупність соціально зумовлених властивостей і характеристик, які формуються під впливом виховних процесів та соціальних інститутів. При цьому, соціальна педагогіка вивчає, як саме особистість розвивається та соціалізується в умовах різних соціальних середовищ, зокрема у сім'ї, школі, спільноті (групі, колективі), а також і в інших соціальних структурах. Основними аспектами дослідження особистості у межах цієї науки вважаються:

- процес засвоєння індивідом соціальних норм, цінностей і моделей поведінки, що дозволяє ефективно функціонувати в суспільстві;
- цілеспрямований вплив на розвиток особистості з метою формування моральних, етичних та соціальних якостей (виховання);
- засвоєння культурних традицій, звичаїв і мови, що сприяє формуванню культурної ідентичності (інкультурація).
- забезпечення умов для розвитку особистості через підтримку з боку соціальних інститутів, таких як сім'я, школа, спільнота (соціальна підтримка) [3, с. 69].

Спільним моментом для соціальної психології та соціальної педагогіки є дослідження чинників розвитку особистості. Зокрема у полі зору дослідників перебуває низка таких соціальних факторів, зокрема до них належать:

- сім'я, як перший і найбільш важливий соціальний інститут, у якому індивід отримує початковий досвід соціалізації, засвоює цінності, норми та моделі поведінки;
- освітні заклади, що відіграють важливу роль у формуванні когнітивних здібностей, соціальних навичок та моральних принципів особи.
- спілкування із однолітками, що зумовлює розвиток соціальних вмінь і навичок, формуючи самосвідомість і почуття приналежності до спільноти;
- культурні норми, традиції та цінності впливають на формування світогляду, ідентичності та поведінкових стандартів, загалом культура;
- засоби масової інформації, які формують уявлення про світ, соціальні ролі та очікування, впливаючи на поведінкові моделі та ціннісні орієнтації людини;
- релігійні, політичні та інші соціальні інститути, які формують моральні та етичні принципи, соціальні норми та стандарти поведінки [1, с. 24].

Одним із важливих соціальних чинників впливу на особистість, що є спільним як для соціальної педагогіки, так і соціальної психології, а також і соціологіє є культура суспільства, людства в цілому. При цьому, культуру розуміють як сукупність матеріальних, духовних, інтелектуальних та емоційних ознак, які характеризують певне суспільство або соціальну спільноту. До складу людської культури належать мистецтво, література, спосіб життя, право, норми, цінності, звичаї, традиції та інші досягнення цивілізації. Культура відображає історичний розвиток суспільства, його цінності та світогляд, а

також визначає моделі поведінки та соціальні взаємодії. Прийнято вважати, що саме цей чинник (культура людства) і відіграє провідну роль у формуванні ідентичності як окремого індивіда, так і соціальних груп, а також сприяє соціальній інтеграції та забезпечує передачу знань і традицій з покоління в покоління. Отже, культура є фундаментальним аспектом людського буття, що охоплює всі сфери життя і діяльності, формуючи унікальну картину світу для кожного суспільства.

Особистість у контексті культурології (вчення про культуру) розглядають як сукупність індивідуальних характеристик і властивостей, які формуються під впливом чинників культури та взаємодії індивіда з культурним середовищем. Іншими словами, культурологія вивчає те, як культура впливає на розвиток особистості, її світогляд, цінності та поведінкові моделі. При цьому дослідників у цій галузі турбують наступні питання: формування самосвідомості та почуття приналежності до певної культурної групи (культурна ідентичність); засвоєння і дотримання соціальних норм, традицій та цінностей, що визначають поведінку індивіда (культурні норми і цінності); участь людини у культурних заходах, ритуалах і традиціях, що сприяє соціалізації та інтеграції в суспільство (культурні практики); вплив історичних і культурних надбань на формування світогляду та особистісних якостей (культурна спадщина) [4, с. 108].

Всі означені напрями дослідження особистості, на нашу думку, тісно взаємодіють у процесі соціального виховання, що є однією із важливих категорій соціальної педагогіки. Так, під соціальним вихованням розуміють цілісний процес, спрямований на формування соціальної зрілості та розвиток особистості через включення її в різні види соціальних відносин. Воно охоплює всі етапи розвитку особистості, починаючи з раннього дитинства і до зрілого віку, а також передбачає активну участь у виховному процесі всіх суб'єктів державно-громадської системи. При цьому, його основними компонентами є: соціалізація, інкультурація, соціальна адаптація, соціальна підтримка. Водночас, соціальне виховання здійснюється через різні форми та методи, зокрема навчання, різного роду виховні заходи, соціальні проєкти та програми, які спрямовані на розвиток соціальних компетенцій і моральних якостей особистості. Важливим аспектом є також створення сприятливого соціокультурного середовища, яке стимулює особистісний розвиток і соціальну активність.

Спорідненість проблематики щодо соціального виховання у соціології, соціальній педагогіці та психології, а також і культурології зумовили виникнення соціокультурного підходу. У цьому підході основний акцент поставлено на цілісності культурного та соціального пластів. При цьому, основне спрямування полягає у відновленні національної культурної спадщини, важливих цінностей етносу (народу) та формуванні культурної компетентності особистості.

Так, у межах соціокультурного підходу людське суспільство тлумачать крізь призму взаємозв'язку культури й соціальності, що виникає на підґрунті діяльності особистості, а також і перевтілюється завдяки цій же активності. При цьому, специфічною ознакою означеного підходу є поєднання у його межах трьох основних вимірів людського існування (буття), зокрема перший вимір

полягає у співвідношенні людини та суспільства, другий вимір – у характері культури, третій вимір – у типі соціальності. Водночас, науковці вказують, що саме ці концептуальні виміри тісно між собою пов'язані, проте можуть впливати одне на одного, а тому є фундаментальними [2, с. 137]. Означені базові виміри (а також і підхід в цілому) деталізуються у наступних принципах, зокрема у положенні про людину, у положенні щодо взаємопроникнення людини та культури, у положенні про антропосоцієнтальну відповідність, у положенні про соціокультурну рівновагу, у положенні про симетричність і взаємну оберненість соцієнтальних процесів, у положенні про незворотність процесу еволюції цілісної соціокультурної системи.

Таким чином, особистість містить у собі значну кількість різних пластів (соціологічний, психологічний, соціальний, культурний), що її досліджують у низці сучасних наук, зокрема соціології, соціальній психології, культурології, соціальній педагогіці. Інтеграція наукового знання означених наукових галузей зумовили виникнення соціокультурного підходу, сутність якого полягає у тому, що людське суспільство тлумачать через взаємозв'язок культури й соціальності, що виникає на підґрунті діяльності особистості та може змінюватися завдяки цій же активності. Специфіка соціокультурного підходу полягає у поєднанні трьох вимірів людського існування (буття), зокрема співвідношення людини та суспільства, характер культури та тип соціальності.

Список використаних джерел

1. Католик Г., Калька Н. Психологія особистості (в схемах, презентаціях і таблицях): навч. посібн. Львів: ЛьвДУВС, 2022. 158 с.
2. Соціологія: підр./ М. П. Требін, В. Д. Воднік, Г. П. Клімова та ін. / за ред. М. П. Требіна. Харків: Право, 2010. 224 с.
3. Кузь В. Г, Печенко І. П. Соціалізація дітей в умовах сільських навчально-виховних комплексів. Київ: Міленіум, 2004. 212 с.
4. Пуертас С. Д. К. Соціокультурний підхід до вивчення цінностей. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2014. Вип. 15. С. 108-119.

СЕКЦІЯ 3.
МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЦИФРОВІЗАЦІЇ
ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

SECTION 3.
MODERNIZATION OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT
OF DIGITALIZATION OF EDUCATIONAL SPACE

NEW TRENDS IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES
IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

Bykonia Oksana, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Foreign Languages, Penitentiary academy of Ukraine, Ukraine

Ihnatovych Tetiana, senior lecturer of the department of foreign languages, Penitentiary Academy of Ukraine, Ukraine

The modernization of higher education is one of the key components of contemporary educational reforms. It involves adapting educational processes to new requirements driven by technological and social changes. One of the central aspects of this modernization is the digitalization of the educational space, which includes the integration of new information technologies into the learning process. In the context of learning foreign languages, digitalization opens new opportunities for enhancing teaching methods and tools, providing access to educational resources, and creating conditions for individualized learning.

The digitalization of higher education involves the widespread use of information and communication technologies (ICT) to facilitate learning, create new forms and models of the educational process, and provide access to global educational resources. The development of online courses, platforms for distance learning, mobile applications, and virtual classrooms are just some of the components of this digital transformation. An important aspect of digitalization is its impact on the inclusivity of education, ensuring access to quality education for students with diverse needs [3-4; 6].

International researchers also highlight the importance of digital technologies in higher education. The role of digital technologies in higher education has been extensively explored by numerous scholars and researchers.

For instance, in their work, D. Otto, M. Kerres (2023) discuss the role of technology in creating "learning ecosystems" that support flexible, student-centered education [5]. They emphasize that digital tools allow for new ways of engaging students, making learning more personalized and adaptive.

Xinying Dong (2024) has written extensively on the role of technology in teaching and learning, focusing on the potential for online education to enhance access to learning and the need for colleges to adapt to the digital era [2].

Digital tools can be used to enhance pedagogy, improve student engagement, and support faculty in the transition to digital environments [1].

The application of digital technologies in foreign language learning opens up new opportunities for the development of language skills. Internet resources, mobile

apps, language learning platforms, video lessons, interactive tasks, and games help create a dynamic and engaging environment for language acquisition. These tools allow not only the development of traditional skills (speaking, listening, reading, writing) but also the integration of cultural aspects of the language through modern technologies that facilitate learning in context.

One such tool is language learning platforms like *Duolingo*, *Memrise*, and *Babbel*, which, due to their adaptive learning processes, can be effective both for self-study and in academic settings. As we can see digital technologies create new opportunities for active, interactive learning, helping students maintain motivation to learn foreign languages.

Digitalization in foreign language education within the context of higher education has several promising areas for development:

Interactive Platforms and Mobile Apps. These tools allow for the creation of personalized learning paths for students, taking into account individual learning speeds and styles. Language learning apps, interactive exercises, and tests can help students receive immediate feedback, which is essential for language acquisition.

Virtual Reality (VR) and Augmented Reality (AR). These technologies can be used to create learning scenarios that simulate real-life situations, where students can interact in a foreign language. Virtual classrooms, where students can communicate with other participants or virtual characters, provide a simulated language environment that is an effective tool for practical language learning. VR and AR in language learning have great potential for immersion, providing an interactive and engaging way to practice language skills in context.

Machine Learning and Artificial Intelligence (AI). The implementation of AI in language learning allows for the development of intelligent systems that can personalize the learning process by offering recommendations and adapting materials based on student progress. AI-based systems are capable of providing detailed analysis of students' language activities, identifying errors, and suggesting ways to correct them.

Multilingual Online Courses and Distance Learning. Thanks to online courses, students from any part of the world have access to high-quality educational resources. This creates opportunities for learning foreign languages in blended forms: combining traditional lectures with elements of online learning. Global platforms like *Coursera* and *edX* offer a variety of language courses, which give learners the opportunity to access multilingual content and engage with experts from around the world.

Despite the numerous advantages of digitalization, there are several challenges that higher education institutions face when implementing digital technologies in foreign language education. One of the key issues is the inequality of access to technologies in different regions and among different social groups. Not all students in Ukraine have the same opportunities to access digital platforms, which may lead to social inequality in education.

Another issue is the potential overload of students with digital learning tools, which could reduce their effectiveness if these technologies are not properly integrated into the learning process [1]. It is important to stress that the overuse of

digital tools in education, which may contribute to student disengagement if not used in a balanced way.

The digitalization of foreign language learning in higher education institutions worldwide has led to the development of a variety of innovative practices and tools [1-6]. From mobile apps and AI-driven platforms in the United States, to VR and AR simulations in the UK, blended learning in Germany, and peer-to-peer language exchange in South Korea, these global examples demonstrate how digital technologies enhance language learning by providing flexible, engaging, and personalized learning environments. The ongoing research by scholars in the field further underscores the importance of integrating these tools to support language learners in diverse contexts.

As for the digitalization of foreign language learning in Ukraine is likely to continue evolving. Universities are increasingly investing in research and development to explore new technologies such as *Virtual Reality (VR)*, *Augmented Reality (AR)*, and *AI-powered chatbots*, all of which have the potential to enhance language immersion and provide students with more realistic, interactive language experiences.

Furthermore, there is a growing emphasis on promoting multilingualism and cultural competence alongside language proficiency, an area where digital technologies can play a critical role in exposing students to authentic cultural contexts through online exchanges and global collaboration projects.

As the demand for digital learning tools increases, the focus will likely shift towards ensuring greater inclusivity, improving digital literacy, and overcoming infrastructural challenges, which will ultimately lead to more effective and accessible foreign language learning for all students in Ukraine.

List of used sources

1. Ahmed I., Gh.Lashari A., Wahyuni S. Integration of Technological Tools in English Literature Pedagogy: Enhancing the Teaching-Learning Experience. 2024 DOI: [10.61787/9gk0pe94](https://doi.org/10.61787/9gk0pe94). URL: https://www.researchgate.net/publication/385498906_Integration_of_Technological_Tools_in_English_Literature_Pedagogy_Enhancing_the_Teaching-Learning_Experience . [accessed Nov 19 2024].
2. Dong X. Reform Paths of College English Course Teaching in the Digital Age. Education Reform and Development. 2024. N. 6(10). P.213-219. DOI: [10.26689/erd.v6i10.8692](https://doi.org/10.26689/erd.v6i10.8692)
3. Kasyanova O., Kvasnyk O., Bodnia I., Rudnyeva I., Bespartochna O., Poyasok T. Upgrading Master's Training for Higher Education Instructors in the Digital Era: Public Health Education as an Example. URL: https://www.researchgate.net/publication/384093965_Upgrading_Master's_Training_for_Higher_Education_Instructors_in_the_Digital_Era_Public_Health_Education_as_an_Example [accessed Nov 19 2024].
4. Ketchoua S.G., Avenyo E., Tregenna F. Revisiting the sustainable industrialization paradigm in Africa: Exploring the influence of digitalization. URL: https://www.researchgate.net/publication/385607692_Revisiting_the_sustainable_ind

ustrialization paradigm in Africa Exploring the influence of digitalization
[accessed Nov 19 2024].

5. Otto D., Kerres M. Distributed Learning Ecosystems in Education: A Guide to the Debate. //Distributed Learning Ecosystems [book]. 2023. P.13-30. DOI: [10.1007/978-3-658-38703-7_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-38703-7_2) [accessed Nov 19 2024].

6. Voronkova, V., Kyvliuk, O., & Andriukaitene, R. Evolution from active responsible citizenship to digital in the context of critical thinking: the experience of EU countries. *Humanities Studies*. 2023. N.14. P.23-34.

ROLA NAUCZYCIELA JĘZYKÓW OBCYCH W CYFROWYM ŚRODOWISKU EDUKACYJNYM

Sztepura Alla – dr, docent katedry Lingwistyki Stosowanej Niżyńskiego Państwowego Uniwersytetu imienia Mikołaja Gogola, Ukraina

Współcześni studenci są zanurzeni w świecie technologii i informacji. Życie bez komputera, smartfona czy internetu jest dla nich niemożliwe. Zrozumienie wpływu nowoczesnych technologii informatycznych na szkolenie przyszłych nauczycieli znacznie ułatwia proces nauczania i znalezienie sposobów wykorzystania skutecznych narzędzi nauczania na odległość. Szczególnie istotne jest wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w szkoleniu przyszłych nauczycieli języków obcych. Biorąc pod uwagę, że internet jest głównym źródłem informacji dla studentów, ważne jest, aby korzystać z niego jak najczęściej przy opracowywaniu różnorodnych zadań i projektów. Niestety, nauczyciel nie zawsze jest w stanie odpowiednio zorganizować proces nauczania z wykorzystaniem narzędzi nauczania na odległość, co wynika przede wszystkim z braku zrozumienia psychologicznych cech obecnych uczniów.

Współczesne pokolenie uczniów, które mają szczególne zdolności i umiejętności do pracy z nowymi technologiami, nazywane jest „cyfrowymi aborygenami” – tubylcami „epoki cyfrowej” [2, c.1]. Oczywiście pokolenie cyfrowych tubylców różni się od poprzednich pokoleń, ponieważ jest to pierwsze pokolenie, dla którego środowisko technologiczne jest naturalnym środowiskiem. Według D. Tepscootta, w przeciwieństwie do poprzednich pokoleń mają oni „prawie wewnętrzne” rozumienie nowych technologii. Zgadając się, że nowe media zmieniły wzorce zachowań cyfrowych tubylców i wpłynęły na niektóre funkcje mózgu, D. Tepscoott ocenia wiele z tych zmian jako pozytywne [3]. W szczególności trwałe doświadczenie multimedialne doprowadziło do tego, że świadomość tego pokolenia wyostrzyła się w percepcji obiektów wizualnych i orientacji w przestrzeni.

Gry wideo poprawiły koordynację rąk i oczu, co jest dla nich bardzo ważne przy podejmowaniu szybkich decyzji. Ilość pamięci nie wzrosła (być może nawet spadła), ale zwiększyła ilość wiedzy technologicznej, umiejętności i szybkość ich wykorzystania, co pozwala im błyskawicznie znaleźć potrzebne informacje, przesłać je i posortować, ocenić i przekształcić w wiedzę. Należy zauważyć, że pokolenie cyfrowych tubylców uczy się inaczej niż poprzednie pokolenia wychowane na podręcznikach i tradycyjnych zajęciach, na których nauczyciel posiadał centralne

miejsce. Spędzając wiele godzin w Internecie, uczestnicząc w blogowaniu i utrzymując kontakty towarzyskie ze znajomymi na portalach społecznościowych, nowe pokolenie jest nie tylko uczestnikiem rzeczywistości, ale także aktywnie ją tworzy. Komunikacja przez Internet sprzyja również rozwojowi kompetencji językowych: jeśli uczestnicy pochodzą z różnych krajów, wówczas komunikacja między nimi odbywa się w języku obcym. Najbardziej akceptowalne są dla nich takie formy i metody, które wiążą się z wykorzystaniem nauczania na odległość. W szczególności jest to zadanie sieciowe, e-Portfolio, zdalne tandemy, fora internetowe, a także narzędzia internetowe: Quizlet, Kahoot, Answer Garden, Popplet, Animoto, Vocaroo, Voki, Hot Potato.

Stwierdzić należy, że pojawienie się cyfrowych tubylców w salach szkół a uczelni wymaga zmiany roli nauczyciela. W tradycyjnym, językowym modelu nauczania języków obcych, opartym wyłącznie na podręcznikach, nauczyciel był postrzegany jako źródło wiedzy. Teraz jego rola się zmienia. Uczeń nowego pokolenia wymaga samodzielnej i zindywidualizowanej nauki, oczekuje od nauczyciela nie wiedzy teoretycznej, ale instrukcji, gdzie można tę wiedzę zdobyć i jak można ją wykorzystać w praktyce. Tym samym w procesie szkolenia przyszłych nauczycieli języków obcych, który jest często prowadzony z wykorzystaniem nowych technologii, rola nauczyciela w procesie dydaktycznym wydaje się jeszcze ważniejsza niż w tradycyjnym nauczaniu. Dynamiczne tempo zmian w edukacji zmusza nauczycieli do ciągłego doskonalenia kompetencji ICT, korzystania z mediów cyfrowych oraz dostosowywania metod i form nauczania do współczesności.

Wykorzystanie nowych technologii w edukacji nauczycieli. Szkolenie przyszłych nauczycieli, w szczególności nauczycieli języków obcych, w dzisiejszych czasach wymaga zastosowania innowacyjnych metod dydaktycznych, które odpowiadają cyfrowej rzeczywistości uczniów. Przyszli nauczyciele muszą nie tylko znać technologie informacyjno-komunikacyjne (ICT), ale także umieć je efektywnie wykorzystywać w procesie dydaktycznym.

W szczególności platformy e-learningowe, takie jak Moodle, narzędzia do tworzenia interaktywnych quizów (np. Quizlet, Kahoot), czy aplikacje do pracy zdalnej (np. Google Classroom, Microsoft Teams), stanowią podstawowe narzędzia pracy współczesnego nauczyciela. Ponadto, zadania sieciowe, zdalne tandemy językowe czy e-Portfolio są przykładami metod, które pozwalają na efektywniejsze wykorzystanie nowych technologii w nauczaniu języków obcych. Te narzędzia sprzyjają indywidualizacji nauki i dostosowywaniu procesu nauczania do potrzeb i preferencji poszczególnych uczniów.

W tradycyjnym modelu nauczania, nauczyciel był postrzegany jako źródło wiedzy, natomiast w nowym, cyfrowym środowisku edukacyjnym jego rola ulega zmianie. Cyfrowi tubylcy oczekują od nauczyciela, aby stał się bardziej przewodnikiem i mentorem, który wskaże im, gdzie i jak zdobyć wiedzę, a nie tylko przekazywał informacje. Nauczyciele muszą zatem pełnić rolę koordynatorów, którzy pomagają uczniom odnaleźć się w gąszczu dostępnych zasobów i efektywnie nimi zarządzać, ale także inspirują do samodzielnego poszukiwania informacji, uczą weryfikacji źródeł oraz wspierają uczniów w rozwijaniu kompetencji społecznych w kontekście wirtualnym.

Rola nauczyciela języków obcych w erze cyfrowej polega na wykorzystaniu nowoczesnych technologii do uatrakcyjnienia procesu nauczania, rozwijania umiejętności komunikacyjnych uczniów oraz zapewnienia im dostępu do autentycznych materiałów językowych. Nauczyciel staje się przewodnikiem, który pomaga uczniom korzystać z narzędzi online, takich jak aplikacje językowe, platformy e-learningowe czy multimedia, a jednocześnie dba o rozwijanie kompetencji międzykulturowych i krytyczne podejście do treści dostępnych w sieci.

Nauczyciele w epoce technologii muszą także rozwijać swoje kompetencje cyfrowe i technologiczne, aby być w stanie sprostać oczekiwaniom uczniów i efektywnie prowadzić zajęcia. Wymaga to nie tylko znajomości nowych narzędzi, ale także umiejętności adaptacji i elastyczności w podejściu do nauczania, by móc dynamicznie reagować na potrzeby współczesnych uczniów. Obejmuje to również zdolność do krytycznej oceny treści dostępnych online, integracji technologii z tradycyjnymi metodami dydaktycznymi oraz tworzenia interaktywnych i angażujących materiałów dydaktycznych.

Ponadto nauczyciele muszą być świadomi zagrożeń związanych z technologią, takich jak cyberprzemoc, nadmierne korzystanie z urządzeń czy niebezpieczeństwa związane z prywatnością w sieci, aby móc edukować uczniów w zakresie odpowiedzialnego korzystania z zasobów cyfrowych. Istotne jest także budowanie wśród uczniów kompetencji miękkich, takich jak współpraca, kreatywność i krytyczne myślenie, które są kluczowe w coraz bardziej technologicznie zaawansowanym społeczeństwie. W tym kontekście nauczyciele powinni być nie tylko użytkownikami technologii, ale także ich świadomymi i kreatywnymi twórcami.

W kontekście nauczania języków obcych, nowe technologie oferują szereg narzędzi, które mogą wspierać i wzbogacać proces dydaktyczny [1, c.156]. Oto kilka z nich:

- Quizlet: Aplikacja umożliwiająca tworzenie i korzystanie z fiszek do nauki słownictwa.
- Kahoot: Platforma do tworzenia interaktywnych quizów, które angażują uczniów w naukę poprzez rywalizację i zabawę.
- Popplet: Narzędzie do tworzenia map myśli, które może być wykorzystane do wizualizacji słownictwa lub gramatyki.
- Vocaroo: Serwis do nagrywania i udostępniania nagrań głosowych, pomocny w ćwiczeniu wymowy.
- Animoto: Aplikacja do tworzenia krótkich filmów wideo, które mogą być używane do przygotowywania materiałów dydaktycznych lub jako zadanie dla uczniów.

Wyzwania i potrzeba wsparcia dla nauczycieli języków obcych w erze cyfrowej wynikają z dynamicznego rozwoju technologii oraz zmieniających się oczekiwań uczniów i systemów edukacyjnych. Pomimo rosnącej dostępności technologii, wielu nauczycieli wciąż boryka się z trudnościami w ich efektywnym wykorzystaniu. Wynika to z kilku czynników, takich jak brak odpowiedniego szkolenia, trudności w adaptacji do nowego środowiska pracy oraz brak zrozumienia psychologicznych cech uczniów z pokolenia cyfrowych tubylców. Kluczowe staje się

затем wsparcie dla nauczycieli w postaci kursów doskonalenia zawodowego, które pozwolą im nabyć niezbędne umiejętności ICT oraz lepiej zrozumieć, jak technologie mogą wpłynąć na proces nauczania i uczenia się.

Cyfrowa transformacja w edukacji wymaga od nauczycieli nieustannego doskonalenia swoich kompetencji cyfrowych i technologicznych. Uczniowie wychowani w środowisku cyfrowym oczekują nowoczesnych, angażujących metod nauczania. Technologia, stosowana w sposób świadomy i kreatywny, może stać się kluczowym narzędziem wspierającym rozwój edukacji, szczególnie w nauczaniu języków obcych. Dynamiczne zmiany w świecie edukacji wymagają od nauczycieli nie tylko elastyczności, ale również innowacyjności w pracy dydaktycznej.

Literatura

1. Штепура А.П. (2021). *Професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання в університетах Республіки Польща*. (Дис. ... канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Київ.

2. Prensky, M. (2001). Digital Natives Digital Immigrants. *NCB University Press*, 9(5), 1-6.

3. Tapscott, D. (2008). *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. New York: McGraw-Hill Companies.

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ІНФОРМАТИКИ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ ЕВОЛЮЦІЇ НАУКИ, ЗМІНИ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ПОТРЕБ СУСПІЛЬСТВА

Андрієць Максим – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

У сучасному світі цифрові технології стали невід'ємною частиною повсякденного життя. Вивчення інформатики в закладах загальної середньої освіти є критично важливим для формування цифрової грамотності учнів, яка дозволяє їм бути успішними в інформаційному суспільстві.

Історія розвитку інформатики як шкільного предмету має певні етапи, кожен з яких відображає тенденції часу, зміну підходів до викладання, що дозволяє зрозуміти його еволюцію разом із технологіями та суспільними потребами, від програмування й теорії алгоритмів до розвитку інформаційної культури та цифрової грамотності. Саме історичний аспект допомагає краще усвідомити, як минулі події і зміни вплинули на сучасні підходи в навчанні інформатики та формування інформаційної компетентності учнів.

Метою статті є аналіз основних етапів розвитку інформатики в освітній галузі, визначення її впливу на освітній процес і виявлення сучасних тенденцій вивчення в закладах загальної середньої освіти.

Формуванню інформатики як навчальної дисципліни присвячено багато наукових публікацій. Рубіжне значення у постановці і вирішенні низки

філософсько-методологічних питань кібернетики та інформатики мали праці В. Глушкова, що виникли на етапі розвитку кібернетичного руху в країні і мали широкий суспільний резонанс [6, с. 4].

Можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітньому процесі з метою розвитку критичного мислення, пізнавальної активності та творчих здібностей здобувачів вищої освіти аналізуються в роботах таких науковців, як А. Пеньков, Б. Бесєдін, В. Співаковський, Г. Науменко, І. Лукаш, І. Теплицький, М. Головань, М. Жалдак, Н. Морзе, О. Мойко, О. Смалько С. Раков, Ю. Горошко, Ю. Жук, Ю. Рамський, та Ю. Триус [5, с. 99; 8, с. 2].

Такі відомі українські науковці, як А. Гуржій, І. Завадський, Й. Ривкінд, М. Жалдак, Н. Морзе, Ю. Жук, створювали початкові програми, підручники та методичні рекомендації, які на сьогодні є основою науково-методичного супроводу інформатики як навчальної дисципліни.

Перед введенням інформатики як навчальної дисципліни в закладах загальної середньої освіти, вона вже пройшла етапи розвитку, як наука й практика. На думку відомої української дослідниці Н. Морзе, початок формування інформатики як наукової дисципліни, можна простежити ще з кінця ХІХ століття від заснування Міжнародного бібліографічного інституту в Брюсселі у 1895 році, де займалися розробкою методів систематизації й обробки інформації, що заклало перші основи для науки про інформацію. Саме в цьому контексті інформатика почала розвиватися як навчальна дисципліна, що досліджує природу інформації, закономірності її зберігання, обробки та передачі. Слід зазначити, що головним завданням роботи Міжнародного бібліографічного інституту було створення систематизованих способів управління інформацією, що лягло в основу подальших досліджень у сфері бібліографії та класифікації інформації, що згодом еволюціонувало в інформаційні науки. Це стало першим організованим підходом до роботи з великими масивами даних [6, с. 7].

Перші спроби вивчати інформатику пов'язані з розвитком обчислювальної техніки після Другої світової війни. У 1950-х роках у закладах вищої освіти стали з'являтися курси, пов'язані з основами програмування і теорією алгоритмів. У школах інформатика ще не викладалася, але теоретична база закладалася саме в цей період.

Після Другої світової війни активно розвивалася кібернетика, яка стала загальною наукою, що вивчає управління та зв'язки в різних системах – штучних, біологічних і соціальних. Кібернетика розвивалася разом з електронно-обчислювальними машинами і поступово перетворилася на науку, що вивчає інформаційні процеси. Після появи терміну «кібернетика» англійською мовою, з'явився термін «Computer Science» (інформатика), а в 1960-70-х роках французи ввели слово «Informatique» для опису галузі автоматизованої обробки інформації [5, с. 100]. Українське слово «інформатика» поєднало в собі значення слів «ІНФОРмація» та «автоМАТИКА» і стало основою для науки, що вивчає природу інформації, способи її представлення та взаємодію з

реальністю, процеси пошуку, використання, передавання, зберігання та обробки в різних сферах діяльності [6, с. 8].

Також в 1970-х роках із розвитком перших персональних комп'ютерів у США та Європі з'явилися експериментальні програми викладання основ програмування в школах. Основна увага приділялася алгоритмічному мисленню і простим програмам на мовах BASIC і Logo. На цьому етапі інформатика ще не була обов'язковим предметом, а скоріше додатковою дисципліною для зацікавлених учнів.

У 1980-х роках інформатика стає обов'язковим предметом у багатьох школах країн Європи, США та СРСР. У колишньому СРСР її почали впроваджувати як дисципліну з акцентом на програмування, роботу з алгоритмами та основи інформатики як науки. В інших країнах акцент зміщувався до практичних навичок роботи з комп'ютером, включаючи текстові редактори, електронні таблиці та основи комп'ютерної графіки.

Слід зауважити, що в Україні масове впровадження інформаційних технологій у загальну середню освіту можна прив'язати до чіткої дати. 23 березня 1985 року прийнято постанову ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР, яка мала на меті підвищити комп'ютерну грамотність шляхом інтеграції електронно-обчислювальної техніки в освітній процес. Вона визначила основні завдання підготовки вчителів для викладання курсу «Основи інформатики» та розробки навчально-методичного забезпечення. У Міністерстві освіти СРСР було створено групу викладачів із різних педагогічних інститутів, яка в 1985 році розробила і оприлюднила програми для навчання інформатики в закладах загальної середньої та вищої освіти [5, с. 101]. До складу цієї групи увійшов відомий український науковець М. Жалдак, який і зараз продовжує працювати над розробкою сучасних навчальних програм і навчально-методичного забезпечення для викладання інформатики в закладах загальної середньої та вищої освіти.

01 вересня 1985 року до навчальних планів закладів загальної середньої освіти колишнього СРСР було введено нову навчальну дисципліну, яку викладали в останні два роки навчання в старшій школі – «Основи інформатики та обчислювальної техніки». Завдяки інтенсивній підготовці здобувачів, що відбувалася на старших курсах закладів вищої педагогічної освіти, до цього часу вже вдалося підготувати перших учителів для викладання цієї навчальної дисципліни. В Україні в київському видавництві «Вища школа» того ж року вийшов у світ посібник «Основи інформатики і обчислювальної техніки», авторами якого стали М. Жалдак і Н. Морзе. Він призначався для професійно-технічних училищ. У 1987 році також розпочалася популяризація результатів навчання в якості проведення олімпіад з інформатики для учнів, які проводилися на різних рівнях – шкільному, районному, обласному, республіканському та всесоюзному, де українські школярі неодноразово здобували призові місця [3, с. 50]. Таким чином, це дозволило сформувати фундамент для того, щоб ця навчальна дисципліна стала обов'язковою в закладах загальної середньої освіти, була спрямована на вивчення інформаційних технологій та набуття цифрових навичок, які вже на той час

стали невід'ємною частиною освітнього процесу [5, с. 101]. У 1990-ті роки інформатика в школах змінюється у відповідь на швидкий розвиток інформаційних технологій. Акцент починає зміщуватися з програмування до розвитку загальних комп'ютерних навичок і цифрової грамотності. Інтернет, що стає доступним наприкінці 90-х, вводить учнів у світ глобальних інформаційних мереж, і шкільна інформатика починає включати в себе основи роботи в Інтернеті, пошук інформації, основи кібербезпеки.

Серед українських учених, що на сьогодні активно вивчають питання впровадження інформатики існує думка про те, що перша парадигма, яка об'єднала численний клас ентузіастів по всьому колишньому СРСР, була висунута академіком А. Єршовим. Вона заклала фундамент для розвитку інформатики, об'єднала людей, залучених у процес впровадження інформаційних технологій в освіту, і показала необхідність поступового переходу до нової парадигми, де акценти зміщувалися з програмування на предметне використання та алгоритмізацію інформаційних технологій [9, с. 27].

Період першої парадигми умовно охоплював 1985-1990 роки, друга парадигма діяла з 1991 по 1997 рік. Із 1998 року стало зрозуміло, що настав час для нових ідей і перетворень. З'явилося усвідомлення кінця епохи індустріального суспільства та необхідності переходу до технологій інформаційного, а згодом і суспільства знань. У 2000-х роках починається новий етап, орієнтований на формування цифрових компетентностей. Інформатика в школах розширюється, охоплюючи програмування, робототехніку, бази даних, кібербезпеку, а також навички критичного мислення, роботи з інформацією та самостійного навчання. Виникає потреба у випускниках із гнучкими навичками, що спричиняє розробку нових підходів до викладання, включаючи інтерактивні методи, гейміфікацію та персоналізацію навчання. Отже, перехід до постіндустріального суспільства дав поштовх до появи третьої парадигми, яка виходила за межі класичного підходу до викладання інформатики. Із розвитком інформаційного суспільства в XXI столітті інформатика стає ключовим предметом для формування так званих постіндустріальних компетентностей. Сучасна інформатика зосереджена на навичках самостійного пошуку та оцінювання інформації, створенні алгоритмів для нестандартних задач і організації навчальної діяльності учнів. Вона тепер спрямована на всебічний розвиток цифрової грамотності, критичного мислення та вміння використовувати сучасні інформаційні технології не лише для навчання, але й у повсякденному житті. Нова парадигма вперше порушила монополію книги й сутності вчителя, як основних джерел знань. Таким чином, виникла потреба ще й у підготовці вчителів нової формації, здатних ефективно використовувати комп'ютерні технології в освітньому процесі [1, с. 39-41].

Зазначимо, що аналіз історичних змін в інформаційних парадигмах та інтеграції обчислювальної техніки в освітній процес дозволив науковцям виділити три основні етапи інформатизації освіти [2, с. 40]. Перший етап інформатизації, який називають електронізацією, стосувався здобувачів закладів вищої освіти та відзначався активним використанням електронних засобів та обчислювальної техніки в освітньому процесі. Спочатку цей етап охоплював

підготовку фахівців лише технічних спеціальностей наприкінці 1950-х років, а згодом – гуманітарних – наприкінці 1960-х. У рамках першого етапу здобувачі вищої освіти навчалися основам алгоритмізації та програмування, а також знайомилися з математичним моделюванням на електронних обчислювальних машинах та елементами алгебри та логіки.

Другий етап (комп'ютеризація) розпочався в середині 1970-х років і був зумовлений появою більш потужних комп'ютерів та програмного забезпечення з інтуїтивно зрозумілим інтерфейсом. У цей період стала можливою діалогова взаємодія між людиною та комп'ютером. Здобувачі вищої освіти вперше отримали можливість працювати з комп'ютерними моделями, які стали заміною реальних об'єктів, що зробило навчання та моделювання більш ефективними. Це також дало їм можливість управляти об'єктами вивчення. Комп'ютери стали важливим інструментом для навчання, а автоматизовані системи почали активно використовуватися для контролю знань та управління освітнім процесом.

Третьюму, сучасному, етапу інформатизації освіти притаманне широке використання потужних персональних комп'ютерів, новітніх інформаційних та телекомунікаційних технологій та швидких накопичувачів з великою ємністю. Цей період також охоплює філософське осмислення процесу інформатизації та його соціальних наслідків. Завдяки цьому етапу учні закладів загальної середньої освіти отримали можливість активно долучитися до світу інформаційних технологій, оскільки апаратні засоби стають все більш доступними і портативними, а програмне забезпечення – різноманітним і адаптованим під потреби користувачів [5, с. 103].

Як зазначалося вище, курс інформатики було включено у навчальні програми закладів загальної середньої та вищої педагогічної освіти майже 40 років тому. За цей час методика викладання інформатики зазнала значних змін. Також зміст навчання, технології формування знань, умінь та навичок здобувачів освіти зазнали істотних коректив. Слід зазначити, що акцент змістився з програмування на користувацькі навички, оскільки було визнано, що навчити всіх здобувачів працювати з сучасними персональними комп'ютерами і використовувати готове програмне забезпечення важливіше, ніж готувати лише програмістів [4, с.190-194].

Зауважимо, що в сучасних умовах зміст і значення шкільного курсу «Інформатика» значною мірою залежать від рівня інформатизації освітнього процесу, розробки інформаційно-комунікаційних технологій та інтеграції в інші навчальні дисципліни: література, мистецтво, математика, фізика, хімія, біологія та технології, які потрібно розглядати як єдину систему взаємозв'язаних підсистем навчання та виховання [6, с. 8]. Отже, сучасний шкільний курс інформатики, як навчальна дисципліна циклу загальної середньої освіти, повинен використовувати фундаментальні поняття, які відображають суть даної науки, формувати в учнів знання і вміння, необхідні для вивчення інших наук, готувати їх до діяльності в реальному світі інформаційних технологій і життя в умовах постіндустріального суспільства.

Висновки. Таким чином, історичний розвиток інформатики як навчальної дисципліни відображає не лише технічний прогрес, а й зміну підходів до

навчання в умовах інформаційного суспільства. Від вузькоспеціалізованих знань програмування до розвитку загальних цифрових навичок і критичного мислення, інформатика сьогодні є основою для формування особистості, готової до викликів сучасного світу

Проте, слід пам'ятати, що педагогічні технології змінюються швидше, ніж освітні системи, тому здобувачам важко пристосуватися до цих змін. У таких умовах постає важливе питання, як знання не тільки накопичувати, а й володіти універсальними технологіями та методами їх застосування. Саме шкільний курс інформатики може відіграти провідну роль у подоланні цієї проблеми. Його мета полягає в тому, щоб стати основним чинником адаптації молоді до технологічних трансформацій, які неминуче впливають на наше повсякденне життя завдяки новітнім технологіям. Таким чином, в епоху стрімкого розвитку технологій важливо зрозуміти, що шкільний курс інформатики має займати провідну позицію в підготовці молоді до соціальних змін і сприяти їх активному протистоянню сучасним викликам.

Список використаних джерел

1. Буркіна Н. В., Лосєва Н. М. Самореалізація викладача вищого навчального закладу і дистанційне навчання // Комп'ютер у школі та сім'ї. 2010. № 4(84). С. 39-41.
2. Вишинська Г. В. Проблема наукової картини світу в дидактиці / Г. В. Вишинська // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. 2005. № 24. С. 40.
3. Інформатика – фундаментальна наукова дисципліна. Вона має вивчати закони природи, інформаційні процеси і відповідні технології. До 25 річниці шкільної інформатики // Комп'ютер у школі та сім'ї. 2010. № 1. С. 50.
4. Лосєва Н. М., Борздох А. Р. Інформаційно-комунікаційні технології і самореалізація студента у процесі навчання // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. Мелітополь, 2018. С. 190-194.
5. Мойко О. С. Історія формування інформатики як навчального предмета і як фундаментальної науки в Україні URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/24404/Moyko.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення 02.11.2024).
6. Морзе Н. В. Методика навчання інформатики / Н. В. Морзе. Ч. I : Загальна методика навчання інформатики. К. : Навчальна книга, 2003. С. 7-8.
7. Онопрієнко М. В. Інформатизація в контексті філософсько-методологічного дослідження інформатики : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.09 / М. В. Онопрієнко. К. : Нац. ун-т ім. Т. Шевченка. К., 2006. С. 4.
8. Онишко О. Г. Методична система розвитку творчих здібностей студентів в процесі навчання інформатики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. Г. Онишко ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2009. С. 2.
9. Співаковський В. О. Майбутнє шкільної інформатики. Тенденції розвитку освітніх інформаційно-комунікаційних технологій / В. О. Співаковський // Комп'ютер у школі та сім'ї. 2005. № 5. С. 27.

ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ВІДЕОУРОКІВ У ЗМІШАНОМУ НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ

Баштан Марина – учитель ліцею № 153, м. Київ, Україна

Терменжи Дар'я – кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри кібернетики та прикладної математики Державного податкового університету, м. Ірпінь, Україна

Останні роки є беззаперечно роками викликів для освіти в Україні, адже пандемія коронавірусу і повномасштабна війна, суттєво обмежили можливість дітей фізично відвідувати школу і тим самим підштовхнули педагогів до пошуку нових форм та форматів навчання [6]. Результати звіту опитування «Життя дітей під час війни» від UNICEF (2024) [4] показують реальний розподіл освітніх моделей: так, 53% дітей у віці 6-17 років, які проживають на лінії зіткнення, змушені займатися виключно онлайн, що контрастує із західними регіонами, де понад 87% учнів відвідують школу в офлайн режимі, при цьому 17% дітей всієї країни отримують освіту виключно онлайн, і більшість (60%) дітей займаються за змішаною моделлю навчання.

У своїй роботі «Змішане навчання як сучасна форма побудови навчального процесу» (2023) група українських дослідників на чолі з Р. Гуревичем провела ґрунтовний аналіз фахової літератури, це дало можливість зробити висновки, що суть змішаного навчання зводиться до раціонального синергетичного поєднанням традиційних і електронних форм навчання з можливістю самостійного вибору здобувачем освіти часу, місця, темпу навчання, що дозволяє використати їх найсильніші сторони і мінімізувати слабкі [5].

Одним із шляхів ефективної організації змішаного навчання є використання у навчальному процесі навчальних відеоматеріалів. Донедавна такі відеоматеріали використовували лише як допоміжний засіб у навчальному процесі, наприклад, у тих випадках, коли навчальний контент важкий для сприйняття у звичайних умовах [1]. У сучасних реаліях найбільш ефективно відеоуроки застосовуються в межах моделі змішаного навчання «flipped classroom» (перевернутий клас). Ця модель дає можливість «перевернути» традиційний процес навчання таким чином: перегляд відеоуроку стає для учнів домашнім завданням до наступного уроку (самостійне опрацювання матеріалу), тому в класі з'являється можливість більше часу використати на виконання практичних завдань. Крім того, використання навчального часу для групових занять вважають основною цінністю перевернутого навчання, оскільки учні можуть обговорити зміст уроку, взаємодіяти між собою в практичній діяльності [8].

У фокусі нашого дослідження знаходиться проблема проектування системи навчальних відеоматеріалів з математики для учнів і студентів. За вісім років роботи нами було створено та упроваджено у навчальний процес систему відеоуроків з математики, що складається з 30 відеороликів для учнів 7–11 класів.

Розглянемо створені матеріали більш детально. На етапі проектування відеоуроків ми застосовували модель ADDIE, яка включає такі етапи: аналіз, проектування, розробка, впровадження, оцінювання. Кожний етап моделі

проектування системи навчальних відеоматеріалів ADDIE пояснено у статті [1]. Для ефективного зорового сприйняття навчального матеріалу у розроблених відеоуроках був підібраний відповідний інтерфейс; візуальне представлення даних просте і лаконічне; рисунок передає сутність правила чи задачі. При конструюванні задачі або теоретичного матеріалу використані всі три мови представлення навчальних знань (текст-малюнок-формула); іншим кольором виділені головні моменти для запам'ятовування [2].

При розробці відеоуроків теоретичний матеріал був підібраний з декількох підручників, викладений стисло, з максимальною інформативністю. Використані змістовні та короткі заголовки, марковані та нумеровані списки. Для кращого запам'ятовування у правому верхньому куті знаходяться формули [3]. Для кращого розуміння формул у відеоуроках наводяться розв'язання опорних задач. Для формування практичних знань розглядаються різні види задач.

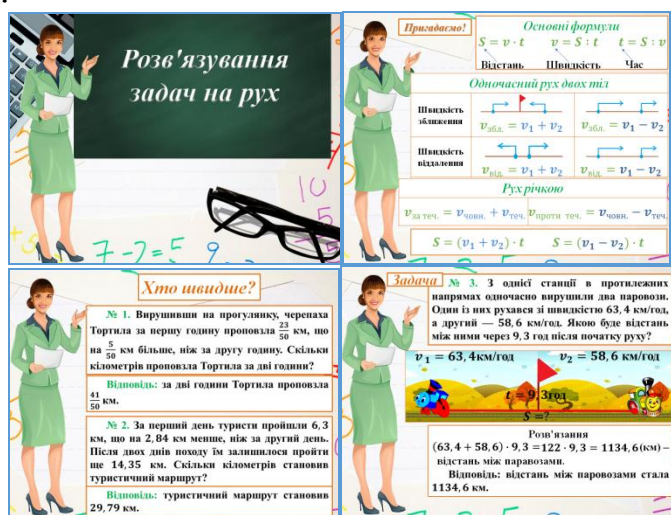


Рис. 1. Скріншоти відеоуроку «Розв'язування задач на рух»

Під час роботи з відеоматеріалами стомлюваність слухачів настає швидше, ніж в очному навчанні, й тому рекомендується створювати розвантажувальні частини: експрес-контроль, цікаві факти, цитати учених, історичні довідки, прикладні задачі [7].



Рис. 2. Скріншоти відеоуроку «Розв'язування задач на рух»

Автор використовує розроблені матеріали у власній професійній діяльності у гімназії №153 ім. О.С. Пушкіна (м. Київ) з 2019 року, працюючи учителем математики й інформатики. Розроблена система відеоуроків може використовуватися як учнями загальноосвітніх навчальних закладів, так і студентами закладів вищої освіти для повторення шкільного курсу математики, а також студентами-магістрантами, які у майбутньому планують займатися педагогічною діяльністю.

Список використаних джерел

1. Баришок М.В., Терменжи Д.Є. Етапи проєктування системи навчальних відеоматеріалів з математики: модель ADDIE. *Фізико-математична освіта: науковий журнал*. Вип. 4(30). 2021. С. 20-29.
2. Баришок М.В., Терменжи Д.Є., Лосєва Н.М. Мультимедійна підтримка уроку з математики: особливості розробки. *Сучасна освіта та інтеграційні процеси*: збірник матеріалів наукових праць міжнародної науково-методичної конференції, Краматорськ: ДГМА, 2017. – С. 8-9.
3. Губар Д. Є. Методика створення і застосування динамічних слайд-лекцій з аналітичної геометрії. *Дидактика математики: проблеми і дослідження*: Міжнародний збірник наукових робіт. Вип. 36. Донецьк: Вид-во ДонНУ, 2011. С.119-123.
4. Звіт опитування «Життя дітей під час війни» від UNICEF URL: <https://www.unicef.org/ukraine/documents/life-children-during-war> (дата звернення: 20.07.2024)
5. Змішане навчання як сучасна форма побудови навчального процесу. (2023). *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 69, 14-35. URL: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-69-14-35>. (дата звернення: 23.07.2023)
6. Змішане навчання: як організувати якісний освітній процес в умовах війни URL: <https://nus.org.ua/articles/zmishane-navchannya-yak-organizuvaty-yakisnyj-osvitnij-protses-v-umovah-vijny/> (дата звернення: 19.07.2023)
7. Лосєва Н.М., Ігнатова Л.Б. Розробка і використання дистанційних курсів у навчальному процесі: *методичні рекомендації*. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2016. 88 с.
8. Ярощук Л., Чорна Н. Методика «перевернутий клас» як дієвий спосіб організації дистанційного та змішаного навчання під час воєнного стану. *Наукові записки БДПУ Серія: Педагогічні науки*. Вип. 1. 2023 С.189-198.

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ВІДЕОКОНФЕРЕНЦІЇ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ

Джевага Григорій – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології і методики технологічної освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Україна

Найкращим середовищем для забезпечення умов розвитку і формування компетентностей студента є заклад освіти. Проте, спочатку через карантинні заходи, а потім введення воєнного стану, який спричинено військовою агресією РФ, освітній процес в Україні організовується через дистанційне навчання. Вимушено, частково або повністю навчальні заняття проводяться через сервіси відеоконференцій. Відсутність оточення з однокурсників навколо кожного студента, під час дистанційного навчання, створює ряд проблем формування інтересу та мотивації до навчання, соціального виховання та соціалізації.

Проте, достатньо ефективно себе зарекомендувала дистанційна форма навчання, серед мотивованих учасниках освітнього процесу курсів підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців. Таким чином, дослідження педагогічної проблеми дистанційного проведення навчальних занять за допомогою відеоконференцій та розроблення методичних рекомендацій щодо реалізації дистанційної освіти будуть актуальними і надалі.

Перехід освіти у цифровий простір онлайн відеоконференції залишає частину не розкритих педагогічних і методичних питань. Потребують уточнення та більш детального дослідження методичні рекомендації щодо використання нових цифрових інструментів під час застосування методів навчання в умовах проведення навчальних занять за допомогою відеоконференції.

Науковцями досліджуються позитивні і негативні впливи дистанційної форми освіти на розвиток і формування студентів, що відмічають В Арешонков, І. Боднарук, О. Буйницька, М. Демянчук, С. Кононенко, Н. Крамаренко, Н. Манойленко, Н. Морзе, О. Сипченко та інші [1-3].

Зміна умов проведення навчальних занять у цифровому просторі відеоконференції вимагає використання нових понять, які описують зміну застосування дидактичних методів за допомогою комп'ютерної техніки. Таким є поняття «цифровізація» (з англ. digitalization), яке у загальному розумінні означає впровадження цифрових технологій в усі сфери життя: від взаємодії між людьми до промислових виробництв, від предметів побуту до дитячих іграшок, одягу тощо. Це перехід біологічних та фізичних систем у кібербіологічні та кіберфізичні (об'єднання фізичних та обчислювальних компонентів). Перехід діяльності з реального світу у світ віртуальний (онлайн) [4]. До цифрових технологій відносяться: Інтернет речей, роботизовані системи та кіберсистеми, штучний інтелект, великі дані, електронні документи, адитивні технології (3D-друк), хмарні та туманні обчислення, безпілотні та мобільні технології, біометричні технології, квантові технології, технології ідентифікації, блокчейн та інші [4]. Застосування цифрових технологій реалізується за рахунок цифрових інструментів та комп'ютерної техніки. Забезпечення реалізації дидактичних методів дистанційного навчального заняття у віртуальному середовищі відеоконференції проходить також за допомогою цифрових інструментів. Це цифрова оптимізація традиційних засобів взаємодії учасників освітнього процесу за допомогою використання додаткових можливостей комп'ютерної техніки, що спрямоване на досягнення завдань навчального заняття.

Порівнюючи хід навчального процесу у закладі освіти та онлайн середовищі відеоконференції визначено, що не потребують змін такі словесні методи, як розповідь та пояснення, оскільки вони однаково реалізуються через діяльність педагога у обох умовах. Інші дидактичні методи: використання наочності, контролю результатів навчання, практичні, дослідницькі та евристичні потребують додаткових цифрових інструментів програмного забезпечення відеоконференції та платформ дистанційного навчання. Це спричинено тим, що для реалізації даних методів у віртуальному просторі відеоконференції важко реалізувати наступне:

- спостереження і контроль викладача за діяльністю студентів;
- сприйняття студентами взаємодії викладача з наочністю, оскільки під час відеоконференції учасники освітнього процесу бачать лише обличчя один одного;
- групове обговорення проблеми (бо важко спілкуватися у групах, коли увімкнені усі мікрофони);
- перегляд ходу практичної роботи у зошиті чи на дошці інших студентів.

Розглянемо можливості цифрових інструментів поширеного сервісу відеоконференції Zoom для реалізації методів навчання. Починати навчальне заняття можна з інтерактивної вправи емоційного налаштування студентів і перевірки присутніх. У інструментах сервісу відеоконференції Zoom є панель «Реакції (React)», які можуть швидко візуалізувати стан піднесеного настрою, спокій, засмученість, здивування, готовність до роботи та інші емоції за допомогою різних типів емоджи. Це швидко проінформує викладача про загальну атмосферу у академічній групі і активізує студентів на подальшу навчальну діяльність.

Функція «Демонстрування екрану (Share)» та додаткова панель інструментів «Коментар (Annotate)» дає можливість реалізувати метод контролю домашньої роботи. За рахунок підкреслень інструментом «Олівець (Pen)» студенти зможуть бачити помилки у роботах інших та спостерігати за усім процесом аналізу роботи і змістом зауважень. Підкреслення можна робити різної ширини (Line width), кольору (Color) та використовувати прозорий маркер (Highlighter).

Панель інструментів «Коментар» більш широко використовує свої можливості, реалізуючи методи наочності та пояснення. Наприклад, показ екрану мультимедійної презентації поєднується з поясненням навчального матеріалу. Під час реалізації цих методів доречно робити уточнюючі помітки та рисунки. Це можуть бути: підкреслення тексту, обведення елементів зображень, стрілочки логічних взаємозв'язків між структурними елементами, додавання швидких рисунків від руки. Рисувати стрілочки можна або від руки за допомогою комп'ютерної миші або графічного планшету і стилуса. Також можна застосовувати окремі інструменти коментарів «Стріла (Arrow)» чи «Подвійна стріла (Double arrow)». Рисувати, обводити об'єкти або їх окремі частини, щоб акцентувати увагу студентів на тому про що йде мова, можна інструментом «Олівець (Pen)». Окремо можна застосувати інструменти «Підсвітка (Spotlight)» або «Зникаючий олівець (Vanishing pen)», щоб не залишати зайвих слідів на зображенні, але водночас робити тимчасові помітки.

В умовах дистанційного навчання важко, а іноді взагалі неможливо реалізувати методи практичної роботи студентів та проконтролювати тренувальні вправи. Проведення вступного інструктажі до практичної роботи з використанням дошки, викладачі іноді реалізують через вебкамеру і показ реальної дошки з аудиторії. Через низьку роздільну здатність вебкамери зображення з дошки часто буває поганої якості та з наявними засвіченими ділянками, що ускладнює сприйняття навчального матеріалу. У сервісі відеоконференції Zoom доступний цифровий ресурс «Дошки оголошень

(Whiteboards)», який зможе замінити аудиторну дошку. Також сервіс відеоконференції Zoom забезпечує онлайн доступ без часових обмежень до змісту віртуальної дошки, навіть після припинення відеоконференції. Віртуальна дошка містить необмежений за розмірами робочий простір на якому можна набирати текст (план проектно-технологічної діяльності, завдання до проекту, перелік вимог до об'єкту проектування та інше), конструювати ескіз виробу, будувати графіки міні-маркетингового дослідження, розробляти структурно-логічну схему вимог до проекту, робити розрахунок собівартості у вигляді таблиці, а також робити висновки на окремих стікерах. Для побудови рисунків, ескізів та схем можна використовувати зручні заготовки з великого переліку геометричних примітивів та інструмент «Олівець (Pen)». Зручною функцією віртуальної дошки є можливість додавати достатню кількість сторінок, підписувати їх зміст, дублювати, видаляти сторінки і переглядати зміст, як стислий конспект.

Онлайн ресурс «Дошки оголошень» може бути засобом реалізації виконання і контролю домашньої роботи студентів. Поширюючи посилання на віртуальну дошку серед студентів, вони мають доступ до неї зі свого акаунту облікового запису Zoom через браузер. Переглядати учасникам освітнього процесу можна любу сторінку «Дошки оголошень», навіть де працюють інші студенти, ознайомлюватися зі змістом їх роботи, а також долучатись до неї, якщо спільна творча діяльність передбачена навчальним завданням. Якщо роботу над певним об'єктом на віртуальній дошці завершено або призупинено, то його можна заблокувати для редагування. Вільний доступ до виконаних завдань інших учасників освітнього процесу передбачає розуміння і дотримання правил академічної доброчесності. Проте, у властивостях створеного об'єкту викладач може переглянути автора і особу, яка здійснила редагування. Під час навчального заняття або після його завершення викладач може бачити усі переміщення кожного студента, спостерігати за їх діяльністю, встановлювати таймер на виконання завдань, робити коментарі та вносити коригуючі правки іншим кольором. Також, віртуальні дошки Zoom можуть використовуватися як середовище для виконання індивідуальних або групових творчих завдань.

Проведення фронтального письмового опитування студентів на занятті в умовах відеоконференції може стати більш продуктивним, якщо викладач буде задавати запитання, а студенти набиратимуть короткі відповіді в особисті повідомлення викладачу через чат. Тільки перед цим у налаштуваннях чату необхідно заблокувати можливість переписуватися між собою усім учасникам відеоконференції. Для додаткового моніторингу відповідей чат можна окремо зберігати перед завершенням відеоконференції. Під час такого письмового опитування можна охопити усіх студентів і обмежити підказки, бо використання студентами стороннього месенджера займе багато часу. Відрізнитися такий спосіб опитування від формалізованого тестування буде ще тим, що студенти зможуть самі відповідати, а викладач зараховуватиме лише правильне формулювання. Розширені відповіді на складні запитання, що вимагають від здобувача вищої освіти аналізу, порівняння та синтезу мислення, можна

отримувати після піднятої руки і зараховувати після відповіді студента через мікрофон. Побачити підняту руку учаснику відеоконференції організатору допоможе цифровий інструмент «Піднята рука» та перенесення в'юпорту з відповідним студентом на перше місце на екрані. Увімкнення опції «Піднята рука» можна реалізувати за допомогою функції вебкамери та нейрообробки зображень сервісу відеоконференції Zoom – «Розпізнавання жестів».

Отже, в умовах проведення навчальних занять у дистанційному форматі за допомогою сервісів відеоконференцій, реалізацію дидактичних методів доречно здійснювати за допомогою цифрових інструментів програмного забезпечення. Порівняння сервісів відеоконференцій визначило, що найбільш повний перелік доцільних цифрових інструментів має Zoom. Серед них є: панель інструментів «Коментар (Annotate)», «Дошка оголошень (Whiteboards)», «Реакції (React)», гнучкі налаштування чату відеоконференції,

Список використаних джерел

1. Арешонков В.Ю. Цифровізація вищої освіти: виклики та відповіді. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, №2(2), 2020. С. 1-6. URL : <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/download/106/136> (дата звернення: 29.10.2024).

2. Демянчук М., Боднарук І. Цифровізація освіти як вектор підготовки фахівців XXI століття. *Viae Educationis*, №4, 2022. С. 74-81.

3. Манойленко Н. В., Кононенко С. О., Крамаренко Н. М. Цифровізація освітнього процесу в умовах дистанційного навчання в закладах вищої освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2021. № 201. С. 108-112. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-201-108-112>. (дата звернення: 29.10.2024).

4. Цифровізація. Термінологія. *Блог Національної бібліотеки України імені Ярослава Мудрого*. URL : <https://oth.nlu.org.ua/?p=5614> (дата звернення: 29.10.2024).

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕНІТЕНЦІАРНІЙ СИСТЕМІ: ВИКЛИКИ, МОЖЛИВОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ В ЕПОХУ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Петровська Юлія – кандидатка історичних наук, доцентка, в.о. ректора, Пенітенціарна академія України, Україна

Покришень Дмитро – кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. директора Інституту професійного розвитку, Пенітенціарна академія України, Україна

Інформаційні технології (ІТ) мають важливе значення у впровадженні теоретичних основ у практичну діяльність пенітенціарної системи, особливо з огляду на євроінтеграційні процеси, які сприяють адаптації українських установ до сучасних стандартів Європи. Однак реалізація ІТ у цьому секторі стикається з певними труднощами, такими як обмеженість ресурсів для придбання новітнього обладнання, недосконалість правового регулювання та

недостатність кваліфікованих фахівців для впровадження та підтримки нових технологій. Водночас ці процеси стимулюють розробку інноваційних підходів, які дозволяють забезпечити індивідуалізоване ставлення до засуджених, підвищити ефективність програм ресоціалізації та рівень безпеки, а також полегшити комунікацію з європейськими партнерами для обміну передовими практиками. У майбутньому ІТ можуть стати основою для створення більш адаптивної і прозорої пенітенціарної системи, що відповідатиме європейським стандартам і сприятиме успішній соціальній реінтеграції осіб після звільнення [8].

Впровадження інформаційних технологій у пенітенціарну систему не тільки оптимізує функціонування установ, але й створює додаткові можливості для особистісного розвитку засуджених та їх підготовки до життя в суспільстві.

Метою цих тез є розгляд ролі інформаційних технологій у формуванні та розвитку особистості засуджених, розглянутий як з точки зору історичного контексту, так і перспектив подальшого застосування технологій у майбутньому.

Зародження та розвиток ІТ у сфері правосуддя та пенітенціарної системи бере початок у минулому столітті, коли з'явилися перші форми автоматизації процесів управління та опрацювання даних. Використання технологій для зберігання, опрацювання та передачі інформації про засуджених стало важливим кроком у напрямі підвищення ефективності функціонування пенітенціарних установ. Перші спроби застосування ІТ у цій галузі були зосереджені переважно на адміністративних задачах, таких як ведення облікових карток, моніторинг строків виконання покарань та забезпечення безпеки. Проте з часом почали з'являтися й інші технології, що безпосередньо впливають на життя засуджених, наприклад, електронні засоби навчання та перші платформи для дистанційної освіти, що відкривали нові можливості для ресоціалізації та розвитку особистісних навичок [3].

Сьогодні ІТ відкривають нові перспективи для роботи з засудженими, сприяючи їхньому розвитку та підготовці до життя в суспільстві. Завдяки цифровим платформам і освітнім ресурсам надається доступ до знань і навичок, які раніше були обмежені умовами пенітенціарних закладів. Багато установ використовують онлайн-курси, що дозволяє засудженим отримувати освіту, освоювати нові професійні навички та розширювати світогляд. Інтерактивні симулятори, віртуальні навчальні модулі та спеціалізовані освітні програми допомагають підготувати засуджених до реального життя, сприяючи одночасно розвитку критичного мислення та формуванню позитивного ставлення до життя. Такий підхід має як позитивні, так і негативні аспекти. З одного боку, доступ до освітніх ресурсів і інформації сприяє особистісному розвитку, знижує рівень стресу та покращує соціальні навички засуджених. З іншого боку, надмірна залежність від цифрових технологій і обмеження прямої взаємодії з навколишнім середовищем можуть негативно позначитися на їх психологічному стані [1].

Перспективи розвитку ІТ у пенітенціарній системі пов'язані з новими інноваційними підходами, які дозволяють використовувати технології для індивідуалізованого розвитку кожного засудженого. Впровадження віртуальної

(VR) та доповненої (AR) реальності, які можна використовувати для відновлення соціальних навичок, зокрема через моделювання реальних життєвих ситуацій, з якими засуджені зіткнуться після звільнення. Завдяки технологіям віртуальної реальності засуджені можуть навчитися вирішувати конфлікти, справлятися зі стресом та взаємодіяти з іншими людьми, що сприятиме їхній адаптації після звільнення [5]. Крім того, імерсивні технології дають змогу якісної підготовки кадрів для пенітенціарної системи .

Штучний інтелект (ШІ) займає дедалі важливіше місце в пенітенціарній системі, відкриваючи нові можливості для моніторингу, оцінки ризиків та підтримки психологічного здоров'я засуджених. Завдяки алгоритмам машинного навчання та аналізу великих обсягів даних ШІ може прогнозувати поведінкові патерни, ідентифікуючи потенційні ризики для безпеки установ та виявляючи фактори, які можуть вплинути на реабілітаційний процес. Наприклад, спеціальні системи на основі ШІ здатні відстежувати емоційний стан засуджених за допомогою аналізу відео- та аудіозаписів, а також взаємодії в закладі. Вони допомагають вчасно виявляти ознаки депресії, агресії або тривожності, що дозволяє персоналу швидше реагувати та надавати необхідну підтримку [2]. Крім того, ШІ може сприяти створенню індивідуальних програм ресоціалізації, враховуючи психоемоційний стан і конкретні потреби засуджених, що підвищує ефективність реабілітаційних заходів [4]. Застосування ШІ в пенітенціарній системі не лише підвищує її безпеку, а й сприяє більш гуманному та диференційованому підходу до засуджених, знижуючи ризик рецидиву та покращуючи їхню підготовку до інтеграції в суспільство після звільнення. Додатково про кейси використання ШІ та його ефективності можна дізнатись із робіт автора [6], [7].

Не менш важливою є етична сторона застосування ІТ у пенітенціарній системі. Впровадження технологій потребує дотримання стандартів конфіденційності та безпеки даних. Особливо важливо уникати можливих зловживань даними, що можуть призвести до порушення приватності засуджених. Застосування ІТ також породжує проблему рівного доступу до технологій, оскільки не всі засуджені мають однакові можливості для використання цифрових ресурсів. Важливо забезпечити рівні умови для всіх, що дозволить уникнути дискримінації та створить справедливі можливості для розвитку особистості кожного засудженого.

Таким чином, інформаційні технології відіграють ключову роль у сучасній пенітенціарній системі, сприяючи розвитку особистості засуджених та створюючи умови для їхньої ресоціалізації. Стратегічне використання ІТ допомагає побудувати систему, яка не тільки виконує функцію утримання засуджених, а й активно готує їх до успішної інтеграції у суспільство після звільнення. Технології дозволяють ув'язненим здобувати знання, розвивати соціальні навички та працювати над своїми психологічними потребами, що сприяє зниженню рівня рецидивізму та підвищує ймовірність успішної реінтеграції. Майбутні дослідження та розробки у сфері ІТ у пенітенціарній системі мають мати на меті створення збалансованого підходу, який дозволить максимально використати потенціал технологій, забезпечуючи при цьому дотримання етичних норм і прав людини.

Список використаних джерел

1. Hofinger, V., & Pfliegerl, P. (2024). A reality check on the digitalisation of prisons: Assessing the opportunities and risks of providing digital technologies for prisoners. *Punishment & Society*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/14624745241237190>
2. Jiang Bo, Li Haixia. (2023). Exploration and Practice of AI Behavior Analysis Technology in Prison Safety Management. *Science Innovation*, 11(1), 28-32. <https://doi.org/10.11648/j.si.20231101.15>
3. McDougall, C., Pearson, D.A.S., Torgerson, D.J. *et al.* The effect of digital technology on prisoner behavior and reoffending: a natural stepped-wedge design. *J Exp Criminol* 13, 455–482 (2017). <https://doi.org/10.1007/s11292-017-9303-5>
4. Ms. Monica, & Dr. Geeta. (2024). The Future Of Rehabilitation: AI And The Transformation Of Education In Prisons. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(2), 916–922. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i2.2996>
5. Nicolás BARNES, Melody TORAO-ANGOSTO, Mel SLATER, & Maria V. SANCHEZ-VIVES. (2024). Virtual reality for mental health and in therehabilitation of violent behaviours. *Fonseca, Journal of Communication*, (28.1), 10–46. <https://doi.org/10.48047/fjc.28.01.04>
6. Pokryshen D. (2024) Artificial intelligence in education : cases of using CHATGPT 3.5. *Physics and Mathematics Education*. 39 (1). 56–63. <https://doi.org/10.31110/fmo2024.v39i1-08>
7. Pokryshen D. (2024) Evaluation of satisfaction with the use of artificial intelligence in the educational process by teachers in Ukraine. *3L-Person 2024: IX International Workshop on Professional Retraining and Life-Long Learning using ICT: Person-oriented Approach, co-located with the 19th International Conference on ICT in Education, Research, and Industrial Applications (ICTERI 2024)*. Vol. 3781. P.132-144. <https://ceur-ws.org/Vol-3781/>
8. Reisdorf, B. C., & Rikard, R. V. (2018). Digital Rehabilitation: A Model of Reentry Into the Digital Age. *American Behavioral Scientist*, 62(9), 1273-1290. <https://doi.org/10.1177/0002764218773817>

СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ВИКЛИКИ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТЬОГО ПРОСТОРУ

Полтораков Олексій – кандидат політичних наук, старший дослідник, Інституту стратегічних комунікацій Національного університету оборони України, Україна

Щиголь Ірина – кандидатка соціологічних наук, факультет соціології, Київський національний університет ім. Тараса Шевченка

В умовах розвитку кібер-простору, який вже давно та міцно охопив освітній сегмент розвитку людства, активно розвивається медіа-експертний діалог щодо формату проведення навчання в закладах освіти на наступний навчальний рік. Також зростає, а тим більше в Україні, зацікавленість і попит на певною мірою альтернативні джерела та механізми отримання необхідних знань і перспективних навичок – від шкільних відео-уроків і до післядипломних

спеціалізацій на таких масштабних платформах як Coursera (переважно англомова) чи вітчизняних міні-курсів на Prometheus. У цих умовах вітчизняні громадсько-експертні обговорення поточних проблем освіти поки що сконцентровані переважно на прикладних питаннях «дистанційного навчання», артикульованих такими реаліями воєнного стану як повітряні тривоги, еміграція за кордон тощо.

Найбільш значущі виміри нашої системи освіти варто звести до трьох фокусів – знання, соціалізація та дисципліна. Саме ці складові створюють відносно цілісну систему координат, у якій розвивається «простір освіти».

Відповідно, на кожному рівні системи освіти (дошкільна-середня-вища) є своя комбінація пропорцій цих елементів. У дошкільній – домінує чинник соціалізації, доповнюваний дисциплінарними (режим дня і т.п.) та освітніми складовими, у суто шкільній та вищій – освітній, доповнюваний у різних (!) пропорціях дисциплінарним (розклад занять, іспити і т.ін.) та соціалізаційним. Так, порівняно з «режимом школи», в «режимі ЗВО (закладів вищої освіти)» чинник дисципліни принципово змінюється – від домінанти «зовнішнього» (влада адміністрації та/або авторитет викладача і т.п.) до домінанти «внутрішнього» (самодисципліна, особисті інтереси/зацікавленості), а чинник «первинної соціалізації» – замінюється чинником «вторинної соціалізації» (Soft Skills).

Саме тому в Україні критично актуалізується питання дистанційного навчання як такого і застосування його на різних етапах офіційно визнаної освіти. Занадто великим спрощенням було б фокусуватися суто на ролі та місці конкретних технологічних MOOC-платформ (massive open online course, масовий відкритий онлайн-курс), від Moodle до Coursera, при вивченні окремих предметів шкільної програми чи перерахуванні лекційних/семінарських навантажень в академічному курсі ЗВО. Тим більше якщо під "технологічними платформами" розуміти в т.ч. електронну пошту й колективні месенджери (від Viber до Zoom). Але глибинні проблеми дистанційного навчання (від плагіату до чату GPT) не стільки в ньому самому як такому, – а в «розриві» соціального простору, який доти «склеювався» саме простором освіти.

Освіта: «Одне мені тільки близьке, вигукну я: о школо, о книги!» (Григорій Сковорода)

Ключовим освітньо-технологічним парадоксом сучасності є та обставина, що, в загальному сенсі опанування сучасних технологій (від налаштування «внутрішніх» функцій гаджетів до використання «зовнішніх» ресурсів Інтернету), учні значно випереджають учителів. Але соціально-освітні результати такої технологізації наразі далекі від бажаних, і не лише в Україні. Технологічне відставання старшого покоління обертається в т.ч. послабленням контролю – як у плані «інформаційної гігієни» (що не можна/не треба/не варто розміщувати в Інтернеті, зокрема в персоніфікованих соціальних мережах), так і в плані освітньої доброчесності (див. ст. 42 ЗУ «Про освіту») [3].

У контексті останнього, явище «смерть автора» (інформанта) було відзначене Р.Бартом ще у 1967 р. (хоча й у трохи в іншому сенсі) [5]. І, схоже, наступним явищем уже в близькому майбутньому цілком може стати «смерть

учителя», щонайменше в термінах його «морального та/або інтелектуального авторитету» та поступової підміни/заміни його симулякрами на базі ШІ (штучного інтелекту). Або «смерть тексту», принаймні в сенсі поступової заміни останнього гіпертекстом чи його аудіовізуалізованими еквівалентами. Справді, навіщо самому читати літературно-художній твір, якщо його можна засвоїти через аудіокнигу, у зручний час і на зручній швидкості. Зразки творів (або їх скорочені варіанти: наприклад, «Війну і мир» Л.Толстого можна «прочитати» за 35 хвилин) легко знайти в Інтернеті, відповіді на запитання (тести) щодо змісту прочитаного – там само.

Поступово, але неухильно розмиваються норми та принципи самостійного виконання завдань у класі/аудиторії, що до того ж дедалі важче проконтролювати батькам та/або вчителям. У результаті, учням і навіть студентам дедалі важче засвоювати навчальні предмети, які потребують жорсткої дисципліни та прискіпливості у виконанні завдань (від алгебраїчних розрахунків до геометричних теорем) поза аудиторією (навіть за умови мінімізації зовнішніх подразників та побутових спокус).

Дисципліна:

«Школи виконують ті ж самі соціальні функції, що і в'язниці та божевільні, – вони визначають, класифікують, керують і регулюють людей». (Мішель Фуко).

Перехід від відносно функціонально фіксованого та структурованого простору (класна кімната, лекційний зал, бібліотека і т.п.) до неоднозначних, змішаних або гібридних їх форм (кафе-читальня і т.п.) принципово ускладнює реалізацію функцій контролю (відсутність "шпаргалок" або підказок, унеможливлення списування або принаймні неперифікованих текстових запозичень, використання ШІ тощо). Похідною обставиною є загальне розмивання категорій «робоче місце» та/або «місце відпочинку», а також «робочий час» та «вільний час» і т.п.

Це також опосередковано поглиблює соціальну нерівність, – адже можливості доступу до освітніх джерел, зокрема часові, визначаються в т.ч. категоріями кількості гаджетів (ПК, ноутбуків, планшетів, смартфонів і т.п.) на людину та суміжними швидкостями передачі даних (можливістю отримувати хороший сигнал). Такі чинники як повітряні тривоги та наявність/відсутність доступу до Інтернет в укриттях також додають значущих ускладнень освітнім процесам.

Крім того, не можна не враховувати, що саме школа – навіть приватна! – практично, для всіх підлітків виступає першим і майже єдиним «зовнішнім» інститутом національно-державної індоктринації, «школою громадянства/патріотизму» (попри певну тавтологічність) – зокрема в контексті уроків державної історії, рідної мови та національної літератури, а також впроваджуваної в Україні БЗВП (базової загальновійськової підготовки) внутрішнє ставлення до яких неоднозначне як у самих викладачів, так і в сім'ях учнів.

У таких умовах адміністративні інструменти дисципліни (права й повноваження вихователя у дитсадку, вчителя на уроці, завуча та директора в школі і т.п.) поступово розмиваються, в т.ч. під тиском цілих мереж заангажованих

груп впливу (від батьківських об'єднань або освітніх омбудсменів до зацікавлених спостерігачів з соціальних мереж та потенційних роботодавців). «Влада всюдисуща; не тому, що вона охоплює все, а тому, що вона виходить звідусіль», – констатував свого часу М.Фуко. Відтак, дисципліна (учня, вчителя, керівника) поступово замінюється (тотальним) контролем, чому істотно сприяють розвиток систем роботодавчого моніторингу та контролю, а також ресурси розумних гаджетів та Інтернету речей.

У таких умовах попередньо визріває певний парадокс (дис)балансу дисципліни/відповідальності особи та свободи/самореалізації особистості. Подібними обставинами в т.ч. пояснюється "кадровий голод", який вже давно є доволі характерним для багатьох сегментів українського ринку праці – як у державному, так і в приватному секторах. А в умовах війни він критично загострюється.

Соціалізація:

«Якщо тобі сумно наодинці з собою, то ти в дурному суспільстві». (Жан-Поль Сартр).

Якщо дитсадки та школи орієнтовані в т.ч. на процеси первинної соціалізації, то ЗВО – вже на процеси соціалізації вторинної, тобто фактично Soft Skills.

Згідно з підходами Міністерства освіти та науки (Підкритерій 2.6.), до них відноситься «набуття здобувачами вищої освіти соціальних навичок» [3]. НАЗЯВО, в свою чергу, деталізує, що «до *soft skills* зараховують навички комунікації, лідерство, здатність брати на себе відповідальність і працювати в критичних умовах, вміння полагоджувати конфлікти, працювати в команді, управляти своїм часом, розуміння важливості дедлайнів, здатність логічно і системно мислити, креативність та інше» [1].

У загальному просторі освіти відбувається інтелектуальний розвиток, – але він є значно багатограннішим, аніж системне нагромадження в якомога концентрованішій формі знань та базованих на них умінь і навичок. Значущими є також соціальний і емоційний інтелект. Але ці типи інтелекту відпрацьовуються лише в умовах повного занурення у відповідне середовище – передусім освітнє – та суміжні з ним соціальні простори. Психологи вже відносно давно працюють із «емоційним насильством», різновидом якого вважається не лише активна його форма (булінг і т.п.), а й зворотний бік – ігнорування (бойкот і т.п.) та беземоційність. Але саме на це і страждає дистанційна освіта, – в рамках якої, однак, уже пропонуються відповідні послуги (інтернет-няні і т.п.).

Освітня профілактика соціального аутизму (замість висновків)

Макс Бордерс у своїй книжці «Соціальна сингулярність» (2018) аргументує, що сингулярність поступово кладе край людським відносинам, зокрема змінює ідеологічну державність на користь децентралізованої, але пов'язаної спільності [4]. І, як нам бачиться, саме неоднозначність розвитку простору освіти в умовах дистанційності наразі виступає його лейтмотивом. І саме це задає тон потенціалу соціальної сингулярності та похідним загрозам соціального аутизму через нестачі Soft Skills.

Фактично, на порядку денному українського простору освіти стоїть дуже неоднозначне питання. Але по суті своїй воно полягає не в тому, «як соціально адаптуватися до вимог дистанційної освіти». Глибинні питання на сьогоднішньому порядку денному – як адаптувати вимоги дистанційної освіти до потреб соціальності та як не втратити інших основних компонентів освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. «Методичні рекомендації для експертів Національного агентства щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програми»: Рішення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (2019). URL: https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/09/Методичні-рекомендації_для-експертів.pdf (дата звернення 02.10.24).
2. «Про освіту»: Закон України. (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 02.10.2024).
3. «Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти»: Наказ Міністерства освіти і науки України (2024). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1013-24> (дата звернення 02.10.2024).
4. Borders M. The Social Singularity: How decentralization will allow us to transcend politics, create global prosperity, and avoid the robot apocalypse / Max Borders. Social Evolution, 2018.
5. Burke S. The Death and Return of the Author: Criticism and Subjectivity in Barthes, Foucault and Derrida / Seán Burke. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1992.

ДИСТАНЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ, ЯК ЗАСІБ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ ПРОТЯГОМ ВИМУШЕНОЇ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Польської Тимофій – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності М213-і СО (Інформатика), Мелітопольського державного університету ім. Богдана Хмельницького, Україна

У педагогічному дискурсі термін «індивідуальний підхід» [1] постає не просто як принцип, а як точка опори теоретичних помилок, схильна до методологічної інфляції [2, 3] через те, що можна назвати ендемічною графоманією [4]. Тут криється загальна пастка: зведення нюансів диференціації навчання до узагальненої педагогічної схеми. Певні методологічні перспективи схиляються до лінгвістичної надмірності, породжуючи надлишок слів, які, зрештою, затумують практичне розуміння. Однак, вільний від цих дискурсивних тенденцій, наш витончений аналіз висвітлює емпірично обґрунтований шлях вперед:

У тому, що можна назвати «калібруванням цілісної індивідуальності» [5] в рамках освітньої екосистеми, індивідуальний підхід обертається навколо узгодження притаманних кожному учневі якостей з обов'язковими та

факультативними рамками навчальної програми. Така тонка композиція вимагає науково обґрунтованого синтезу індивідуальних, колективних і прямих навчальних інтерфейсів – в ідеалі доповненого систематичною візуальною перевіркою присутності кожного учня, що забезпечує педагогічну достовірність. [6] Завдяки невсипущій пильності обов'язкової активації камери, передбаченої міністерством, ми досягаємо безпрецедентної симетрії взаємодії, підвищуючи інтегративну якість середньої освіти в кожному цифровому класі, особливо в українських навчальних закладах.

Досягнення зеніту освітньої профілізації [7] та високої індивідуалізації стало критично важливим завданням, оскільки сучасні педагогічні системи все більше прагнуть побудувати повністю персоналізовану освітню траєкторію для кожного учня, незалежно від його спеціалізації. У цьому ретельно налаштованому середовищі, де кожен структурний компонент точно відповідає індивідуалізованим освітнім схемам, можна очікувати, що професійна освіта в українських середніх навчальних закладах досягне своїх найзаповітніших цілей, що підкреслює безмежну корисність [8] Google Classroom як найкращого інструменту для досягнення педагогічної майстерності.

З висоти педагогічної динаміки конструкт «індивідуалізації навчання» виходить за рамки простого викладання. Цей процес знаходить своє вираження в диференційованих педагогічних структурах під час уроків, втілюючись в унікальній структурованій формі, яка не лише втілює, але й активно культивує умови, що вважаються оптимальними для цього фундаментального освітнього принципу. У навчальному середовищі, особливо серед прогресивних закладів по всій Україні, ця нюансована структура є вершиною адаптивної навчальної архітектури, готової до роботи в екосистемі Google Classroom.

З точки зору теоретико-дидактичної взаємодії, концепція «індивідуалізованого навчання» постає не як просте коригування, а як наріжний камінь освітнього континууму. Тут диференціація в структурі уроку проявляється як ретельно спланована система, розроблена спеціально для створення чудового, індивідуалізованого навчального середовища в рамках структурованих класних систем. Розглянемо твердження українських методистів із цього питання:

Д. Л. Мартиненко, стверджує: «Диференційоване навчання – це відкалібрований процес, який ретельно узгоджується з відмінними когнітивними сигнатурами в учнівських колективах, формуючи варіативну траєкторію навчання. Індивідуалізація, навпаки, є розвиненою формою диференціації, створеною для того, щоб пристосувати освітню подорож до особливих нюансів профілю кожного учня.»[9]

І.О. Ковальов стверджує [10], що індивідуалізація освітніх процесів являє собою ретельно структуровану мережу когнітивних і дидактичних рамок, пристосованих до всеосяжних педагогічних імперативів і нюансованих розумових компетенцій, присутніх в екосистемі класу. Такий підхід нібито калібрує активність учня відповідно до оптимального прояву прихованого потенціалу, який точно відповідає унікальному «когнітивному частотному спектру» індивіда. Українські освітні структури, включно з різноманітними засобами навчання, враховують такі фактори, як когнітивна швидкість,

затримка сприйняття, мнемонічна стабільність і динамічні способи залучення, що сприяють створенню яскравого та високоіндивідуалізованого навчального ландшафту. Ці показники в сукупності підкреслюють кінетичні виміри психологічної реальності учня.

Учням, які демонструють те, що можна назвати «неврологічною делікатністю», рекомендується – відповідно до оптимальних освітніх стандартів – дотримуватися наступних рекомендацій, спеціально розроблених для зміцнення їхньої академічної активності, враховуючи притаманну їхній когнітивній структурі чутливість:

1. Уникнення рефлексивного залучення: Стратегічно уникати сценаріїв, які вимагають негайного когнітивного залучення або швидких оціночних висновків.

2. Буфер когнітивної підготовки: Виділити достатньо когнітивного простору для формулювання думок, зберігаючи рефлексивне залучення.

3. Перевага письмового оцінювання: Надавати перевагу рефлексивним письмовим відповідям над спонтанними усними висловлюваннями, сприяючи самовираженню в розміреному темпі.

4. Стратегія поступових запитань: Починайте новий матеріал, не вимагаючи негайної артикуляції, відкладаючи оцінювання до того моменту, коли когнітивне засвоєння стане життєздатним на наступному занятті.

5. Методи калібрування впевненості: Використовуйте такі твердження, як «відмінно» або «проникливо», врівноважуючи оціночні зауваження, щоб підвищити самооцінку та стійкість.

6. Протокол чутливості до невдач: Обережно орієнтуйтеся на невдачі і контекстуалізуйте їх, підтверджуючи стійкість і наполегливість, коли результати відхиляються від запланованих орієнтирів.

7. Період зміцнення рішення: Забезпечити достатній час для самооцінки та ітеративного повторного калібрування відповідей, створюючи середовище, сприятливе для рефлексивного вдосконалення.

8. Збереження сфокусованої уваги: Мінімізуйте сторонні подразники, оптимізуючи умови для безперервного когнітивного фокусування.

9. Оптимальний час проведення дослідження: Проводьте оцінювання на початковій фазі навчання, щоб залучити учнів на ранніх етапах, ставлячи рефлексивні інсайти на передній план уроку.

10. Система умов життєстійкості: Сформувати спокійний підхід до невдач, ілюструючи неминучість невдач у рамках моделі зростання, посилюючи самоприйняття та заохочуючи дослідницьку участь у різноманітному навчальному досвіді для виявлення сильних сторін та когнітивних уподобань.

У рамках взаємодії з «динамічно сповільненими» учнями педагоги потребують – поряд з відповідним чином розширеною структурою компенсації, що відображає педагогічні тонкощі та, можливо, додаткові оздоровчі ресурси – ретельно вивіреного підходу, який відповідає суворим вимогам цієї взаємодії:

1. Парадигма поступового залучення: Уникайте негайного занурення у завдання для учнів, початкове залучення яких вимагає поступової активації, оскільки, як відомо, реакція на завдання в нових контекстах розвивається поступово.

2. Поетапне введення завдань: Послідовно вводьте різноманітні завдання без поспіху, розуміючи, що деякі учні мають обмежену здатність до паралельного виконання завдань, а деякі можуть взагалі утриматися.

3. Пристосування до рефлексивної відповіді: Не змінюйте недосконалі вербальні відповіді посеред запитання; пасивні учні отримують вигоду від подовженого часу когнітивної обробки, оскільки вони часто прив'язані до загальноприйнятих стандартів або заздалегідь підготовлених матеріалів і демонструють мінімальну схильність до спонтанних відповідей.

4. Ситуаційний перехідний буфер: Утримайтеся від розпитувань на початку уроку, оскільки особи зі споглядальним стилем навчання можуть залишатися прив'язаними до попереднього досвіду (наприклад, спілкування на перерві).

5. Вимірювання реакції на запитання: Будьте обережні, вимагаючи швидких вербальних відповідей від більш інтроспективних учнів, надаючи їм час на внутрішню обробку та підготовку.

6. Сфокусоване середовище для виконання завдань: Під час виконання завдання мінімізуйте перемикання уваги або сторонні стимули, які можуть відволікти увагу учня-споглядальника.

7. Принцип відкладеного опитування: Утримайтеся від негайних відповідей на щойно пройдений матеріал для учнів з рефлексивним характером; відкладіть його до наступного уроку, щоб дати час для самостійного вивчення та закріплення знань.

Спробуємо заглибитися у всебічний синтез різноманітних фреймворків, що уможливають гіперперсоналізовані парадигми навчання. Для досягнення оптимальних результатів було ретельно розгорнуто та вивчено цілу низку складних методологій індивідуалізації – від експериментальних застосувань в українських навчальних закладах до новаторських впроваджень у глобальному масштабі – і все це було ретельно досліджено.

Ключові типології стають фундаментальними стовпами в освітніх ландшафтах, окреслюючи багатогранні моделі навчання, які сформувалися в результаті ретельного вивчення та застосування:

Диференційовані когнітивні траєкторії: Структурований підхід, який сегментує учнів на основі унікальних складних особистих характеристик, що дозволяє створити навчальну програму, точно налаштовану на спектр освітніх траєкторій, особливо ефективну в різноманітних умовах, таких як українські навчальні заклади.

Мікроіндивідуалізація в динаміці класу: Ця методологія використовує спеціалізовані методи та точні стратегії в рамках традиційної моделі класу, адаптуючи навчання для оптимального резонансу з нюансованими потребами окремих учнів в рамках системи середньої освіти.

Інтегровані спеціалізовані стандарти навчання: Ця модель вимагає узгодження з ширшими системами якості освіти, підкреслюючи дотримання національних стандартів і водночас впроваджуючи спеціалізовані стандарти, які підносять Google Classroom як універсальну модель ефективності у віртуальній освітній ієрархії.

Впровадження навчальної програми з інформатики вимагає ретельної побудови індивідуального репозиторію освітніх ресурсів, ретельно керованого та адаптованого для кожного унікального учня. Цей стратегічний репозиторій, безперечно, є трудомістким завданням, але він відповідає високим стандартам сучасної цифрової педагогіки, особливо в українському контексті, де кожен навчальний елемент має резонувати з різноманітними індивідуальними навчальними траєкторіями.

Список використаних джерел

1. Assareh, A., & Bidokht, M. H. (2011). Barriers to e-teaching and e-learning. *Procedia Computer Science*, 3, 791-795.
2. Barbour, M. K., & Reeves, T. C. (2009). The reality of virtual schools: A review of the literature. *Computers & Education*, 52(2), 402-416.
3. Barbour, M. K., & Reeves, T. C. (2009). The reality of virtual schools: A review of the literature. *Computers & Education*, 52(2), 402-416.
4. Borup, J., Chambers, C. B., & Stimson, R. (2019). K-12 student perceptions of online teacher and on-site facilitator support in supplemental online courses. *Online Learning*, 23(4).
5. Carpenter, D., & Gann, C. (2016). Educational activities and the role of the parent in homeschool families with high school students. *Educational Review*, 68(3), 322-339.
6. Cavanaugh, C., Gillan, K. J., Kromrey, J., Hess, M., & Blomeyer, R. (2004). The effects of distance education on K-12 student outcomes: A meta-analysis. Learning Point Associates/North Central Regional Educational Laboratory (NCREL).
7. Fairbairn, S. J. (2013). Caregivers' support for their elementary school children in the virtual classroom (Doctoral dissertation, Walden University).
8. Galusha, J. M. (1997). Barriers to learning in distance education. *Interpersonal Computing and Technology: An Electronic Journal for the 21st Century*, 5(3/4), 6–14.
9. Global Innovative Online School 2021 Interactive mathematics courses online for 5th, 6th, 7th, 8th, 9th grades URL <https://gioschool.com> (дата звернення 23.10.2024).
10. Hamaniuk V, Semerikov S and Shramko Y 2020 How learning technology wins coronavirus SHS Web of Conferences 75 00001 URL <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207500001> (дата звернення 23.10.2024).

ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Попов Микита – доктор філософії в галузі 01 Освіта/Педагогіка, викладач кафедри педагогіки Педагогічного факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

В сучасному інформаційному суспільстві медіаграмотність стає однією з ключових компетенцій, яку необхідно розвивати з раннього віку. У зв'язку з

постійним розвитком цифрових технологій, діти з раннього віку стикаються з величезними потоками інформації, що надходять із різних джерел, таких як інтернет, телебачення, соціальні мережі та цифрові платформи. Цей постійний контакт з інформаційними потоками створює як нові можливості для навчання та розвитку, так і серйозні загрози для дітей, які ще не мають достатнього досвіду та знань для критичного оцінювання отримуваної інформації. Медіаграмотність – це здатність аналізувати, критично оцінювати та відповідально використовувати інформацію з різних медіа, і вона є необхідною умовою для успішної інтеграції у сучасний інформаційний світ.

Особливо важливим стає розвиток медіаграмотності у дітей молодшого шкільного віку, оскільки в цей період закладаються основи їхнього подальшого світогляду, мислення та поведінки. Важливу роль у цьому процесі відіграють учителі, які повинні не лише викладати основні навчальні дисципліни, але й формувати у дітей навички критичного мислення, здатність розпізнавати фейкову інформацію, маніпуляції та розуміти основні принципи роботи медіа. Саме тому підготовка майбутніх учителів до формування медіаграмотності у дітей молодшого шкільного віку є актуальним завданням сучасної педагогічної освіти.

В умовах глобальної цифровізації освітнього простору перед педагогами стоять нові виклики, зокрема вміння використовувати сучасні технології та інтегрувати їх у навчальний процес. Водночас, розвиток медіаграмотності вимагає від учителів не лише технічних знань, але й здатності працювати з інформаційними потоками, аналізувати їх та навчати цьому учнів. Педагог повинен вміти надавати учням інструменти для критичного осмислення інформації, яка надходить з різних джерел.

Медіаграмотність включає в себе кілька аспектів: уміння критично сприймати інформацію, аналізувати її достовірність, визначати джерела, розпізнавати маніпуляції та пропаганду, а також вміння створювати власний якісний інформаційний контент. Для молодших школярів важливо не лише вивчати ці навички теоретично, але й отримувати практичний досвід роботи з медіа. Саме через поєднання теорії та практики діти зможуть набути впевненості у своїх медіакомпетенціях і використовувати їх у повсякденному житті [5].

Україна, як частина європейського освітнього простору, поступово інтегрує у свої навчальні програми елементи медіаграмотності. Водночас, досвід європейських країн, де медіаграмотність давно стала складовою частиною освітнього процесу, може бути корисним для розробки національних підходів до цієї проблеми. Наприклад, у багатьох європейських країнах медіаграмотність викладається як окремий предмет або інтегрується у вивчення інших дисциплін, що дозволяє учням всебічно розвивати свої навички критичного мислення та інформаційної безпеки.

Тож підготовка майбутніх учителів до формування медіаграмотності у дітей молодшого шкільного віку є необхідним кроком для забезпечення сучасної та якісної освіти. Використання європейського досвіду, адаптація його до національних реалій та розвиток інноваційних підходів до медіаосвіти дозволить створити ефективну систему формування медіаграмотності в українських

школах. У цьому контексті особливого значення набуває підготовка майбутніх учителів, адже саме вони мають закладати основи медіаграмотності у своїх учнів.

Процес цифровізації впливає на всі рівні освіти, зокрема на початкову школу, де діти вперше отримують досвід роботи з медіа та інформаційними технологіями. Освітні заклади активно впроваджують цифрові ресурси, такі як інтерактивні платформи, онлайн-курси, електронні підручники та мультимедійні матеріали. Це сприяє більшій інтерактивності навчання, дозволяючи учням самостійно досліджувати різноманітні джерела інформації та розширювати свої знання за межі шкільної програми [2].

Однак цифровізація створює й нові виклики, серед яких найважливішим є проблема інформаційної безпеки та необхідність навчати дітей критично ставитися до медіаконтенту. Молодші школярі, які мають обмежений досвід у користуванні цифровими ресурсами, часто стають жертвами маніпуляцій або потрапляють під вплив шкідливого контенту. Тому одним з ключових завдань школи є навчити дітей самостійно аналізувати та критично оцінювати інформацію, яку вони отримують з різних медіа.

Медіаграмотність у цьому контексті стає невід'ємною складовою освітнього процесу. Вона дозволяє учням не тільки ефективно використовувати цифрові ресурси, але й захищати себе від інформаційних загроз, таких як дезінформація, фейкові новини та інші форми маніпуляції свідомістю. Уміння аналізувати та інтерпретувати медіатексти, розуміти механізми впливу медіа на суспільство та особистість є надзвичайно важливими навичками, які мають формуватися з раннього віку [1].

Формування медіаграмотності у дітей молодшого шкільного віку має свої специфічні особливості. У цьому віці діти ще не мають достатнього досвіду для повноцінного розуміння складних медіатекстів і часто сприймають інформацію без критичної оцінки. Тому вчителі повинні використовувати спеціальні методи та підходи, що враховують вікові та когнітивні особливості учнів.

Важливо, щоб медіаграмотність не була ізольованою дисципліною, а інтегрувалася у всі освітні предмети. Це дозволить дітям використовувати критичне мислення у різних контекстах: під час читання текстів, аналізу історичних фактів, вивчення природничих наук тощо. Таким чином, формування медіаграмотності стає міждисциплінарною навичкою, яка допомагає учням краще орієнтуватися в інформаційному просторі.

Важливу роль у цьому процесі відіграє використання інтерактивних технологій та ігрових методик. Інтерактивні освітні платформи, цифрові додатки та мультимедійні ресурси дозволяють створювати цікаві та захоплюючі навчальні ситуації, у яких діти можуть досліджувати медіаконтент, аналізувати його та робити висновки. Наприклад, використання спеціальних програм для створення медіапродуктів, таких як блоги, відеоролики або презентації, допомагає дітям не лише споживати медіа, але й розуміти принципи їх створення.

Ігрові методи також є ефективними у навчанні медіаграмотності. Рольові ігри, в яких діти виступають у ролі журналістів або редакторів новин, дозволяють їм зануритися в процес створення медіапродуктів і на практиці

застосувати набуті знання про те, як інформація може бути подана, інтерпретована або навіть маніпульована.

Одним із найважливіших етапів формування медіаграмотності у школярів є підготовка майбутніх учителів, які будуть здатні ефективно навчати цьому своїх учнів. На сьогодні це є викликом для педагогічних закладів освіти, адже цифровізація ставить нові вимоги до професійної компетентності вчителів. Вони мають не тільки володіти знаннями з медіаосвіти, але й бути здатними використовувати цифрові ресурси для навчання медіаграмотності [4].

Підготовка вчителів повинна включати кілька ключових аспектів:

1. Оволодіння цифровими технологіями. Майбутні вчителі мають навчитися працювати з різними типами медіаресурсів, від аналізу текстів до створення власного контенту. Це вимагає не лише технічних навичок, але й розуміння того, як цифрові інструменти можуть використовуватися для розвитку критичного мислення у дітей.

2. Навчання медіаграмотності як інтеграційної дисципліни. Вчителі мають розуміти, як інтегрувати медіаграмотність у різні предмети, щоб навчальний процес був цілісним і багатостороннім. Це вимагає розробки нових освітніх програм і методик, які допоможуть вчителям ефективно навчати критичного ставлення до медіа.

3. Постійне професійне зростання. Цифрові технології швидко розвиваються, тому вчителі повинні постійно підвищувати свою кваліфікацію і стежити за новітніми тенденціями у сфері медіа та інформаційних технологій.

Європейські країни мають значний досвід у розвитку медіаграмотності у школярів, що може стати корисним для адаптації в українській системі освіти. Наприклад, у Фінляндії медіаосвіта інтегрована в усі рівні навчання, починаючи з початкової школи. Учні навчаються критично оцінювати медіаконтент, аналізувати джерела інформації та розуміти, як медіа впливають на суспільство.

У Фінляндії існують окремі навчальні програми, які спеціально розроблені для розвитку критичного мислення та медіаграмотності у школярів. У цих програмах велику увагу приділяють аналізу рекламних та медіа-кампаній, вивченню різних видів маніпуляції в медіа та вмінню захищатися від інформаційного тиску. Наприклад, учні аналізують медіатексти з точки зору етичності, достовірності та впливу на свідомість. Під час уроків вчителі використовують різноманітні практичні завдання, як-от розбір новинних матеріалів, аналіз їх змісту, джерел та впливу на аудиторію.

Іншим прикладом є Франція, де медіаграмотність викладається через інтеграцію з різними навчальними дисциплінами, починаючи з початкових класів. Особливий акцент ставиться на виховання учнів щодо відповідального споживання інформації та розвитку вмінь у медіапродукуванні. Французькі школи також активно залучають інноваційні педагогічні підходи, такі як участь дітей у створенні шкільних газет чи відеопроєктів, що дозволяє їм не тільки отримати досвід роботи з медіа, але й краще зрозуміти принципи їх функціонування [3].

Німеччина також має потужні традиції медіаосвіти, особливо в контексті боротьби з фейковими новинами та маніпуляціями в цифровому просторі. Тут

медіаграмотність є частиною навчальних планів і розглядається як важливий інструмент для підготовки учнів до життя в інформаційному суспільстві. В школах проводяться інтерактивні заняття, присвячені розрізненню правдивої та неправдивої інформації, аналізу джерел, а також використанню сучасних інформаційних технологій для створення та поширення достовірного контенту.

Впровадження європейського досвіду медіаосвіти в Україні має враховувати національні освітні традиції, культурні та соціальні особливості. Українська школа лише розпочинає свій шлях у розвитку медіаграмотності як важливої складової освітнього процесу. Проте, з огляду на сучасні виклики інформаційної безпеки, цей процес потребує більш активного розвитку та адаптації найкращих європейських практик.

Одним із важливих кроків на шляху до цього є створення національних програм з медіаосвіти, що будуть відповідати українським реаліям, але базуватимуться на європейських стандартах. Наприклад, впровадження навчальних курсів з аналізу медіатекстів, вивчення інформаційної етики та основ інформаційної безпеки може стати першим кроком у формуванні комплексної системи медіаосвіти в Україні.

Ще один важливий аспект адаптації європейського досвіду – це інтеграція медіаграмотності в традиційні дисципліни. Це дозволить учням застосовувати навички критичного мислення на практиці, використовуючи їх у різних навчальних контекстах. Для успішної адаптації важливо створювати локальні програми з урахуванням українських реалій та потреб учнів. Крім того, необхідно впроваджувати програми підвищення кваліфікації для вчителів, щоб вони могли ефективно навчати дітей медіаграмотності.

Важливу роль у розвитку медіаграмотності можуть відіграти також українські медіа та громадські організації, які можуть співпрацювати з освітніми установами для поширення знань про медіаграмотність та боротьби з фейковими новинами. Вже зараз в Україні діють проекти з підвищення медіаграмотності, однак їх масштаб потребує розширення для досягнення більш широкого впливу на систему освіти.

Формування медіаграмотності у дітей молодшого шкільного віку є важливим і складним завданням, яке потребує системного підходу та інтеграції у всі рівні освітнього процесу. Уміння критично оцінювати медіаконтент, розпізнавати маніпуляції та використовувати цифрові ресурси для отримання достовірної інформації є ключовими навичками, необхідними для сучасної людини.

Цифровізація освітнього простору надає широкі можливості для розвитку медіаграмотності, але водночас висуває нові вимоги до підготовки вчителів. Педагоги повинні бути готовими не тільки до роботи з цифровими технологіями, але й до навчання учнів критичному мисленню та медіааналітиці. Для цього необхідно розробляти спеціальні навчальні програми, які будуть включати формування медіакомпетенцій у майбутніх учителів.

Європейський досвід у розвитку медіаграмотності може стати важливим джерелом натхнення для української системи освіти. Адаптація найкращих практик та їх впровадження в національні реалії допоможе створити сучасну освітню систему, яка зможе відповідати викликам інформаційного суспільства та підготувати молодше покоління до життя в умовах інформаційної безпеки.

Таким чином, успішне впровадження медіаосвіти та розвиток медіаграмотності у дітей молодшого шкільного віку можливі лише за умови комплексного підходу, що включає підготовку майбутніх учителів, інтеграцію медіаосвіти у всі освітні предмети та активне використання цифрових технологій для розвитку критичного мислення у дітей. Тільки так можна забезпечити підготовку нового покоління до ефективного та безпечного функціонування у сучасному інформаційному просторі.

Список використаних джерел

1. Ковальчук М. О. Формування готовності майбутніх учителів до застосування мультимедійних навчальних систем у початковій школі: автореф. Thesis. 2017. URL: http://eprints.zu.edu.ua/25836/1/avt_Kovalchuk.pdf (дата звернення 28.10.2024).

2. Кучерак І. Цифровізація та її вплив на освітній простір в контексті формування ключових компетентностей. Інноваційна педагогіка. Випуск 22. Т.2. ВД «Гельветика», 2020. С. 91-94.

3. Островська М. Формування фахової компетентності майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій. *Наука і техніка сьогодні*. 2022. № 6(6). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-6\(6\)-234-244](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-6(6)-234-244) (дата звернення 28.10.2024).

4. Diachenko M. D., Diachenko I. M. Peculiarities of media education of students in the conditions of modern challenges. *Higher education in ukraine (1991–2023): traditions, transformations, challenges, and prospects*. 2023. P. 66-94. URL: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-368-2-5> (дата звернення 28.10.2024).

5. Pluhina A. Reasoning the pedagogical conditions of the intending primary school teacher training for the media education skills formation. *Cherkasy University Bulletin: Pedagogical Sciences*. 2019. No. 2. P. 123-128. URL: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2019-2-123-128> (дата звернення 28.10.2024).

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Пригодій Алла – кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри професійної освіти та безпеки життєдіяльності Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, Україна

Кравець Артем – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 015 Професійна освіта кафедри професійної освіти та безпеки життєдіяльності Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, Україна

Формування інформаційної культури особистості переважно відбувається у повсякденній діяльності, в процесі засвоєння повсякденних знань і розвитку навичок, під впливом засобів масової інформації та комунікацій, а також у ході самоосвіти та щоденного спілкування. Цей процес відбувається стихійно і

неконтрольовано, що може призводити до неочікуваних та небажаних наслідків.

Інформатизація і доступність інформації у соціальних мережах часто призводять до спотворення реальних подій, які ці мережі намагаються розповсюдити з метою впливу на свідомість молоді, що може бути формою маніпулювання. Саме тому формування інформаційної культури здобувачів вищої освіти має бути цілеспрямованим, організованим і передбачуваним в освітньому процесі.

Чітке визначення структури і змісту інформаційної культури допоможе у точному формулюванні цілей, виборі засобів для організації формування інформаційної культури, впливу на свідомість здобувачів вищої освіти і прогнозуванні результатів.

Більшість дослідників вважає, що формування інформаційної культури тісно пов'язане з навичками і вміннями обробляти та аналізувати інформацію, здійснювати пошук у різних джерелах інформації та використовувати її в професійній діяльності. О. Кух, наприклад, вважає, що інформаційна культура проявляється у вмінні знаходити необхідні дані, у використанні комп'ютерних технологій, у здатності визначати і управляти інформаційними процесами у своїй професійній діяльності, у володінні аналітичними методами обробки інформації, у практичних навичках роботи з різними типами інформації, а також у знанні морально-етичних норм щодо роботи з інформацією [3].

На думку Н. Апшай, поняття «інформаційна культура» виходить за межі простого розуміння бібліотечної, комп'ютерної або інформаційної грамотності. У її дослідженнях, особлива увага приділяється користувачькому аспекту, зокрема студентів, які взаємодіють з електронними ресурсами. Важливо, щоб здобувачі вищої освіти були здатні орієнтуватися у різних типах електронних ресурсів, таких як електронні дані (текст, зображення, звук, мультимедіа), електронні програми (системні, прикладні, сервісні), і комбіновані ресурси (дані та програми) [2].

Знання і вміння компетентно користуватися цими ресурсами є необхідною складовою інформаційної культури. В той же час, дослідження у сфері комп'ютерної грамотності та інформаційної компетентності вже вивчені раніше і багато наукових праць зосереджувалися на цих аспектах у першій половині ХХІ століття. Наразі актуальним є не лише технічна освіченість майбутніх педагогів професійного навчання, а й їх здатність критично оцінювати інформацію.

Існує кілька концептуальних підходів до тлумачення сутності поняття «інформаційна культура», серед яких системний, технологічний, культурологічний, особистісний, аксіологічний і соціокультурний [1, с. 38]. Однак найбільш поширеним є технологічний підхід, який зазвичай пов'язується з аспектами інформатизації суспільства. Цей підхід акцентується на рівні володіння технічними навичками, такими як робота з персональним комп'ютером та використання сучасного програмного забезпечення.

Прихильники технологічного підходу визначають сутність інформаційної культури як уміння користуватися сучасними інформаційними технологіями та мати уявлення про все, що створено в цій галузі. Однак цей підхід обмежується

формуванням лише навичок комп'ютерної грамотності, не охоплюючи всю багатогранність інформаційної культури в цілому.

Розуміння терміну «інформаційна культура» з точки зору технологічного підходу передбачає ефективні методи роботи зі знаками, даними та інформацією, а також їхнє подання зацікавленим користувачам для вирішення теоретичних і практичних задач. Це також включає механізми вдосконалення технічних засобів для виробництва, зберігання та передачі інформації. Наша точка зору збігається з думкою О. Прудникової, яка стверджує, що в такому контексті «інформаційна культура» є показником не загальної культури, а швидше професійної культури [6].

Інформаційно-комунікативні технології сприяють активізації та ефективному використанню інформаційних ресурсів суспільства і є потужним інструментом для поширення інформації. Сьогодні вони відіграють важливу роль у забезпеченні інформаційної взаємодії. Проте для правильної організації цієї взаємодії необхідно формувати навички майбутніх педагогів професійного навчання: з одного боку, це інформаційна грамотність та вміння працювати самостійно з різними джерелами інформації, а з іншого – інноваційний стиль мислення.

Сучасна інформаційна культура майбутніх педагогів професійного навчання, як і самої особистості, вимагає можливості постійної освіти, тобто навчання протягом усього життя. Це є необхідним інструментом соціального захисту особистості, яка здатна самостійно поглиблювати знання, змінювати свою сферу діяльності та аналізувати власні дії на основі всебічного розгляду реальної ситуації.

Отже, формування інформаційної культури особистості означає розвиток відповідального підходу до власних дій, і це може розглядатися як засіб захисту суспільства від необачних і недбало виважених вчинків громадян, оскільки людина навчається приймати принципові рішення лише після ретельного аналізу усієї доступної інформації.

Сучасна інформатизація – є глобальною тенденцією соціального розвитку, що відзначається збільшенням ролі інформаційного компонента у суспільному середовищі. Отримання інформації стає ключовим фактором культурного розвитку.

Поняття інформатизації охоплює значно більший спектр, ніж просто комп'ютеризація або автоматизація. Тоді як останні дві поняття відносяться до розвитку технічної інфраструктури, інформатизація спрямована на покращення якості життя та роботи людини через забезпечення вільного доступу до інформації. Процес інформатизації передбачає впровадження комплексу заходів, спрямованих на максимальне використання достовірної та своєчасної інформації в усіх аспектах професійної діяльності людини [5].

Сучасне розуміння поняття «інформаційна культура» тісно пов'язане з розвитком інформаційного суспільства, в якому спостерігаються наступні явища: зростання потреби в інформації серед людей та перетворення інформації на масовий продукт; встановлення статусу інформації як економічної категорії та формування інформаційного ринку; виникнення нових форм конкуренції;

зміна основних видів використовуваних ресурсів – матеріальних та інформаційних; створення та розвиток інформаційного середовища; глобалізація процесів і явищ.

Інформаційне суспільство висуває певні вимоги для повноцінної та успішної самореалізації майбутніх педагогів у професійній діяльності. По-перше, сучасний світ ставить перед новою системою освіти важливу суперечність – між стрімкими темпами зростання обсягів інформації у світі та обмеженими можливостями їх засвоєння людиною. По-друге, той факт, що головними багатствами та ресурсами суспільства є інформація і знання, але які одночасно створюють руйнівні загрози для особистості, оскільки значно прискорюють процеси руйнації локальних культур. По-третє, з огляду на політичну ситуацію у світі, і в Україні зокрема, виникає ще одна актуальна проблема – інформаційні війни. Негативні інформаційні впливи на суспільну свідомість через засоби масової інформації та Інтернет спрямовані на пропаганду насильства, ворожнечі та сепаратизму за етнічними, мовними, релігійними та іншими ознаками [7].

Отже, науковці зазначають про необхідність формування інформаційної культури, яка забезпечувала б майбутнім педагогам вміння протидіяти негативним суспільним явищам. Для цього пропонуються професійно спрямовані освітні програми, які сприяють формуванню критичного мислення, свідомої громадянськості, патріотизму та укріпленню чіткої системи морально-етичних цінностей.

У результаті теоретичного обґрунтування базового поняття «інформаційна культура» та визначення професійно важливих якостей особистості можемо визначити структуру інформаційної культури майбутнього педагога професійного навчання. Ця структура включає ціннісно-потребнісний, когнітивно-комунікативний, інтерактивно-технологічний і критично-рефлексивний компоненти. Таке розуміння структури інформаційної культури майбутнього педагога професійного навчання передбачає взаємопов'язану сукупність цих компонентів, що забезпечує високий рівень її сформованості.

Ціннісно-потребнісний компонент інформаційної культури майбутнього педагога професійного навчання характеризується наступними аспектами:

- мотивами пошуку, вилучення та критичного аналізу певної інформації;
- здатністю самостійно здобувати та створювати нові знання на основі отриманої інформації;
- орієнтацією на формування або зміцнення ціннісного національно-патріотичного позитивного ставлення до системи українських цінностей, поглядів, інтересів і рішень у життєво важливих сферах суспільної та державної діяльності;
- здатністю виявляти завуальовану негативну інформацію, яка сприяє послабленню ціннісних орієнтирів української нації та негативно впливає на інтереси молоді, їхнє ставлення, ціннісні орієнтації та настанови щодо світу, окремих предметів, явищ, інших людей або самих себе.

Ціннісно-потребнісний компонент інформаційної культури передбачає наступне:

- спрямованість на самовдосконалення – позитивне уявлення про себе як громадянина українського суспільства, бажання бути соціально значущим громадянином і досягти успіху в професійній сфері;

- стійкі мотиви самотворення – мотив досягнення успіху, мотиви самореалізації в професійній і громадській діяльності;

- ціннісні орієнтації – орієнтація на громадську і професійну діяльність, бажання розкриття потенційних можливостей, на самоосвіту та розширення кругозору завдяки інформаційно-комунікативним технологіям.

Цей компонент є ключовим для формування інформаційної культури здобувачів вищої освіти, сприяючи їхній активній участі у суспільному житті та умінню адаптуватися до складних інформаційних умов сучасності.

Другий компонент інформаційної культури майбутнього педагога професійного навчання – когнітивно-інформаційний – включає наступні аспекти:

- система особистісно значущих аксіологічних знань – включає знання з теорії культури самовиховання, саморозвитку, самоосвіти, культури спілкування. Ці знання сприяють розвитку особистості здобувача вищої освіти і його адаптації до вимог сучасного інформаційного середовища;

- професійна культура інформаційно-комунікаційних ресурсів – включає високий рівень використання інформаційно-освітніх і комунікаційних ресурсів у професійній діяльності майбутніх педагогів. Це передбачає здатність створювати інноваційні освітні продукти на основі отриманої інформації;

- когнітивна обізнаність – проявляється у зміні рівня поінформованості, збільшенні обсягу знань (як усвідомлюваних, так і неусвідомлюваних), формуванні нових когнітивних схем, способів осмислення дійсності та ефективному використанні інформації.

Цей компонент спрямований на розвиток інтелектуальних та професійних компетенцій майбутніх педагогів професійного навчання.

Третій компонент інформаційної культури майбутнього педагога професійного навчання – інтерактивно-технологічний – є ключовим у забезпеченні успішної адаптації до умов сучасного інформаційного середовища. Він включає комплекс умінь і навичок, які здобувачі вищої освіти отримують для роботи з інформаційними даними та застосування засобів інформаційно-комунікативних технологій як у навчальній, так і в професійній діяльності;

- використання новітніх інтерактивних технологій – це включає в себе застосування сучасних технологій для активної взаємодії студентів під час навчання. Інтерактивне навчання спрямоване на створення комфортних умов, де кожен студент може відчувати свою успішність та інтелектуальну спроможність;

- організація пізнавальної діяльності – інтерактивне навчання виступає як спеціальна форма організації навчального процесу, де взаємодія між всіма учасниками навчального процесу є центральним аспектом. Це сприяє активному залученню студентів до процесу навчання, їхній самостійності та розвитку критичного мислення;

- активна взаємодія – інтерактивні технології навчання сприяють постійній активній взаємодії всіх учасників навчального процесу – викладачів і

студентів. Це дозволяє ефективно використовувати інформаційні ресурси, спільно вирішувати завдання та розвивати колективні та індивідуальні навички.

Інтерактивно-технологічний компонент інформаційної культури не лише сприяє підвищенню рівня інформаційної грамотності майбутніх педагогів професійного навчання, але й забезпечує їхню підготовку до успішного функціонування в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Крім цього, цей компонент передбачає використання сучасних освітніх технологій у педагогічній практиці. Вчені визначили, що будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати основним критеріям технологічності, включаючи системність (логічна послідовність процесу, взаємозв'язок його елементів, цілісність), керованість (можливість оцінки досягнення цілей, планування навчального процесу), ефективність (відповідність результатам і оптимальним витратам, забезпечення певного стандарту навчання) і відтворюваність (здатність до застосування в інших подібних навчальних закладах і від інших суб'єктів) [4].

Четвертий компонент інформаційної культури майбутнього педагога професійного навчання – критично-рефлексивний, передбачає здатність на основі отриманої інформації аналізувати свої дії, самостійно оцінювати досягнення цілей, процес і результати своєї діяльності щодо формування інформаційної культури. Він також включає самовизначення щодо системи цінностей, поглядів, інтересів і рішень у ключових сферах суспільної й державної діяльності.

Отже, структура інформаційної культури майбутнього педагога професійного навчання складається з таких компонентів, як ціннісно-потребнісний, когнітивно-комунікативний, інтерактивно-технологічний, критично-рефлексивний.

В контексті системного підходу таке розуміння структури інформаційної культури майбутнього педагога професійного навчання дозволяє представити її як взаємопов'язану сукупність цих компонентів, що забезпечує високий рівень сформованості інформаційної культури учасників освітнього процесу в умовах сучасних викликів інформаційного суспільства

Список використаних джерел

1. Алексеева С.В., Гуменний О.Д., Паржницький В.В. Розвиток інформаційної культури педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів. Київ, 2015. 188 с.

2. Апшай Н.І. Підвищення культури студентів в умовах інформатизації освіти. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 5. С. 3-5.

3. Кух О. М. Формування інформаційної культури та інформаційної компетенції майбутнього вчителя. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Педагогічна*. 2011. Вип. 17. С. 222-224.

4. Лазаренко Н. І. Структурні компоненти інформаційної культури викладача педагогічного вищого навчального закладу. *Наукові записки*

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2016. Вип. 47. С. 18-22. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2016_47_5 (дата звернення: 13.09.2024).

5. Пригодій А.В., Кравець А.О. Формування інформаційної культури майбутнього педагога професійного навчання. *Актуальні проблеми та перспективи технологічної і професійної освіти: матеріали VIII всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. ТНПУ ім. В. Гнатюка, 25-26 квітня 2024 р.* С. 170-171.

6. Прудникова О. Інформаційна культура і формування «людини інформаційної». *Вісник Нац. ун-ту «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого».* 2016. № 2 (29). С. 154-165.

7. Чередник Л. А. Інформаційна культура як складник загальної культури особистості. *Інформаційна освіта та професійно-комунікативні технології XXI століття : матеріали ІХ Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Одеса, 8-9 верес., 2016).* Одеса, 2016. С. 365-375.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОФІЦЕРА ЯК СКЛАДОВА ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

Розумовська Юлія – ад'юнкт, спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки кафедри соціальної комунікації та публічної дипломатії інституту стратегічних комунікацій Національного університету оборони України, Україна.

В умовах розвитку сучасного інформаційного суспільства, швидких змін в світі, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, в основу сучасної освіти покладені високотехнологічні засоби навчання, які відзначаються високою мобільністю, універсальністю та фундаментальністю. Військова освіта не є винятком в цьому аспекті, вона також характеризується впровадженням в освітній процес сучасних інформаційних технологій та переживає цифрову трансформацію. Сьогодні Україна потребує військовослужбовців, здатних швидко та ефективно приймати рішення, володіти гнучкою та оперативною системою знань та застосовувати їх на практиці в тому числі, в умовах невизначеності та інформаційних операцій ворога, а також володіти сучасними цифровими технологіями. На такий виклик темпів розвитку інформаційно-комунікаційних технологій сучасна вища військова освіта має відповідати кардинальними змінами в освітньому процесі, зокрема, змінювати зміст та технології навчання.

Для з'ясування важливості інформаційно-комунікаційної компетентності (далі – ІКК) офіцерів Збройних сил України, пропонуємо, перш за все, розглянути визначення терміну «компетентність». На нашу думку, найбільш точне та всеохоплююче визначення цієї дефініції надав В.В. Ягупов у своїй науковій статті «Методологічні основи розуміння та обґрунтування понять «компетентність» і «компетенція» щодо професійної підготовки майбутніх фахівців». Науковець в цій науковій роботі розмежував поняття «компетенція» та «компетентність», а також з'ясував, що компетентність включає теоретичну

та практичну підготовленість, здатність та готовність особи до відповідного виду діяльності як її суб'єкта [4, с. 25].

Тож, можемо визначити, що ІКК офіцера це його професійно важливе психічне утворення, що надає йому здатність до аналізу та оцінки інформаційного простору із творчим застосуванням засобів інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ), до здійснення ефективної комунікації під час реалізації посадових компетенцій, а також до критичного ставлення до відомостей, обробки, передачі, зберігання інформації у процесі своєї військово-професійної діяльності [1, с. 213].

Нині у всіх сферах життєдіяльності людини відбуваються трансформації через вплив чинників інформаційного суспільства, в тому числі і на військову. Насамперед, це пов'язано із застосуванням засобів ІКТ, без яких неможливо уявити життя сьогодні, а також отримати перемогу над ворогом. Ми можемо стверджувати, що розвиток ІКТ як у цивільному житті, так і на полі бою, є динамічним та безперервним, вони оновлюються та вдосконалюються швидкими темпами. «Війна, на жаль, змінилася. Війни зразка 1953 року вже не буде. Вона закінчилася влітку 23-го року в Україні. У той момент, коли на поле бою прийшли роботи...», – зазначив у своєму інтерв'ю Надзвичайний і повноважний посол України у Великій Британії й Північній Ірландії та колишній Головнокомандувач ЗСУ Валерій Залужний [5]. Таким чином, нині можна з впевненістю сказати, що військовослужбовці повинні постійно вдосконалювати свою військово-професійну компетентність, складовою та основою якої є інформаційно-комунікаційна.

На наш погляд, для швидкого та ефективного формування, розвитку та вдосконалення ІКК офіцерів, необхідно впроваджувати у систему військової підготовки все більше засобів ІКТ. Причини цього такі:

- через постійні обстріли підвищується важливість дистанційного навчання;
- перехід до використання безпілотних летальних апаратів на полі бою;
- необхідність навчання військовослужбовців в умовах, наближених до реальних бойових дій;
- проведення ворогом постійних інформаційно-психологічних операцій тощо.

В умовах постійних обстрілів сьогодні не завжди є можливість організувати навчання в аудиторія, і це стосується, як цивільних, так і військових здобувачів освіти. Тож, на допомогу приходить дистанційна форма навчання, адже воно ґрунтується на використанні новітніх ІКТ і засобів навчання і у сучасних реаліях виявляється найбільш актуальним та затребуваним, адже гнучко та ефективно реагує на потреби суспільства. До прикладу, в Україні у застосунку Дія запущено онлайн навчання для військовослужбовців. Наразі у «Армія+» доступні три курси: «Загальна підготовка», «Побут у польових умовах» та «Безпілотні системи» [3, с. 203].

Як зазначив Надзвичайний і повноважний посол України у Великій Британії й Північній Ірландії та колишній Головнокомандувач ЗСУ Валерій Залужний війна вже ніколи не буде такою, як раніше, оскільки на полі бою

з'явилися безпілотні літальні апарати. Вони використовуються для розвідки, що сьогодні становить їх основне призначення на полі бою; нанесення ударів по наземних і морських цілях; перехоплення повітряних цілей; постановки радіоперешкод; керування вогнем; ретрансляція повідомлень і даних; доставка вантажів.

Що стосується навчання військовослужбовців в умовах, наближених до реальних бойових дій, то можна використовувати імерсивні технології. До імерсивних технологій належать технології віртуальної (VR – Virtual Reality) та доповненої реальності (AR – Augmented Reality), які можуть надати можливість взаємодії військовослужбовців в тривимірному просторі.

Серед переваг використання таких технологій під час навчання військовослужбовців можна виокремити наступні: зниження витрат; виявлення помилок у конкретних тактиках та маневрах; створення бойових умов, що будуть наближені до реальних бойових дій, які в повсякденному житті відтворити навряд чи вдасться, навіть на полігоні; отримання великої кількості статистичних даних після проведених тренувань. Так, наприклад, іноземні партнери довго не надавали згоди на надання Україні літаків F-16, зенітно-ракетних комплексів Patriot, танків Leopard тощо, посилаючись на довгий процес підготовки, зокрема. Але завдяки застосуванню імерсивних засобів навчання цей процес прискорився, і наша країна отримала необхідну зброю. Тож, використання технологій віртуальної та доповненої реальності під час підготовки офіцерів у вищих військових навчальних закладах, сьогодні є необхідністю та вимогою інформаційного суспільства.

Соціальні мережі на даний час набувають величезної популярності. Їх використовують всі, і військовослужбовців не виняток. Проте не всі дотримуються найпростіших правил безпеки, що є характерним для обох сторін конфлікту. З Інтернету можна не тільки отримати будь-яку інформацію, але і «заразити» пристрій вірусом, натиснувши на сайті неперевірені посилання або відкривши невідоме вкладення з електронного листа, який надійшов з невідомої адреси. Тож, кожен має дотримуватись елементарних правил медіаграмотності та кібергігієни.

Реаліями сьогодення є використання ворогом сучасної зброї для завдання ударів не тільки на полі бою, але і в інформаційному просторі нашої країни та країн-партнерів шляхом проведення інформаційних операцій. Цим росіяни намагаються розхитати обстановку всередині нашої країни. Саме задля того, щоб протистояти планам ворога, сучасний український офіцер має володіти знаннями щодо роботи з ІКТ, дотримуватись правил безпечного користування соціальними мережами для якісного управління військами, реагування на виклики інформаційного суспільства, вчасного прийняття правильних та ефективних рішень [2, с. 155].

З огляду на причини, що були перелічені вище, офіцер має постійно та безперервно покращувати здатність до роботи з ІКТ та інформацією. В умовах триваючої повномасштабної російсько-української війни, Збройним силам України необхідно готувати офіцерів, які будуть не тільки професіоналами військової справи, які здатні швидко ухвалювати рішення, діяти

цілеспрямовано та ефективно, нести повну відповідальність за свої вчинки та результати діяльності або бездіяльності, але і фахівцем у роботі з інформацією та засобами ІКТ. Разом із тим, через стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій у світі та технологізацією всіх сфер діяльності людини, в тому числі і військової, офіцер повинен мати сформовану на відповідному рівні інформаційно-комунікаційну компетентність.

Список використаних джерел

1. Розумовська Ю. Інформаційно-комунікаційна компетентність офіцерів тактичної ланки управління: поняття, зміст і структура. *Збірник наукових праць «Військова освіта» Національного університету оборони України*. Київ, 2024. № 1 (49). С. 205-218.

2. Розумовська Ю. О., Лиман Р. М. Лідерська та інформаційно-комунікаційна компетентність як провідні компоненти військово-професійної підготовки сучасного офіцера. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2023. № 4 (96). С. 144-161. URL: <https://pedagogy.visnyk.zu.edu.ua/article/view/295244> (дата звернення 23.10.2024).

3. Ягупов В. В. Інформаційно-комунікаційні технології в дистанційному навчанні майбутніх кваліфікованих робітників. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: довід, проблеми, перспективи*: зб. наук. пр. / За ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало. 2015. Вип. 4, ч. 2. С. 202-205. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/10783/> (дата звернення 23.10.2024).

4. Ягупов В.В. Методологічні основи розуміння та обґрунтування понять “компетентність” і “компетенція” щодо професійної підготовки майбутніх фахівців. *Нові технології навчання*: зб. наук. пр. 2015. Вип. 4, ч. 2. С. 23-29.

5. Валерій Залужний: 13 фактів про війну в Україні. URL: <https://www.ukrainianworldcongress.org/ua/valerii-%E2%81%A0zaluzhnyi-13-faktiv-pro-viinu-v-ukrayini/> (дата звернення 23.10.2024).

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

Цзо Руовей – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Дослідницька компетентність є рушійною силою розвитку освіти. У майбутніх менеджерів освіти – це динамічна інтегральна якість, що органічно поєднує в собі професійні та особистісні характеристики менеджера, його методичну культуру, наявність знань, навичок та методів дослідницької діяльності для вирішення актуальних завдань у галузі управління. Вона дозволяє менеджерам освіти ідентифікувати потреби сучасного суспільства, розробляти ефективні освітні програми та оцінювати їх результативність, сприяючи таким чином постійному вдосконаленню освітнього процесу.

Ключовими компонентами дослідницької компетентності майбутніх менеджерів освіти є:

- цифрова грамотність – вміння ефективно використовувати різноманітні цифрові інструменти для пошуку, аналізу та візуалізації даних, створення презентацій та наукових публікацій;

- комунікативні навички – чітка та зрозуміла презентація результатів досліджень, участь у наукових дискусіях, співпраця в міжнародних наукових проектах;

- навички критичного мислення – здатність оцінювати достовірність інформації, аналізувати дані та робити обґрунтовані висновки.

Формування дослідницької компетентності неможливе без активного використання цифрових технологій. Цифрові технології набагато більше, ніж просто набір пристроїв та програм. Це потужний інструментарій для наукових досліджень в освіті. Вони надають менеджерам освіти безмежні можливості для збору, аналізу та візуалізації даних, що є основою для прийняття обґрунтованих управлінських рішень. Завдяки цифровим інструментам можна легко отримувати доступ до наукових публікацій, баз даних, статистичних пакетів та інших ресурсів, необхідних для проведення якісних досліджень [1].

Цифрові технології кардинально змінили ландшафт освіти, надавши безпрецедентні можливості для розвитку дослідницької компетентності як у здобувачів вищої освіти, так і у викладачів. Ключовими перевагами, які відкриваються завдяки інтеграції цифрових інструментів в освітній процес, зокрема і в дослідницький, для менеджерів освіти є:

- системний аналіз даних. Цифрові інструменти дозволяють збирати великі обсяги даних про навчальний процес, студентів та ефективність освітніх програм. Це дозволяє проводити глибокий аналіз, виявляти тренди та приймати обґрунтовані рішення на основі даних;

- розробка інноваційних програм. Цифрові платформи та інструменти сприяють створенню інтерактивних навчальних курсів, адаптованих до індивідуальних потреб кожного студента. Менеджери освіти можуть експериментувати з новими методами навчання та оцінювати їх ефективність;

- співпраця з науковою спільнотою. Цифрові інструменти полегшують обмін досвідом та співпрацю з колегами з інших закладів освіти. Менеджери освіти можуть брати участь у міжнародних дослідницьких проектах, публікувати результати своїх досліджень в онлайн-репозитаріях;

- підвищення якості освіти. Завдяки цифровим технологіям можна створювати персоналізовані навчальні траєкторії для кожного студента, що сприяє підвищенню якості освіти.

Для викладачів:

- нові методи дослідження. Цифрові інструменти дозволяють викладачам проводити власні дослідження, аналізувати результати навчання студентів та впроваджувати інновації у свою педагогічну діяльність;

– створення інтерактивного навчального контенту. Викладачі можуть легко створювати різноманітні навчальні матеріали, такі як презентації, відео, симуляції, що роблять навчання більш цікавим та ефективним;

– співпраця зі студентами. Цифрові платформи дозволяють викладачам організовувати спільні проекти зі студентами, сприяючи розвитку їхніх дослідницьких навичок;

– професійний розвиток. Використання цифрових технологій стимулює постійний професійний розвиток викладачів, оскільки вони мають можливість освоювати нові інструменти та методики.

Загальні переваги:

– доступ до величезної кількості інформації. Інтернет надає необмежений доступ до наукових статей, баз даних, онлайн-бібліотек та інших джерел інформації;

– розвиток критичного мислення. Цифрові інструменти для аналізу даних, такі як таблиці, графіки, статистичні пакети, допомагають розвивати навички критичного мислення та аналізу інформації;

– співпраця та обмін знаннями. Онлайн-платформи та соціальні мережі сприяють співпраці між студентами, викладачами та іншими фахівцями;

– індивідуалізація навчання. Цифрові технології дозволяють адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб кожного студента;

– розвиток цифрової грамотності. Використання цифрових інструментів сприяє розвитку цифрової грамотності, що є важливою компетентністю у сучасному світі.

Природним є питання: «Які технології найбільш актуальні для формування дослідницької компетентності менеджерів освіти?». Отже, на основі аналізу наукової літератури [2-5] та практичного досвіду, ми пропонуємо наступну класифікацію цифрових технологій дослідницької діяльності (табл. 1).

№	Категорія технологій	Коротке пояснення	Приклади інструментів/платформ
1.	Пошукові ресурси	Пошук інформації в Інтернеті	Google, Bing, Google Scholar, Semantic Scholar, Google Images, Pinterest, YouTube, Vimeo, GitHub, Google News
2.	Інструменти агрегації контенту	для збору та організації інформації з різних джерел	Feedly, Pocket, Flipboard, Pinterest
3.	Віртуальні лабораторії та симуляції	для проведення віртуальних експериментів і моделювання явищ	PhET Interactive Simulations, VirtualLabs, Labster
4.	Збір даних	для збору кількісних і якісних даних	Google Forms, SurveyMonkey, Qualtrics, NVivo, ATLAS.ti
5.	Аналіз даних	для обробки і аналізу даних	R, Python, MS Excel, SPSS, MATLAB, Tableau, Power BI

6.	Візуалізація даних	для представлення даних в графічному вигляді	Tableau, Power BI, MS Excel, Google Data Studio
7.	Штучний інтелект	для автоматизації задач, прогнозування та розпізнавання образів	TensorFlow, PyTorch, Keras, IBM Watson
8.	Платформи для хостингу проєктів	для зберігання файлів, спільна робота над документами, синхронізація	Google Drive, Dropbox, OneDrive
9.	Платформи для створення презентацій	для презентації результатів	Google Slides, Microsoft PowerPoint, Prezi
10.	Платформи для публікацій	для створення та поширення контенту	WordPress, Medium, Substack, ResearchGate, Academia.edu, arXiv
11.	Мобільні додатки	для роботи на мобільних пристроях	ResearchGate, Evernote, Google Диск, Microsoft OneNote
12.	Інструменти для співпраці	для спільного доступу та взаємодії над проєктами	Google Workspace, Microsoft 365, Trello, Asana, Miro
13.	Системи управління навчанням (LMS)	для організації навчального процесу, створення курсів, взаємодії викладачів та студентів	Moodle, Canvas, Google Classroom, Microsoft Teams
14.	Інструменти для оцінювання	для створення тестів, збір зворотного зв'язку, оцінювання знань	Google Forms, Moodle, Kahoot!, Socrative

Таблиця 1 – Класифікація цифрових технологій дослідницької діяльності (за етапами дослідження)

Ця таблиця може бути ще більш деталізована і адаптована до конкретних потреб дослідників. Важливо зазначити, що вибір інструментів залежить від конкретної дослідницької задачі, доступних ресурсів і особистих переваг дослідника.

Запропонована класифікація цифрових технологій допоможе як викладачам так і менеджерам закладів вищої освіти зробити дослідницький процес продуктивнішим, більш мобільним та автономним, адже, як доводить практичний досвід, на усіх рівнях, етапах та форматах проведення досліджень

Цифрові технології створюють безпрецедентні можливості для розвитку дослідницької компетентності у майбутніх менеджерів освіти, сприяючи створенню інноваційного освітнього середовища. Використання інформаційних технологій не тільки підвищує мотивацію та зацікавленість у дослідній діяльності у здобувачів вищої освіти, але й позитивно позначається на динаміці формування дослідницької компетенції.

Список використаних джерел

1. Selwyn N. Is Technology Good for Education. Toronto, ON: John Wiley & Sons. 2016. Pages 160.

2. Потюк І. Є. Використання цифрових технологій в навчальному середовищі закладів вищої освіти: офлайн та онлайн формати. Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія». Острог : Вид-во НаУОА, 2021. Вип. 11(79). С. 219-221.

3. Batista J., Morais S., Ramos F. Researching the Use of Communication Technologies in Higher Education Institutions in Portugal. Handbook of Research on Engaging Digital Natives in Higher Education Settings. 2016. P. 280-303.

4. Conole G. & Alevizou P. A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education. A report commissioned by the Higher Education Academy, The Open University Walton Hall, Milton Keynes UK. 2010.

5. Siemens G., & Tittenberger P. Handbook of emerging technologies for learning. University of Manitoba. 2009.

РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО СУСПІЛЬСТВА

Черняк Людмила – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Сучасне суспільство потребує інноваційно мислячих, креативних та цифрово грамотних фахівців. Формування таких компетентностей у учнів є однією з головних задач освітнього процесу. Поява цифрових технологій відкрила перед освітою безмежні можливості для індивідуалізації навчання, розвитку критичного мислення та творчих здібностей учнів. Водночас, цифрова трансформація освіти ставить перед вчителями нові виклики, пов'язані з необхідністю опанування нових технологій, розробки ефективних онлайн-курсів та забезпечення безпеки учнів у цифровому середовищі.

Цифровим називають суспільство, яке інтенсивно та продуктивно використовує цифрові технології для власних потреб (самореалізація, робота, відпочинок, навчання, дозвілля кожного), а також для досягнення та реалізації спільних економічних, суспільних та громадських цілей [5].

За результатами соціологічних опитувань батьків школярів сучасний прогресивний вчитель представляється енергійним, освіченим, адаптивним, добре знає свій предмет та методику викладання.

Вчитель повинен мати професійну компетентність, яка полягає в сукупності професійних знань, умінь, навиків, а також особистісних якостей, необхідних для успішної педагогічної діяльності. Учитель сьогодні повинен володіти сучасними технологіями навчання задля зацікавлення учнів.

В епоху комп'ютерних технологій особливої актуальності набуває інформаційно-комунікаційна компетентність, бо вчитель у щоденному режимі працює з різними джерелами інформації та програмно-методичними комплексами, веде шкільну документацію в електронному вигляді, а також здійснює дистанційну освітню діяльність.

Всі ці вміння та навички знаходять відображення у «цифровій культурі» педагога. Важливою соціально-психологічною характеристикою освітньої діяльності як педагогів, так і учнів у цифрову епоху є багатозадачність. Сучасних педагогів-професіоналів можна назвати «багатозадачниками», оскільки вони навчилися одночасно перевіряти зошити, слухати директора на педагогічній нараді, листуватися з кимось у месенджерах. Сьогодні багатозадачність стає фундаментальною здатністю, такою самою як здатність читати або писати, і сприймається як щось само собою зрозуміле [1].

Розуміючи важливість розвитку цифрової компетентності педагогічних працівників, які навчають та виховують дітей XXI століття, робоча група за Наказом Міністерства освіти і науки № 38 від 15 січня 2019 року розробила опис цифрової компетентності.

Цифрова компетентність передбачає впевнене та критичне використання цифрових технологій у професійній діяльності, повсякденному житті та спілкуванні.

Педагогічні працівники мають розуміти, як цифрові технології можуть підтримувати комунікацію, співпрацю, творчість та інноваційність, усвідомлювати їх функціональні особливості, обмеження, наслідки та ризики використання; загальні принципи, механізми та логіку, що лежать в основі створення цифрових сервісів, які постійно розвиваються, а також знати основи функціонування та використання різних цифрових пристроїв, комп'ютерних програм та мереж.

Цифрова компетентність педагогічного працівника має забезпечувати розвиток широкого спектру усіх її складових: від медіаграмотності до опрацювання та критичного оцінювання інформаційних даних, безпеки та співпраці в мережі Інтернет до знань про різноманітні цифрові технології та пристрої, вміння використовувати відкриті ресурси та технології для професійного розвитку, формування у учнів умінь ефективно користуватися цифровими технологіями та сервісами у навчальних та життєвих ситуаціях для розв'язування різних проблем та завдань, застосовувати інноваційні технології для оцінювання результатів їх навчальної діяльності, розуміння поняття кодування, елементів штучного інтелекту, віртуальної та доповненої реальності та вирішення професійних проблем за допомогою використання цифрових технологій.

Робота з цифровими технологіями та цифровим контентом вимагає рефлексивного та критичного, і водночас допитливого, відкритого та перспективного ставлення до їх розвитку. Вона також вимагає етичного, безпечного та відповідального підходу до використання цифрових ресурсів.

Цифрову компетентність педагогічного працівника описано за 5-ти напрямками:

1. Вчитель в цифровому суспільстві
2. Професійний розвиток.
3. Використання цифрових ресурсів.
4. Навчання та оцінювання учнів.
5. Формування цифрових компетентностей учнів [4].

Цифрова трансформація суспільства вимагає від освіти постійного оновлення. Традиційні методи навчання поступово відходять на другий план, поступаючись місцем інноваційним підходам, які передбачають широке використання цифрових технологій. У цій ситуації вчитель стає не лише передавачем знань, а й організатором освітнього процесу, який поєднує в собі традиційні методи навчання та технології дистанційного навчання.

Використання дистанційних технологій потребує неперервного професійного розвитку вчителів, які створюють змістове наповнення електронних освітніх ресурсів та організують співпрацю і спілкування з учнями. Якісна освіта у змішаному форматі передусім залежить від готовності педагога адаптувати свій підхід до подачі матеріалу, методів викладання й розуміння ролей учасників освітнього процесу.

Педагогічні працівники вирішують ряд наступних завдань:

- вивчення стану забезпеченості й можливостей учнів для дистанційного навчання;
- самоосвіта та вивчення технологій дистанційного навчання;
- підтримка онлайн зв'язку зі здобувачами освіти та їхніми батьками;
- розробка власних відеоуроків;
- унесення змін до календарно-тематичного планування, раціональне планування синхронного та асинхронного режиму освітнього процесу;
- поширення особистого досвіду роботи у соцмережах, власних блогах [3].

Впровадження ІКТ має бути відображено в навчальних програмах, інтегровано у зміст освіти, включено до критеріїв оцінювання результатів навчання.

Технологічні тенденції впливають на всі аспекти життєдіяльності нашого суспільства, зокрема у галузі освіти. Педагоги Нідерландів серед іншого, виділяють чотири тенденції, які є основними і перспективними, такими, що будуть впливати найближчі п'ять років на розвиток освіти та її цифровізацію.

Отже чотири освітніх взаємопов'язаних тенденції у галузі, це:

- штучний інтелект;
- інтернет речей;
- розробка інтерфейсу;
- безпека та цифровий світ.

ІКТ можуть зробити позитивний внесок у справу створення безпеки у сучасному цифровому освітньому середовищі. Але технології також можуть зашкодити довірі до такого середовища, наприклад, через хибні новини або непродумані алгоритми.

У освіті, як зазначають нідерландські педагоги, ми маємо справу з уразливою цільовою групою – дітьми. Тому безпека, конфіденційність і довіра є важливими поняттями в освіті. Захист конфіденційності, надійність алгоритмів, постійно зростаючий збір даних – це ті важливі аспекти, на яких зосереджена увага освітян.

Сьогодні суспільство переживає цифрову трансформацію, і ця трансформація також впливає на освіту. Визначення найактуальніших викликів для

освітньої галузі в найближчі роки та окреслення тенденцій є вкрай важливим для розвитку вітчизняної освіти та її цифровізації [3].

Сучасний освітній заклад потребує педагога «нової формації», який має креативність, вміє рефлексувати, знає сучасні технології навчання та способи конструктивної взаємодії з учнями. Вчитель має стати носієм нової моральності, нової системи цінностей, стати авторитетом. При цьому трансформація образу вчителя є: він уже не просто вчитель і класний керівник, він – наставник, тьютор і консультант.

Сьогодні очевидно, що роль учителя як духовного наставника, в якій має бути авторитет учителя, йде на другий план, а роль учителя-менеджера-технолога виходить на перший. Авторитет учнів легко завоює той педагог, який добре володіє технічними засобами і може представити «свій продукт» в електронному вигляді, який зацікавлює учнів до навчання з свого предмету.

Отже, успіх чекає на тих учителів, хто оволодів технічними засобами, навчився оцінювати достовірність інформації, фільтрувати її, а також працювати у режимі багатозадачності, бути гнучким до викликів нової реальності. Однак основні якості гуманного педагога, як і раніше, актуальні та лише доповнюються новими формаціями [1].

Список використаних джерел

1. Архіпова Н. Портрет сучасного вчителя у новій цифровій реальності. *Громадська організація "Інноваційні обрії України"*. URL: http://obrii.org.ua/usec/storage/article/Arkipova_2023_55.pdf (дата звернення: 05.11.2024).
2. Овчарук О. Цифрова компетентність вчителя нової української школи 2022. Київ, 2022. 105 с.
3. Овчарук О. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: 2021. Київ, 2021. 115 с.
4. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27905/1/digital%20comp%20teacher%20Morze.pdf> (дата звернення: 07.11.2024).
5. Цифровізація. Термінологія. URL: <https://oth.nlu.org.ua/?p=5614> (дата звернення: 11.11.2024).

СЕКЦІЯ 4.
УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ В ЕПОХУ ДИНАМІЧНИХ ЗМІН

SECTION 4.
**MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS
IN THE ERA OF DYNAMIC CHANGES**

**GENERAL PRINCIPLES AND MECHANISMS OF MANAGEMENT
OF TEXTBOOK PROVISION SYSTEMS FOR GENERAL SECONDARY
EDUCATION (COMPARATIVE ANALYSIS OF THE EXPERIENCE
OF THE USA AND GERMANY)**

Elbrekht Olga – Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Chief Research Worker of State Scientific Institution "Institute for Modernization of Educational Content", Member of the Member of the Public Organization "International educators and scholars foundation, IESF", Ukraine

The school provision system is characterized by constant dynamics, as one of the components of the education system it reacts to changes in it, and together with it – to changes in the external environment, adapting to their needs and at the same time actively influencing them. In the light of the above considerations, transformational processes in the education provision system should be considered in interaction with the education system itself and with socio-economic phenomena, which allows not only to clarify the system of interaction of subjects and the resource capabilities of the provision system, but also to identify factors that determine its effectiveness.

In the current conditions of the transition of Ukrainian society to a market economy, the integration of the Ukrainian education system into the world space, the domestic practice of providing secondary education institutions with textbooks should take into account the achievements and negative results of the activities of foreign colleagues who have significant experience of working in market relations. ‘The best way for education systems to improve is to learn what works from each other’, as noted by the employees of the OECD Directorate for Education and Skills (Directorate for Education and Skill, appeal from 30.09. 2024) [2].

In recent decades, attention to studying the experiences of other countries has increased. Scholars have conducted extensive research comparing various aspects of school education systems. An example is a review of school policies in Latin American countries: Chile, Colombia, Argentina, and Mexico – in terms of the main types of policies, changes over the past 20 years, production, procurement, distribution of educational materials, and financing (Eugenia Roldan Vera, Christian Cortes (2018) [9]; a description of the characteristics of education systems in individual countries, including Australia, Canada, China, France, Germany, Japan, Singapore, the United Kingdom, and the United States (Xiong, Z. (2024) [15]; an analysis of the impact of various factors (school resources, human resources, etc.) on student learning outcomes in developing countries (Paul W. Glewwe Eric A. Hanushek Sarah D. Humpage Renato Ravina (2011) [10].

Scholars are quite eager to compare the American and German school systems. The reason for this interest, according to Michael Henderson and his co-authors of the study, is quite understandable: the two countries have much in common. Both enjoy large, advanced industrialized economies, face an interdependent global economy characterized by increasing competition. Therefore, they are interested in strengthening the stock of human capital for increased productivity (Henderson, Michael; Lergetporer, Philipp; Peterson, Paul; Werner, Katharina; West, Martin; Woessmann, Ludger (2021) [3]. In this context, it is important that both countries are making large-scale nationwide efforts to improve the quality of schooling and its management.

Researchers are primarily interested in the question of the relationship between central and local government. They note that ‘As a rule, in all developed countries of the world, central authorities have the necessary functions to determine a single state policy in the field of education’ (Tkach G.F., Filippov V.M., Chistokhvalov V.N. (2008) [12, p. 118].

In particular, in the Federal Republic of Germany, which is a federation of sixteen states, called Länder (singular: “Land”), educational legislation and the management of the education system are primarily the responsibility of the states. This applies to the entire school education system. In order to coordinate their activities, the heads of the ministries of education regularly meet at the Standing Conference of Ministers of Education (Kultus ministr konferenz, KMK) (Orr Dominic, Neumann Jan, Muuß-Merholz Jöran (2018) [6]. The Basic Law establishes state responsibility for the education system, planning and organization of its work. However, the powers of the state, according to the Basic Law, are limited by the fundamental rights of persons participating in the educational process: the Länder – components of federal Germany – are responsible for the education system. At the same time, in Germany in recent decades, a trend towards increasing the organizing and coordinating role of the federal government has been largely implemented, including in matters of financing the development of education (Tkach G.F., Filippov V.M., Chistokhvalov V.N. (2008) [12, p. 119]. The provisions for specific forms of cooperation between the Federation and the Länder are reflected in the Basic Law in the framework of so-called joint tasks. The law stipulates that these joint tasks must be agreed on a consensus basis and usually involve the Federal Government providing funding for the support and development of infrastructure, while the Länder focuses on didactic reforms and the related changes in teaching and the educational environment (Orr Dominic, Neumann Jan, Muuß-Merholz Jöran (July 2018) [6].

Unlike the systems of most other countries, education in the United States is largely decentralized. All authority over education rests with the states. The federal government and the Department of Education do not actively participate in setting curricula or educational standards (except for the implementation of the No Child Left Behind Act). This is left to the discretion of Länder and local school districts. The quality of educational institutions and their degrees is maintained through an informal private process known as accreditation, over which the Department of Education has no direct state jurisdictional control (Who gets to decide ... (2021)

[14]. At the same time, the state carries out its functions in the field of education through financial assistance provided to various entities during the implementation of federal programs. The conditions of participation in such programs provide for the fulfillment of certain obligations by the entities participating in them. Through this mechanism, the federation implements a national policy (Tkach G.F., Filippov V.M., Chistokhvalov V.N. (2008) [12, p. 120].

Public education remains the primary model for formal education in many countries, including the United States and Germany. In both the United States and Germany, approximately 91% of children attend public schools (National Center for Education Statistics (2018); Statistisches Bundesamt (2019). At the same time, neoliberal policies have increased pressure for privatization, as well as criticism of public education (Ylimaki Rose M, Wilmers Annika (2021) [16].

Another issue that researchers are concerned with is public participation in the management of the education system at its various levels, which is carried out in various forms. In Germany, public participation in education is carried out mainly through foundations. This is due to the fact that foundations have significant funds and, in addition, interested, positively motivated personnel. For example, the Bertelsmann Foundation works under the slogan "Win the future – renew education". It deals with such topics as lifelong education, the introduction of multimedia into pedagogical methods in schools, and the development of school management autonomy (Tkach G.F., Filippov V.M., Chistokhvalov V.N. (2008) [12, p. 121].

In most countries, at all levels of education, trade unions are a form of public participation in the management of education. In Germany, trade unions play an active role in shaping educational policy. In particular, the trade union of education and science, which is part of the German trade union federation, has about 270 thousand members and is engaged in improving the situation of all segments of the population – from schoolchildren to adults (Tkach G.F., Filippov V.M., Chistokhvalov V.N. (2008) [12, p. 123].

In the USA, civil society organizations play an important role in influencing educational policy. These include charitable foundations, parent-teacher associations, and many others. One of the most influential nationwide trade union organizations of education workers is the American Federation of Teachers, a teachers' union in the USA, which represents 1.7 million members in more than 3,000 regional organizations throughout the country. The roles and functions of these organizations are very diverse and include conducting research in the field of education, providing grants to students, teachers, and schools, providing educational services, protecting the rights and freedoms of participants in the educational process, implementing individual educational practices, influencing public opinion or lobbying interests to reform the education sector, and so on. Representatives of non-governmental organizations often participate in advisory councils that work at all levels of government (Ukrayina – SShA: onlayn-zustrich kerivnikiv profspilok osviti, appeal from 25.11.2024) [13]; (Porivnyalniy analiz modeley derzhavnogromadskogo upravlinnya serednoyu osvitoyu v SShA ta Ukraini. Analitichna zapiska (2021), appeal from 25.11.2024) [8].

In recent years, says Lars Müller, there has been a noticeable increase in the popularity of textbook research and there are increasingly calls to pay more attention to the issues of their production (Müller, Lars (2017) [5]. When studying the processes of providing schools with textbooks, researchers focus on the development of curricula (Alsubaie, M.A. (2016) [1]; the mechanisms of textbook adoption and selection (Scudella, Vincent (2013) [11]; the role of the state in the processes of textbook adoption (Levin, Douglas (2009) [4]; the problems of educational book publishing (Pawlak, Kim (2016) [7] and other issues. Some studies are based on the assumption that knowledge production is a public task. Designed for a certain target audience with its specific needs, textbooks turn out to be a unique carrier of knowledge. In this context, scientists consider it appropriate to study the networking networks in which publishing houses operate and interact with stakeholders – publishing houses, ministries, schools, universities and interest groups. The manner in which publishing houses negotiate different aspects and how they balance competing interests can be traced through networks (Lässig 2010, Spring 1993 in Müller, Lars (2017) [5].

Germany has free textbook markets. According to information on the archival collections of German publishers presented in Lars Müller's guide, in 2017 there were over 30 publishing houses in Germany that specialized in textbook production. However, the processes of creating, publishing and using textbooks in schools are directed and controlled by the state through various regulatory acts, statutory provisions, curricula, and approval procedures. Textbooks must meet the requirements of these documents. Textbook production is a joint activity of publishers who are in contact with ministry officials and authors who mainly work as teachers, in academia or in the educational methodical service and may be involved in curriculum evaluation committees, examination and approval processes (Müller, Lars (2017) [5]. A prerequisite for the publication of textbooks is their approval by the state. This works roughly as follows: each of the 16 Länders decides on its own curriculum. But the Länders' governments cooperate to reduce costs and make it easier to move around Germany. Whenever a new textbook is published, the school agency must decide whether the textbook is suitable for teaching, i.e. whether it contains all the necessary information, which is adequately presented, whether it is appropriate for the age of the students for whom the textbook is intended, etc. If the book is found to be suitable, it is included in the list of books approved for teaching. This list is used by schools to decide which textbook they want to use, with each subject teacher being part of a committee responsible for this decision. There is usually only one approved textbook for a particular class and subject. This does not apply to additional reading assignments in German, English, French or Latin literature. Teachers are free to choose their own. In German schools, textbooks are generally provided to students free of charge. They belong to the school, are distributed in the classroom at the beginning and taken back at the end of each school year (Who gets to decide ... (2021) [14].

In the United States, the multifaceted system of adopting textbooks as a means of instruction in schools is the result of inherently evolutionary processes of democratization in the country's education system. As noted in numerous

publications, in the USA there is no centralized planning, production and delivery of textbooks to the direct consumer – schools (Alsubaie, M.A. (2016) [1]; (Levin, Douglas (2009) [4]; (Pawlak, Kim (2016) [7]; (Scudella, Vincent (2013) [11]). There are two aspects of the management of the system of providing school textbooks – the state, which involves the regulation of the provision processes at the level of federal and state authorities, and the public one, which involves the participation of various public forces. There is no direct connection between federal education authorities and numerous schools. The federal government does not impose educational materials and methods of their selection on local authorities, but finances projects, researches the creation of educational programs and the production of educational materials, and provides relevant recommendations for their adoption and use.

The democratization processes taking place in the country contribute to the involvement of society in active dialogue and direct participation in the management of the system of providing textbooks to educational institutions. In the USA, there is a nationwide Association of Parents and Teachers, which has branches in large schools. Parents are active participants in school reforms. In some schools, the opinion of parent committees plays a dominant role in the organization of the educational process, up to the choice of programs and teaching methods.

The process of implementing democratic principles in the system of providing textbooks for school education in the United States has as its product a network of various types of publishing organizations that specialize in the production of school books. Typically, publishing houses orient their school textbooks to meet the needs of the states, determined by the characteristics of the local population and, accordingly, a diverse student contingent.

Textbook development is influenced, on the one hand, by the established requirements of educational programs, and, on the other hand, by textbook adoption cycles in the state. An adoption cycle is a multi-year schedule according to which schools, districts, or states purchase textbooks. In the United States, there is no single scheme for state adoption of textbooks, different approaches are in place. One of them emphasizes the creation by states of conditions that provide districts with the opportunity to establish their own adoption cycles. Another is characterized by the establishment of an adoption cycle at the state level, that is, districts receive new textbooks based on a schedule established in the state. The approval cycle can take several years, such as 8–10 years in Texas, and 12 or more years in some subject areas. This is largely due to the process of updating the curriculum standards. The state eventually approves several textbooks for each grade and subject. When approving the proposals, the state states that if the district is going to use state money to pay for the textbook, it must choose the textbook only from a list of books that the state is willing to pay for. The process of selecting a textbook is not a simple one. After all, school districts must evaluate the state's proposals while weighing their own options.

This is usually done by a committee of teachers and administrators (mostly teachers). The books are evaluated on several criteria, such as accuracy, readability, completeness, alignment with testing standards, etc. The various extras that publishers offer with their books (supplemental materials, student supplies, etc.) are

carefully examined. Ultimately, the committees recommend one textbook for district adoption. Recommendations can be used or sometimes overridden by the district, but ultimately a textbook is chosen for use for each grade and subject area. Districts that can afford it can formally adopt one of the state-approved texts and then supplement it with other materials paid for from local funds, but it really depends on whether they see a need and have the money to do so. In most U.S. schools, individual districts (there are about 13,000 of them) directly control their own curricula and instructional materials. However, some state influence does occur. Curriculum choices in many states define (but do not impose on the district any particular) set of standards that students must meet. But in some states, local districts are under strong state government control (Who gets to decide ... (2021) [14].

The analysis of information from scientific sources shows that:

- public education in the USA and Germany, as well as in Ukraine and many other countries of the world, remains the main model of formal education;
- unlike Ukraine, which is characterized by a centralized system of education management, educational policy in the USA and Germany is decentralized. In both countries, there is a federal school system, decisions on school education, including the provision of textbooks to schools, are made at the state level (in the USA) and the Länder level (in Germany);
- however, the degree of decentralization in the USA and Germany is different. In the USA, the school system is especially decentralized: local governments and school boards have a strong influence. As for the system of providing schools with textbooks, there is no process of selection, purchase and distribution of textbooks at the national level. Each federal subject is responsible for its own provision process;
- the Law of Ukraine "On Education" has defined the priorities of the country's educational policy. One of the main tasks is the integration of the Ukrainian education system into the European and world education systems, the development of international cooperation between educational institutions and education management bodies. In this context, studying the experience of the USA and Germany in the field of managing the system of providing school education with textbooks is of interest to domestic educators;
- regulatory and legal documents in the field of education in Ukraine emphasize the need to bring the quality level of the education system closer to the best world models, which fully applies to the provision system. But in practice, this task is not fully solved, in particular due to the difficult situation in the conditions of military operations on the territory of the country, and accordingly the lack of financial and material and technical resources. Therefore, important tasks of educational policy in Ukraine are the development of measures for school education, its system of providing textbooks and other educational materials, primarily aimed at creating conditions for performing functions in an emergency situation, new formats of work with students and their parents; development and implementation of new mechanisms for financing education, its material and technical support; increased attention to the social needs of students and their families;
- the extraordinary challenges faced by Ukrainian society encourage domestic educators to thoroughly rethink the strategy for the development of school education,

which involves the implementation of priority tasks: introducing components into the content of the management of this system that reflect the Ukrainian specifics in the economy, socio-political and cultural environment in the realities of modern reality; developing new approaches to education management, including the system of providing schools with textbooks; humanizing the relationship between the subjects of the provision processes, paying attention to the ethics of relationships in education and the book publishing business, social responsibility, and environmental problems;

– the study and creative application of the ideas of foreign scientists and practicing teachers allow educators from different countries to find a common language, preserve and translate generalized work experience into the practice of professional activity, using it in combination with national traditions and standards.

List of used sources

1. Alsubaie, M.A. (2016). Curriculum Development: Teacher Involvement in Curriculum Development. *Journal of Education and Practice (Online) Vol. 7, No. 9, 106–107*. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095725.pdf> (appeal from 25.11.2024).

2. Directorate for Education and Skill. Available from: <https://www.oecd.org/en/about/directorates/directorate-for-education-and-skills.html> (appeal from 30.09.2024).

3. Henderson, Michael; Lergetporer, Philipp; Peterson, Paul; Werner, Katharina; West, Martin; Woessmann, Ludger (2021/04/27). Is Seeing Believing? How Americans and Germans Think about Their Schools. DOI:10.7551/mitpress/13712.003.0006 In book: *Public Opinion and the Political Economy of Education Policy around the World* (pp.55-96). Available from: https://www.researchgate.net/publication/380149254_Is_Seeing_Believing_How_Americans_and_Germans_Think_about_Their_Schools (appeal from 31.08.2024).

4. Levin, Douglas (2009). Rethinking the State Role in Instructional Materials Adoption: Opportunities for Innovation and Cost Savings. *Nasbe national association of state boards of education. Policy update. 2009. Vol. 17, 11*. Available from: https://www.setda.org/wpcontent/uploads/2014/09/Instructional_Materials-3.pdf (appeal from 25.11.2024).

5. Müller, Lars. British and German Textbook Publishers: A Guide to Archive Collections. Eckert. Dossiers12 (2017). urn:nbn:de:0220-2017-0162 (PDF) *British and German Textbook Publishers. A Guide to Archive Collections*. Available from: https://www.researchgate.net/publication/316787210_British_and_German_Textbook_Publishers_A_Guide_to_Archive_Collections#fullTextFileContent (appeal from 08.10.2024).

6. Orr Dominic, Neumann Jan, Muuß-Merholz Jöran (July 2018). Open Educational Resources in Germany State of development and some initial lessons learned. *EmRede: Revista de Educação a Distância [recurso eletrônico] Associação Universidades em Rede –UniRede. –Vol. 5, n. 2(abr./jul. 2018). –Porto Alegre, RS: UniRede, 2018. pp. 259-270*. Available from: https://www.researchgate.net/publication/326606385_Open_Educational_Resources_

in_Germany_State_of_development_and_some_initial_lessons_learned#fullTextFile
Content (appeal from 06.10.2024).

7. Pawlak, Kim (2016). Changing educational publishing industry fraught with ‘disruptors’ / 2016 TAA Conference. Available from: <https://blog.taaonline.net> › 2016/08 › changing-e... (appeal from 25.11.2024).

8. Porivnyalnyi analiz modeley derzhavnogromadskogo upravlinnya serednoyu osvitoyu v SShA ta UkraYinI. Analitichna zapiska. Available from: <https://dialog.lviv.ua/wp-content/uploads/2021/01/Porivnyalnyi-analiz-modeley-derzhavno-gromadskogo-upravlinnya-serednoyu-osvitoyu-v-SSHA-ta-Ukrayini.pdf> (appeal from 25.11.2024).

9. Roldán Vera, Eugenia and Christian Ivan Cortes Velasco. Report on Production, Distribution and Textbook Provision Policies in Four Latin American Countries. Eckert. Dossiers 17 (2018). urn:nbn:de:0220-2018-0013. Available from:

https://www.researchgate.net/publication/348348909_Report_on_Production_Distribution_and_Textbook_Provision_Policies_in_Four_Latin_American_Countries_Form_for_referencing_Content (appeal from 12.09.2024).

10. School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: A Review of the Literature from 1990 to 2010. Paul W. Glewwe, Eric A. Hanushek, Sarah D. Humpage, and Renato Ravina NBER Working Paper No. 17554 October 2011 JEL No. H4,I25,J24,O15 Available from: (appeal from 12.09.2024).

11. Scudella, Vincent (2013). State Textbook Adoption. Education Commission of the States. September 2013.13 p. Available from: <https://www.ecs.org/clearinghouse/01/09/23/10923.pdf> (appeal from 25.11.2024).

12. Tkach G.F., Filippov V.M., Chistohvalov V.N. Tendentsii razvitiya i reformyi obrazovaniya v mire: Ucheb. posobie M.: RUDN, 2008. 303 s.

13. UkraYina – SShA: onlayn-zustrich kerivnikiv profspilok osviti. Available from: <https://pon.org.ua/novyny/9333-ukraina-ssha-onlain-zustrich-kerivnykiv-profspilok-osvity.html> (appeal from 25.11.2024).

14. Who gets to decide which school books are used in German schools? The federal government, the state governments, the local districts, or is it up to each individual school to decide? (2021). Available from: <https://www.quora.com> (appeal from 04.11.2024).

15. Xiong, Z. (2024). Global Comparison of Education Systems. In: Niancai, L., Zhuolin, F., Qi, W. (eds) Education in China and the World. Springer, Singapore. Available from: https://doi.org/10.1007/978-981-99-5861-0_8 (appeal from 04.11.2024).

16. Ylimaki Rose M, Wilmers Annika (2021). Historical perspectives and contemporary challenges to education (*Bildung*) and citizenry in the modern nation state: Comparative perspectives on Germany and the USA. Published In European Educational Research Journal Volume 20, Issue 3 Pages: 257 – 277. Available from: <https://orcid.org/0000-0002-1543-5571> View all authors and affiliations <https://doi.org/10.1177/14749041211004659> First published online April 11, 2021 (appeal from 31.10.2024).

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ МІЖ ШКОЛОЮ ТА СІМ'ЄЮ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ ДИТИНИ

Бі Є – здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Важливою умовою ефективної освітньої роботи з дітьми є співробітництво школи і сім'ї, яке спрямоване на формування високого рівня педагогічної культури батьків та формування соціально-моральних якостей дитини. Значну роль у вихованні і навчанні школярів варто відвести спільним діям освітнього закладу і сім'ї, ефективність яких залежить від особливостей організації роботи з батьками в сучасній школі. Проте, іноді в шкільному та сімейному вихованні фіксується неузгодженість, що ускладнює процес формування свідомості та поведінки дітей. Тому необхідно зазначити, що саме тісна співдружність школи та сім'ї допомагає забезпечити єдність вимог і виховних впливів. Адже саме сім'я і школа створюють оптимальне освітнє середовище для вільного та повноцінного розвитку особистості школяра.

З огляду на сучасні вимоги до якості виховання підростаючого покоління відповідно до потреб соціально-економічного розвитку України взаємозв'язок школи, сім'ї і громадськості вважається одним з основних умов удосконалення системи вітчизняної педагогічної освіти щодо виховання учнів, який спрямовано на відродження й зміцнення національних цінностей та впровадження історичних надбань українського народу. Спираючись на теоретичний аналіз, можна стверджувати, що означена проблема є важливою, а зміст, форми й методи взаємозв'язку школи, сім'ї і громадськості у вихованні учнів на сучасному етапі розвитку освіти в Україні не втратили актуальності. Водночас вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, набутого у процесі розвитку змісту, форм і методів взаємодії школи, сім'ї та громадськості, зумовлено невідкладною потребою в їх подальшому вдосконаленні. Низку аспектів сімейного виховання розкрито у працях Т. Алексєєнко, О. Докукіної, Т. Кравченко, Л. Назаренко, О. Савченко, І. Сіданіч, О. Хромової, що безпосередньо вплинуло на розвиток педагогічних взаємозв'язків між педагогами, батьками та представниками громадськості. Умови виховання педагогічної культури й просвіти батьків, особливості формування стосунків батьків і дітей у сім'ї та школі досліджували Л. Вовк, О. Добош, І. Дубінець, О. Наседкіна, І. Сіданіч, Л. Тимчук, О. Ярошинська та ін.

Метою публікації є висвітлення проблеми співробітництва школи і сім'ї, яке спрямоване на формування високого рівня педагогічної культури батьків та формування соціально-моральних якостей дитини.

У науковій літературі та педагогічній практиці (В. Брюхова, Н. Бугаєць, В. Вершинін, Т. Виноградова, О. Докукіна, К. Журба, О. Повалій, В. Постовий, О. Хромова та ін.) сформульовано ідею важливості організації взаємодії сім'ї і школи як дієвого чинника виховання у підростаючій особистості певних особистісних якостей, покликаних сприяти її успішній життєдіяльності в соціумі [2, с.10].

У процесі дослідження ми констатуємо, що кардинальні перетворення сучасного українського суспільства, втрата дієвості традиційних стереотипів виховання підростаючого покоління, глобальні зміни у вітчизняній педагогіці зумовлюють трансформації непорушних у недалекому минулому засад існування соціальних інститутів, зокрема школи та сім'ї. У цьому контексті особливої значущості набуває проблема становлення та розвитку педагогіки партнерства та акцентування на процес формування соціально-моральних якостей майбутнього громадянина України. Важливо зазначити, що педагогічне партнерство між сім'єю і школою пов'язують із такими поняттями, як «взаємодія», «взаємозв'язок», «співпраця», «співробітництво». У працях педагогів-дослідників немає чіткого розмежування цих понять, що засвідчує багатогранність означеного феномена [1].

Головними суб'єктами соціально-морального виховання дитини виступають школа і сім'я. Педагог, як представник шкільного виховання, не має змоги кардинально (навіть за потреби) змінювати умови сімейного життя дитини, він не вповноважений втручатися в родинний уклад. У нього інший предмет професійної діяльності – дитина, яка приходить до школи з сім'ї. Школа завжди прагнула до партнерської взаємодії з сім'єю, що передбачало корекцію сімейного виховання, педагогічну просвіту батьків, комунікування з батьками з приводу навчання й поведінки їхніх дітей, запрошення батьків до школи тощо. Контакт із батьками як взаємодія може бути встановлений лише в разі, якщо обидва суб'єкти усвідомлюють, що тільки спільними зусиллями можна створити умови для повноцінного, гармонійного розвитку та виховання дитини, допомогти їй набути необхідний соціальний досвід. Тому визначальна умова партнерської взаємодії названих суб'єктів – батьків і педагога – вичерпне уявлення про зміст соціально-виховної діяльності один одного, можливості порозуміння щодо завдань і засобів виховного впливу заради благополуччя дитини, адекватність виховних дій до запланованого кінцевого результату.

Спираючись на результати дослідження, маємо констатувати, що оскільки формування основних соціально-моральних якостей людини починається в дитинстві, необхідно саме з народження виховувати дитину в атмосфері високих принципів моральних якостей. Перші уроки морального виховання та розвитку дитина засвоює в сімейному колі, наслідуючи приклад батьків, опановуючи норми порядності, доброти, чуйності, працьовитості тощо. У процесі морального розвитку, протягом шкільного віку під впливом дорослих формується спрямованість особистості – система мотивів поведінки. На дитину можуть впливати як позитивні, так і негативні фактори навколишнього середовища. У зв'язку з цим батькам та вчителям необхідно ретельно добирати комплекс засобів, методів та форм роботи щодо соціально-морального виховання дітей.

Результати нашого дослідження також дозволяють стверджувати, що процес налагодження партнерської взаємодії з батьками ефективний за дотримання педагогом психолого-педагогічних правил та вимог. Зокрема таких як: -використання заходів, спрямованих на підвищення авторитету батьків. У спілкуванні з батьками слід уникати категоричного тону, який може спровокувати образи, роздратування. Нормою мають стати стосунки, засновані на взаємоповазі. Цінність їх полягає в розвитку почуття власної відпові-

дальності, вимогливості, громадянського обов'язку як учителів, так і батьків; довіра до виховних можливостей батьків, підвищення рівня їх педагогічної культури й активності у вихованні. Психологічно батьки готові підтримати потреби школи. Навіть ті з них, які не мають педагогічної підготовки й освіти, із розумінням і відповідальністю ставляться до виховання дітей; педагогічний такт, неприпустимість необережного втручання в життя сім'ї.

Класний керівник – особа офіційна, однак за специфікою своєї роботи може стати свідком стосунків, які приховуються від сторонніх. Якою б не здавалася йому сім'я, учитель має бути тактовним, ввічливим, інформацію про сім'ю використовувати лише для допомоги батькам у вихованні дитини; – життєстверджувальний, мажорний настрій при розв'язанні проблем виховання, спираючись на позитивні риси дитини, орієнтація на успішний розвиток особистості. Формування особистості дитини передбачає подолання труднощів, суперечностей у її житті. Важливо, щоб це сприймалося як виявлення закономірностей розвитку (нерівномірність, стрибкоподібний характер, причинно-наслідкова обумовленість, вибіркове ставлення дитини до виховних впливів), тоді труднощі, суперечності, несподівані результати не викликатимуть розгубленості в педагога [3].

Отже, у процесі реалізації партнерського взаємозв'язку школи та сім'ї варто звернутися до таких важливих категорій педагогіки, як розвиток, формування, виховання, оскільки вони характеризують становлення учня як особистості. Можна констатувати, що повноцінне становлення особистості та формування і розвиток її соціально-моральних якостей в освітньому процесі можливе лише завдяки ефективному взаємозв'язку між його учасниками, адже саме за цих умов спостерігається взаємопідсилення виховних впливів, спрямованих на розв'язання суперечностей між дитиною й навколишнім світом, забезпечується її розвиток.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт загальної середньої освіти. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/59891 (дата звернення 15.10.2024).
2. Кравченко Т. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи: Монографія. Київ : Фенікс, 2009. 416 с.
3. Скиба, М. Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ. URL: <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstvashho-tse-take-ta-yakzrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/> (дата звернення 15.10.2024).

УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА КУЛЬТУРА КЕРІВНИКА СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Донець Тетяна – старша викладачка кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Україна

Соціально-економічні умови розвитку держави, інноваційні процеси зумовлюють необхідність випереджального розвитку освітньої галузі, модерні-

зації управління освітою, якою передбачено «підвищення компетентності усіх рівнів» [10, 3-4], а також принципово змінюють суть і механізми людської взаємодії, пріоритети життєвих цінностей та ідеалів, філософію і психологію освіти, роль особистості у суспільстві.

Нові вимоги до рівня професійної кваліфікації керівних кадрів, компетентності та управлінської культури ставить також науково-технічний прогрес. Для забезпечення професійної самореалізації особистості, формування високої кваліфікаційної майстерності керівників на державному рівні сформульовано стратегічні завдання, визначено основні напрями та шляхи реформування професійної освіти такі, як «складання відповідних кваліфікаційних характеристик і розробка професіограм для різних груп професій на рівні досягнень науки і техніки [14, с. 32].

Управлінська компетентність є складовою професійної кваліфікації керівника, визначальним чинником вдосконалення управління закладом і результативності його управлінських дій, на підвищення якої має бути зосереджена діяльність міських управлінь та відділів освіти районних, сільських, селищних громад.

У Законі України «Про повну загальну середню освіту» було визначено, що «Посаду керівника ЗНЗ незалежно від підпорядкування, типу і форми власності може займати особа, яка є громадянином України, має вищу педагогічну освіту на рівні спеціаліста або магістра, стаж педагогічної роботи не менше трьох років» [16, 8-9]. Таким чином, офіційно визнаною професією керівника навчального закладу була професія педагога. Існуюча практика призначення керівників закладів загальної середньої освіти засвідчує, що цю посаду обіймають виключно педагоги, переважна більшість яких має тільки вищу педагогічну освіту, якої недостатньо для формування належного рівня управлінської компетентності. Виникло протиріччя між тим, що керівник має кваліфіковано на рівні посадових вимог здійснювати управління навчальним закладом, бути обізнаним не тільки в педагогіці, але й психології, соціології освіти, психопедагогіці та освітньому менеджменті, тобто бути компетентним у різних галузях науки з наявним рівнем готовності до професійної управлінської діяльності. Реалізація державної політики у сфері освіти та необхідність професійного здійснення керівником закладу загальної середньої освіти управлінської діяльності потребує її визнання професійною, як і в усьому світі, а керівника – менеджером (організатором) і лідером.

Результати педагогічних досліджень вітчизняних учених (В.І.Бондаря, В.І.Маслова, Л.І.Даниленко, О.І.Зайченко, Г.В.Єльнікової, Л.М.Калініної, Н.М.Островерхової, В.В.Олійника, О.І.Пометун, Г.М.Тимошко та ін.) [10, с. 5-6] засвідчують, що управлінська діяльність керівника навчального закладу в сучасних умовах поліфункціональною, полідіяльнісною (полі від грецького полу – багато + функція) і професійною, зміст якої виходить за межі педагогічних знань і потребує оволодіння ним педагогічним менеджментом, знаннями та вміннями суміжних галузей наук управління [12, с. 7-8].

До Типового положення про атестацію педагогічних працівників (2022 р.), наказом МОНУ від 09.09.2022 р. № 865 були затверджені зміни.

Відповідно до змін введена вимога, щодо обов'язкової «атестації керівних кадрів» і проходженням підвищення кваліфікації (стажування) кожного року.

На сьогоднішній день згідно нового Закону України «Про освіту», який набрав чинності 28 вересня 2017 року, «Посаду керівника закладу загальної середньої освіти незалежно від підпорядкування, типу і форми власності може обіймати особа, яка є громадянином України, має вищу освіту ступеня не нижче магістра та стаж педагогічної роботи не менше трьох років, а також організаторські здібності, фізичний і психічний стан не перешкоджає виконанню професійних обов'язків»[15, с. 20-21].

Отже, з відповідного положення Закону було вилучено вимогу щодо наявності саме вищої педагогічної освіти, та вимогу щодо необхідності проходження «атестації керівних кадрів». Відповідно до цього закону керівник закладу освіти призначається на посаду за результатами конкурсного відбору строком на шість років. Одна і та сама особа не може бути керівником відповідного закладу загальної середньої освіти більше ніж два строки підряд (до першого строку включається дворічний строк перебування на посаді керівника ЗЗСО, призначеного вперше), але після закінчення другого строку особа може брати участь у конкурсі на заміщення вакансії керівника іншого навчального закладу. Міністерством освіти і науки України відповідно до атестації і конкурсного відбору керівних кадрів готується ціла низка правових документів.

На думку багатьох вчених здається вирішеним поняття, що «компетенція» відноситься до сфери умінь, а не лише знань. «Компетенція – це загальна здібність особистості, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах і яка набувається завдяки навчанню. Компетенція не зводиться ні до знань, ні до вмінь. Бути компетентним – це означає бути вченим або освіченим [9, с. 36-37].

Аналіз наукового доробку А. Файоля (Анри Файоль, фран. інженер, вважається батьком наукового менеджменту, розробив функції і принципи управління) дозволяє виділити такі вимоги до керівників. Перша вимога, якій повинен відповідати керівник великого підприємства, – це досвідчений адміністратор, тобто здатний передбачувати, організовувати, узгоджувати і контролювати діяльність підлеглих. Друга вимога полягає у тому, щоб керівник підприємства був компетентним у виконанні спеціальної технічної функції підприємством. Інші якості і знання які бажано було б мати всім керівникам підприємств, це здоров'я, фізична сила, інтелігентність і розвинутий інтелект; моральні якості – розсудлива воля, тверда, наполеглива енергія і (якщо необхідно) сміливість, почуття відповідальності, почуття обов'язку та піклування про загальний інтерес, високий рівень загальної культури, загальне уявлення про всі найбільш суттєві функції управління підприємством [6, 28-30].

За радянських часів при доборі кадрів здебільшого керувалися ідеологічними міркуваннями: політична грамотність, моральна стійкість, компетентність, організаторські здібності.

Сучасні теоретики також розглядають властивості і риси характеру, які, на їх думку характерні для ідеального менеджера. У Великій Британії кваліфікаційні вимоги до менеджерів такі:

- розуміння природи управлінських процесів, знання основних видів організаційних структур управління, функціональних особливостей і стилів роботи, володіння засобами підвищення ефективності управління;
- здатність розібратися в сучасних інформаційних технологіях і засобах комунікації, необхідних для управлінського персоналу;
- ораторські здібності та вміння висловлювати думки;
- володіння мистецтвом управління людьми, добору і підготовки кадрів, регулювання стосунків серед підлеглих;
- здатність налагоджувати стосунки з клієнтами фірми, управляти ресурсами, планувати і прогнозувати її діяльність;
- здатність до самооцінки своєї діяльності, уміння робити правильні висновки і підвищувати кваліфікацію.

Інститут діагностики менеджменту (м. Гамбург) пропонує такі вимоги до менеджера:

1. Розумові здібності: здатність давати оцінки, творче, комплексне, системне, аналітичне мислення.
2. Ставлення до оточуючих: контактність, комунікабельність, сила переконання, наполегливість, вміння співпрацювати, здатність працювати в команді.
3. Особисті риси: інтереси, мотивація, прагнення до успіху, гнучкість, товариськість, надійність.
4. Ставлення до праці: сприйняття навантаження, ініціатива під час прийняття рішень, здатність до планування, організованість [7, с. 28-30].

У системі управління США виділяють п'ять основних вимог до менеджера: здоровий глузд, знання справи, впевненість у своїх силах, високий загальний рівень розвитку, здатність доводити розпочату справу до кінця. Інші американські автори вважають, що менеджер повинен мати такі якості, як лідерство, ініціативність, рішучість, розсудливість, незалежність, комунікабельність, здатність до роздумів, уміння ризикувати, стресовитривалість, наполегливість, розвинена уява, чутливість. Результати досліджень американських вчених дозволили сформулювати дещо інший перелік якостей менеджера: розвиненість розуму, чесність, логічність, техноозброєність дослідників, широта пізнання, перспективність, комунікабельність, цільність характеру, лідерство, здатність делегувати владу, ораторські здібності, уміння приймати рішення, твердість, уміння зосереджуватися, уміння виховувати почуття гумору, уміння слухати, бажання слухати, об'єктивність [7; 28-30].

Цікавим є підхід до ділових та особистісних якостей менеджера у Франції.

За результатами опитування 598 менеджерів відповіді розподілилися таким чином: зовнішні дані – 1%, авторитет – 4%, технічна компетентність – 8%, життєвий досвід – 10%, неординарність – 36%, «дар Божий – 41%. Останнє

стосується дуже складних поведінкових проблем. Як «дар Божий» тлумачаться уміння і навички міжособистісної взаємодії менеджера з людьми [7, с. 8-9].

Вітчизняні та зарубіжні вчені, що досліджували рівень професійної компетентності керівників-менеджерів навчальних закладів (Л.Даниленко, О.І.Пометун, Т.Єльнікова, Л.Калініна, Л.Кармушка, Ю.Конаржевський, В.Маслов, Н.Острроверхова, В.Бондар. П.М.Щербань та інші.) наголошують, що основні ознаки успішності керівника залежать від: [27, с. 13-15].

- бажання просунутись по службових сходах;
- уміння спільно працювати з іншими людьми, високий рівень комунікабельності;

- здатність брати на себе відповідальність і йти на певний ризик;
- уміння делегувати повноваження;
- спеціальна управлінська підготовка та досвід роботи;
- здібність генерувати ідеї;
- вміння легко застосовувати різні стилі керівництва;
- сімейна підтримка;
- гарне здоров'я.

«Отруйний гриб» для менеджменту (обмеження керівника):

1. Невміння керувати собою.
2. Розмиті особисті цінності.
3. Відсутність або нечіткість особистих цілей.
4. Зупинений саморозвиток.
5. Недооцінювання творчого підходу.
6. Невміння впливати на людей, навчати, формувати колектив

однодумців.

7. Недостатнє розуміння особливостей управлінської праці.

Менеджер-лідер – той, хто веде до успіху інших.

1. Він відкритий для спілкування та співпраці з кожним. Доброзичливий до всіх.

2. Більшу частину робочого часу проводить із персоналом. Не прихильник «кабінетного» управління.

3. Передбачає колегіальне обговорення більшості проблем, вміє слухати і чути.

4. Будує відносини з персоналом на довірі, вміє делегувати повноваження.

5. Толерантно ставиться до критики, визнає точки зору інших.

6. Не прагне шукати винних, а шукає причини, які породжують проблеми.

7. Завжди відкритий для нових ідей, розвиває вміння працювати командою.

8. Формує сприятливий мікроклімат.

9. Розвиває творче мислення, для якого характерні:

- протокольність – відрізняє факти від думок, бажане від реального і т. д.;

- методичність – послідовність осмислення мети та врахування ситуацій;

- мобільність – вміння оперативно застосовувати знання та досвід;

- конструктивність – вміння знайти не тільки причину недоліків, але й раціональні шляхи їх розв'язання;

- домінантність – вміння виокремити головне і не потонути в дрібницях;
- нестандартність – здатність знаходити оригінальні, нові підходи до розв'язання навіть типових проблем.

Л.Даниленко відзначає: «Керівник сучасного закладу освіти – це не просто посада керівника, але й велике педагогічне мистецтво. Діяльність керівника будь-якого колективу складна і відповідальна, але у керівника навчального закладу – особлива місія. Сьогодні він покликаний поєднувати в одній особі вчителя, методиста, державного інспектора, господарника, освітнього процесу, чуйного і уважного наставника дитячого і дорослого колективу. Це вимагає не тільки всебічних знань, досконалого володіння наукою управління, але й високої професійної культури, справжньої самовідданості і безмежної відповідальності за доручену справу. Керівник має володіти навичками нового мислення, пов'язаного з проникненням менеджменту в управлінську діяльність керівників загальноосвітніх навчальних закладів. З позицій внутрішньошкільного менеджменту важливими є переорієнтація акценту управління з освітніх процесів на розвиток людського потенціалу. Навіть у маленькій школі необхідно створити свою кадрову політику, першочерговим завданням якої має бути формування внутрішкільної культури: бачення своєї місії, усвідомлення цілей, створення своєї системи цінностей, що має соціальне значення, забезпечення високої вмотивованості управлінських дій тощо» [10, с. 15-16].

Таким чином, керівник сучасного закладу освіти – кваліфікований компетентний педагог, який володіє основами управління, психології, педагогіки, економіки, є лідером колективу.

Якісне управління загальноосвітнім навчальним закладом – це достатньо багатогранна, кропітка, щоденна діяльність, кінцевим результатом має бути якісна освіта випускника, що визначається на основі державних стандартів освіти та оцінки громадськістю освітніх послуг. При оцінці освітнього процесу навчального закладу, в першу чергу розглядають здоров'я учнів, відповідність їх навчальних досягнень державним стандартам і рівень підготовки випускників до життя в умовах ринкових відносин. Головним критерієм ефективності управлінської діяльності керівника навчального закладу сьогодні має бути створення умов для досягнення мети – отримання кожним учнем права на отримання освіти відповідно до його нахилів, можливостей, інтересів. Це нелегке завдання вимагає від керівника вміння управляти людьми та соціально-економічними процесами, належної управлінської компетентності та лідерства.

Установити ефективність освітнього процесу, якість створення умов для його проведення, впливу керівника на якість роботи школи неможливо без належної оцінки результатів його діяльності, які безпосередньо залежать від управлінських компетенцій, які вчений В.Маслов трактує «як сукупність знань і вмінь, необхідних для виконання конкретних функцій, що відображають основні напрямки, види і форми управлінської діяльності і загалом складають базову основу моделі посадової компетенції» [9; 20-22].

Словник іншомовних слів подає тлумачення термінів:

- компетентний (з латинської – належний, відповідний) – досвідчений у певній галузі, в якомусь питанні;
- компетентність – поінформованість, обізнаність, авторитетність;
- компетенція (з латинської – належність за правом) – сукупність повноважень (прав і обов'язків) державного або громадського органу службової особи, що встановлюється законом, статутом даного органу або іншими нормативними актами, або коло питань, в яких дана особа має знання, досвід.

В останні роки в працях багатьох науковців з'явилося досить повне тлумачення терміна «компетентність» – глибоке, досконале знання своєї справи, сутності роботи, що виконується, способів і засобів досягнення цілей та відповідних умінь і навичок [7, с. 10-11].

Компетентність розглядається як риса особистості менеджера, спеціаліста, яка характеризує здатність правильно оцінювати ситуацію, що склалася, і приймати у зв'язку з цим необхідне рішення, яке дозволяє досягти відповідного результату. Головною оцінкою компетентності вважається не тільки і не стільки наявність значного обсягу знань і досвіду, скільки уміння їх актуалізувати та проявити відповідно до ситуації, що склалася, і використовувати у процесі реалізації своїх управлінських функцій. З одного боку компетентність розглядається як риса особистості, тобто вводиться в коло понять її психічних властивостей, а з другого – ознака діяльності, яка визначається різноманітними чинниками і є значно ширшою за сукупність знань, навичок, умінь.

Література з питань компетентності чітко вказує, що більшість авторів у моделях управління виділяють три рівні компетентності:

- інтегративна – здібність до злиття знань і навичок та їх використання в умовах швидкоплинного зовнішнього середовища;
- соціально-психологічна – знання і уміння у сфері сприйняття, розуміння поведінки людей, мотивації їх діяльності, високий рівень комунікативної культури;
- компетентність у конкретних сферах управлінської діяльності (управлінська компетентність) – прийняття рішення, обробка інформації, методи роботи з людьми.

Управлінська компетентність розглядається як дві нерозривні взаємопов'язані характеристики людини як особистості і її професійної діяльності.

Управлінська компетентність – знання форм і методів управління закладом освіти, висока методологічна культура при розв'язанні питань управління закладом, знання принципів та оперативно-технологічних функцій управління, знання специфіки управління школою в режимі розвитку, знання основ економіки та маркетингу, вміння реалізовувати управлінські функції на практиці, оптимально залучаючи людський ресурс до виконання завдань.

Управлінська компетентність визначається не лише необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість управлінської діяльності керівника і які можна віднести до його кваліфікації, а й такими якостями, як ініціатива, співробітництво, здатністю до роботи в команді, комунікативними здібностями, умінням учитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати і

використовувати інформацію. Компетентність та професіоналізм мають пронизувати всі аспекти діяльності керівника, а чіткість системи управління закладом має в першу чергу, вказувати на це. Найголовнішими якостями управлінської компетентності керівника закладу освіти є практичність та творчий характер роботи всього колективу.

Компетентність визначається рівнем загальної культури посадової особи, її здатністю до ефективної реалізації своїх професійних знань та досвіду [30, с. 25-30].

Поняття «культура» (від лат.culture – розроблення, виховання, розвиток, поважання) у Стародавньому Римі означало «оброблене», «штучне», на противагу «природному», «первісному», «дикому» і використовувалося насамперед для того, щоб відрізнити рослин, які вирощували люди, від тих, що виростили природно. Через певний час культурою почали вважати предмети, дії та явища, які мали не божественне походження, а були створені людиною. [13, с. 50-60]

Аналіз поняття «культура» зроблено різними вченими. Найсуттєвішими її атрибутами А.Моль (Абраам Моль фран. фізик, філософ, культуролог, естет) [21, 40-41] визнає глибоке, усвідомлене й шанобливе ставлення до спадщини, здатність до творчого сприйняття, розуміння та перетворення дійсності в будь-якій сфері діяльності й стосунків. М. Каган (Моїсей Самойлович радянський філософ, культуролог, естет, доктор філософських наук, народився в Києві) також зазначає, що культура, незважаючи на притаманний їй «традиціоналізм», постійно змінювала власні риси в історичному аспекті тобто «еволюціонувала». У наукових джерелах подані різні підходи до визначення поняття культури, її взаємозв'язку з матеріальною та духовною діяльністю, історією, цивілізацією, пізнанням, науково-технічним прогресом, людськими цінностями тощо.

З точки зору науковців (Г.М. Тимошко, О.Пищика, Н.Злобіна, П.Гайденко та інш.) управлінська культура – це міра та спосіб творчої самореалізації особистості керівника в різноманітних видах управлінської діяльності, спрямованої на засвоєння, передачу та створення цінностей і технологій в управлінні школою [30, 8-9].

Управлінська культура відносно діяльності керівника навчального закладу освіти передбачає:

- загальну (або загальнолюдську) культуру – високий інтелект і
- висока духовність (широкий світогляд, глибока ерудиція, справжні поняття про честь, совість, громадянську мужність, уміння володіти собою в будь-якій ситуації);
- політичну культуру – глибока всебічна підготовка, знання основ політики в галузі освіти і культури, уміння завжди керуватися ними у своїй діяльності;
- культуру спілкування – висока мовна культура, бездоганне знання української мови, культурне ставлення до людей;
- естетичну (художню) культуру;
- правову культуру – знання юридичних основ управління

– (трудового законодавства, відповідних нормативних документів, що регулюють діяльність учителя та інших працівників школи; уміння в кожному окремому випадку вибрати із Кодексу законів найбільш ефективний засіб для впливу на підлеглих);

– культуру процесу управління – висока професійна підготовка уміння постійно поповнювати свої знання з різних сфер уміння постійно поповнювати свої знання з різних сфер управління, уміння постійно поповнювати свої знання з різних сфер управлінської діяльності, оволодіння новими методами і формами роботи з людьми, уміння управляти людьми не наказовими методами, вміння застосовувати у своїй практичній діяльності теоретичні положення, якісне виконання функціональних обов'язків, висока виконавська дисципліна, чіткий режим роботи адміністрації школи, висока культура прийому відвідувачів, регламент проведення всіляких нарад і засідань, розгляд листів та усних заяв батьків, телефонних розмов та низки інших заходів, що визначають складне і багатогранне життя школи;

– культуру ведення документації – знання форм і методів обліку, опрацювання, зберігання та використання зовнішньої і внутрішньої інформації, правильне оформлення й обіг усіх вхідних і вихідних документів, наявність чіткої, бездоганної і зручної системи документалістики;

– культуру умов праці – наукові основи управлінської праці керівника закладу освіти, діяльність якого спрямована на створення оптимальних умов для нормальної роботи всього колективу (керівного персоналу, учителів, учнів, обслуговуючого персоналу), зручність розташування, оформлення, обладнання вчительської, класів, кабінетів та інших шкільних приміщень, забезпеченість навчально-матеріальною базою, літературою тощо). [30, с. 35-40].

Управлінська компетентність керівника закладу загальної середньої освіти впливає із його обов'язків, які можна звести до планування, організації, контролю, регулювання та визначаються за основними напрямками діяльності – розробка стратегії розвитку, керівництво освітнім процесом та аналіз його результативності, управління розвитком та фінансами. Запорукою успішної діяльності керівника є наукові основи управління, де провідними принципами мають виступати плановість, перспективність, конкретність, професійність, правильний відбір та вмотивоване і раціональне використання кадрів, систематичне виконання прийнятих рішень, плідні взаємовідносини між керівником і підлеглими. Керівник закладу освіти має постійно вдосконалювати професійну компетентність, власну ерудицію, щоб надавати педагогам конкретні і ділові поради, які б враховували досягнення сучасної педагогічної науки, психології, методики і наукової організації.

Управлінська культура керівника школи як цілісна властивість особистості проявляється у процесі професійної управлінської діяльності; характеризує особливості свідомості, поведінки, спілкування та управлінської діяльності керівника; стимулює творчий розвиток керівника у процесі професійної діяльності. Отже, управлінська культура може виступати і як умова успішної управлінської діяльності, і як складова, і як одна із характеристик носія управлінської діяльності. [3, 20].

Ефективний керівник має вміти аналізувати стан колективу; переконувати членів колективу в правильності свого бачення перспектив розвитку; презентувати ідеї; розуміти мотиви поведінки своїх підлеглих; вміло керувати роботою своїх заступників; спонукати співробітників до продуктивної праці та стимулювати їх професійне зростання; створювати в колективі мікроклімат, який сприятиме підвищенню продуктивності праці; розкривати творчий потенціал працівників; розуміти потреби педагогів у професійному зростанні; давати завдання підлеглим так, щоб вони розуміли, чого від них хочуть і намагалися його виконати; відповідати за прийняті рішення; ефективно контролювати своїх підлеглих, адекватно оцінювати підлеглих, їхні можливості та інтереси; запобігати конфліктам, а в разі їх виникнення успішно управляти ними; ефективно спілкуватися з людьми, вести переговори; шукати фінанси і забезпечувати школу ресурсами; забезпечувати ефективність власної управлінської діяльності; працювати на імідж сучасного закладу освіти.

Список використаних джерел

1. Бондар В.І. Управлінська діяльність директора школи: дидактичний аспект. Монографія. К., 1997. С. 156.
2. Василенко Н.В. Оновлення функцій управління освітою // Імідж школи на порозі ХХІ століття. К., 1999. ч.2. С. 47-79.
3. Васильченко Л.В. Управлінська культура і компетентність керівника. Х.: Вид. група «Основа», 2017. С.176.
4. Вдовиченко Р.П. Активізація діяльності органів учнівського самоврядування на рівні міста // Право на гідне життя: кращі практики місцевого самоврядування. Київ, 2004.- №3. С.234-26.
5. Вдовиченко Р.П. Інноваційний простір системи освіти м. Миколаєва // Директор школи, ліцею, гімназії. 2010. – №4. С.38-39.
6. Вдовиченко Р.П. Інформатизація управлінської діяльності (досвід міського управління освіти) // Кращі практики соціальної політики органів місцевого самоврядування в Україні: Посібник. К. 2003. С. 20-21.
7. Вдовиченко Р.П. Професійна компетентність керівників закладів освіти – оптимальна умова якісної освіти учнів. // Вересень. 2017. Квітень. Спецвипуск. С.53-58.
8. Григораш В.В., О.М.Касьянова, О.І.Мармаза Управління навчальним закладом : навчально-методичний посібник. У двох частинах. Ч.1-2 // Харків: Веста: Видавництво «Ранок», 2014. С.152.
9. Даниленко Л.І. Соціально-педагогічні умови ефективного управління закладом загальної середньої освіти: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. К., 2020. С. 215.
10. Даниленко Л., Шукевич Ю. Наукові засади інноваційної діяльності профільного навчального закладу // Директор школи. 2019. № 48, грудень. С.7-10.
11. Десятов Т.М., Коберник Б.Л., Н.М.Тевлін., Чепурна Н.М. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом: Навчальний посібник // Х., Вид. група «Основа», 2017. С.24.

12. Жерносек І.П. Професіограма директора школи нового типу: ліцею, гімназії, колегіуму // Директор школи, ліцею, гімназії. 2005. № 4. С.89-94.
13. Жерносек І.П. Удосконалення науково-методичної роботи в сучасних загальноосвітніх школах, ліцеях і гімназіях: Монографія. К. С.204.
14. Жилина А.І. Еталонна модель професійної компетентності менеджера (керівника). Кн.3.: НОВРАО, 2012. С. 228.
15. Закон України «Про освіту» // Освіта України. Нормативно правові документи. – К.: 5.09.2017 року №2145-УІІ (далі-Закон). С.20-22.
16. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16 січня 2020 р.
17. Євдошенко Г. Деякі аспекти планування роботи загальноосвітнього закладу // Директор школи. 2004. № 39 жовтень. С. 2-8; 18-23.
18. Калініна Л.М. Професіограма українського директора школи // Директор школи (шкільний світ). 2001. № 3. С. 1, 13-15.
19. Калініна Л.М. Системно-діяльнісний підхід до моделювання управлінської діяльності директора закладу освіти // Теоретико-прикладні аспекти управління закладами освіти: Науково-методичний посібник. К.: Актуальна освіта, 2012. С. 122-141.
20. Калініна Л.М. Сучасні функції керівника школи // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Суми, 2009. С.111-113.
21. Калініна Л.М. Управлінська діяльність сучасного керівника школи // Педагогічні науки. Збірник наукових праць. Херсон, 2000. С. 24-32.
22. Кармушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти: Монографія. - К.: Ніка Центр, 2000. 332 с.
23. Каращук Л.М. Дидактичне обґрунтування змісту підготовки менеджерів освіти у системі післядипломної освіти: Автореф. дис. канд. пед. наук // Ін-т педагогіки АПН України. К., 2005. С. 23.
24. Левасюк Л. В. Внутрішньошкільне управління // Директор школи. 2005. № 36, вересень. С. 15-17.
25. Мельник В.К. Підвищення управлінської кваліфікації керівника загальноосвітнього навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти: Дисертація канд. пед. наук: 13.00.01./ЦППО. К., 2003. С. 220.
26. На допомогу менеджера освіти. Частина УІІ Сучасний керівник навчального закладу – менеджер освіти. Тернопіль: Астон, 2013. С. 344.
27. Освітній менеджмент: Навчальний посібник / Авторський колектив за ред. Л.Даниленко, Л.Кармушки. К.: Шкільний світ, 2009. С. 400.
28. Оцінювання та відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект: Науково-методичний посібник / За ред. Л.І. Даниленко. К.: Логос, 2018. 185 с.
29. Сорочан Т. Підготовка керівників до роботи в умовах реформування галузі // Директор школи 2019. № 6, лютий. С.7-10.
30. Тимошко Г.М. Організаційна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу: теорія та практика: Монографія. Київ: Вид-во, 2014. 710 с.
31. Типове Положення про атестацію педагогічних працівників: Наказ МОНУ від 09.09.2022 № 865.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ШЛЯХОМ УПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДІВ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

Ікальчик Антоніна – заступниця директора з навально-виховної роботи, вчителька початкових класів Ніжинської гімназії № 3 Ніжинської міської ради Чернігівської області, Україна

Методи інтерактивного навчання в освітянському середовищі є популярними для використання на показових уроках, ранкових зустрічах, тренінгах, вебінарах. Це данина педагогічній моді чи практично доведена ефективність взаємо- й самонавчання учнів?

Питання може бути полемічним, однак щоденна робота педагогів-практиків зі здобувачами початкової світи підтверджує позитивні результати впровадження методів інтерактивного навчання в процес організації пізнавальної діяльності учнів.

Актуальність проблеми зумовлена сучасними потребами суспільства у фахівцях, які мають активну професійну й особистісну життєву позицію, здатні взаємодіяти в команді, генеруючи власні креативні ідеї, доповнюючи пропозиції інших членів спільноти, прагнучи розвитку цілої команди й себе як окремого важливого її учасника.

Практична значущість проблеми. У ХХІ столітті важливою компетентністю професіонала високого рівня є не просто ґрунтовна теоретична підготовка, а й володіння широким спектром практичних навичок, які стають фундаментом самозарадности, самозайнятости в соціумі, що в цілому дає сталу мотивацію до розвитку й до навчання впродовж життя.

Інноваційна значущість полягає в такій організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, що виховує всебічно розвинену особистість з високим духовним потенціалом, спроможну самостійно здійснювати свій життєвий вибір, адаптуватися до мінливих обставин фізичного середовища, емоційних стресів, зовнішніх чинників, що впливають на ментальне здоров'я. Змістовим наповненням системи формування компетентностей мають стати такі методи й форми організації освітнього процесу, за яких у центрі – самостійна творча та творчо-пошукова діяльність здобувача освіти. Діти покоління Альфа – це особистості з нестійкою увагою, короткотривалою концентрацією, кліповим мисленням, яке почасти дає хибне уявлення про інформацію, що сприймається. Зокрема, під час роботи з візуально-текстовими завданнями, акцент сприймання зміщено в бік візуального контенту (картинки, малюнок, світлина), а не текстового пояснення до нього. А відтак розуміння змісту завдань є хибним. У таких випадках інтерактивне навчання стає методом, що дозволяє сконцентруватися на істинній суті завдання, і шляхом взаємодії в парах, групах, знайти првальне розв'язання навчальної проблеми.

Інтерактивне навчання – це навчання, яке відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників навчального процесу. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де й учень, і вчитель є рівноправними суб'єктами освітнього процесу, розуміють, що вони

роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють здійснювати[1, с.1]. Організація інтерактивного навчання – це створення, моделювання таких життєвих ситуацій, які дозволяють в ігровій формі, у парі, в групі чи в команді знаходити спільне розв'язання проблеми. Успішно та результативно вдається застосовувати такі технології інтерактивного навчання: мозковий штурм, коло ідей, крісло автора, мікрофон, робота в групах, діаграма Венна, гронування, колективний проєкт тощо.

Варто зауважити, що впровадження інтерактивних методів навчання потребує певної підготовки як з боку вчителя, так і з боку учнів. Вчитель має бути свідомим того, що не завжди достатньо володіти набутими під час самоосвіти чи підвищення кваліфікації педагогічними технологіями. Слід мати сміливість розвивати власну харизму, здібності мудрого наставника, відкритого до експериментів. Адже не завжди під час організації пізнавальної діяльності методами інтерактивного навчання вдається підтримувати догматичну дисципліну на уроці, знизити рівень «робочого» шуму, стримати в певних рамках вияв емоцій учнів. Але якщо вчитель відкритий і готовий до соціокультурного діалогу з дітьми, то поступове впровадження інтерактивних методик однозначно дає позитивний результат. Діти щодня вчать уважно слухати інших, не бояться й не соромляться висловлювати власні думки, навіть якщо вони хибні, адже знають, що обговорено буде висловлювання, а не особистість. Це сприяє формуванню атмосфери довіри, взаємоповаги, толерантності, відкритості до діалогу. Формуючи таким чином соціокультурну компетентність, вчитель має керувати процесом делікатно, непомітно для учнів, особливо для тих, хто має страх висловити власне переконання, хто не готовий поки змінити свою думку, хто ще не вміє уважно вислухати інших.

Висновки. Із власного досвіду вважаю за потрібне зазначити, що методи інтерактивного навчання успішно доповнюють, урізноманітнюють традиційний урок у класі. Почасти вони ще й слугують засобом зняття емоційного напруження, коли після декількох евакуацій через повітряну тривогу здобувачі освіти втрачають мотивацію, рівень зосередженості або піддаються апатії через втому. У таких ситуаціях саме інтерактивне навчання покращує настрій, підвищує рівень емоційного налаштування до виконання дидактичних завдань. Шляхом побудови рівноправного діалогу «вчитель-учень» вдається стабілізувати емоційну атмосферу в класі, повернути довіру учнів до педагога як до надійного старшого друга, наставника. Такий позитивний емоційний тон результативної співпраці дозволяє успішно формувати у здобувачів освіти початкової школи предметні й наскрізні компетентності.

Безперечно, очна форма навчання є найлегшою для дітей 6-10 років. А навчання методами активної взаємодії, інтерактивне навчання при очній формі організації освітньої діяльності, є найпродуктивнішими з-поміж інших у наш час і посідають чільне місце в «Піраміді навчання», схемі Національного тренінгового центру (штат Меріленд, США) [4, п. 4.4]. Технології інтерактивного навчання дозволяють у молодшому шкільному віці сформувати адекватну самооцінку дитини, коли вона вже відчуває себе важливим, функціональним членом команди і в той же час ще вчиться бути креативною, унікальною,

новаторською й гнучкою до обставин реальності, вчиться аналізувати власну діяльність шляхом рефлексії. Ці уміння – основа майбутнього успішного випускника закладу загальної середньої освіти й професіонала у будь-якій професії.

Список використаних джерел

1. <https://uk.wikipedia.org/wiki/> (дата звернення 12.10.2024).
2. Державний стандарт початкової освіти (Постанова КМУ від 24 липня 2018 року № 688).
3. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення 12.10.2024).
4. <https://eduhub.in.ua/news/navichki-xxi-stolittya> (дата звернення 12.10.2024).
5. <http://multycourse.com.ua/ua/page/19/69> (дата звернення 12.10.2024).

РОЗРОБКА ІНСТИТУЦІЙНОЇ РАМКИ ПРИСВОЄННЯ МІКРОКВАЛІФІКАЦІЙ В МДПУ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

Крашеніннік Ірина – докторка філософії, доцентка, завідувачка кафедри інформатики і кібернетики Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Україна

Осадча Катерина – докторка педагогічних наук, професорка кафедри інформатики і кібернетики Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Україна

Перед сучасною вищою освітою постає багато завдань, пов'язаних із забезпеченням належного рівня якості. Одним з них є створення можливостей для навчання впродовж життя, підвищення кваліфікації та перепідготовки працівників, отримання окремих компетентностей протягом короткого терміну навчання. Серед способів його вирішення варто виділити актуальний нині підхід – присвоєння кваліфікацій у межах короткострокових освітніх програм. Цифровізація ж освіти дозволяє реалізувати такі програми шляхом дистанційного навчання, зокрема на основі впровадження масових відкритих онлайн-курсів (МВОК).

Згідно з «Рекомендаціями щодо впровадження мікрокваліфікацій в Україні», розробленими Національним агентством кваліфікацій у межах реалізації проекту Erasmus+Cred4Teach, мікрокваліфікація – це «запис результатів навчання, які особа, що навчається, отримала після короткострокового навчання. Ці результати навчання мають бути оцінені на основі прозорих та чітко визначених критеріїв.» [2, с. 13]. Дослідники R. McGreal та D. Jr. Olcott наводять таке визначення: «Мікрокваліфікації – це сертифіковані документи, які надають офіційне підтвердження досягнення результатів навчання під час короткотривалих освітніх або тренувальних заходів.» [3].

Масовий відкритий онлайн-курс (укр.: МВОК; англ.: MOOC) – це освітній веб-ресурс, який має такі основні характеристики: Масовий (Massive) –

для проведення курсу потрібна велика кількість учасників; Відкритий (Open) – курс є безоплатним, приєднатися до нього можуть усі бажаючі в будь-який момент; Онлайн (Online) – матеріали курсу й результати спільної роботи знаходяться в Інтернеті у відкритому для учасників доступі; Курс (Course) – ресурс має назву, структуру, правила роботи й загальні цілі, які можуть бути трансформовані для кожного учасника [1].

Система професійної підготовки працівників з присвоєнням мікрокваліфікацій в Україні знаходиться на етапі формування. Важлива роль у цьому процесі належить проекту ERASMUS+101082858 CRED4TEACH «MOOC-based micro-credentials for teacher professional development». Одним з багатьох завдань, що стоять перед виконавцями, є розробка інституційних рамок, які регулюють порядок організації та проведення навчання за програмою з метою присвоєння мікрокваліфікацій.

В межах виконання зазначеного проєкту в МДПУ імені Богдана Хмельницького розроблено проєкт «Положення про програму з присвоєнням мікрокваліфікацій». Коротко схарактеризуємо основні аспекти присвоєння мікрокваліфікацій зацікавленим особам, передбачені запропонованою інституційною рамкою.

Для присвоєння мікрокваліфікацій відкриваються відповідні освітні програми обсягом 4-6 кредитів ЄКТС. Зміст програми доцільно розділити на декілька освітніх компонентів. Як компоненти програми можливо виділяти модулі, теми, завдання, практичну складову.

Для запровадження програми з присвоєнням мікрокваліфікацій необхідно:

1. Проаналізувати потреби стейкхолдерів та ринку праці у мікрокваліфікаціях;

2. Визначити потенціал університету для впровадження програми (професійна кваліфікація науково-педагогічних працівників, матеріально-технічні ресурси тощо);

3. Розробити проєкт мікрокваліфікації, опис якої повинен містити такі структурні елементи: назва мікрокваліфікації, її обґрунтування, цільові групи, джерела фінансування (кошти державного, місцевих бюджетів, кошти фізичних та/або юридичних осіб, інші власні надходження закладу освіти та/або його засновника, інші джерела, не заборонені законодавством), навчальна модель (самонавчання або кероване навчання), навчальна стратегія (пояснювальна, дослідницька, інша), тривалість і зміст (кількість освітніх компонентів (курсів), кредитів ECTS, годин), мета, перелік компетентностей та результатів навчання, навчальні цілі та зв'язок між освітніми компонентами (курсами);

4. Розробити програму з присвоєнням мікрокваліфікації;

5. Забезпечити якість програми та провести її інституційну акредитацію;

6. Поінформувати потенційних здобувачів та інших стейкхолдерів про нову програму;

7. Організувати процес навчання, зокрема з використанням масових відкритих онлайн курсів;

8. Забезпечити формалізацію результатів навчання.

Навчання за програмою може відбуватися в очній, змішаній, дистанційній або вечірній формі. Дистанційна форма навчання може бути організована на основі дистанційних курсів або масових відкритих онлайн-курсів. Навчання завершується атестацією у формі, що дозволяє перевірити рівень досягнення програмних результатів навчання і сформованості компетентностей або трудових функцій, передбачених програмою. Атестація може здійснюватись у формі атестаційного іспиту та/або атестаційної роботи, що включає теоретичну і практичну складові.

За результатами успішної атестації після завершення навчання за програмою здобувачі отримують документ про присвоєння мікрокваліфікації (сертифікат, диплом, свідоцтво).

Документ про присвоєння мікрокваліфікації має містити таку обов'язкову інформацію: назва провайдера мікрокваліфікації (університет); назва документа (сертифікат, диплом, свідоцтво); серія та реєстраційний номер документа; ім'я та прізвище здобувача мікрокваліфікації; назва програми; інформація про вид та тип отриманої кваліфікації; назва отриманої мікрокваліфікації; тривалість програми в кредитах ЄКТС і академічних годинах; дата видачі документа; посада, ім'я і прізвище уповноваженої особи провайдера мікрокваліфікації; підпис, засвідчений печаткою; відомості про акредитацію програми та реквізити відповідного рішення про її акредитацію.

Додаток до документа про присвоєння мікрокваліфікації включає інформацію про документ, про здобувача мікрокваліфікації, про присвоєну мікрокваліфікацію, про кваліфікацію, тривалість і форму її здобуття, про компетентності, результати навчання, трудові функції та оцінювання, про компоненти програми, накопичені кредити ЄКТС та отримані бали/оцінки, про акредитацію програми.

Якщо програма з присвоєнням мікрокваліфікацій реалізується на основі технології МВОК, то кожний освітній компонент повинен мати відповідний онлайн-ресурс. МВОК повинен складатися з таких елементів (як мінімум): вступ до вивчення курсу з описом його ключових особливостей; силабус, що містить інформацію про викладачів, опис курсу, передумови вивчення, мету і завдання курсу, перелік знань і вмінь, які мають отримати здобувачі під час вивчення курсу, перелік компетентностей та перелік результатів навчання, політику курсу, програму курсу, опис методів навчання та форм і методів контролю, критерії оцінювання, список основної та рекомендованої літератури й інформаційних ресурсів; теоретичний матеріал, поданий у вигляді коротких відео; додатковий матеріал, поданий у вигляді текстових документів, інтернет-посилань тощо; практичні завдання, що мають на меті перевірити практичні навички з курсу (написання есе, творчі завдання, міні-проекти, тести тощо); контрольні заходи (тести, вікторини тощо); заключний модуль.

За реалізацію програми відповідають керівник, провідний фахівець-педагог, фахівець з інформаційних технологій.

Керівник програми виконує такі основні функції: координація робіт з розробки програми, її навчального, навчально-методичного та ресурсного забезпечення; координація діяльності щодо актуалізації змісту програми з

урахуванням пропозицій стейкхолдерів, тенденцій розвитку ринку праці, галузевого та регіонального контексту, а також досвіду впровадження аналогічних програм; координація заходів, спрямованих на популяризацію програми; контроль за оприлюдненням інформації про програму в офіційних інформаційних ресурсах університету; контроль та координація забезпечення якості програми, зокрема забезпечення самооцінювання, проведення планових процедур внутрішнього контролю якості з метою її удосконалення.

Провідний фахівець-педагог виконує такі основні функції: розробка навчального, навчально-методичного та ресурсного забезпечення; проведення заходів, спрямованих на популяризацію програми; підтримка та супровід здобувачів програми; підготовка, реєстрація та видача документів про присвоєння мікрокваліфікації; участь у проведенні планових процедур внутрішнього контролю якості з метою удосконалення програми.

Фахівець з інформаційних технологій відповідає за налаштування та подальшу роботу інформаційного забезпечення програми й виконує такі основні функції: створює МВОК на інституційній платформі та допомагає провідному фахівцю-педагогу додавати розроблені навчально-методичні матеріали; оприлюднює інформацію про програму в офіційних інформаційних ресурсах університету; допомагає керівнику та провідному фахівцю-педагогу у розробці цифрових матеріалів для програми; вносить інформацію про здобувачів програми в шаблон документів про присвоєння мікрокваліфікації; відповідає за розсилку документів про присвоєння мікрокваліфікації здобувачами програми.

Технічна інфраструктура для надання мікрокваліфікацій включає: платформу дистанційного навчання (LMS Moodle), що розміщена за адресою <https://dfn.mdpu.org.ua> та призначена для організації МВОК, надання матеріалів, відстеження прогресу здобувачів та реалізації контрольних заходів; засоби відеоконференцз'язку для проведення лекцій та семінарів у режимі реального часу; електронний інституційний репозиторій для доступу до наукових публікацій Університету; система електронного документообігу для формалізації результатів навчання та документів про присвоєння мікрокваліфікацій.

Висновок. У процесі дослідження розроблена інституційна рамка присвоєння мікрокваліфікацій і подана у формі «Положення про програму з присвоєнням мікрокваліфікацій в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького». Положення регламентує порядок організації та проведення навчання за програмою з метою присвоєння мікрокваліфікацій, визначає види та форми відповідної документації, її зміст, а також порядок реалізації навчання за програмою.

Матеріал підготовлено в межах виконання проєкту ERASMUS+ 101082858 CRED4TEACH «MOOC-based micro-credentials for teacher professional development» («Мікрокваліфікації на основі MOOC для професійного розвитку викладачів»).

Список використаних джерел

1. Бугайчук К. Л. Масовий відкритий дистанційний курс: поняття, особливості проведення та перспективи використання в навчальному процесі

системи МВС. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2011. № 6 (26). URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v26i6.551> (дата звернення 20.10.2024).

2. Семигіна Т., Рашкевич Ю., Резнік Г., Степанкова Н. Рекомендації щодо впровадження мікрокваліфікацій в Україні. Київ, 2024. 49 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/1rVGS-YjmY2JlAcIws8TQQcXnbwtvxMX/view> (дата звернення 23.10.2024).

3. McGreal R., Olcott D. Jr. A strategic reset: micro-credentials for higher education leaders. *Smart Learning Environments*. 2022. Vol. 9. Art. No 9. 23 p. DOI:10.1186/s40561-022-00190-1.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Лінчевська Ірина – директор Єрківського ліцею імені героя України В. М. Чорновола Єрківської селищної ради Черкаської області, Україна

Педагогічна культура є родовим поняттям по відношенню до управлінської культури, яка є видовим поняттям і характеризується системою управлінських знань та вмінь, професійних й особистісних якостей, видів мотиваційно-ціннісної сфери керівника, які забезпечують якісне виконання ним управлінських функцій.

Управління – це та сфера діяльності, яка за своїм значенням і специфічністю практично ніколи не розглядалася як професійна. Управлінцями завжди працювали вузькі спеціалісти різних галузей, які не одержували спеціальної підготовки у такій складній галузі, як управління соціально-економічними процесами. Разом з тим важко назвати більш важливу сферу діяльності у житті суспільства. Від рівня управління залежить ефективність виробництва і рівень задоволення потреб суспільства. В умовах радикальної економічної реформи і розвитку ринкових стосунків професіоналізм управлінців стає вирішальним фактором.

Тому формування педагогічної культури є одним з найважливіших завдань у процесі підготовки майбутніх педагогів і керівників. Адже саме педагогічна культура створює й обслуговує духовні та матеріальні цінності, дає якісну характеристику управлінської діяльності керівника. Духовні цінності – це накопичені людством педагогічні знання, досвід, почуття, настрої, теорії, концепції, педагогічне мислення. Матеріальні цінності втілені в установах освіти, засобах навчання та виховання, навчально-методичному та ресурсному забезпеченні.

Управлінська діяльність керівника загальноосвітнього навчального закладу безпосередньо пов'язана з такими поняттями: матеріальна та духовна культура, матеріальні та духовні цінності, цілі освіти, мета управління, навчання й виховання, розвиток учнів і формування професійної компетентності членів педагогічного колективу [1; 2; 3].

Педагогічна культура керівників загальноосвітніх закладів освіти тісно пов'язана з управлінською культурою, адже вона є частиною управлінської культури.

Так, на думку І. Зязюна, Г. Сагач поняття «культура управлінської праці» включає такі різновиди культури як: загальна або загальнолюдська культура, культура політична, правова, естетична, педагогічна з її багатьма відтінками залежно від типу і специфіки навчального закладу» [6, с. 59].

Оскільки управлінську діяльність керівника сучасного закладу освіти відносять до категорії професійних, то головною її ознакою виступає спеціальна освіта, яка за певних умов може бути компенсована самоосвітою, підвищенням кваліфікації, практичним досвідом. Іншими ознаками професії розглядаються: спеціалізація і особливий предмет праці – об'єкт управління, специфічні засоби і інструментарій, продукт управлінської праці, розподіл часу на головний вид діяльності вказують на правомірність визначення діяльності керівника закладу освіти як професійної.

Професійна діяльність керівника закладу освіти потребує спеціальної підготовки, певних професійно значущих якостей, професійної компетентності, управлінської культури. Така діяльність збагачує особистість, розширює її можливості, включає у сферу соціально-економічної і духовної взаємодії з колективом, формує її мотиваційну сферу, змінює ціннісні орієнтації. Управлінська культура як складова професійної діяльності керівника школи характеризується особливостями усвідомлення поведінки та діяльності знаходиться у сфері культури праці, культури професійної управлінської діяльності.

Важливим для нашого дослідження є висновки авторів [10; 79] про доцільність розгляду, професійної культури керівника закладу освіти як цілісної, інтегративної особистісної властивості. Мова йде про вивчення особливостей персональної управлінської діяльності, суті управлінської культури як особистої властивості, оскільки ми говоримо не про суб'єкт управління, який, звісно, може бути не тільки індивідуальним, але й груповим, а про керівника середнього загальноосвітнього закладу – директора або заступника директора, перш за все як професіонала з притаманними йому особистісними якостями. Аналіз розглянутого поняття у такому аспекті дає змогу говорити про те, що управлінська культура – це властивість, яка притаманна керівнику закладу освіти як особистості, але проявляється вона в усіх царинах його діяльності як професіонала і зробити висновок про те, що поняття «управлінська культура керівника закладу освіти» є, з одного боку, видовим (окремим) по відношенню до більш загальних (управлінська культура керівника, управлінська культура, культура праці), з іншого – управлінська культура може бути розглянута як одна з характеристик особистості керівника закладу освіти, яка суттєво впливає на якість його професійної управлінської діяльності.

Управлінську діяльність дослідники визначають як цілеспрямовану взаємодію суб'єктів і об'єктів, яка забезпечує становлення, стабілізацію, оптимальне функціонування та обов'язковий розвиток закладу освіти [9]; як цілеспрямовану діяльність по узгодженню суб'єктних стосунків та дій для

підтримки цілісності системи та приведення її у заданий стан [8]; як цілеспрямований процес взаємодії особистостей, так і управління навчально-виховним процесом [7].

Педагогічну культуру керівника загальноосвітнього закладу освіти потрібно розглядати як системну освіту, яка включає в себе педагогічні цінності і норми, рівень особистого розвитку, ступінь оволодіння соціально-культурними нормами, менеджерські уміння, організаторські здібності, які дають змогу гуманізувати та ефективно здійснювати різні види соціально-педагогічної діяльності. Структурні та функціональні компоненти педагогічної культури керівника загальноосвітнього закладу освіти ґрунтуються на основі існуючих в педагогічній науці підходів.

Можна погодитись із О.Голік, яка визначає педагогічну культуру керівника закладу освіти як складову професійної компетентності, яка визначається сукупністю знань, необхідних для даної педагогічної спеціальності або посади; умінь і навичок, необхідних для успішного виконання функціонально-посадових обов'язків; професійних, ділових і особистісних якостей для більш повної реалізації власних сил, здібностей і можливостей при виконанні функціонально-посадових обов'язків; загальної культури, необхідної для формування гуманістичного погляду, духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості; мотивації професійної діяльності [3, с. 67]

Відповідно до такого визначення педагогічна культура сучасного керівника загальноосвітнього навчального закладу це – система знань, умінь та навичок, особистісних якостей, мотивів та цінностей, які забезпечують якісне виконання керівником управлінської діяльності, успішну взаємодію з учасниками управлінського процесу та ефективність управління в цілому. Враховуючи вимоги до змісту та характеру професійної діяльності керівника закладу освіти, а також наукові підходи А. Барабанщикова, В. Гриньової, І. Ісаєва до визначення структури й функцій педагогічної культури, виокремлено такі головні компоненти педагогічної культури керівника навчального закладу: політична, правова, адміністративна, менеджерська, організаційна, соціально-психологічна, інформаційна, комунікативна, економічна.

Схарактеризуємо основні види педагогічної культури керівника закладу освіти. Політична культура керівника характеризується знаннями основ політики в галузі освіти і культури; змісту і форм застосування державно-громадської моделі управління закладом; основних законів налагодження зовнішніх зв'язків закладу освіти з іншими організаціями. Керівник має володіти вміннями застосовувати основні форми адміністративного і державно-громадського управління закладом; налагоджувати партнерські стосунки з іншими організаціями; представляти закладу освіти, педагогічний колектив на всіх рівнях, а також забезпечувати незалежність закладу від ідеологічного впливу будь-яких партій, релігійних общин. Необхідною вимогою сформованості політичної культури є наявність у керівника таких мотивів та цінностей, як: бажання представляти заклад освіти, педагогічний колектив на всіх ієрархічних рівнях, виступати на конференціях, семінарах, симпозіумах;

налагоджувати зовнішні зв'язки, партнерські стосунки; приносити користь суспільству.

Правова культура керівника характеризується знаннями юридичних основ управління, а саме: основ трудового законодавства, законів та інших нормативних документів про освіту, нормативних документів з техніки безпеки; прав та обов'язків керівника і працівників закладу; основних форм та методів використання влади керівником; уміння аналізувати нормативні документи; контролювати виконання трудового законодавства; дотримуватися санітарно-гігієнічного режиму, вимог протипожежної безпеки у закладі. Основними мотивами та цінностями правової культури виступають: можливість створювати умови для забезпечення поваги до особистості дитини, педагога у навчальному закладі; впливати на формування свідомості учнів, учителів, як громадян України, сприяти становленню їх національної свідомості; контролювати виконання трудового законодавства, інших нормативних документів у закладі. При цьому керівнику мають бути притаманні такі якості, як: повага та довіра до особистості, толерантність, любов до дітей.

Адміністративна культура – це, перш за все, культура ведення документації. Керівник має знати: вимоги до ведення документації; методи та етапи розробки управлінських рішень; види і форми контрольної звітності; методи і форми проведення контролю. Уміння керівника виявляються у вмінні готувати документи за результатами вивчення стану роботи кадрів; здійсненні диференційованого підходу до оцінки роботи кадрів у процесі контролю за їх діяльністю; контролювати дотримання правил діловодства у закладі; розробляти нові управлінські рішення; гнучко реагувати на документи; проводити контроль та здійснювати контрольну звітність. Керівник має керуватися такими мотивами та цінностями, як: можливість здійснювати прийом відвідувачів; приймати важливі самостійні рішення; здійснювати оцінку роботи кадрів у процесі контролю за їх діяльністю. Для цього йому необхідні такі якості: вимогливість до інших, професіоналізм, охайність.

Організаційна культура керівника закладу освіти полягає у знанні ним організаційної структури управління у сучасному суспільстві, організаційно-регулятивних основ та форм управління; основ раціональної організації управлінської праці; змісту і форм організаційної культури, методів її формування та розвитку. Тому керівник закладу освіти має вміти організовувати роботу щодо введення в практику навчання досягнень сучасної дидактики і психології навчання; здійснювати педагогічну діагностику; ставити конкретні педагогічні задачі щодо організації діяльності учнівського та педагогічного колективів; утримувати порядок на робочому місці; формувати організаційну культуру; організовувати ефективну роботу педагогічних працівників. Відповідно, у нього мають бути сформовані такі мотиви та цінності управлінської діяльності: можливість володіти методами впливу на працівників; формувати та розвивати організаційну культуру закладу освіти; раціонально організовувати та проводити управлінські заходи (наради, засідання, збори). Основними якостями тут є: вимогливість до себе, організованість, співпраця.

Менеджерська культура керівника характеризується наявністю знань і вмінь з основ управління, різноманітних форм методичної роботи з педагогічними кадрами; принципів підбору, навчання, підготовки і підвищення кваліфікації кадрів; змісту і технології атестації педагогічних кадрів; форм і методів формування, розвитку та організації роботи педагогічного колективу. Цей вид культури вимагає наявності у керівника закладу освіти таких умінь: встановлювати рівень педагогічної майстерності вчителів; здійснювати диференційований підхід до оцінки роботи кадрів; прогнозувати і здійснювати підготовку авторів кращого педагогічного досвіду; володіти методами діагностики; регулювати діяльність колективу, здійснювати його розвиток; раціонально здійснювати підбір та розподіл кадрів; стимулювати професійну діяльність педагогів; запроваджувати інноваційні процеси у діяльність закладу освіти. Мотиви та цінності управлінської діяльності тут полягають у можливості допомагати у розвитку творчого потенціалу педагогічних кадрів; здійснювати підбір і розподіл кадрів; керувати навчально-виховним процесом. Особливостями менеджерської культури є наявність таких якостей, як: творчість, єдність слова і діла, здатність до ризику.

Соціально-психологічну культуру визначають такі характеристики, як: знання керівником психології міжособистісних стосунків; особливостей утримання приміщень школи та дотримання умов праці; особливостей створення сприятливого соціально-психологічного клімату у колективі; основ конфліктології; формування іміджу закладу та свого власного; соціально-психологічних аспектів управління. Керівник має вміти здійснювати диференційований підхід; використовувати залежно від ситуації засоби впливу на працівників; управляти конфліктами; підтримувати (створювати) сприятливий мікроклімат в колективі, імідж закладу та свій власний. Мотивами тут виступають наступні характеристики: можливість формувати позитивний імідж закладу та свій власний; престиж; врегулювання конфліктів у колективі; створення сприятливого мікроклімату в колективі. Основними якостями тут є: гуманність, ввічливість, тактовність.

Інформаційна культура керівника закладу освіти характеризується знаннями та застосуванням інформації в управлінні, її видів, методів обробки і використання; засобів застосування технічних засобів в управлінні. Керівник повинен вміти організовувати систему збирання інформації; аналізувати й оцінювати отриману інформацію; налагоджувати ефективну інформаційну систему в закладі. Мотивами та цінностями управлінської діяльності керівника виступають наступні: використання технічних засобів в управлінні закладу освіти; доступ до мережі Інтернет; застосування різноманітних методів збору інформації; можливість налагодження ефективної інформаційної системи школи. Якостями, необхідними для реалізації інформаційної культури керівника, є: інтелект, принциповість, працелюбство.

Комунікативна культура керівника закладу освіти виражається у знаннях ним мовного етикету, основ ефективного спілкування, ведення переговорів та прийому відвідувачів; змісту ділового одягу тощо. Керівник має вміти слухати співрозмовника; контролювати себе під час розмови; дотримуватися правил

мовного етикету у спілкуванні; вести переговори; влаштовувати прийом відвідувачів; вести розмови по телефону; спілкуватися через візитки; підбирати одяг. Основними мотивами та цінностями виступають: можливість знаходити спільну мову з людьми; необхідність володіти собою у будь-яких управлінських ситуаціях; використовувати власні здібності; постійно самовдосконалюватися. Про наявність комунікативної культури свідчать такі якості, як: володіння собою, висока культура, комунікативність.

Економічна культура може бути представлена знаннями керівника з основ фінансово-господарської діяльності, економічних основ управління та маркетингу. Керівник має вміти контролювати фінансово-господарську діяльність закладу освіти; підтримувати та зміцнювати матеріальну базу; знаходити додаткові надходження; представляти освітні послуги. Основними мотивами та цінностями для керівника виступають: можливість знаходити вигідне економічне партнерство та зв'язки; представляти освітні послуги; контролювати фінансово-господарську діяльність закладу; підтримувати та зміцнювати матеріально-технічну базу закладу освіти. Для економічної культури необхідними якостями виступають: відповідальність, чесність, уважність [5, с. 146-148].

Пізнавальна функція спрямована на забезпечення майбутнім керівником загальноосвітнього закладу освіти комплексного аналізу педагогічних явищ, процесів, діяльності й навколишнього середовища на основі сформованої системи знань. Вона обумовлює необхідність оволодіння методологічною культурою, культурою мислення та розумової праці.

Дидактично-професійна функція спрямована на засвоєння майбутнім керівником системи знань, умінь і навичок, з формуванням дидактичної, методичної та дослідницької культури керівника.

Виховна функція пов'язана з формуванням політичної, етичної, естетичної, екологічної, економічної, правової, фізичної, деонтологічної культури педагога.

Комунікативна функція забезпечує встановлення контактів між керівником та підлеглими та зумовлюється їхніми інтелектуальними, віковими, психологічними особливостями, а також рівнем сформованості комунікативної та мовної культури.

Діагностико-прогностична зумовлює необхідність розвитку таких видів культури керівника загальноосвітнього навчального закладу, як діагностична та прогностична.

Рефлексивна функція виражає готовність керівника загальноосвітнього закладу освіти до усвідомлення й аналізу індивідуально-психологічних особливостей, свого досвіду, рівня культури.

Нормативна функція забезпечує правильну побудову навчально-виховного процесу, діяльності і спілкування. Нормативна функція забезпечується правовою, управлінською культурою та культурою поведінки вчителя .

Захисна функція забезпечує зняття напруги у процесі діяльності, відпочинок і організацію дозвілля керівника. Вона виявляється у його культурі дозвіллі.

Адаптаційна функція педагогічної культури «полягає у самозбереженні й розвитку суспільства» [11, с. 15-16].

Визначені функціональні компоненти педагогічної культури тісно взаємопов'язані і реалізуються через систему педагогічних знань, умінь та навичок.

Отже, зміст і функції культури відбиваються в її видах, визначення яких пов'язане з об'єктом і сферою діяльності особистості, в процесі якої з метою задоволення потреб вона творить як культуру, так і саму себе.

Педагогічна культура керівника загальноосвітнього закладу освіти є частиною його професійно-педагогічної культури. Класичне уявлення про педагогічну культуру в основному пов'язане з виділенням норм, правил педагогічної діяльності, педагогічної техніки та майстерності. Психолого-педагогічні дослідження проблеми.

Список використаних джерел

1. Аматьєва О., Гавриш Н. Формування інноваційної культури педагога / А. Аматьєва, Н. Гавриш // Дошкільне виховання. 2002. № 10. С. 11-13.
2. Бондар В. І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності / В.І. Бондар // Початкова школа. 2008. №7. С. 22-23.
3. Голік О. Б. Інтегративно-культурологічний підхід до формування ціннісної культури педагогічної діяльності / О. Б. Голік // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). № 3 (частина 2). Бердянськ: БДПУ, 2008. С. 65-69.
4. Гуменюк В. В. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до створення і користування системами інформаційного забезпечення / В. В. Гуменюк // Підготовка керівника середнього закладу освіти: Навчальний посібник/ За ред. Л.І.Даниленко. К.: Міленіум, 2004. С. 177-189.
5. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: Монографія / Л. І. Даниленко // К.: Міленіум, 2004. 358 с.
6. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: [навч. посібн.] / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач // К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
7. Иванова Т.В. Формирование педагогической культуры будущего учителя в учебном процессе (на материале дисциплин пед. цикла): Дис... канд. пед. наук. / Т. В. Иванова // Луганск, 1991. 222 с.
8. Калініна Л.М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: Монографія. / Л. М. Калініна // К.: Айлант, 2005. 275 с.
9. Клепко С.Ф. Есе з філософії освіти./ С. Ф. Клепко // Луганськ: Осирис, 1998. 112 с.
10. Королюк С.В. Управлінська культура керівника школи / С. В. Королюк // Постметодика. 2003. № 5-6. С. 85-88.
11. Педагогічна культура / за ред. Л.Нечипоренко. Х.: ХДУ, 1993. 147 с.

МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ, УЧНІВ І БАТЬКІВ: ПЕРСПЕКТИВИ ДЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

Матвієнко Валерій – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки Педагогічного факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

В умовах сучасних глобальних змін та розвитку технологій система освіти зазнає значних трансформацій. Важливим аспектом цієї трансформації є змінене сприйняття ролі учасників освітнього процесу – вчителів, учнів та батьків. У сучасному суспільстві освіта повинна бути не лише засобом передачі знань, але й платформою для розвитку співпраці між різними стейкхолдерами – школами, родинами та громадами. Це особливо актуально в контексті партнерської взаємодії, яка стає важливим інструментом у досягненні високих освітніх результатів.

Міжнародний досвід партнерської взаємодії вчителів, учнів і батьків дозволяє побачити багатство підходів і методів, які можуть бути адаптовані в українську систему освіти. Підтримка та залучення батьків у навчальний процес не лише підвищує якість освіти, але й сприяє формуванню позитивної соціальної атмосфери в школі, розвитку емоційного інтелекту дітей та зміцненню соціальних зв'язків у навчальних колективах. І хоча в Україні спостерігається певний прогрес у розвитку партнерських відносин між школою та родинами, міжнародний досвід показує, що існує багато недоліків, які потребують системного вирішення [1].

Перспективи для адаптації міжнародного досвіду в Україні виглядають багатообіцяльними, адже на рівні загальноосвітніх шкіл та системи управління освітою є достатній потенціал для впровадження ефективних моделей партнерства. Однак цей процес вимагає певних зусиль для подолання бар'єрів, зокрема культурних і організаційних, що може бути реалізовано через впровадження комплексних стратегій на рівні державних програм, а також через активну участь педагогічної спільноти в міжнародних освітніх ініціативах.

У США та Канаді система освіти характеризується сильною орієнтацією на підтримку партнерства між школами та родинами, що є основним фактором успіху в освітніх досягненнях учнів. У цих країнах партнерська взаємодія здійснюється через низку форм, що включають активну участь батьків у шкільному житті, використання цифрових платформ для постійної комунікації та організацію програм підтримки для батьків.

1. Регулярні зустрічі з батьками та конференції. Важливим елементом американської та канадської практики є регулярні зустрічі між вчителями та батьками, які зазвичай проводяться кілька разів на рік. Ці зустрічі дозволяють не лише обговорити успіхи учнів, але й спільно вирішувати проблеми. Наприклад, учителі надають статистичні дані про успішність дітей, дають конкретні рекомендації, а також пропонують плани для подолання труднощів, які можуть виникнути. Такі зустрічі важливі тим, що створюють атмосферу підтримки й дозволяють батькам мати реальний вплив на навчальний процес.

2. Цифрові платформи для взаємодії. Інтеграція технологій у навчальний процес у США та Канаді дозволила створити зручні цифрові платформи для комунікації між вчителями та батьками. Платформи, такі як ClassDojo і Remind, дозволяють миттєво ділитися з батьками інформацією про успіхи учнів, домашні завдання, заплановані заходи та інші важливі новини. Це дає батькам можливість бути на зв'язку з учителями в будь-який час, швидко реагувати на зміну обставин і сприяти розвитку своїх дітей.

3. Програми підтримки батьків. Однією з важливих складових підтримки партнерства є організація програм, які допомагають батькам краще розуміти і підтримувати навчальний процес. В Україні, наприклад, існує потреба в розробці спеціалізованих програм для батьків, що навчали б їх ефективним методам підтримки дітей, як вдома, так і в школі. У США та Канаді таке навчання зазвичай включає курси з розвитку педагогічних навичок, управління стресом і підтримки здоров'я дітей.

Великобританія та Фінляндія є країнами, в яких активно розвивається концепція партнерства між школою та родиною. Важливим аспектом є залучення батьків до прийняття рішень в школі, а також інклюзивність освітніх практик, де увага приділяється кожній дитині.

1. Залучення батьків до управлінських процесів. У Великій Британії батьки активно беруть участь у діяльності шкіл, включаючи процеси прийняття рішень на рівні управління. Батьківські ради є важливою частиною структури шкіл, і вони можуть впливати на питання організації навчального процесу, вибір методик викладання, а також розвиток шкільних проєктів. Така модель партнерства забезпечує більш тісний зв'язок між родинами та шкільним середовищем, дозволяючи батькам відчувати свою значимість у житті школи.

2. Інклюзивна освіта у Фінляндії. Відома своєю високою якістю освіти, Фінляндія особливо акцентує увагу на інклюзивному підході, що передбачає залучення кожного учня до активного освітнього процесу. Батьки в Фінляндії активно співпрацюють з педагогами, психологами та соціальними працівниками для того, щоб забезпечити своїм дітям оптимальну підтримку. Враховуючи особливості дитини, батьки і вчителі формують індивідуальні плани навчання, що дозволяють забезпечити найкращі умови для розвитку.

3. Широке використання цифрових технологій. В обох країнах широко використовуються цифрові платформи для комунікації та навчання. Наприклад, вчителі можуть використовувати онлайн-платформи для обміну матеріалами з батьками і для організації зворотного зв'язку. У Фінляндії, поряд з цифровими платформами, активно використовуються мобільні додатки для навчання дітей, що дозволяє батькам бути на зв'язку з процесом навчання навіть під час канікул.

Японія та Південна Корея мають свої унікальні підходи до партнерської взаємодії між школами, учнями та батьками, в основі яких лежать глибокі культурні традиції поваги до вчителя і родини.

1. Відкриті уроки та батьківські збори. У Японії та Південній Кореї популярні відкриті уроки, які проводяться для батьків. Це дозволяє їм спостерігати за навчальним процесом, оцінювати методи викладання, взаємодію учнів із

вчителями. Цей формат відкритих уроків дозволяє батькам зрозуміти, як підтримати своїх дітей вдома, як допомогти з навчанням і мотивацією. У Південній Кореї також широко практикується участь батьків у шкільних заходах, що забезпечує більш тісну інтеграцію сім'ї та школи.

2. Залучення батьків до позакласних заходів. В обох країнах батьки активно залучаються до організації позакласних заходів, спортивних змагань, культурних подій, що сприяє не лише розвитку дітей, але й створенню тіснішої зв'язку між родиною і школою. Це дозволяє створити атмосферу взаємної підтримки, де батьки не тільки допомагають у навчанні, але й активно беруть участь у громадських і культурних заходах.

Перспективи для України щодо адаптації міжнародного досвіду взаємодії між вчителями, учнями та батьками є значними. Однак для успішного впровадження таких практик необхідно враховувати ряд специфічних факторів, характерних для української системи освіти, а також культурні та соціальні особливості нашого суспільства. Зокрема, важливо врахувати історичну традицію відносин між школою та батьками, рівень технологічної готовності та доступність інфраструктури для цифрових технологій, а також особливості соціокультурної взаємодії у різних регіонах країни.

В Україні на даний момент вже є певний досвід використання цифрових платформ у навчальному процесі. Такі інструменти, як електронні журнали, платформи для проведення онлайн-уроків і спілкування з учнями (наприклад, Google Classroom, Zoom), вже набули популярності, але вони не стали універсальними для всіх шкіл та родин. Водночас, з огляду на розвиток інформаційних технологій, створення і вдосконалення цифрових платформ для комунікації між школами та батьками є одним із пріоритетних завдань для України.

Для того, щоб такі платформи стали ефективним інструментом для розвитку партнерської взаємодії, потрібно подбати про кілька аспектів:

1. Розвиток інфраструктури та доступності технологій. В Україні, хоча й спостерігається позитивна динаміка в розвитку цифрової освіти, є значні територіальні та соціальні нерівності в доступі до якісного інтернету та сучасних гаджетів. Уряд та місцеві органи влади повинні забезпечити рівний доступ до інтернет-ресурсів у всіх регіонах країни, приділяючи особливу увагу сільським і віддаленим місцевостям. Підтримка інформаційно-комунікаційної інфраструктури на всіх рівнях, від шкіл до громад, дозволить забезпечити ефективну взаємодію з батьками незалежно від їх місця проживання.

2. Простота використання та доступність для батьків. Важливим етапом є створення зручних для користувачів платформ, на яких батьки зможуть без труднощів знаходити інформацію про навчальний процес своїх дітей, взаємодіяти з учителями, обговорювати важливі питання. Урахування технічної грамотності батьків є критичним, оскільки не всі з них володіють необхідними навичками для роботи з сучасними платформами. Платформи повинні бути максимально інтуїтивно зрозумілими і мати функції для підтримки різних рівнів технологічної підготовки користувачів.

3. Підвищення залученості батьків. Окрім звичних звітів і повідомлень, платформи можуть включати функції, які дозволяють батькам брати участь у

плануванні навчального процесу, отримувати рекомендації щодо розвитку своїх дітей і взаємодіяти з іншими родинами та вчителями. Це може бути вкрай корисно, оскільки допоможе створити віртуальну освітню спільноту, де кожен учасник буде активно долучений до процесу навчання.

В Україні вже існує потенціал для розробки програм, спрямованих на підтримку батьків у навчанні та вихованні дітей [4]. Такі програми можуть включати як онлайн-курси, так і тренінги в офлайн-форматі, організовані в школах або через державні платформи. Подібні ініціативи можуть значно підвищити рівень педагогічної культури серед батьків та покращити їхнє розуміння сучасних педагогічних методик, що забезпечить кращу підтримку дітей в освітньому процесі.

1. Онлайн-курси та тренінги. Створення онлайн-курсів для батьків дозволить охопити широку аудиторію незалежно від їх місця проживання. Курси можуть включати теми з організації навчального процесу вдома, підтримки дітей у розвитку емоційного інтелекту, методик допомоги у виконанні домашніх завдань та ін. Такі курси повинні бути доступними за ціною, а також враховувати культурні особливості різних регіонів. Крім того, в Україні можуть бути створені платформи для онлайн-обговорень і консультацій, де батьки зможуть звертатися за порадами до психологів або педагогів.

2. Тренінги та семінари в школах. Враховуючи важливість безпосереднього контакту, навчальні заклади можуть організовувати тренінги та семінари для батьків. Це створює можливість для особистої взаємодії, де батьки не лише отримують необхідну інформацію, але й можуть обговорити з педагогами важливі питання, що стосуються конкретних дітей або класів. Такі заходи сприяють не лише покращенню освітніх досягнень учнів, але й зміцнюють взаєморозуміння між батьками та вчителями.

3. Спеціалізовані ініціативи від громадських організацій. В Україні вже є платформи та громадські ініціативи, як-от Платформа Батьківської Освіти, які можуть активно співпрацювати з державними структурами для створення комплексних програм підтримки батьків. Такі ініціативи можуть охоплювати тренінги, інтерв'ю з експертами, а також надавати спеціалізовані ресурси для підтримки батьків в питаннях виховання і навчання дітей.

Ще одним важливим аспектом розвитку партнерської взаємодії між школою та батьками є залучення останніх до процесу управління школою [2]. В Україні, попри наявність певних ініціатив, таких як батьківські комітети, досі існує потреба в значному удосконаленні цього процесу, щоб зробити участь батьків більш впливовою та реалістичною.

1. Створення батьківських рад. Створення ефективних батьківських рад, які б мали реальний вплив на прийняття рішень у школі, є важливим кроком у розвитку партнерства. Такі ради повинні бути залучені до обговорення стратегічних рішень, таких як розробка навчальних програм, організація позашкільної діяльності, вибір методів навчання тощо. Це дозволить зробити навчальний процес більш орієнтованим на потреби учнів і сімей.

2. Регулярні збори та участь у заходах. Організація регулярних зборів для батьків, під час яких вони можуть не тільки ознайомитися з результатами

навчання своїх дітей, але й обговорити питання щодо шкільного життя, є ще одним ефективним методом залучення батьків до шкільного управління. Крім того, активна участь батьків у шкільних заходах, таких як ярмарки, концерти, олімпіади, допомагає створювати сприятливу атмосферу співпраці та взаємодії.

3. Підвищення рівня демократичної культури у школах. Для того щоб залучення батьків до управління школою стало ефективним, потрібно розвинути демократичну культуру на рівні шкіл. Це передбачає створення відкритої атмосфери, де кожен учасник процесу може висловлювати свою думку, пропонувати ініціативи та бути залученим до вирішення важливих питань, що стосуються навчання і виховання дітей.

Отже, партнерська взаємодія вчителя, учнів і батьків має надзвичайно важливе значення для розвитку ефективної системи освіти, яка здатна відповідати вимогам часу. Міжнародний досвід показує, що залучення батьків до навчального процесу не тільки покращує академічні досягнення учнів, але й сприяє формуванню більш тісних і довірчих стосунків між школою та родиною. Завдяки цьому учні отримують підтримку не лише на рівні навчального процесу, але й у розвитку їхніх соціальних і емоційних навичок, що, в свою чергу, підвищує їхню впевненість у собі та загальну мотивацію до навчання.

Особливо важливим є використання цифрових технологій для побудови ефективних комунікацій між усіма учасниками освітнього процесу. Такі платформи, як ClassDojo і Remind у США, а також інші ресурси, що підтримують онлайн-спілкування, допомагають не лише обмінюватися інформацією про успіхи учнів, але й надають батькам можливість оперативно реагувати на зміни в навчальному процесі. Впровадження подібних технологій в Україні дозволить підвищити якість комунікації та сприятиме кращій організації навчального процесу [3].

Іншою важливою складовою є розвиток програм для батьків. В Україні створення та впровадження програм, які допомагають батькам ефективно підтримувати дітей у навчанні, допоможе зміцнити партнерські відносини між родинами та школами. Це може бути реалізовано через організацію спеціалізованих тренінгів і навчальних курсів, які сприятимуть розвитку педагогічних навичок у батьків і допоможуть покращити взаєморозуміння між ними і вчителями.

Адаптація міжнародного досвіду в Україні повинна також передбачати залучення батьків до процесів шкільного управління. Створення батьківських рад і активне залучення батьків до організації шкільних заходів дозволить створити більш ефективну модель співпраці, де кожен учасник освітнього процесу відчуває свою значущість і відповідальність.

Перспективи адаптації міжнародного досвіду партнерської взаємодії в Україні є великими. Однак для цього необхідно врахувати специфіку національної освітньої системи, культурні традиції та соціальні особливості. Інтеграція цифрових технологій, створення спеціалізованих програм для батьків, а також залучення їх до управлінських процесів у школах – це реальні кроки, які допоможуть забезпечити ефективне партнерство між школою і родиною. Впровадження таких підходів сприятиме поліпшенню якості освіти в Україні та забезпечить розвиток учнів на всіх рівнях їхнього розвитку – від академічного до соціально-емоційного.

Список використаних джерел

1. Цуркан Т. Сучасні проблеми взаємодії школи і сім'ї у процесі формування особистості молодшого школяра URL: http://www.rusnauka.com/39_VSN_2014/Pedagogica/4_182984.doc.htm (дата звернення 12.10.2024).
2. Aprieliyeva I., Kolosova S. Formation of competence of pedagogical partnership of future specialists of preschool education: foreign experience. *Humanities science current issues*. 2022. Т. 1, № 52. С. 160-167. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/52-1-23> (date of access: 05.11.2024).
3. Sitnik T. Features of the use of pedagogical cooperation and partnership in higher education institutions of Ukraine. *Cherkasy university bulletin: pedagogical sciences*. 2022. № 2. С. 57-64. URL: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-2-57-64> (date of access: 05.11.2024).
4. Tadeush O. Educational partnership in higher school space: domestic and foreign experience. *Pedagogical education: theory and practice. psychology. pedagogy*. 2020. №. 33. URL: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2020.33.7> (date of access: 05.11.2024).

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Оганян Армаїс – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 291 Міжнародні відносини суспільні комунікації та регіональні студії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Україна вже кілька років працює над впровадженням амбітних реформ у галузі освіти. Так у 2014 році було прийнято новий закон «про вищу освіту» спрямований на усунення дисбалансу на ринку праці, посилення економічної ефективності державного фінансування та підвищення якості освітніх послуг. У 2016 році з ухваленням концепції Нова Українська Школа (НУШ), було запущено ключову освітню реформу серед основних цілей якої оновлення навчальних програм і забезпечення рівного доступу усіх дітей до освітніх послуг, проте українська школа, поки що далека від ідеальної.

Чимало українців звикли думати про те, що попри всі негаразди в Україні гарна освіта. Це не зовсім так. Не надто високі академічні успіхи українських школярів свідчать результати міжнародного дослідження PISA що проводить Організації Економічного Співробітництва та Розвитку кожні 3-4 роки вона тестує 15-тирічних школярів з предметів. Читацька грамотність передбачає здатність до роботи з текстами з метою досягнення певної мети, використання і вдосконалення власного потенціалу, активної участі в суспільному житті. Математична грамотність є здатністю до визначення й усвідомлення ролі, яку математика відіграє у сучасному світі. Використання математики в приватному житті й активної участі в житті суспільства. Природнича грамотність – робити обґрунтовані висновки про певні наукові явища, розуміти основні характеристики науки як частини системи людського знання, прагнути залучитися до галузей, пов'язаних з наукою, бути активним членом суспільства.

За зрізом показників у 2022 українці показали нижчий рівень грамотності ніж у середньому по країнах Організації Економічного Співробітництва та Розвитку середній бал підлітків з математики становить 441 і з читання 428 з природничо-наукових дисциплін 450 порівняно з Україною, Естонія та Польща мають значно вищі бали Словачька Республіка також випереджає Україну в усіх трьох галузях найбільш проблемною дисципліною циклу є читання саме із читання Україна має найбільшу різницю в балах порівняно з країнами Організації Економічного Співробітництва та Розвитку.

Система освіти в Україні, на жаль, має низку суттєвих проблем, які негативно впливають на успішність учнів. Дослідження чітко показують, що соціально-економічний статус дитини значно впливає на її результати в навчанні. Учні з бідніших сімей, як правило, мають гірші показники, навчаються в гірших умовах і мають менші можливості для розвитку. Ця нерівність веде до значної різниці в досягненнях учнів з різних регіонів країни. Проблеми шкільної освіти: Українські школи стикаються з комплексом проблем, які потребують термінового вирішення. До них належать – недостатнє матеріально-технічне забезпечення. Багато шкіл, особливо в сільській місцевості мають застаріле обладнання, неякісні меблі та невідповідні санітарні умови. Це робить процес навчання некомфортним і неефективним. Нестача педагогічних кадрів. В Україні відчувається гострий дефіцит кваліфікованих вчителів, що негативно впливає на якість освіти. Багато вчителів змушені викладати кілька предметів, що не дозволяє їм глибоко занурюватися в матеріал і надавати учням достатню увагу.

Низька мотивація вчителів. Заробітна плата вчителів в Україні є однією з найнижчих серед усіх професій. Це призводить до демотивації та відтоку кадрів, що негативно впливає на загальний рівень освіти. Недофінансування шкіл. Бюджетні кошти, які виділяються на освіту, часто є недостатніми для того, щоб забезпечити школи всім необхідним. Це призводить до проблем з ремонтом приміщень, закупівлею навчальних матеріалів та забезпеченням харчуванням учнів. Низька якість навчальних програм. Деякі навчальні програми в Україні потребують оновлення та адаптації до сучасних потреб ринку праці.

В рамках децентралізації влади в Україні було проведено реформу системи фінансування шкіл. Ця реформа мала на меті надати школам більше автономії та стимулювати їх до кращого управління своїми ресурсами. Однак, наразі складно сказати, чи змогла реформа децентралізації суттєво покращити якість освіти в Україні. Зміни механізму фінансування шкіл не вирішили всіх проблем, і багато шкіл все ще стикаються зі значними проблемами.

Сільська освіта в Україні перебуває в особливо жахливому стані. 1,2 млн учнів навчаються в сільських школах, де умови навчання значно гірші, ніж у міських. Школи на селі часто не мають необхідного обладнання, кабінетів, бібліотек, спортивних майданчиків. У багатьох селах відсутні підвезення учнів до школи, що змушує дітей долати значні відстані пішки. Вчителі в сільських школах, як правило, мають менший досвід та кваліфікацію, ніж їхні колеги в містах.

Витрати на освіту учня в сільській місцевості перевищують аналогічні у місті до великого вторгнення, для навчання учнів у сільській місцевості утримувалося 2/3 усіх шкіл у них працювало майже половина вчителів України у середньому в сільській місцевості розмір класу не перевищує 11 осіб що вдвічі менше аніж у великих містах 24 учні, диспропорції вартості навчання між селом і містом у межах області.

Оснащеність сільських шкіл незадовільна за даними Державної служби статистики України: 19% сільських шкіл взагалі не мають комп'ютерів у містах 70-80% шкіл забезпечені спеціально облаштованими кабінетами з різних дисциплін, на селі лише 30-40% шкіл мають кабінети з хімії географії біології іноземних мов і літератури, трохи більш ніж половина сільських шкіл це 53% з математики та фізики, і лише 2 третини забезпечені кабінетами української мови і літератури, також 2 третини шкіл у сільській місцевості мають фізкультурну залу. Умови перебування в школі часто шкідливі для здоров'я учнів за даними знову ж таки державної служби статистики України близько чверті сільських шкіл досі не мають водогону, а більша частина водогону із гарячою водою, на жаль, немає точних даних про облаштованість сільських шкіл вбиральнями у приміщеннях хоча відсутність одна з причин чому з 2016 року уряд відмовився коштом освітньої субвенції фінансувати школи де навчається менш як 25 учнів. Вчителі у сільській місцевості мають велике навантаження навіть для того щоб отримати хоча б голий оклад їм подекуди доводиться викладати по 10 предметів, а найцікавіше те, що 70% від їхньої заробітної плати формується від стажу, це і відштовхує від себе молодих вчителів та оскільки вчителям нараховують ставку за навантаження 18 годин на тиждень виникає проблема їх навантаження в умовах недокомплекції школи учнями у сільській місцевості, вчитель це людина оркестр яка в середньому читає три предмети проблема в тих же малокомплектних школах згідно з міжнародними освітніми стандартами такою школою заведено вважати заклад де навчається до 50 школярів витрати на отримання шкіл у мало населених пунктах селах селищах смт у розрахунку на одного учня обходяться державі в 5-10 разів дорожче ніж відповідні міські навчальні заклади у деяких сільських школах вартість року навчання на одного школяра сягає 50-80 і навіть 100 000 грн і це при середньому нормативі для міської місцевості у 8 000 грн а для сільської 14 000 грн на рік причина низька наповнюваність класів іноді до п'яти учнів попри низьку заробітну плату школи в сільській місцевості мають зайвий викладацький склад тобто співвідношення кількості вчителів на кількість учнів і змушені витрачати непропорційно високу частку своїх бюджетів на оплату праці в результаті чого мало коштів залишається на підтримку матеріально-технічної бази. Проблема сільської освіти не унікальна для України оптимізації шкільної мережі зазнавали школи у Австралії Англії Канаді Кореї Португалії розпорошеність шкільних закладів стала причиною реформи освіти країн постсоціалістичного простору: Молдови, Казахстану, Польщі, Сербії.

Аналогічно це стосується і скандинавських країн, де щільність населення низька через географічне розташування в Норвегії 650 000 осіб проживають у віддалених населених пунктах попри те тут було запроваджено

стимули щодо консолідації шкіл через передачу освітнього гранту на рівень муніципалітетів найбільш популярний захід боротьби з вадами малих шкіл це створення опорних закладів або шкільних кластерів федерацій досвід Швеції подібний до Норвегії Тут також спочатку вирішили підтримати сільську громаду але з 1993 року трансферт на освіту почали розподіляти місцеві органи влади що зразу відчули переваги економії від масштабів та консолідації шкіл. Якщо звернутися до Міжнародного досвіду реорганізації малокомплектних шкіл то їхні закриття або консолідація були зумовлені перш за все економічними мотивами, а також браком вчителів які б бажали працювати в селах так скорочення кількості сільських шкіл у Фінляндії тривало понад 20 років за такий довгий період чисельність шкіл у сільській місцевості зменшилася із 2093 до 660 починаючи. Із 2008 року з метою зменшити бюджетні витрати на освіту в Італії було скорочено близько 140 000 робітників освітянської галузі і закрито понад 450 малочисельних шкіл 750 загально-освітніх навчальних закладів, була консолідована, масова міграція сільського населення до міст, яка призвела до закриття 30 шкіл у селищах Данії впродовж періода із 1990 по 1999 рік.

Згідно з ініціативою українського уряду принцип середня школа у кожне село замінюють на мережу опорних шкіл та їхніх філій уряд обрав своїм інструментом шкільні округи на практиці.

На практиці опорні школи як вирішення проблеми сільських шкіл це виглядає так, початкову школу діти відвідують у своєму селі (до 4 класа) після її закінчення вчать в опорній школі, держава бере на себе зобов'язання надати шкільні автобуси та збудувати дороги якими ці автобуси мають їздити за задумом статус опорної школи отримує найбільша в регіоні обов'язковою для опорної школи є повна матеріально-технічна база спортивні об'єкти оснащені кабінети фізики хімії біології географії та лабораторії це також кваліфіковані педагогічні кадри та досвідчений директор обраний за конкурсом у такій школі має вчитися не менш як 360 учнів не враховуючи тих хто доїжджає із сусідніх населених пунктів створення опорних шкіл дає змогу комплексно подолати низку проблем пов'язаних з особливостями сільської місцевості.

По-перше, підвищення ефективності фінансування освіти та поліпшення інфраструктури. По-друге, забезпечення рівного доступу до якісної освіти. По-третє, поліпшення професійного розвитку вчителів. По-четверте, кращі можливості надавати послуги учням зі спеціальними можливостями або потребами створення умов інклюзивної освіти для людей що потребують додаткової постійної або тимчасової підтримки в освітньому процесі. Це обов'язковий компонент створення опорних шкіл. По-п'яте, збереження початкової школи як культурного осередку більші школи зазвичай ефективніші та дають кращий результат сільські школи це не тільки малі класи це також мала школа. Симпатии малих шкіл вказують на їх корисність для дітей із вразливих сімей на можливість приділити увагу кожному учню аргументи ж за консолідацію шкіл зазвичай включають наступне:

Перше, більші школи асоціюються з вищою якістю викладання та навчання у великих школах вчителі мають більше шансів на спеціалізацію тим

часом як у малих вони змушені читати різні предмети для різних класів і таким чином розпорюшувати свої зусилля. Друге, більші школи можуть запропонувати своїм учням якіснішу та ширшу програму навчань. Наразі це поки що не зовсім про Україну, але зважаючи на тенденції до децентралізації та автономізації навчальних закладів цей аспект невдовзі стане актуальним. Третє, більші школи вважають економічно ефективнішими. Четверте, вони можуть насправді краще враховувати потреби учнів формувати класи залежно від рівня підготовки пропонувати класи з поглибленим вивченням дисциплін залежно від здібностей учнів. П'яте, школи також мають і не академічні аспекти життя більші школи можуть запропонувати Більші можливості соціалізації відвідування гуртків факультативів інших позашкільних занять які матимуть позитивний вплив на академічні успіхи учнів. Міжнародний досвід і дослідження вказують на те що найбільш прийнятний шлях реформи, оптимізація шкільної мережі та збереження малих шкіл лише у віддалених фізично ізольованих громадах де транспортування учнів і вчителів до школи за прийнятний проміжок часу просто неможливе. Для української освіти було б доцільно перейняти досвід європейських країн у галузі реформування освіти та забезпечення автономії школи Естонія приклад країни що змогла створити ефективну освітню систему у часи найбільш бурхливих економічних трансформацій що настали після розпаду Радянського Союзу вчасно зламавши всі засади централізованого управління освітою і побудувавши на їхньому місці ефективні форми горизонтальної та вертикальної підзвітності Естонія зробила фінансову автономію шкіл не мрією а реальністю естонська влада приділяла у світі значну увагу вливанням коштів на рівні більш заможних на той момент держав організації економічного співробітництва та розвитку.

Утім, виділяти кошти на освіту не єдина запорука успіху пріоритет є створення системи ефективного контролю за використанням освітніх послуг школами та учнями тому з 1993 року відповідальність за надання послуг середньої освіти в Естонії була передана муніципалітетам і школам органи місцевого самоврядування із власних доходів повністю фінансують дошкільну освіту включаючи зарплату вчителів освіта безплатна з учнів не стягується плата за підручники харчування і транспорт саме на місцевий рівень управління виділяється найбільша частина витрат у середньому від 35 до 38% щорічно попри те, що послуги середньої освіти пропонують три типи постачальників держава муніципалітети та приватні особи учні і батьки віддають перевагу саме муніципальним школам, де навчається понад 95%.

Цей метод дозволяє підвищити ефективність використання бюджетних коштів, забезпечити рівний доступ до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхнього місця проживання, поліпшити професійний розвиток вчителів, надати кращі можливості для учнів з особливими потребами, зберегти початкові школи як культурні осередки в сільській місцевості ефективно використовувати ресурси на місцевому рівні. Велика автономія шкіл у фінансовому менеджменті та управлінні персоналом є ключовими чинниками успішної шкільної реформи в Естонії, досвід якої буде варто імплементувати у подальшій перспективі і на теренах України.

Список використаних джерел

1. ECD. Результати міжнародного дослідження PISA URL: ecd.org/publication/pisa-2022-results (дата звернення 09.05.2024).
2. Dowbor. Книга Томас Пікетті «Капітал у XXI столітті» URL: <https://dowbor.org/wp-content/uploads/2014/06/14Thomas-Piketty.pdf>. (дата звернення 09.05.2024).
3. Офіційний сайт УЦОЯО. Статистичні дані НМТ/Основної сесії ЗНО. URL: <https://zno.testportal.com.ua/opendata> (дата звернення 09.05.2024).
4. Статистичний бюлетень «Загальноосвітні навчальні заклади України» URL: <http://ukrstat.oro/about.html> (дата звернення 09.05.2024).

ОПТИМАЛЬНА СУКУПНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Самойленко Олена – кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Актуальність проблеми ефективного управління закладами освіти пояснюється ускладненням їх адаптації до нових соціальних, технологічних і нормативних викликів сьогодення. Сукупність організаційно-педагогічних умов ефективного управління закладом освіти – це набір чинників, які сприяють результативності та якості управління освітнім процесом, розвитку компетенцій учнів і професійному зростанню педагогів, що є ключовими завданнями сучасної системи освіти. Для ефективного управління закладом дошкільної освіти (далі ЗДО) сукупність організаційно-педагогічних умов визначається специфікою дошкільної освіти і потребує врахування кількох важливих чинників, що сприяють забезпеченню якісного освітнього процесу та розвитку дітей. Це, перш за все: організаційна структура, яка забезпечує створення умов для функціонування і розвитку ЗДО за рахунок раціонального використання ресурсів, зниження витрат і гнучкого пристосування внутрішнього середовища до вимог зовнішнього [2, с. 186-188]. Підвищити ефективність означає з меншими витратами отримати кращі результати. При оцінці ефективності управління виникає необхідність відповісти на питання про те, що таке результат керування і які витрати, пов'язані з його досягненням?

Основу оптимальної сукупності організаційно-педагогічних умов ефективного управління ЗДО складають поняття «ефективність управління», «умови», «педагогічні умови», «організаційні умови». «Ефективність» – це відношення корисного ефекту (результату) до витрат на його отримання. Проте, поняття «ефективність управління» поки ще не має чіткого тлумачення ні в науковій літературі, ні в практиці управління.

Так, у наковій літературі можна зустріти такий підхід до визначення ефективності управління – це ефективне керівництво, що розуміється, як уміння керівника змусити або спонукати, зацікавити підлеглих працювати

енергійно, продуктивно, з високою віддачою. Інший підхід трактує термін «ефективність управління» (від латин. *effectivus* – діяльнісний, творчий), як результативність процесу управління, операції, проекту, що визначається відносним ефектом, співвідношенням результату до витрат, які зумовили його одержання [2, с. 186-188].

У філософії «умови» розуміють як те, від чого залежить щось інше, суттєвий компонент комплексу об'єктів. По суті, умова – це необхідна обставина, яка уможлиблює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь. Якщо процес розглядати як фактор, то умови – це обставини, які достатні та необхідні для реалізації можливостей, що закладені у тому, чи іншому процесі (факторі). Важливим є те, що умови можна забезпечувати, добирати, поєднувати. Отже, намагання досягти результату, можна зазначити, як сукупність умов впливати на перебіг процесу управління, сприяти його дієвості [1, с. 39-43].

У педагогіці фактором виступає освітній процес – цілеспрямована, свідомо організована динамічна взаємодія педагогів та учнів, у процесі якої вирішуються суспільно необхідні завдання навчання та гармонійного виховання. Тому, створені для цього умови будуть педагогічними [1, с. 40].

Наукові джерела дають нам можливість проаналізувати визначення «педагогічні умови», це:

- чинники, що забезпечують успішне навчання;
- це те, що сприяє успішному перебігу чогось;
- обставини, за яких компоненти освітнього процесу представлені в найкращій взаємодії;
- сукупність об'єктивних і суб'єктивних факторів, необхідних для забезпечення ефективного функціонування всіх компонентів освітньої системи [6].

Зауважимо, що при обґрунтуванні умов управління ЗДО слід враховувати як зовнішні, так і внутрішні чинники. При цьому під зовнішніми чинниками варто розуміти такі, що створюють ефективне середовище для переходу ЗДО з функціонального у стан розвитку. На відміну, внутрішні чинники зумовлюють спроможність ЗДО пристосовуватися до сучасних вимог та відповідати їм.

Під умовами ефективного управління ЗДО слід розуміти сукупність зовнішніх чинників і внутрішніх об'єктивних можливостей, що забезпечують успішне його функціонування та розвиток, реалізацію відповідних завдань. Отже, організаційно-педагогічні умови ми відносимо до групи внутрішніх чинників, що забезпечують ефективну взаємодію членів педагогічного колективу з метою якісної реалізації місії ЗДО на різних рівнях управлінської діяльності (стратегічному, тактичному, оперативному) [7]. Нам імпонує підхід О. Янко до визначення організаційно-педагогічних умов ефективного управління педагогічним колективом ЗДО:

- поширення управлінських повноважень на педагогічний колектив як єдину команду (на стратегічному рівні управління);
- створення науково-методичного осередку для педагогів на інноваційних засадах (на тактичному рівні управління);

– урізноманітнення моделей організації освітнього процесу на основі особистісно орієнтованої парадигми (на оперативному рівні управління) [6].

Результати широкої практики впровадження досвіду делегування управлінських повноважень доводять ефективність наступних:

- делегувати тому, хто може й хоче виконувати частину повноважень;
- делегувати не тільки обов'язки, але і права, і повноваження;
- без вагомих причин не втручатися в робочий процес;
- вимагати від підлеглого проміжних звітів про хід реалізації завдань, контролювати лише кінцеві результати дорученої справи.

Як показує досвід, делегування повноважень керівникам структурних підрозділів та активним членам колективу дозволяє зробити систему управління більш демократичною, а управління – мобільним [1, с. 23].

При цьому, слід відмітити, що на першому (стратегічному) рівні управління керівнику ЗДО варто в конструктивній творчій взаємодії з педагогічним колективом, як єдиною командою, ухвалювати стратегічні рішення та виконувати функції, спрямовані на забезпечення ефективності розвитку всього закладу дошкільної освіти. Однак, для ефективного виконання цих завдань, керівник має активно взаємодіяти з педагогічним колективом, який є основною частиною команди закладу. Така взаємодія сприяє тому, щоб рішення, що ухвалюються, були конструктивними і відповідали потребам як педагогів, так і дітей. Творчий підхід до управлінських процесів і відкритість до нових ідей допомагає забезпечити розвиток та використання інноваційних підходів в освітньому процесі. У той же час, співпраця керівника з педагогами дозволяє краще враховувати їх досвід та знання, що сприяє більш ефективному впровадженню стратегічних рішень та покращенню якості дошкільної освіти в цілому.

На другому (тактичному) рівні управління роль методиста є не менш важливою, ніж роль керівника, оскільки він виконує функцію забезпечення практичної реалізації стратегічних рішень, ухвалених на вищому рівні. Важливо, що методист, який працює під загальним керівництвом директора, має активно взаємодіяти з педагогічним колективом, щоб реалізувати стратегічний план розвитку ЗДО на більш конкретному рівні.

Декомпозиція стратегічного плану на окремі етапи та завдання дає можливість зосередитись на досягненні проміжних результатів і створенні ефективних умов для безперервного розвитку як установи, так і кожного педагога. Визначення основних завдань на відповідний період, а також зміст і форми організаційно-педагогічної роботи допомагають чітко орієнтувати діяльність всього колективу на досягнення конкретних цілей, зокрема, на вдосконалення професійної компетентності педагогів.

У творчій взаємодії з педагогами методист може розробляти нові форми роботи, проводити тренінги, семінари, консультації, що стимулюють розвиток навичок і знань вчителів. Це дозволяє забезпечити не тільки професійне зростання педагогів, а й підвищити ефективність освітнього процесу в цілому. Кінцева мета всіх цих дій – забезпечення якості освітнього процесу, як

важливої складової сукупного показника якості роботи закладу дошкільної освіти [6].

На третьому (оперативному) рівні управління в закладі дошкільної освіти увага фокусується на безпосередньому виконанні запланованих дій, що є основою для ефективної роботи закладу на щоденному рівні. Саме тут реалізуються функції поточного планування, що дозволяють оперативно адаптувати та коригувати освітній процес відповідно до змін у реальних умовах. Ключова мета на цьому рівні – забезпечити чітке виконання педагогами та іншими членами колективу запланованих заходів. Це передбачає:

1. Поточне планування: регулярне оновлення та уточнення завдань і планів роботи на основі поточних потреб і ситуації в закладі освіти. Тут важливо враховувати не лише стратегічні і тактичні рішення, а й реальні умови навчання та розвитку дітей.

2. Контроль за виконанням: постійна перевірка того, як педагоги та інші працівники виконують свої завдання, чи дотримуються встановлених термінів та стандартів якості. Це дозволяє вчасно виявляти проблеми й оперативно їх вирішувати.

3. Коригування діяльності: за необхідності, оперативне внесення змін у плани та методи роботи, з урахуванням результатів поточного моніторингу. Наприклад, це може включати корекцію підходів до навчання дітей, зміну форм взаємодії з батьками або організацію виховних заходів.

Таким чином, на оперативному рівні управління забезпечується безперервність і стабільність процесів, що дозволяє ефективно реалізовувати стратегію розвитку ЗДО в реальних умовах. Водночас, цей рівень є найбільш гнучким, оскільки він вимагає постійної адаптації до змін і оперативних рішень у взаємодії з педагогами, дітьми та іншими учасниками освітнього процесу.

Функції взаємоконтролю, поточного контролю, аналітичні дії частково беруть на себе члени педагогічного колективу під загальним керівництвом директора закладу дошкільної освіти.

Процес створення науково-методичного осередку для педагогів на інноваційних засадах пов'язаний із модернізацією дошкільної освіти, з постійним удосконаленням існуючих і розробкою та широким впровадженням інноваційних технологій навчання та виховання. На жаль, сучасна практика доводить, що інколи прийняття інновації лише проголошується, проте реальних змін у роботі з дошкільниками не відбувається. На заваді стають недостатні вміння об'єктивно оцінювати, розпізнавати користь і доцільність використання новітніх педагогічних технологій, творчо трансформувати їх в освітній процес ЗДО [6]. Рівень інноваційної культури більшості сучасних педагогів не відповідає вимогам нашого стрімкого часу. Науковці справедливо нарікають, що зміст, форми та методи професійної підготовки інколи значно відстають від реалій функціонування сучасного ЗДО.

Основні напрями науково-методичної роботи в закладах дошкільної освіти (ЗДО), які сприяють створенню інноваційного клімату, повинні бути орієнтовані на інтеграцію науки та методики навчання. Важливою складовою є підтримка творчості та професійного розвитку педагогів через використання

різноманітних форм роботи. Науковці зазначають кілька ключових напрямів, які допомагають досягти цієї мети:

- підвищення професійної компетентності вихователя, що включає різні форми творчої самопрезентації педагогів, які дозволяють не лише поділитися своїм досвідом, а й отримати зворотний зв'язок від колег. Наприклад, це можуть бути відкриті заняття, творчі звіти, участь у професійних конкурсах і виставках. Такі форми дозволяють педагогам вдосконалювати свої професійні навички, а також сприяють розвитку інноваційних підходів у роботі з дітьми.

- вивчення та впровадження передового педагогічного досвіду надає можливість педагогам ознайомлюватися з новими досягненнями в галузі освіти, відвідувати семінари, конференції, вебінари, що дозволяє їм запозичувати найкращі методики та практики, адаптувати їх до умов конкретного ЗДО. Важливо, щоб ці нововведення сприяли не лише розвитку закладу, а й ефективному освітньому процесу.

- ознайомлення з досягненнями психолого-педагогічної науки. Педагоги повинні бути в курсі новітніх наукових досліджень та теоретичних розробок у галузі психології і педагогіки. Це дозволяє їм краще розуміти потреби дітей, застосовувати науково обґрунтовані методи та технології, що сприяють їх всебічному розвитку.

- включення педагогів у дослідно-експериментальну роботу – це важлива складова науково-методичної роботи, яка дозволяє педагогам брати участь у наукових експериментах, дослідженнях та інноваційних проектах. Дослідницька та проектна діяльність допомагає не лише вдосконалювати професійні навички, а й бути частиною наукової спільноти, сприяє розвиткові нових підходів до організації освітнього процесу.

Вказані напрями поєднують наукові досягнення і практичну діяльність педагогів, сприяють формуванню інноваційного освітнього середовища в ЗДО, де кожен педагог має можливість до саморозвитку, а заклад загалом – впроваджувати найкращі практики та інновації для забезпечення якісної освіти для дітей.

В Україні накопичено багатий досвід результативної роботи окремих педагогів і колективів у цілому, чий науковий і методичний доробок (програми, методичні матеріали для роботи з дітьми, літературні збірки для дітей тощо) широко впроваджується в роботу інших ЗДО (Л. Білан, Є. Кононко, К. Крутій, В. Кузьменко, Н. Курочка, Ю. Манилюк, Н. Омеляненко та ін.) [6].

Внесення принципів змін в організацію освітнього процесу в закладах дошкільної освіти (ЗДО) є важливим кроком до покращення якості освіти та забезпечення її відповідності сучасним вимогам і викликам. Одним із основних шляхів реалізації цих змін є урізноманітнення моделей організації навчання, що базуються на особистісно орієнтованій парадигмі.

Особистісно орієнтована парадигма ставить в центр уваги розвиток кожної дитини як унікальної особистості з урахуванням її індивідуальних потреб, інтересів, здібностей та темпу розвитку. Це означає, що освітній процес має бути гнучким і адаптованим до конкретних умов і потреб дитини, а також орієнтованим на її активну участь у навчанні. Внесення змін в освітній процес

відбувається через: урізноманітнення моделей організації навчання (впровадження різних форм навчання, наприклад, індивідуального, групового, проектного, а також використання інтерактивних та інноваційних методів, які враховують особливості кожної дитини); зміни у педагогічних підходах (перехід від традиційних форм навчання до більш гнучких і адаптованих), що включають активну діяльність дитини, самостійність та творче мислення (застосування інклюзивних практик, що дозволяють дітям з різними освітніми потребами та здібностями отримувати рівний доступ до якісної освіти); підвищення професійної компетентності педагогів; забезпечення активної участі дітей в освітньому процесі (можливість розвитку власних інтересів, творчих здібностей та соціальних навичок). Ці зміни підтримуються і визначаються в державно-нормативних документах з дошкільної освіти, зокрема в Базовій програмі розвитку дитини «Я у Світі», яка окреслює принципи та підходи до організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. Програма акцентує увагу на створенні умов для розвитку кожної дитини через індивідуальний підхід, гнучкість навчальних форм і методів, а також на заохоченні педагогів до застосування сучасних технологій навчання.

Таким чином, організаційно-педагогічні зміни в ЗДО, орієнтовані на особистісно орієнтовану парадигму, є основою для створення інноваційного освітнього середовища, яке сприяє розвитку кожної дитини в умовах сучасної дошкільної освіти. На нашу думку, оптимальна реалізація вимог Базового компонента дошкільної освіти можлива за умови оновлення навчання на засадах інтеграції різних видів дитячої діяльності та за умови урізноманітнення моделей організації освітнього процесу (занятійної, проектної, спів-буттєвої або середовищної). Ефективність інтеграції полягає в об'єднанні та узгодженні різноманітних систем навчання, досягненні наступності, цілісності комплексного розв'язання завдань освітнього процесу (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій, Т. Піроженко, С. Якіменко та ін.) [6].

Висновки. Резюмуючи зазначене щодо обґрунтування організаційно-педагогічних умов ефективного управління ЗДО, зауважимо, що всі вони виявляють свою надзвичайну взаємозалежність і мають створюватися саме в сукупності, оскільки перша з них зумовлює дієвість наступної і разом із нею забезпечує реалізацію третьої. Таким чином, висока якість управління та організації освітнього процесу в ЗДО буде результатом лише дій творчого, з високим рівнем інноваційної культури педагогічного колективу, який постійно працює над удосконаленням своєї професійної компетентності, уболіває за спільний результат, що стає можливим лише за умов партнерських взаємовідносин керівника з підлеглими, які діють єдиною командою.

Список використаної літератури

1. Єжова О.О. Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу. // *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя Серія Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 3. С. 39-43.
2. Ткач В.С. Визначення факторів ефективності управлінської діяльності та використання управлінського потенціалу // *Вісник ХНУ*. 2008. № 2. С. 186-188.

3. Теоретико-методичні засади забезпечення якості освіти : монографія / Т67 [Д. В. Карамішев, Н. М. Гришина, О. В. Грибко, Т. В. Ревенко та ін.] ; за заг. ред. д.держ.упр., проф. Д. В. Карамішева. Х.: Вид-во ХарРІ НАДУ «Магістр», 2020. 180 с.

4. Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання / Є. М. Хриков. // *Шлях освіти*. 2011. №2. С. 11-15.

5. Шмоніна Т. А. Сучасні підходи до розуміння поняття «педагогічні умови» [Електронний ресурс] / Т. А. Шмоніна, І. Г. Глухов. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_59/13.pdf (дата звернення 12.09.24).

6. Янко О. В. Організаційно-педагогічні умови управління якістю роботи сучасного дошкільного навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Луганськ, 2009. 22 с.

7. <https://repository.mu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/3064/1/%D0%BA%D0%BE.pdf> (дата звернення 02.10.2024).

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Шимко Христина – здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Позашкільна освіта в сучасному світі відіграє важливу роль у формуванні гармонійної, всебічно розвиненої особистості. В Україні, де останніми роками відбуваються значні соціальні та економічні зміни, розвиток позашкільної освіти стає пріоритетом як на державному, так і на місцевому рівнях. Роль позашкільної освіти полягає не тільки у підтримці інтересів та здібностей дітей, але й у забезпеченні емоційної та соціальної підтримки, особливо для тих, хто постраждав від військових дій, внутрішнього переміщення та інших кризових ситуацій. Вона допомагає дітям відволіктися від негативних переживань, розвинути нові інтереси, знайти однодумців та відчути себе частиною спільноти. Особливо важливо забезпечити доступ до таких програм для дітей із сімей внутрішньо переміщених осіб, ветеранів війни та інших соціально вразливих категорій.

Сучасне розуміння поняття «позашкільної освіти» закріплено в Законі України «Про освіту», де зазначено, що вона є частиною структури освіти і спрямовується на розвиток здібностей дітей та молоді у сфері освіти, науки, культури, фізичної культури і спорту, технічної та іншої творчості, здобуття ними первинних професійних знань, умінь і навичок, необхідних для їх соціалізації, подальшої самореалізації та/або професійної діяльності [1].

Позашкільна освіта охоплює діяльність гуртків, секцій, творчих студій, спортивних клубів та інших організацій, що надають дітям та молоді можливості для розвитку поза межами шкільної програми. Згідно з даними Міністерства освіти і науки України, кількість дітей, які займаються у

позашкільних закладах, поступово зростає, але залишається недостатньою порівняно з загальною кількістю дітей шкільного віку.

Позашкільна освіта – невід’ємна частина в системі неперервної освіти, оскільки забезпечує потреби в інтелектуальному, духовному та фізичному розвитку. Крім того, сприяє активізації освітніх вимог в творчості [3].

Сьогоднішні позашкільні освітні заклади України відповідно до норм чинного закону «Про позашкільну освіту» (стаття 1 та стаття 6) незалежно від підпорядкування, типів і форм власності, в тому числі й школи соціальної реабілітації, клуби, об’єднання та всі інші, що функціонують за місцем проживання суб’єктів освітнього процесу і надають освітні послуги в системі позашкільної освіти, але за умови наявності програм позашкільної освіти, формуються на добровільних засадах і добровільному виборі напряму, змісту та форм освітнього процесу в даних інституціях [4].

Важливими є проблеми доступності таких закладів, особливо у сільській місцевості та серед дітей з соціально незахищених верств населення. Інфраструктура багатьох позашкільних установ потребує оновлення, а фінансування – додаткової підтримки.

Позашкільна освіта несе вагоме соціальне значення, оскільки забезпечує дітей можливістю розвивати свої здібності, займатися творчістю, спортом, технічними науками та іншими видами діяльності. Це сприяє не тільки розвитку їхніх навичок, але й формуванню соціальних контактів, умінню працювати у команді та ефективно спілкуватися.

В умовах військових дій, що тривають в Україні, позашкільна освіта виконує також роль психологічної підтримки. Для багатьох дітей заняття у гуртках стають засобом відволікання від стресу, допомагають у подоланні наслідків травматичного досвіду. Програми, спрямовані на соціальну адаптацію, повинні бути розширені та інтегровані у практику позашкільних закладів.

Інноваційні підходи є рушійною силою у розвитку позашкільної освіти. Впровадження цифрових технологій і сучасних методів навчання дозволяє розширити межі доступності освіти, залучаючи дітей до занять, які були недосяжними за традиційних умов. Використання онлайн-ресурсів, інтерактивних платформ, віртуальної реальності та гейміфікації забезпечує інтерактивність і захопливість навчального процесу.

Прикладом може бути впровадження онлайн-платформ, які дають змогу дітям з віддалених регіонів брати участь у гуртках і секціях без необхідності фізичної присутності. Це є особливо важливим для внутрішньо переміщених осіб, яким часто важко знайти нове місце для навчання у нових умовах проживання.

Якість позашкільної освіти залежить від рівня підготовки педагогів. Вони повинні не тільки володіти предметними знаннями, але й мати навички використання новітніх технологій, бути психологічно підготовленими до роботи з дітьми, що пережили травматичні події. Необхідно впроваджувати системи підвищення кваліфікації та перекваліфікації педагогів, що базуються на сучасних міжнародних стандартах [2].

Програми підвищення кваліфікації можуть включати участь у тренінгах, вебінарах, семінарах та обмінних програмах із закордонними партнерами. Це дозволить педагогам отримати нові знання та методики, адаптувати їх до потреб українських дітей та забезпечити ефективність навчального процесу.

Однією з головних проблем розвитку позашкільної освіти є недостатнє фінансування. Державні субсидії часто є обмеженими, і багато закладів змушені шукати додаткові джерела фінансування. У цьому контексті співпраця з приватними підприємствами та неурядовими організаціями є перспективним напрямком.

Залучення бізнесу до підтримки освітніх проектів може включати як фінансову допомогу, так і інвестиції у матеріально-технічну базу закладів. Спільні проекти з соціально орієнтованими компаніями дозволяють не лише вирішувати проблеми ресурсного забезпечення, але й створюють платформу для підвищення соціальної відповідальності бізнесу.

Аналіз міжнародного досвіду може стати основою для реформування позашкільної освіти в Україні. У країнах Європейського Союзу велика увага приділяється інклюзивності та забезпеченню рівного доступу дітей до позашкільної освіти незалежно від їхнього соціального статусу чи географічного розташування. Також поширеною є практика державного фінансування програм з підтримки дітей у складних життєвих обставинах.

Успішні приклади міжнародного співробітництва, такі як обміни між школами, участь у міжнародних освітніх програмах і конкурсах, можуть бути адаптовані та впроваджені в українську систему позашкільної освіти.

На нашу думку для подальшого розвитку позашкільної освіти в Україні необхідно визначити наступні стратегічні напрями:

1. **Покращення законодавчої бази:** для сталого розвитку позашкільної освіти необхідно створити та вдосконалити закони і нормативні акти, що регулюють діяльність позашкільних закладів. Діюча законодавча база повинна відповідати сучасним освітнім реаліям, бути гнучкою та адаптованою до нових викликів. Це передбачає прийняття законів, які гарантують стабільне фінансування позашкільних закладів з державного та місцевих бюджетів. Це сприятиме забезпеченню належного рівня фінансування для розвитку інфраструктури, підготовки кадрів та модернізації освітнього процесу.

2. **Інтеграція інновацій:** Активне впровадження сучасних освітніх технологій є ключовим аспектом розвитку позашкільної освіти. Це дозволяє зробити освітній процес більш ефективним, доступним і цікавим для учнів. Інноваційні рішення включають: створення інтерактивних ресурсів для дистанційного навчання, які дозволяють дітям з різних куточків країни, зокрема віддалених або постраждалих від військових дій регіонів, брати участь у заняттях; впровадження ігрових елементів у навчальні процеси для підвищення мотивації учнів та їхньої активної участі; створення умов для інтерактивного навчання, що дозволяє візуалізувати складні наукові процеси або історичні події, роблячи навчання захопливішим.

3. **Розвиток інфраструктури:** Інфраструктура позашкільних закладів потребує суттєвого оновлення, особливо у регіонах. Для ефективного розвитку

цього напрямку необхідне: оновлення будівель та приміщень для забезпечення безпеки та комфорту учнів; будівництво нових закладів, що включають сучасні навчальні класи, зони для відпочинку, спортивні майданчики та творчі майстерні; забезпечення закладів сучасними технічними засобами, такими як комп'ютери, інтерактивні дошки, лабораторне обладнання та засоби для проведення онлайн-занять.

4. Підтримка педагогічних кадрів: Одним з ключових факторів успіху позашкільної освіти є підготовленість педагогів. Для цього необхідна: організація систематичних програм підвищення кваліфікації педагогів, які включають навчання новітнім методикам, використання цифрових інструментів та методів роботи з дітьми, що пережили стрес або мають особливі освітні потреби; розробка програми психологічної підготовки педагогів, які допомагають ефективно працювати з дітьми, що мають психологічні травми або труднощі у соціальній адаптації; обміни досвідом.

5. Залучення приватних партнерів: Забезпечення фінансової стійкості та розвитку позашкільної освіти неможливе без залучення приватних партнерів. У цьому напрямку слід: розробити державні програми, що надають податкові пільги або інші заохочення для приватних компаній, які інвестують у позашкільну освіту та розробити і реалізувати спільні програми з бізнесом, що включають фінансову підтримку закладів, забезпечення сучасним обладнанням, проведення майстер-класів та екскурсій.

Таким чином, позашкільна освіта є важливим елементом формування особистості та забезпечення соціальної стабільності в Україні. Реалізація перспективних напрямів розвитку, впровадження інновацій та активна співпраця між державними, громадськими та приватними інституціями дозволить створити умови для розвитку освітнього середовища, де кожна дитина матиме можливість розкрити свій потенціал та знайти підтримку для успішної соціальної інтеграції.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про освіту» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 30.10.2024).
2. Лосєва Н., Стрельніков В. Розвиток готовності педагогічних працівників до самовдосконалення на основі короткотермінових курсів-тренінгів // Імідж сучасного педагога. 2020. № 1 (190). С. 49-53.
3. Позашкільна освіта. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/pozashkilna-osvita>. (дата звернення 30.10.2024).
4. Про позашкільну освіту: Закон України від 22 червня 2000 року № 1841-III. Відомості Верховної Ради України (ВВР). 2000. № 46. С. 393. (дата звернення 30.10.2024).

СЕКЦІЯ 5.
СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

SECTION 5.
CURRENT CHALLENGES AND DEVELOPMENT TRENDS
OF PRIMARY EDUCATION

**EFFECTIVE GAMIFICATION STRATEGIES IN PRIMARY EDUCATION:
ENHANCING ENGAGEMENT AND LEARNING FOR YOUNG EFL
LEARNERS**

Harashchuk Kyrylo – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of the English Language and Primary ELT Methodology at Zhytomyr Ivan Franko State University, Ukraine

The adoption of gamification in educational contexts has steadily increased as educators and researchers recognize its potential to improve engagement and learning outcomes among young learners. Gamification in education involves integrating game-like elements, such as points, badges, and leaderboards, into learning environments to create an enjoyable and motivating atmosphere [1]. In the context of primary English as a Foreign Language (EFL) education, gamification provides a unique approach to overcoming traditional challenges in language learning, such as maintaining motivation and reducing the anxiety associated with learning a new language. With digital platforms like Kahoot, Quizizz, and Duolingo gaining popularity, educators now have powerful tools at their disposal to facilitate language acquisition in ways that are both interactive and accessible for young learners [2].

Gamification's effectiveness in primary EFL education lies in its ability to create a positive, low-stress environment where students feel encouraged to experiment and communicate in a foreign language. By fostering curiosity and playful learning, gamification strategies contribute to a dynamic classroom environment, helping young learners stay engaged and focused on their language development goals. This approach is particularly valuable in settings where conventional language instruction may lack the appeal needed to captivate young learners.

Gamification in EFL instruction serves multiple functions that directly support young learners' cognitive and emotional needs. Studies highlight the effectiveness of gamification in promoting intrinsic motivation among students, a factor that is crucial for sustained engagement and deeper learning. The use of immediate feedback mechanisms and progress-tracking elements, for example, helps build students' confidence and reduces the anxiety often associated with language learning by providing real-time indicators of progress [3]. Research also demonstrates that gamified settings enhance retention rates and help develop foundational skills in vocabulary acquisition, reading comprehension, and speaking fluency – critical components of successful EFL education [4].

Furthermore, gamified learning environments often align with task-based learning principles that encourage communication and practical language use.

Interactive games that involve collaborative tasks allow students to practice listening, speaking, and teamwork, fostering a sense of achievement and belonging in the classroom. For primary learners, who are more responsive to interactive, play-based methods, such environments make learning English feel more natural and less intimidating. Importantly, this approach aligns with developmental psychology, which emphasizes the need for enjoyable and socially engaging activities in early childhood education [5].

The application of gamification in EFL instruction leverages various elements to enhance the learning experience for young learners. By incorporating game mechanics such as points, digital badges, progress bars, and leaderboards, educators can foster an interactive and goal-oriented environment that motivates students to engage in language learning activities. Research shows that these gamified elements not only improve students' enthusiasm but also promote sustained engagement in the learning process, which is essential for developing language proficiency at an early age [1].

Effective gamification in EFL classrooms involves several core components that support both student engagement and educational outcomes. These elements, designed to be interactive and motivational, work together to create a structured yet enjoyable learning experience for young language learners. Each component serves a distinct role in reinforcing language skills, fostering progression, and promoting student confidence. Below are some of the most impactful gamification elements used in primary EFL education.

1. **Points and Badges:** Points and badges serve as immediate rewards for completing tasks, achieving milestones, or demonstrating proficiency in specific language skills. Points provide a quantitative measure of progress, while badges symbolize specific achievements, such as mastering a vocabulary set or completing a speaking activity without errors. For young learners, these rewards create a sense of accomplishment and recognition, motivating them to continue engaging with the material. In platforms like Duolingo, points and badges are integral to keeping learners motivated, as they offer both short-term gratification and long-term goals [6].

2. **Progress Tracking and Feedback:** Progress bars and regular feedback are crucial in helping students visualize their learning journey. Progress tracking allows students to see incremental improvements, which builds their confidence and encourages persistence. Feedback, whether automated or provided by teachers, enables students to understand their strengths and areas for improvement. Immediate feedback helps young learners correct errors on the spot, reinforcing correct usage and aiding in long-term retention of language concepts [7].

3. **Leaderboards:** Leaderboards introduce an element of competition, which can be highly motivating for some learners. By allowing students to see their rankings relative to their peers, leaderboards encourage a drive for improvement. However, leaderboards should be used carefully in primary EFL classrooms, as overly competitive environments may discourage some students. To balance competition and inclusivity, educators can use team-based leaderboards or focus on individual progress within a supportive classroom culture [8].

4. **Story-Driven Challenges:** Storytelling is an effective way to connect young learners with language material on an emotional level. By integrating language tasks into a cohesive story, educators can make the learning process more immersive and enjoyable. For example, students might embark on a fictional journey where they must complete vocabulary challenges, reading exercises, or speaking tasks to help a character progress through a storyline. Story-driven challenges appeal to young learners' imaginations, enabling them to apply language skills in meaningful contexts that encourage creativity and problem-solving [9].

5. **Task-Based Learning Games:** Task-based games mimic real-world scenarios, enabling students to practice language skills through simulated interactions. These games often involve role-play activities where students engage in dialogues or perform specific tasks, such as ordering food, asking for directions, or describing daily routines. Such activities are rooted in Communicative Language Teaching (CLT) principles, which prioritize interactive and practical language use. Task-based games support speaking and listening practice, build confidence, and prepare students for real-life conversations in a low-pressure environment [6].

For gamification to truly enhance language learning, it must be implemented with careful planning and purpose. By aligning game elements with clear educational goals, educators can maximize engagement while ensuring that students meet key learning objectives. Effective strategies create a balance between motivation and skill development, fostering both enjoyment and meaningful progress in language acquisition. The following strategies outline ways to implement gamification thoughtfully within primary EFL classrooms.

1. **Aligning Gamification with Learning Objectives:** Effective gamification requires a clear alignment with curriculum goals. Educators should design gamified activities that reinforce language skills and align with learning outcomes, ensuring that students achieve educational benchmarks while enjoying the process. For instance, vocabulary games can be aligned with specific vocabulary lists, and storytelling tasks can incorporate grammar and sentence structure objectives, allowing students to apply skills within a gamified structure [1].

2. **Balancing Competition and Collaboration:** While competition can be motivating, collaborative elements within gamification are equally valuable. Team-based challenges, group problem-solving tasks, and peer feedback promote a cooperative learning atmosphere that supports language acquisition in a positive social context. Collaboration not only reduces the pressure of individual performance but also enhances communication skills, as students work together to achieve common goals [4].

3. **Using Incremental Difficulty Levels:** To maintain engagement, gamified activities should gradually increase in difficulty. This scaffolding approach keeps students challenged while building their language proficiency step-by-step. For example, vocabulary exercises might begin with simple words and phrases, progressing to more complex sentences and language structures as students advance. Incremental difficulty ensures that learners stay engaged without becoming overwhelmed, reinforcing the value of persistence in language learning [7].

4. **Providing Immediate and Constructive Feedback:** Immediate feedback is a cornerstone of effective gamification, particularly in language learning. By receiving instant feedback, students can correct mistakes promptly, reinforcing correct usage and improving retention. In digital platforms, feedback can take the form of automated corrections, while in classroom settings, teachers can provide verbal feedback or written comments on students' progress. Constructive feedback helps learners understand areas for improvement and gives them the confidence to take on new challenges [9].

5. **Incorporating Real-Life Scenarios:** Task-based activities that mimic real-world situations provide students with practical language skills. By using role-play and simulations, educators can teach students how to use language in everyday contexts, such as making purchases, asking for help, or describing their surroundings. These scenarios make learning relevant and prepare students for real-life communication. Additionally, real-life scenarios encourage students to actively participate in conversations, helping them develop fluency and confidence in their speaking abilities [5].

6. **Encouraging Reflective Practices:** Reflection is an often-overlooked component of gamification but is critical for helping students internalize what they've learned. Educators can encourage reflective practices by asking students to review their achievements, consider their progress, and set new goals. Reflection helps students recognize the value of their learning efforts and enables them to take ownership of their language journey. This approach not only deepens understanding but also fosters a growth mindset, motivating students to continue their language acquisition with enthusiasm [4].

The success of gamification in EFL instruction for young learners depends on thoughtful integration of game elements that align with educational objectives. Points, badges, progress tracking, and collaborative activities can all enhance student engagement, motivation, and language retention when implemented effectively. By focusing on creating a balanced, supportive, and structured gamified environment, educators can harness the full potential of gamification to foster language skills in a meaningful and enjoyable way.

While gamification offers numerous benefits, it is not without challenges in the primary EFL context. One major limitation is the dependency on technology, as effective gamification often requires access to digital devices and stable internet connections. In some educational settings, especially those with limited resources, these technological requirements may be difficult to meet. Furthermore, even when technology is available, teachers may face difficulties in effectively integrating gamified platforms into their curriculum due to a lack of training in digital tools [8].

Another significant limitation lies in the potential for students to develop an over-reliance on extrinsic motivators, such as points and badges, which may overshadow intrinsic motivation. While gamification can initially boost engagement, some studies suggest that students may lose interest if they focus primarily on accumulating rewards rather than on the learning process itself. This risk is particularly relevant in competitive setups, where the use of leaderboards can sometimes create stress among young learners who feel pressured to perform well. To

address this, educators need to carefully balance competitive and cooperative elements, ensuring that gamification supports students' intrinsic interest in language learning rather than detracting from it.

Moreover, some critics argue that gamification's positive effects may be short-lived if not accompanied by a clear alignment with educational objectives [3]. When gamified elements are used in isolation, without meaningful integration into the language curriculum, they may fail to deliver long-term benefits. Therefore, it is essential for educators to approach gamification with a strategic mindset, integrating it in ways that reinforce rather than replace core language skills [5].

In conclusion, gamification holds considerable promise as a pedagogical tool in primary EFL education, especially for engaging young learners and supporting language acquisition in an enjoyable, interactive manner. By reducing language learning anxiety and promoting active participation, gamification helps address common challenges faced by EFL educators. However, to fully realize its benefits, educators must implement gamification thoughtfully, balancing rewards with intrinsic motivators and aligning game-based activities with curriculum goals.

Future research on gamification in primary EFL should aim to investigate its long-term effects on language retention and proficiency. There is also a need for studies exploring how teacher training programs can better equip educators to use gamified tools effectively. By addressing these areas, future studies can provide educators with evidence-based strategies for implementing gamification as a sustainable and impactful component of primary EFL education.

List of used sources

1. B. Morschheuser, J. Hamari, K. Werder, and J. Abe, "How to Gamify? A Method For Designing Gamification," presented at the Hawaii International Conference on System Sciences, 2017. doi: 10.24251/HICSS.2017.155.
2. F. R. H. Andrade, R. Mizoguchi, and S. Isotani, "The Bright and Dark Sides of Gamification," in *Intelligent Tutoring Systems*, vol. 9684, A. Micarelli, J. Stamper, and K. Panourgia, Eds., in Lecture Notes in Computer Science, vol. 9684. Cham: Springer International Publishing, 2016, pp. 176–186. doi: 10.1007/978-3-319-39583-8_17.
3. S. Zhang and Z. Hasim, "Gamification in EFL/ESL instruction: A systematic review of empirical research," *Front. Psychol.*, vol. 13, p. 1030790, Jan. 2023, doi: 10.3389/fpsyg.2022.1030790.
4. N. T. Thanh Thuy and L. N. Quoc Hung, "Teachers' Perceptions of using Gamification Apps in Teaching Speaking Skill to EFL Young Learners," *Int. J. Sci. Manag. Stud. IJSMS*, pp. 81-97, Sep. 2021, doi: 10.51386/25815946/ijms-v4i5p108.
5. B. A. Marin-Pacurucu and A. L. Argudo-Garzón, "Gamification strategies and speaking fluency in EFL elementary students," *IUSTITIA Soc.*, vol. 7, no. 1, p. 77, Feb. 2022, doi: 10.35381/racji.v7i1.1702.
6. E. Latkovska, A. Cine, and Basic school 'Rīdze,' "Gamification Elements in English Lessons to Encourage Young Learners' Communication in a Foreign Language," in *Human, Technologies and Quality of Education, 2022*, University of Latvia Press, 2022, pp. 650-659. doi: 10.22364/htqe.2022.46.

7. J. Helvich, L. Novak, P. Mikoska, and S. Hubalovsky, "A Systematic Review of Gamification and Its Assessment in EFL Teaching," *Int. J. Comput.-Assist. Lang. Learn. Teach.*, vol. 13, no. 1, pp. 1-21, Apr. 2023, doi: 10.4018/IJCALLT.322394.

8. X. Wen, "The Effect of Gamification Learning on Primary School Students' Second Language Learning," *J. Educ. Humanit. Soc. Sci.*, vol. 22, pp. 492–501, Nov. 2023, doi: 10.54097/ehss.v22i.12510.

9. H. Mui Lee and P. A. Loo, "Gamification of Learning in Early Age Education," *J. Edusci*, vol. 2, no. 2, pp. 44–50, Jul. 2021, doi: 10.37899/journallaedusci.v2i2.380.

ДО ПРОБЛЕМИ ОСВІТНІХ ВТРАТ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ПЕРІОДУ ВОЄННОГО ЧАСУ (У РОБОТІ ГРУПИ ПОДОВЖЕНОГО ДНЯ)

Алатиренко Мирослава – кандидатка педагогічних наук, доцентка, вихователька ГПД гімназії № 6 м. Чернігова, Україна

Проблема освітніх втрат, і інших недоліків, пов'язаних з освітнім процесом, постає однією з найгостріших проблем сучасного українського суспільства. Майже три роки воєнного стану і попередні два роки карантинної противірусної профілактики зумовлюють першопричини накопичення різноманітних недоліків у розвитку дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, як і всієї системи освіти загалом.

Відомі причини, що руйнують ефективну роботу гармонійної пізнавальної активності учнів. Це і посттравматичний синдром, і розсіяна увага, і стомлюваність після різких збуджень і емоційних перепадів внаслідок постійних повітряних тривог, а також негативний вплив постійної стресовості на апетит, настрій, емоційний стан і загальний фізичний і психічний ріст і розвиток дитячої особистості. Ціла низка перерахованих й інших негативних складових призводить до значних недоліків у освітній діяльності всіх ланок освіти. Особливо від цього страждають дітки молодшого шкільного віку, у яких ще не сформовані базові компетентності, і накопичування освітніх здобутків є неповноцінним і дуже обмеженим.

Сучасники виокремлюють різні поняття на означення сукупності втрат, спричинених противірусною карантинною профілактикою і воєнним станом останніх майже трьох років. Зокрема, це навчальні втрати і навчальні прогалини: 1) втрата знань і навичок, академічний регрес через певні перерви в навчанні конкретного учня; 2) відмінності між фактичними результатами, академічним прогресом учня та очікуваними результатами, які встановлюють стандарти чи передбачені середньостатистичними даними [10].

Про негативні наслідки і жахливі недоліки у результатах неповноцінного навчання в умовах воєнного стану зазначали також і різноманітні дослідники, і працівники освітньої сфери на електронних сторінках зі світлинами, що визначають сутність висвітлюваної проблеми [10], [7], [6].

Існуючі Схеми допомоги у надолуженні пропущеного і успішного засвоєння знань завжди компонуються у два основних блоки: 1) діагностування втрат (стеження за діагностуванням втрат, перевірка роботи і зворотній зв'язок та ін. 2) компенсація навчальних втрат (розробка або підбір діагностичного інструментарію, проведення повторної діагностичної роботи, та ін.). Зазначені пункти розглядуваної проблеми сучасності передбачають також вибір стратегії подолання навчальних втрат і прогалин. Ці та пов'язані з ними питання більш детально висвітлені в різних спеціалізованих джерелах [10], [5], [11], [12], [8].

Але якщо у вчителя під час навчальних занять акцентування уваги зосереджено на навчальних курсах і на навчальних матеріалах з певного освітнього курсу, то в роботі групи подовженого дня відбувається зміщення акцентів, і досліджувана у даній публікації проблема стає не тільки відчутною і видимою, а й подвійно проблематичною, що ми оглядово викладемо у даних тезах до конференції.

Так, наприклад, дослідження розглядуваної проблеми, частково висвітлено нами у попередніх публікаціях [1], [2], [3], [4].

Про спостереження за освітніми втратами у результатах набуття мовних компетенцій ми зазначали у публікації «Психолого-педагогічні виклики наслідків військового стану у освітньо-розвиваючій роботі позашкільця» [2].

Про додаткові освітні втрати, які трапляються завдяки частковій недбалості батьків ми згадували у публікації «Педагоги Черкащини і метафізика душі» (Конференція «Педагогічна думка, наука й культура Черкащини в персоналіях (II половина XIX – початок XXI ст.), м. Умань, 23.10.24).

Часткові мотивації педагогічної активності в умовах воєнного стану ми згадували в публікації «Літературні рефлексії на півроку війни (літературно-науковий огляд педагогічних порадників і мотиваторів)» (Науково-популярний часопис для вчителів України та діаспори «Наш український дім», Ніжин, № 2, 2022) [2], «Творчість (літературно-наукова і дитяча) як передумова збереження психічного здоров'я і розвитку особистості засобами педагогічного краєзнавства (на матеріалах роботи позашкільця в умовах взаємодії «діти-педагогіка-війна»)» [4], «Елементи арт-терапії у роботі позашкільця, як умова збереження життєстійкості педагога і вихованців в режимі військового стану» (матеріали міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції «Педагогіка мистецтва для збереження і розвитку психічного і фізичного здоров'я та культурного зростання особистості впродовж життя», м. Запоріжжя, 1-2 грудня 2023 року) [1].

Результати продовження дослідницької діяльності щодо стану освітніх здобутків молодших школярів за період воєнного стану дають можливість стверджувати, що над актуальна проблема освітніх (навчальних і виховних) втрат, про яку вже два роки поспіль пишуть і говорять освітяни, продовжує бути однією з найгостріших проблем гуманітарної (освітньої) сфери.

Так, наприклад, серед змішаного контингенту учнів початківців (1, 3 класи) після літньо-канікулярного періоду спостерігаються наслідки освітніх втрат – низький рівень мовних компетенцій, які виявляються не тільки у порушеннях вміння читання і говоріння, а й у низці логопедичних відхилень. Ці

недоліки результатів навчання у воєнний час спостерігаються у 60-75% респондентів. Втрати у розвитку спеціальних компетенцій з математики спостерігаються у 30-40% респондентів.

Спостерігаючи за рівнем загального розвитку здобувачів освіти початкової ланки також варто зазначити на низці негативних поведінкових і інших явищ, які у багатьох випадках є наслідками пережитих травм війни і посттравматичного синдрому. Згадані недоліки доповнюються гаджет-залежністю і нестійкістю уваги внаслідок постійного перебільшення часу перебування у віртуальному світі.

Шляхами часткового подолання освітніх втрат (у роботі групи подовженого дня) є застосування частини рекомендацій освітян з подібним досвідом [10], [5], [11], [8]. Зокрема, як уривчасте, так і систематичне використання різноманітних методичних і дидактичних матеріалів для самопідготовки, спрямовані на розвиток необхідних компетенцій і компенсацію окремих (вказаних вище й інших навчально-виховних втрат). Це і матеріали логопедичного спрямування, наприклад, з автоматизації вимови звука С' – ась, -ись, – ісь, – ось, – усь; сьом-га, сьо-мий, сьо-год-ні; з диференціації вимови звуків – С-С' – са-ся, ся-са, ас-ась, аса-ася; су-сю, сю-су, ус-усь, усу-усю. І різноманітні дидактичні матеріали (або скоромовки) на автоматизацію вимови звуків, наприклад звук Ш – «Миш-ка у ша-фі. У ша-фі шо-ко-лад. Миш-ка ша-ру-дить шо-ко-ла-дом у ша-фі. Ко-ло ша-фи кіш-ка. Ти-хі-ше, миш-ко». І подібні матеріали до інших звуків. Це і дидактичні матеріали з розвитку математичних компетенцій (знайди цифру, домалюй картинку, скільки свічок на торті? З'єднай крапки, «цікава математика» (кольорові мешканці акваріума), допиши сусідні цифри, та інші), і дидактичні матеріали з розвитку уваги, абстрактного і логічного мислення. Ці і подібні матеріали, які щодня використовуються у систематичній роботі зі здобувачами освіти групи подовженого дня, неможливо повністю представити у даній публікації, враховуючи обмеженість обсягу опублікованих тез. Але за бажанням педагога, можна кожного дня підбирати необхідні матеріали, враховуючи специфіку освітніх втрат як колективу, так і кожної окремої дитини. Головною умовою ефективної роботи щодо подолання освітніх втрат є збереження і самозбереження позитивного емоційного фону педагога, що служить запорукою працездатності і успішної корекційної роботи з дітьми.

Список використаних джерел

1. Алатиренко М.А. Елементи арт-терапії у роботі позашкільця, як умова збереження життєстійкості педагога і вихованців в режимі військового стану. *Педагогіка мистецтва для збереження і розвитку психічного і фізичного здоров'я та культурного зростання особистості впродовж життя : матеріали міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції*, м. Запоріжжя, 1-2 грудня 2023 року / За заг. ред. Сегеди Н.А. Запоріжжя: МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2023. 172. С.7-10.

2. Алатиренко М. Літературні рефлексії на півроку війни (літературно-науковий огляд педагогічних порадників і мотиваторів). *«Наш український дім»*

Науково-популярний часопис для вчителів України та діаспори, Ніжин. 2022. № 2, 2022. С.96-104.

3. Алатиренко М. Психолого-педагогічні виклики наслідків військового стану у освітньо-розвиваючій роботі позашкілля. Розвиток освіти в європейському просторі: національні виклики та транснаціональні перспективи. Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції, м. Ніжин, 2-3 листопада 2023 року / За заг. ред. Самойленко О. В.. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2023. С. 362-364.

4. Алатиренко М. Творчість (літературно-наукова і дитяча) як передумова збереження психічного здоров'я і розвитку особистості засобами педагогічного краєзнавства (на матеріалах роботи позашкілля в умовах взаємодії «діти-педагогіка-війна»). *Педагогічне краєзнавство крізь призму історико-культурних явищ та процесів в Україні* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (Умань, 21 листоп. 2023 р.) / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, Ф-т соц. та психологічної освіти, Каф. соц. пед. та соц. роботи ; [редкол.: О. О. Кравченко (голов. редкол.), Н. М. Коляда, Н. В. Левченко ; рец.: О. Б. Петренко, О. Л. Кірдан]. Київ : Компринт, 2023. С. 30-34.

5. Освітні Втрати: 7 кроків ефективного учителя. URL: [osvitoria.media>experience](https://osvitoria.media/experience) (дата звернення 18.10.2024).

6. Освітні втрати: проблема сьогодення. URL: [naurok.com/ua>osvitni-vtra](https://naurok.com/ua/osvitni-vtra)...(дата звернення 18.10.2024).

7. Освітні Втрати: словник головних термінів. URL: osvitoria.media>(дата звернення 18.10.2024).

8. Освітні втрати та шляхи їх компенсації. URL: www.znvk111.zp.ua> (дата звернення 12.10.2024).

9. Освітні втрати учнів в Україні та світі зросли : результати міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022. URL: [eo.gov.ua>2023/12/05](https://eo.gov.ua/2023/12/05) (дата звернення 18.10.2024).

10. Освітні втрати: як учителю їх діагностувати та компенсувати. URL: osvita.ua (дата звернення 16.10.2024).

11. Що таке освітні втрати та як зацікавити дитину в навчанні. URL: [kyiv.dityvmisti.ua>blog](https://kyiv.dityvmisti.ua/blog) (дата звернення 08.10.2024).

12. Як компенсувати «освітні втрати»: рекомендації для органів влади. URL: sqe.gov.ua>Пресцентр (дата звернення 28.10.2024).

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ЕФЕКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ МИСЛЕННЯ ТА УЯВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Беднарчук Ольга – здобувачка освіти спеціальності 013 Початкова освіта Володимирського педагогічного фахового коледжу імені Агатангела Кримського

Наумчук Ольга – викладач соціально-економічних дисциплін Володимирського педагогічного фахового коледжу імені Агатангела Кримського

Кожен з нас не раз зустрічав термін «критичне мислення», але далеко не кожен розуміє його значення. Критичне мислення допомагає у вирішенні складних проблем та конфліктів, з педагогічної точки зору це комплекс мисленнєвих операцій, що характеризується здатністю людини аналізувати, порівнювати, синтезувати, висувати гіпотези, робити свідомий вибір, ухвалювати рішення і вміти його обґрунтувати. Критичне мислення необхідно розвивати, а у подальшому тренувати, оскільки людина, яка володіє критичним мисленням володіє незалежністю мислення, протистоїть навіюванню думок, критично ставиться до себе та оточуючого світу, її мисленню характерна пошукова спрямованість, вміє брати участь у діалозі [3, с. 2].

У наш час важливо розвивати критичне мислення, оскільки учень чи учениця, які мислять критично досягають успіху у подальшій своїй реалізації як і у навчанні, як і у роботі, оскільки вони володіють інструментом, що дає змогу зробити власне життя більш осмисленим і успішним. Наприклад, дитина яка вміє брати участь у діалозі, зможе та легше соціалізуватись у суспільстві або дитина, що не піддається навіюванню думок, завжди матиме свою власну думку і з легкістю буде ділитись з іншими, тобто буде лідером чи наставником для інших.

Технологія формування критичного мислення учнів була розроблена науковцями Бостонського центру розвитку етики та виховання. Відповідно до цієї технології виділяють два підходи у формуванні критичного мислення. Перший підхід передбачає затвердження в навчальних закладах освіти окремого курсу «Критичного мислення» в ході вивчення якого опановується встановлений алгоритм мислення і формують уміння його застосовувати. У такій ситуації вчитель стає джерелом знань для учнів, а учні здобувають знання за допомогою проблемних текстів, завдань, ситуацій тощо [2, с. 1].

Другий підхід спрямований на розвиток критичного мислення через відповідну організацію освітнього процесу будь-якого з навчальних предметів. Тобто він не потребує виокремлення самостійного предмета (дисципліни), оскільки навчання такого мислення здійснюється в процесі вивчення, наприклад, математики, української мови, інтегрованого курсу «Я досліджую світ» тощо. За такого підходу проблемний матеріал не лише є джерелом інформації та способом навчання, а є матеріалом за допомогою якого учень здобуває знання і вміння самостійно [2, с. 1].

Важливо, що популярності та поширення набув другий підхід формування критичного мислення в Україні, тобто формування критичного мислення здійснюється під час вивчення навчального предмету у сучасному освітньому середовищі Нової української школи [2, с. 1-2].

Процес формування критичного мислення забезпечує розвиток його головних ознак, які характеризуються певними виявами:

1. Незалежність мислення, відносна самостійність думок. Мається на увазі прагнення самостійно осмислювати навчальну та іншу інформацію, відсутність боязні не погодитись з думкою класу або вчителя, а також активне висловлення власних думок щодо питань, які виникають на уроці [4, с. 3].

2. Протистояння навіюванню думок, зразків поведінки, вимог інших. Учень повинен навчитися помічати помилкові судження інших учнів, відстоювати власну думку, прагнути до розуміння причин тих чи інших тверджень, вимог, висновків.

3. Критичне ставлення до себе, виявлення власних помилок та адекватне ставлення до них. Дуже важливим для учня початкових класів є бачення власних помилок, вміння адекватно оцінювати свої знання, уважне сприймання зауважень вчителя, товаришів щодо своїх помилок та недоліків [4, с. 3].

4. Пошукова спрямованість мислення, прагнення до знаходження кращих варіантів вирішення навчальних завдань. В учня повинна сформуватись можливість виникнення сумнівів щодо будь-яких “єдиновірних” рішень, висновків у процесі навчання, учень повинен намагатися сам розібратися в правильності тих чи інших тверджень, висновків, рішень, прагнути знаходити кращі варіанти розв’язання навчальних завдань, внести щось “своє”.

5. Вміння брати участь у діалоговій взаємодії. Учень аргументовано висловлює свої думки, поважає думки і пропозиції інших учнів та вчителя, вміє співпрацювати з іншими для знаходження спільного рішення [4, с.3]. Нині ми можемо спостерігати тенденцію до розвитку критичного мислення в учнів, яка полягає у тому, що вчитель є наставником для них. Важливо зазначити, що процес формування критичного мислення не є легким і швидким, але й займає багато часу. Для того, щоб сформувати критичне мислення необхідно дотримуватись таких умов як:

- Час. Учні повинні мати достатньо часу для збору інформації за даною проблемою, її обробки, вибору оптимального рішення. Робота з формування критичного мислення може вестись не тільки на уроці, а й перед ним, і після нього.

- Очікування ідей. Учні повинні усвідомлювати, що від них очікується висловлення своїх думок та ідей у будь-якій формі, їх діапазон може бути необмежений, ідеї можуть бути різноманітними, нетривіальними.

- Спілкування. Учні повинні мати можливість для обміну думками. Внаслідок цього вони можуть бачити свою значущість і свій внесок у розв’язання проблеми [4, с. 3].

- Цінування думок інших. Учні повинні вміти слухати і цінувати думки інших. При цьому вони мають усвідомлювати, що для знаходження оптимального розв’язання проблеми дуже важливо вислухати всі думки зацікавлених людей, щоб мати можливість остаточно сформулювати власну думку з проблеми, яка може бути скоригована «колективною мудрістю».

- Активна позиція. Учитель повинен створити середовище, вільне від жартів, глузувань. Учні повинні займати активну позицію у навчанні, отримувати справжнє задоволення від здобування знань. Це стимулює їх до роботи на складнішому рівні, до прагнення мислити нестандартно, критично.

- Віра в сили учнів. Учні повинні знати, що їм можна висловлювати будь-які думки, мислити поза шаблоном. Вони мають бути впевнені, що можуть внести свою «цеглинку» у зведення «будинку», яким є розв’язання проблеми.

Не можна не погодитись, що умови формування критичного мислення, впевненій мірі забезпечують його ефективність, та сприяють пришвидшенню процесу його формування [2, с. 4].

Технологія розвитку критичного мислення вимагає від учителя початкової школи ґрунтовної підготовки до занять, тривалого проектування та вмільої реалізації програмових завдань всіх освітніх галузей. Нині виділяють безліч методів навчання та формування критичного мислення учнів початкових класів:

– Метод «Відкриті запитання». Одним із найпростіших і водночас ефективних методів критичного мислення є робота з відкритими запитаннями. Ці запитання допомагають учням детально аналізувати та аргументувати свою відповідь, та відповідати на питання повним реченням. Також відкриті питання спонукають учнів замислитись, обговорити та знайти різні підходи до вирішення проблем;

– Метод «Створення проблемних ситуацій». Створення проблемних ситуацій на уроках допомагає навчитись бачити проблеми, аналізувати їх та знаходити вирішення проблеми. У подальшому ця навичка для учнів стане у нагоді, коли дійсно потрібно вирішити важливу проблему [4, с. 1];

– Навчальні ігри та дискусії. За допомогою ігрової форми навчання стане важливим інструментом для розвитку в учнів критичного мислення, оскільки дискусії сприяють розвитку вміння дослухатись до думки інших, відстоювати свою позицію, будувати логічні ланцюжки. Не менш важливим є те, що під час дискусій учні доходять до висновку, що можуть існувати різні погляди на ту саму проблему;

– Метод проєктів. Основна особливість цього методу формування критичного мислення полягає у тому, що під час роботи над проєктом учні навчаються планувати, шукати інформацію, аналізувати інформацію, робити висновки, але найважливішим є те, що учні вчаться працювати разом, тобто в команді;

– Асоціативний куц. Це один з методів розвитку критичного мислення, що використовується для ознайомлення з темою, яка буде вивчатись у подальшому. Цей метод спонукає учнів думати вільно та відкрито стосовно певного предмета, образу чи теми [3, с. 4];

– Мозковий штурм. Цей метод використовується для закріплення вивченого матеріалу [3, с. 4].

– Стратегія «Порушена послідовність». Сутність цього методу у тому, що вчитель пропонує учням кілька речень з тексту, записаних у неправильній послідовності в свою чергу учні об'єднуються в групи, кожна з яких має відновити цю послідовність. Після виконання завдання учні діляться власними результатами та обговорюють їх.

Отже, розвиток критичного мислення в учнів початкових класів є ефективною технологією формування мислення та уяви учнів початкових класів, бо сформовані навички критичного мислення дозволяють учням з легкістю вирішувати складні проблеми, аналізувати інформацію, робити свідомий вибір і обґрунтовувати свої рішення. Різноманітні методи, такі як

відкриті запитання, створення проблемних ситуацій, навчальні ігри, проекти та інші, сприяють активному залученню учнів у навчальний процес і розвивають у них самостійність мислення. Особливо важливо, що навчання критичного мислення допомагає дітям бути більш адаптованими до соціуму, приймати власні рішення та контролювати емоції, що є основою успішної соціалізації. Таким чином, систематичне впровадження технологій розвитку критичного мислення не тільки підвищує ефективність навчального процесу, але й сприяє формуванню вільних, мислячих та впевнених у собі особистостей, здатних самостійно вирішувати життєві задачі та успішно адаптуватися до викликів сучасного суспільства [2, с. 3].

Список використаних джерел

1. Критичне мислення та його розвиток.
URL:<https://training.qatestlab.com/blog/helpful-materials/critical-thinking-and-its-development/> (дата звернення 21.12.2023).
2. Класифікація методів критичного мислення.
URL:https://moodle.znu.edu.ua/pluginfile.php/1065925/mod_resource/content/1/%D0%9B%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D1%8F%206.pdf (дата публікації 21.11.2023).
3. Расторгуєва Т. М. Методи та прийоми розвитку критичного мислення на уроках в початкових класах. [Електронний ресурс] 2021. URL:<https://naurok.com.ua/metodi-ta-priyomi-rozvitku-kritichnogo-mislennya-na-urokah-v-pochatkovih-klasah-231338.html> (дата звернення 21.11.2023).
4. Хула М.П. Критичне мислення. URL:<https://naurok.com.ua/dopovid-na-temu-kritichne-mislennya-375376.htm> (дата звернення 21.11.2023).

РОЗВИТОК НАВИЧКИ ЧИТАННЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Біла Людмила – вчителька початкових класів Ніжинської гімназії № 3 Ніжинської міської ради Чернігівської області, Україна

Сучасна освітня система України зазнає значних змін, які спричинені процесами глобалізації та інтеграції, розвитком інноваційних технологій, виникненням нових підходів, методів та прийомів навчання, розробленням нових концепцій та тенденцій у царині вчителювання. Однак нагальною залишається проблема формування комунікативної компетентності учнів як державною, так і іноземною мовою, яка передбачає формування вмінь висловлювати та тлумачити поняття, думки, почуття факти та погляди через види мовленнєвої діяльності і, зокрема, через читання. Актуальною також є проблема впровадження інноваційних методик навчання читання у практику сучасної початкової школи.

На сьогоднішній день сучасне суспільство стикнулося з тим, що підрастаюче покоління майже повністю втратило інтерес до читання. Вирішити цю проблему може початкова школа, якщо її робота буде ціленаправленою у

розвитку читацької самостійності учнів. Це вимагає використання інноваційних технологій у процесі навчання, особливої уваги вчителя під час організації уроків літературного та позакласного читання, пошуку нових шляхів вирішення даної проблеми [3].

У Державному стандарті початкової загальної освіти читацька компетентність розкривається як комунікативна рідномовна пізнавальна діяльність, що спрямована на сприймання, осмислення і відтворення прочитаного [1]. Керуючись цим положенням, учитель має враховувати пізнавальні та фізичні можливості (наприклад, у класі з інклюзивною освітою), інтереси учнів, а також має передбачувати труднощі і запобігати їм. Відомо, що дитина, яка не вміє швидко читати та водночас розуміти прочитане, не опанує письма і матиме труднощі у виконанні роботи в класі чи домашнього завдання. Такому учню не буде цікаво на уроках, його пізнавальна активність перебуватиме на низькому рівні, як і потреба спілкування з книгою. Чим раніше дитина оволодіє навичками читання, тим швидше вона відчує задоволення від власних навчальних досягнень, а цей аспект безпосередньо стосується концепції НУШ [4].

В умовах реформації освітнього процесу інноваційні методи навчання читання й викладання у практиці початкової школи розробляли такі вчені, як О. Декролі, М.О. Зайцев, Г. Доман. За методикою О. Декролі гра має бути органічною та невіддільною частиною процесу навчання. Педагог доводив, що процес навчання читання підлягає унаочненню: «Мати вчить дитину розмовляти не звуками й буквами, а словами та коротенькими фразами». Тому предмет, який обговорювався чи вивчався, він позначав карткою: біля картини – картка «КАРТИНА», біля стола – «СТІЛ» [3].

Суть інноваційного навчання на уроках читання полягає в тому, що взаємодія вчителя і учня розуміється як безпосередня міжособистісна комунікація, найважливішою особливістю якої є здатність людини «брати на себе роль іншого», уявляти, як її сприймає партнер у спілкуванні або група, і відповідно інтерпретувати ситуацію та конструювати власні дії .



Мал.1 Методи, що сприяють розвитку читацьких умінь і навичок

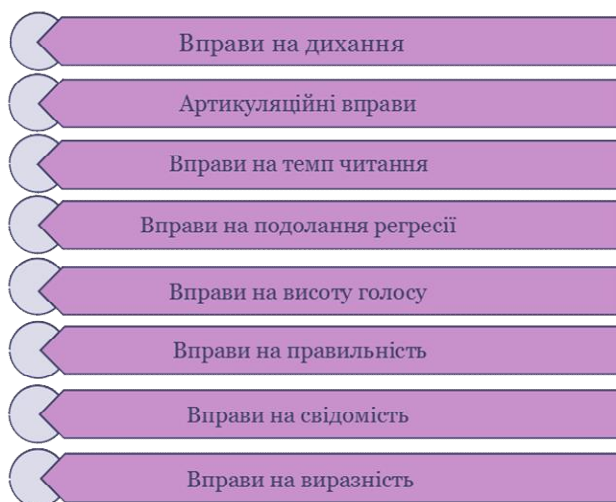
Застосування інноваційних технологій у навчанні читання дає змогу учням [2]:

- ґрунтовно аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу;
- навчитися слухати іншу людину, поважати альтернативну думку;
- моделювати і розв'язувати пізнавальні, життєві та соціальні ситуації, таким чином збагачуючи власний пізнавальний і соціальний досвід;
- учитися будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути до діалогу, знаходити спільне розв'язання проблеми;
- розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт тощо.

Актуальні форми роботи [5]:

- слухові і зорові диктанти;
- читання з передбаченням;
- читання з прискоренням;
- «кращий диктор»;
- інсценізація;
- обличчям до обличчя;
- створення проблемних ситуацій;
- творча робота над текстом.

Елементи уроку читання



Мал.2 Елементи уроку читання

Ефективні резерви навчання читанню:[5]

- багаторазове читання;
- читання у темпі скоромовки;
- читання «трьома порціями» по 5-10 хвилин з великими перервами;
- стимулювання;
- читання перед сном;
- читання у режимі «читання + короткий відпочинок»;

- виразне читання з переходом на незнайому частину тексту;
- п'ятихвилинка читання на початку кожного уроку.

Отже, інноваційні методи навчання читання є важливою складовою вдосконалення комунікативних умінь і навичок молодших школярів. Ці методи спираються на самостійну пізнавальну активність учнів, орієнтовані на розвиток здатності вирішувати проблеми колективно, залучаючи учнів до групових дискусій, проектної діяльності, забезпечують реалізацію комунікативно-діяльнісного підходу на уроках читання. Необхідно обов'язково передбачити системне застосування інноваційних методів навчання, за допомогою яких досягалося б раціональне поєднання самостійної, парної та групової діяльності учнів з метою вироблення комунікативно значущих умінь діяти в різних соціальних групах.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-D0%BF#Text><https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>. (дата звернення 11.10.2024).
2. Інноваційні технології. Навчання раннього читання за методикою О. Декролі. URL: <http://romny-dzvinochok.com.ua/metodichnaskarbnichka/inovacijni-tehnologi/navchannja-rannomuchytannju-za-metodykoju-dekroli.html> (дата звернення 21.10.2024).
3. Інноваційні технології. Навчання раннього читання за методикою Г. Домана. URL: <http://romnydzvinochok.com.ua/metodichnaskarbnichka/inovacijnitehnologi/navchannja-chitannju-za-metodikoju-glenadomana.html> (дата звернення 01.01.2024).
4. Інноваційні технології навчання читання у практиці сучасної початкової школи. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/12/part_1/6.pdf. (дата звернення 15.10.2024).
5. Розвиток навички читання в умовах інноваційних технологій. URL: <https://naurok.com.ua/prezentaciya-rozvitok-navichki-chitannya-v-umovah-innovacijnih-tehnologiy-315159.html>. (дата звернення 10.10.2024).

ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ВЗАЄМОДІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ СУЧАСНИМ МЕДІАСЕРЕДОВИЩЕМ

Бобро Артур – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Крих Аліна – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Перехід України до інформаційного суспільства та стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій відкрив нові можливості викорис-

тання медіа в різних сферах життєдіяльності людини. Сучасне суспільство знаходиться в інформаційному медіапросторі, який прямо або опосередковано впливає на комунікативний мікроклімат особистості та успішність функціонування всіх механізмів її життєзабезпечення.

Важливе місце медіа у наш час займають в освіті. Сьогодні учні різних вікових категорій (і молодші школярі у тому числі) стали активними споживачами медіа. З дитинства школярі оволодівають навичками роботи з комп'ютерною, аудіо та відеотехнікою, формують уміння знаходити інформацію в Інтернеті. Робота з медіазасобами стала повсякденною справою. Відповідно медіа інформація активно впливає на ставлення дитини до навколишнього світу, на якість її соціальних відносин, на усвідомлення сутності подій та явищ.

Дослідженням впливу медіа на школярів вивчали Л. Ампілогова, О. Антонова, О. Волошенюк, А. Готмар, С. Дубовик, А. Єфіменко, І. Кузьма, Л. Кульчинська, С. Митнік, Л. Найдьонова, Г. Онкович, Л. Пономаренко, К. Пономарьова, О. Савченко, М. Синиця, І. Черешнюк, Є. Шумаєва, О. Янишин, О. Янкович та ін. Проблеми медіаосвіти в початковій школі розглядають О. Волошенюк, В. Маламед, С. Пензай. Дослідженням сформованості медіакомпетентності молодших школярів займаються В. Вайдінгер, Р. Голоб, А. Ескода, Е. Ескода, Е. Малютін, Е. Нікітіна, П. Пурі, Е. Шильдер, І. Толмачова, О. Волошенюк, Г. Дегтярьов, В. Іванов, В. Літостанський та інші.

Одним з основних етапів соціалізації дитини та формування основних ціннісних орієнтирів є молодший шкільний вік. У цьому віці дитина починає сприймати світ усвідомлено. Медіа, які оперують образами відображеного світу, впливають на формування особистості молодшого школяра.

Слід зауважити, що у наш час учні молодшого шкільного віку вміють користуватися різними джерелами інформації (текстовими, графічними, аудіо, відео), тому сприйняття світу значною мірою залежить від того, як його подають медіа. Становлення особистості учнів молодшого шкільного віку відбувається під впливом телебачення, комп'ютерно-опосередкованого спілкування, мобільної телефонії, мережі Інтернет, комп'ютерних ігор тощо.

Для дітей молодшого шкільного віку аудіовізуальний вплив особливо небезпечний, оскільки вони пізнають життя через екранні образи, які замінюють традиційні джерела пізнання та соціалізації. Картину світу та систему цінностей сучасні діти вибудовують через призму інформації медіасередовища. Такий відхід від реального світу у медіапростір може змінювати ціннісні пріоритети, зокрема агресія, цинізм, байдужість і, навіть, насильство можуть стати моделлю поведінки.

Широкий спектр медіапродукції (мультиплікація, телепередачі, комп'ютерні ігри, дитяча преса, відеоігри, фотомистецтво, різноманітні сайти, дитячі фільми, комікси, дитяча література тощо) зтягує молодших школярів у світ медіа, виключаючи їх з живого спілкування реального світу. Крім того, практична діяльність замінюється медіа розвагами.

Особливо приваблює учнів молодшого шкільного віку кіномистецтво: мультиплікаційні та дитячі художні фільми.

Мультиплікація – один з найулюбленіших видів кіномистецтва у дітей молодшого шкільного віку. У мультфільмах рух об'єктів представлений завдяки зніманню послідовних фаз. Мультфільми бувають графічними (мальованими) та об'ємними (ляльковими, пластиліновими, сипучими, предметними). Цікаві герої, яскраві образи, захоплюючий сюжет відповідають інтересам молодших школярів.

Мультфільми у привабливій формі надають учням початкової школи інформацію про довкілля, знайомлять з еталонами суспільної поведінки та соціальними правилами й нормами, розкривають особливості гендерних ролей. У цьому плані даний вид дитячого кіномистецтва виконує пізнавальну, виховну та розвивальну функції.

На жаль, сучасні мультфільми можуть нести і небезпеку для дітей молодшого шкільного віку.

Таким чином, мультиплікаційні та художні дитячі фільми є важливим засобом соціалізації молодших школярів. Але неякісний медійний контент здатен здійснювати деструктивний вплив на формування ціннісних орієнтацій майбутнього покоління, а відсутність ефективних механізмів регулювання дитячого медіаринку завдавати шкоди духовному розвитку особистості.

Ще одним медіа засобом, якій тісно пов'язаний з кіно та мультиплікацією є комікси. О. Супрун, розглядає комікс як серію чорно-білих або кольорових розважальних малюнків, що ілюструє розвиток сюжету, представлений мінімальним, здебільшого діалогічним, текстом [3].

Слід зазначити, що малюнок коміксів спрощений і, певним чином, умовний. Це сприяє швидкому створенню серії зображень та кращої ідентифікації дитини з персонажем.

Отже, комікс поєднує візуальну дію та оповідання. О. Будник підкреслює що для коміксу як інформаційного продукту принциповими критеріями визначення є сюжет, наявність послідовності виражених графічно-вербальними інструментами смислів, і, власне, специфічний, унікальний інструментарій для передачі цих смислів – синергія тексту і малюнку, які, будучи в рівному ступені необхідними для коректного розуміння розповіді, стають рівнозначними компонентами коміксу [1].

Отже, враховуючи вищезазначене, можна підвести підсумок, що взаємодія молодших школярів з таким сучасним медіа засобом як комікси, дає змогу формувати в учнів важливі навички ХХІ ст., на яких наголошено в Концепції НУШ.

Ще одним з найпопулярніших медіа засобів для учнів молодшого шкільного віку є комп'ютерні ігри. Це не просто чудовий, доступний та захоплюючий світ, а неймовірна ігрова палітра, в якій є своя драматургія, етика, філософія, час і простір. У комп'ютерній грі дитина має вагомий ступінь свободи: це і можливість самореалізації, і здатність керувати віртуальним світом, і спосіб заховатися від проблем реальності.

У науковій літературі виділено декілька позитивних аспектів, які створюють мотивацію молодших школярів до відповідного проведення часу: сюжетно-емоційні якості, інтерактивність, можливість впливати на результат,

формування нових умінь, опанування більш потужних засобів розв'язання ігрових завдань, змагання та сильна мотивація досягнення мети, отримання інтелектуального задоволення від долаття труднощів, потенційне дослідження всіх ефектів гри, а також соціалізація, цікаве дозвілля, постійне удосконалення в межах власних можливостей.

Крім того, комп'ютерні ігри розвивають в учнів молодшого шкільного віку пізнавальні навички та пам'ять, зорову увагу та просторову орієнтацію, здатність швидкого переключення між завданнями та довготривалого фокусування на об'єкті, удосконалюють уміння користуватися інформаційно-комунікаційними технологіями, розкривають творчий потенціал, унаочнюють поняття та явища, які важко проілюструвати в реальності [2].

Отже, комп'ютерні ігри створюють передумови для розвитку особистості молодшого шкільного віку, задовольняють потреби в пізнанні, включають у різноманітні форми інтерактивності, формують вміння та навички, які потрібні для розв'язання завдань в реальній життєдіяльності дитини, навчають планувати дії та прогнозувати їх наслідки, приймати рішення в обмежені часові проміжки.

У той же час комп'ютерні ігри мають і негативні риси, зокрема, насильство і агресія перетворюються у розвагу, що несумісне із загальнолюдськими цінностями; надмірне захоплення грою може призвести до психічних захворювань, психологічної залежності, погіршення зору, порушення здоров'я; довготривале перебування в ігровому світі відокремлює від реального життя; а наслідування якостей улюблених персонажів переноситься в комунікативний простір реального спілкування.

За словами О. Коваль, «вимогливий і водночас привабливий характер комп'ютерних ігор робить їх потужним інструментом для навчання. Тому так важливо розуміти їхній ефект. Проте батькам потрібно пам'ятати: у розважальних ігор, окрім користі, є і негатив. І найбільший мінус комп'ютерних ігор – зловживання ними. Тут важливо навчити дитину відповідально розподіляти час і не забувати про батьківський контроль» [2].

Отже, взаємодія молодших школярів з таким медіа засобом як комп'ютерні ігри має цілу низку позитивних аспектів, про які зазначалось вище, але для уникнення певних небезпек у розвитку учнів молодшого шкільного віку потрібний ретельний добір таких ігор, дотримання гігієнічних норм та правил роботи за комп'ютером, контроль з боку дорослих.

Розглянемо ще один сучасний медіа засіб, який дає змогу молодшим школярам бути повноправними членами інформаційного суспільства, а саме взаємодія з мережею Інтернет.

У структурі Інтернет-взаємодії дослідники виокремлюють наступні компоненти: комунікативний, ціннісний, пізнавальний та поведінковий.

Реалізація цих компонентів у розвитку молодшого школяра має як позитивні, так і негативні аспекти.

Серед позитивних аспектів можна виділити: розвиток критичного та логічного мислення, уваги, пам'яті, розкриття творчого потенціалу, розвиток комунікаційних, прогностичних умінь, художнього смаку, формування

мотивації до розширення та поглиблення досвіду, активної життєвої позиції та майбутньої самореалізації, духовне збагачення молодших школярів [2].

Серед негативних моментів взаємодії з інформацією віртуального середовища можна виділити: втрата інтересу до самостійного читання, мислення, ручної праці; звикання до пасивного споживання інформації [2].

Одним з таких негативів вважається формування у молодших школярів «кліпового» мислення, тобто сприйняття світу як послідовності коротких, яскравих, не взаємопов'язаних образів, які порушують системну структурність навколишньої дійсності. У такому разі, разом з асоціативністю, емоційністю та візуальністю сприйняття світу, формується спрощеність та поверхневність засвоєння інформації і, як наслідок, відсутність аналізу в засвоєнні знань.

До негативних наслідків Інтернету також можна віднести викривлення ціннісних орієнтирів, ототожнення віртуальної та реальної дійсності, ускладнення комунікації у живому спілкуванні, проблеми фізичного здоров'я (поставка, головний біль, деформація хребта, погіршення зору, м'язові спазми тощо), психологічна залежність, а іноді й втрата сенсу життя. Крім того, у глобальній комп'ютерній мережі багато інформації сумнівного та небажаного для молодших школярів змісту. Така інформація здатна звільняти приховані комплекси, стимулювати зміни поведінки і, навіть, нехтування моральними нормами.

Інтерактивний контент соціальних мереж виступає своєрідним щоденником для молодших школярів і дає можливість маленькій людині реалізувати ролі, програвання яких у реальному житті для неї неможливо, висловити свої думки й почуття, спілкуватися не тільки з однолітками, набути нового досвіду, випробувати невідоме [4].

Ще однією медіа платформою став для молодших школярів Youtube-канал, де можна дивитися відео будь-якого формату й сюжету. Але учнів молодшого шкільного віку не завжди цікавлять пізнавальні відеоролики. Здебільшого вони захоплюються простими, іноді інфантильними, без пізнавальної суті виступами блогерів, які спрямовані лише на кількість «лайків» та підписників.

Отже, взаємодія учнів молодшого шкільного віку з медіасередовищем безсумнівно сприяє накопиченню знань та життєвого досвіду, розвитку творчої активності та пізнавальних можливостей, формуванню моральних якостей та системи цінностей особистості. Водночас, медіасередовище несе для учнів початкових класів певні загрози та ризики, які здатні негативно впливати на особистість дитини. У такому разі, необхідно навчати молодших школярів ефективному та безпечному користуванню медіа засобами. І створення системи медіабезпеки виступає продуктивним шляхом нівелювання інформаційних ризиків учнів молодшого шкільного віку у медіасередовищі.

Список використаних джерел

1. Будник О., Фомін К., Хайнус А. Дидактичні комікси в початковій школі: методика їх створення та використання. *Освітні обрії*. 2022. № 1(54). С. 37-48.

2. Коваль О. Усе про комп'ютерні ігри: як вони впливають на навчальні здібності дітей? URL: <https://osvitoria.media/opinions/use-pro-komp-yuterni-igry-yak-vony-vplyvayut-na-navchalni-zdibnosti-ditej/> (дата звернення 01.11.2024).

3. Супрун О.Ю. Стріп та веб-комікси як засоби формування ключових і предметних компетентностей. Кривий Ріг : Криворізький державний педагогічний університет. 2019. 136 с.

4. Fomin K., Budnyk O., Matsuk L., Mykhalchuk O., Kuzenko O., Sirenko A., Zakharasevych N. (2020). Dynamics of Future Teachers' Cognitive Readiness Development to Organize Students' Dialogic Learning. *Revista Inclusiones*, 7. Esp. Diciembre/Junio, P. 276-288.

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Божа Валерія – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Мотивація у педагогіці завжди була і є одним з найважливіших компонентів навчання, фундаментом для здійснення всебічного розвитку особистості. Мотивація навчання відіграє важливу роль у становленні особистості, адже без неї неможлива ефективна навчальна діяльність та розвиток здатності і потреби до самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти.

Термін «мотивація» в науковий обіг був введений на початку ХХ ст. якраз для того, щоб доповнити існуюче знання про психологію людини і тварини і про психологію регуляції їх поведінки, відокремити ці знання від тих, які представлені в інших галузях психології. Всі інші психологічні властивості людини, окрім мотивації, приймає участь лише в регуляції поведінки, але не слугують їх початком чи енергетичним джерелом. Коли ми використовуємо термін «мотивація», то включаємо в це поняття уявлення про енергетичні першоджерела поведінки. При цьому передбачається, що ці фактори, які являються енергетичними джерелами поведінки, забезпечують його регулювання і підтримку на визначеному рівні. Гра – це природна для дитини і гуманна форма навчання. Навчаючи за допомогою гри, ми вчимо дітей не так, як нам, дорослим, зручно дати навчальний матеріал, а як дітям зручно і природно його взяти. За визначенням Г. Селевко, ігрова технологія – це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, в якому складається й удосконалюється самоврядування поведінки. Ігрові технології мають різну спрямованість:

– дидактична – формування певних умінь і навичок, необхідних у практичній діяльності;

– виховна – виховання самостійності, формування певних позицій, співпраці, комунікабельності;

– розвиваюча – розвиток уваги, мовлення, мислення, рефлексії, мотивації навчальної діяльності;

– соціалізуюча – прилучення до норм і цінностей суспільства; адаптація до умов середовища, саморегуляція.

Сьогодні у дидактиці виділяють такі види ігрових технологій:

- дидактичні ігри;
- творчі ігри;
- розвивальні ігри (інтелектуальні).

Дидактична гра – «творча форма навчання, виховання і розвитку студентів, школярів і дошкільників». Дидактичні ігри розвивають спостережливість, увагу, пам'ять, мислення, мову, сенсорну орієнтацію, кмітливість, а тому їх можна використовувати під час викладання будь-якого предмета.

Більш змістовними, різноманітними за тематикою й цінними як засіб виховання творчі ігри бувають тоді, коли їх пов'язують з іншими видами навчально-виховної роботи, спрямовують увагу учнів на можливість використання у грі знань, здобутих завдяки бесідам, читанню, перегляду діафільмів та ін. За цієї умови використовують знання у практичній діяльності. Використання ілюстративного матеріалу актуальне під час ознайомлення з такими явищами, які учні не можуть безпосередньо сприймати, але для розвитку гри ці явища необхідні. Учні із задоволенням беруть участь в будь-якій діяльності, запропонованій вчителем. Сама новизна позиції школяра забезпечує емоційно-позитивне ставлення до неї. Творча гра не повинна бути занадто легкою для учнів, «дидактична гра без зусилля, – завжди погана гра». Це одне із головних завдань вчителя.

У захопленні діти не помічають, що навчаються, розвивають фантазію. Разом із тим у дитини виникає осмислена орієнтація у власних переживаннях та їх узагальнення, на основі чого можуть бути сформовані навички їх культурного виявлення. Найефективнішим способом навчити дитину мислити творчо є гра, і особливо гра розвивальна. Користь застосування ігор на уроках читання величезна. Вони сприяють розвитку в дітей спостережливості, учать порівнювати, аналізувати, робити висновки, узагальнення.

Вплив ігрових технологій на розвиток творчих здібностей молодших школярів є актуальною та цікавою темою в сучасному світі, де комп'ютери, планшети та інші гаджети стали невід'ємною частиною життя дітей. Ігрові технології займають особливе місце в їхньому світі і можуть вплинути на розвиток їхньої творчості в різних аспектах.

Актуальність застосування ігор як засобу навчання молодших школярів визначається низкою причин. По-перше, ігрова діяльність зберігає своє важливе значення в молодшому шкільному віці, тому опора на ігрові форми та прийоми – це найбільш доцільний засіб створення психологічно комфортного освітнього середовища. По-друге, застосування ігрових технологій сприяє утриманню уваги, логічного мислення та підвищеного загального мовленнєвого рівня. По-третє, упровадження цієї технології дозволяє об'єднати мотив та зміст навчальної діяльності в єдине ціле [4].

До функцій ігрових технологій у роботі з молодшими школярами можна віднести такі:

- розважальна (отримання задоволення під час її проведення);
- комунікативна (оволодіння діалектикою спілкування, дати можливість спілкуватись у процесі проведення гри);
- самореалізації;
- ігротерапевтична (подолання різних труднощів, які виникають в інших видах життєдіяльності); діагностична (виявлення відхилень від нормативної поведінки, самопізнання в процесі гри);
- корекції (внесення позитивних змін у структуру особистісних показників);
- міжнаціональної комунікації (засвоєння юдиних для всіх людей соціально-культурних цінностей); соціалізації (включення в систему суспільних відносин, засвоєння норм людського життя) та ін. [1].

На нашу думку ігри можуть сприяти розвитку творчого мислення у молодших школярів. Вони вимагають вирішення різноманітних завдань і проблем, що розвиває логічне та креативне мислення. Граючи в ігри, діти навчаються шукати альтернативні рішення, вдосконалювати свої аналітичні та проблемно розв'язувальні навички.

Крім того, ігри можуть сприяти розвитку художньої творчості. Багато ігор мають відмінну графіку та мистецьке оформлення, що може надихати дітей на створення власних малюнків, анімацій, арт-проектів тощо. Крім того, ігри можуть включати можливість створення власних рівнів, персонажів або історій, що розвиває фантазію та творчу уяву.

Також ігрові технології можуть сприяти розвитку співництва та комунікації серед дітей. Мультиплеєрні ігри дозволяють дітям об'єднуватися у команди, вирішувати завдання разом, обговорювати стратегії та спілкуватися. Це сприяє розвитку комунікативних навичок, співробітництва та взаєморозуміння.

Також варто зазначити недоліки впровадження гейміфікації в освітній процес, зокрема:

- нерозуміння цілей і завдань освітнього процесу;
- невміння впроваджувати ігрові механіки;
- наявність дефіциту в комунікації під час освітнього процесу;
- удосконалення підготовки вчителів початкової школи з використання інформаційних технологій та засобів;
- наявність часових витрат, пов'язаних із розробкою та впровадженням ігрової діяльності [2].

Важливо зазначити, що ігрові технології повинні використовуватися з розумінням і з обмеженнями. Надмірне використання гаджетів та ігор може призвести до проблем із здоров'ям та соціальною ізоляцією. Тому важливо збалансувати час, який діти проводять за іграми, з іншими видами діяльності, такими як спорт, мистецтво, читання та інші творчі заняття [3].

Таким чином, можемо підвести підсумки, що ігрові технології відіграють важливу роль у розвитку творчих здібностей молодших школярів, сприяючи їхньому креативному мисленню, художній творчості та соціальній взаємодії. Однак вони повинні бути використані з розумінням та з обмеженнями, щоб не нашкодити загальному розвитку дітей.

Список використаних джерел:

1. Бондаренко С. В. (2020). Ігрові технології в початковій школі: методичні аспекти та практичні підходи. *Наукові записки Київського університету імені Бориса Грінченка*.
2. Карабін О. Й. Гейміфікація в освітньому процесі як засіб розвитку молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: збірник наукових праць*. 2019. №67(1), С. 44-47. URL: <http://dSPACE.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/14039/1/Karabeducational.pdf> (дата звернення: 21.09.2023).
3. Казакова Н. В. Використання ігрових технологій у позакласній виховній роботі початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал. МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. СумДПУ ім. А. С. Макаренка*, 2019. 9 (93). С. 76-86. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/8525/1/Kazakova.pdf> (дата звернення: 21.09.2023).
4. Панченко А. В. Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами ігрових технологій. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2018. №8. С.155-160. URL: <https://doi.org/10.31812/psychology.v0i0.7231> (дата звернення: 21.09.2023).
5. Попова О., Попова Л. Лінгвістичні ігри як засіб формування комунікативної компетентності учнів в умовах нової української школи. *Scientific papers of Berdiansk State Pedagogical University. Series Pedagogical Sciences*. 2021. №1. С. 144–152. URL: <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2021-1-1-144-152> (дата звернення: 23.09.2023).
6. Савченко О. Я. Гра як провідна діяльність молодших школярів у сучасному освітньому середовищі. *Науковий вісник НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія педагогічні науки*. 2021.
7. Шиян Л. В. Психолого-педагогічні основи формування творчих здібностей у молодших школярів. *Вісник психолого-педагогічних наук*. 2019.
8. Задорожна О. М. Інтерактивні та ігрові методи навчання як засіб розвитку творчих здібностей молодших школярів. *Педагогічний альманах*. (2022).
9. Панченко А. В. Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами ігрових технологій. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2018. №8, С. 155-160. URL: <https://doi.org/10.31812/psychology.v0i0.7231> (дата звернення: 21.09.2023).

РОЗВИТОК НАВИЧОК СПІВПРАЦІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Гордієнко Тетяна – кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Ведмідь Валентина – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Актуальність даного дослідження полягає в необхідності розвитку соціальних навичок у молодших школярів, зокрема навичок співпраці. У сучасному світі вміння працювати в команді та співпрацювати з іншими стає все більш важливим для успішного життя і кар'єри.

Мета статті – розглянути методи і прийоми, які допоможуть педагогам та батькам розвивати навички співпраці у молодших школярів, щоб вони могли успішно працювати в команді, вирішувати конфлікти та досягати спільних цілей.

Одними з українських науковців, які досліджували питання розвитку навичок співпраці і комунікативних умінь у молодших школярів є Віра Рибалко, Олена Кондратенко та Людмила Григораш.

Навички співпраці у молодших школярів – це здатність працювати разом з іншими дітьми або дорослими для досягнення спільної мети. Це включає в себе вміння слухати інших, виражати свої думки та ідеї, ділитися обов'язками і взаємодіяти позитивно з товаришами. Навички співпраці допомагають дітям розвивати соціальні навички, вчитися працювати у команді та робити компроміси для досягнення спільної мети [2, с. 324].

Навички співпраці важливі для молодших школярів, оскільки вони навчають дітей працювати разом, спілкуватися, ділитися і вирішувати спільні завдання. Ці навички допомагають розвивати соціальну компетентність, вміння слухати і розуміти інших, дотримуватися правил та домовленостей. Крім того, співпраця навчає дітей розв'язувати конфлікти та розвиває емоційний інтелект. У навчанні співпраці діти також вчать взаємодіяти з різними людьми та культурами, що робить їх більш толерантними та адаптованими до сучасного суспільства. Навички співпраці важливі для розвитку молодших школярів, оскільки вони допомагають дітям вчитися працювати у команді, ділитися відповідальністю, слухати інших та розвивати соціальні навички. Ці навички можуть включати спільну роботу над проектами, обговорення та вирішення конфліктів, а також взаємодію з різними колегами. Розвиток навичок співпраці допомагає дітям стати успішними у навчанні та підготові до майбутньої роботи в суспільстві [1].

Молодші школярі, у яких розвинені навички співпраці, мають кілька переваг:

- сприятливе соціальне середовище: вони можуть ефективно співпрацювати з іншими дітьми, це допомагає розвивати навички спілкування та роботи в команді.

- взаємодопомога: здатність співпрацювати дозволяє їм легше поділитися знаннями та взаємно допомагати один одному у навчанні.

- кращі результати: колективна праця може призвести до більш успішних результатів, оскільки кожен учасник може внести свій внесок та доповнити знання інших.

- розвиток креативності: спільне вирішення завдань допомагає розвивати креативне мислення та здатність знаходити нестандартні рішення [3].

Отже, розвинені навички співпраці допомагають молодшим школярам у багатьох аспектах їхнього життя та навчання. Нерозвинені ж навички співпраці

у молодших школярів можуть призвести до проблем у комунікації з іншими дітьми, низької ефективності в групових проектах, важкостей у вирішенні конфліктів та розвитку соціальних навичок. Такі діти можуть мати обмежену можливість пристосуватися до роботи в команді, що може вплинути на їхні академічні та соціальні досягнення. Розвиток навичок співпраці важливий для успішного функціонування як в шкільному середовищі, так і в майбутньому житті дитини [2, с. 326].

Розвиток навичок співпраці у молодших школярів важливий також для їх соціального та академічного успіху. Презентуємо деякі методи і прийоми, які можуть допомогти у цьому процесі:

- групові завдання: організуйте учнів у маленькі групи, де вони повинні працювати разом над завданнями. Це розвиває їхню здатність до співпраці, обговорення і вирішення проблем разом.

- рольові ігри: пропонуйте учням виконувати різні ролі у спільних проектах або іграх. Це допомагає їм розвивати емпатію та розуміння точок зору інших.

- вправи зі слухання: навчіть дітей слухати один одного, задавати питання і висловлювати свої думки. Це сприяє покращенню комунікаційних навичок та співпраці.

- похвала за співпрацю: підкреслюйте важливість співпраці і похвалюйте учнів за взаємодопомогу та спільну роботу.

- тренування конфліктних ситуацій: навчіть дітей вирішувати конфлікти шляхом діалогу та компромісу, щоб вони могли ефективно співпрацювати навіть у складних ситуаціях [1].

Гадаємо, ці методи допоможуть молодшим школярам розвивати навички співпраці та підготують їх до успішного співробітництва в майбутньому.

На уроках в Новій українській школі можна розвивати навички співпраці у молодших школярів за допомогою різноманітних групових завдань і проектів, де діти будуть працювати разом над спільною метою. Також важливо стимулювати взаємодію та обмін ідеями між учнями під час дискусій і колективного розв'язання завдань. Такі форми роботи сприяють розвитку комунікативних навичок, вмінню слухати і розуміти одне одного, а також вчать дітей працювати в команді та ділитися відповідальністю.

Для розвитку навичок співпраці у молодших школярів на уроках «Я досліджую світ» можна використовувати такі методи:

- групові проекти: розподіліть учнів на групи та дайте їм завдання, яке вимагає спільної роботи та обговорення результатів.

- взаємодопомога: підкреслюйте важливість допомоги одне одному і вирішення проблем разом.

- обговорення: створіть можливості для обговорення ідей та думок у групах, де кожен учень може висловити свою думку.

- рольові ігри: залучіть учнів до рольових ігор, де вони будуть взаємодіяти один з одним у вигляді різних персонажів [3]. Ось декілька рольових ігор, які можна провести з молодшими школярами для розвитку навичок співпраці:

«Кооперативне будівництво»: задача учнів полягає в тому, щоб утворити спільними зусиллями яку-небудь конструкцію чи структуру, використовуючи будівельні блоки чи інші матеріали.

«Груповий проект»: Завдання передбачає спільну роботу над проектом, де кожен учень відповідає за свою частину, а потім усі діляться результатами та пояснюють свої внески.

Рольова гра «Рятівники»: учні розігрують ситуацію надзвичайної допомоги, де вони мають взаємодіяти та співпрацювати для вирішення проблем та подолання перешкод.

Вважаємо, що ці ігри допоможуть дітям розвивати навички співпраці, комунікації та ефективного взаємодії з іншими, а такі підходи допоможуть молодшим школярам розвивати навички співпраці та працювати разом над віддзеркаленням світу.

Варто приділити увагу засобам, які можуть допомогти розвинути навички співпраці у молодших школярів на уроках в початковій школі:

1. Групові завдання: робота в групах допоможе дітям взаємодіяти, вирішувати завдання разом і вчитися співпраці. Пропонуємо кілька ідей групових завдань для розвитку співпраці у молодших школярів на уроках в початковій школі:

- розробка групового проекту: розділіть учнів на групи та дайте кожній групі завдання розробити проект на тему, якій вони вивчають. Наприклад, створення презентації або плакату. Учні вчаться працювати разом, обговорювати ідеї та ділитися відповідальністю.

- організація «книжкового клубу», де діти разом обирають книгу для читання, обговорюють її та створюють спільні проекти (наприклад, малюнки чи презентації).

- створення «шкільного газетного відділу», де діти разом пишуть статті, проводять інтерв'ю та готують газети для шкільної спільноти.

- організація тематичних виставок чи проектів, де діти мають спільно працювати над підготовкою та презентацією матеріалу.

- впровадження «класних порад» чи «групових дискусій», де діти можуть обговорювати проблемні ситуації та разом шукати рішення [3].

Вважаємо, що ці проекти допоможуть молодшим школярам розвивати навички співпраці, комунікації та творчого мислення.

2. Групові дискусії: завдання, де учні повинні працювати в групах, щоб обговорити певне питання або тему, може бути корисним для розвитку навичок співпраці та вміння слухати одне одного. Представляємо декілька ідей групових дискусій для розвитку навичок співпраці у молодших школярів на уроках в початковій школі:

- «Розподіл обов'язків»: створити завдання, яке буде вимагати спільних зусиль від кожного члена групи, наприклад, пошук інформації про певну тему або створення колективного проекту.

- «Дебати»: вибрати тему, щодо якої діти можуть висловлювати свої думки та аргументи, сприяючи розвитку навичок переконування та вміння слухати інших.

- «Групові завдання з розв'язання проблем»: дати учням завдання з розв'язання певної проблеми, де кожен учасник групи має внести свій вклад у пошук рішення.

- «Коллективне вирішення завдань»: створити ситуації, де учні повинні співпрацювати для досягнення спільної мети, таким чином навчаючись робити компроміси та працювати як команда [1].

На наш погляд такі дискусії допоможуть молодшим школярам розвивати навички співпраці, взаємодії та розв'язання конфліктів.

3. Групові ігри: використовуйте ігри або конкурси, які спрямовані на співпрацю між учнями, наприклад, гра «стань на одну ногу», де учні повинні працювати разом, щоб досягти спільної мети.

Ось декілька ідей групових ігор для розвитку навичок співпраці у молодших школярів на уроках в початковій школі:

- «Спільний пазл»: роздайте кожній групі дітей частину пазла, яке вони повинні зібрати разом шляхом співпраці та комунікації.

- «Вервечки-вертоліт»: учні стають в коло та тримаються за руки, спробуйте дати команду навколо кола без переривання ланцюга.

- «Звезди башту»: дайте кожній групі дітей однакову кількість будівельних блоків та дайте їм завдання збудувати найвищу башту за короткий час.

- «Рікси»: учні стають на платформі та спільними зусиллями спробують перемістити себе до певної точки без втрати рівноваги.

- «Театральна гра»: діти можуть створити виставу разом, розподіляючи ролі та працюючи на спільний результат.

Ці ігри допоможуть школярам розвивати співпрацю, комунікацію та роботу в команді, що є важливими навичками для їх майбутнього успіху.

2. Рольові ігри: Рольові ігри сприяють розвитку комунікативних навичок, співпраці та креативності.

4. Спільні проекти: розробка спільних проектів, які вимагають співпраці та розділення відповідальності, може сприяти розвитку співпраці.

5. Вправи на розвиток емпатії, що сприятиме емпатії та розуміння почуттів інших, може поліпшити співпрацю між школярами.

6. Коучинг і консультування: розмови з дітьми про важливість співпраці, розвиток вміння слухати та враховувати інші думки також може допомогти в їх розвитку. Думається, що використання цих засобів може сприяти успішному розвитку навичок співпраці у молодших школярів на уроках в початковій школі.

Отже, на основі проведеного дослідження можемо зробити висновок, що співпраця є важливою складовою соціальних навичок у дітей молодшого шкільного віку, школа може сприяти розвитку навичок співпраці шляхом проведення спільних проектів та завдань, які вимагають комунікації та взаємодії між учнями. також важливо пам'ятати про індивідуальні особливості кожного учня і стимулювати їх до співробітництва та взаємодії. Розвиток навичок співпраці у молодших школярів може сприяти їх успішному інтегруванню в соціум та покращенню взаємин з оточуючими. Працюючи над формуванням навичок співпраці в дітей, важливо створювати позитивне середовище для взаємодії та розвитку їх соціальних вмінь.

Список використаних джерел

1. П'ять завдань, що формують навичку співпраці у молодшій школі. URL: <https://osvitoria.media/experience/p-yat-zavdan-shho-formuyut-navychku-spivpratsi-u-molodshij-shkoli/> (дата звернення 3.11.2024).
2. Третяк О.П. Розвиток навичок співпраці в учнів початкової школи. *The 16th International scientific and practical conference «Methods of solving complex problems in science»* (April 25-28, 2023) Prague, Czech Republic. International Science Group. 2023. 541 p. с. 324-327.
3. Формуємо спільні цінності: вправи для молодших школярів. URL: <https://naurok.com.ua/post/formuemo-spilni-cinnosti-vpravi-dlya-molodshih-shkolyariv> (дата звернення 27.10.2024).

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ

Григор'єва Яна – здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки кафедри освітології та педагогіки мистецтва Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Україна

Формування морально-етичних цінностей школярів відбувається протягом усіх років навчання. Але виняткова чутливість до морально-етичного розвитку простежується саме у молодшому шкільному віці, а отже і моральний курс закладається в початкових класах.

У період молодшого шкільного віку формування морально-етичних цінностей відіграє значну роль у загальному формуванні особистості дитини, що включає духовні цінності та орієнтири, бачення навколишнього світу, своє ставлення до нього і всього оточуючого та багато іншого, враховуючи те, що в сучасному світі навколишнє середовище та засоби масової інформації можуть здійснити як позитивний вплив на дитину, так і негативний: після отриманої інформації дитина може зробити неправильний вибір між добром і злом. Саме тому формування морально-етичних цінностей починається ще з раннього віку і є одним із головних завдань сучасної української школи. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема індивідуальних особливостей психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку, що є однією з актуальних у педагогічних дослідженнях, оскільки її вирішення дає змогу підвищити рівень морального виховання учнів та стан шкільної освіти в цілому.

На сьогоднішній день проблеми формування моральних якостей дітей молодшого шкільного віку зазначено у таких основних державних програмах як «Освіта», Національній доктрині розвитку освіти України, Концепції національного виховання та Концепції Нової української школи.

У Державному стандарті початкової освіти визначено перелік завдань морально-етичного виховання: утвердження людської гідності шляхом виховання чесності, відваги, наполегливості, доброти, здатності до співчуття і співпереживання, справедливості, поваги до прав людини (зокрема, права на

життя, здоров'я, власність, свободу слова тощо); плекання любові до рідного краю та української культури, шанобливе ставлення до Української держави; формування відповідальності за своє життя, розвиток суспільства, збереження навколишнього світу [3].

У Концепції «Нова українська школа» у випускника нової школи визначають 3 головні сторони: «цілісна особистість, усебічно розвинена, здатна до критичного мислення; патріот з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини; інноватор, здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, учитися впродовж життя» [5, с. 6].

Також це питання у своїх працях розкривали видатні представники педагогіки: О. Захаренко, О. Савченко, Я. Чепіга та інші.

Стосовно теоретичних основ формування морально-етичних цінностей дітей, їх суті та умов, необхідних для цього, говорили такі українські педагоги: І. Бех, О. Киричук, Г. Костюк, І. Лапшина, Ю. Приходько, О. Скрипченко, Н. Волошина, І. Зюзян, Н. Миропольська та багато інших.

А важливість морально-етичного виховання дітей засобами саме усної народної творчості підкреслювали у своїй теорії та практиці і видатні музичні діячі: М. Лисенко, Б. Яровський, М. Леонтович, Я. Степовий, П. Козицький.

Спостерігаючи за неймовірно швидким розвитком світу, нашої країни, суспільства, можна із впевненістю сказати, що для ефективного вирішення проблем морально-етичного виховання дітей молодшого шкільного віку необхідні нові шляхи їх подолання або переосмислення та модернізація вже існуючих. Надати дітям знання про норми поведінки та контролювати виконання ними цих правил – нескладно. Найскладнішим є вироблення у дітей правильного ставлення до моральних норм, наслідувати хороше та вміти протистояти поганому. При цьому важливим є і те, як це робити: процес має бути не нав'язливим, а творчим, живим. Як зазначав В. Сухомлинський: «...вчення – це, перш за все, живі людські відносини. В основі цих взаємин має бути доброзичливість – абетка культури» [6, с. 118].

У вихованні дітей молодшого шкільного віку в цілому, а особливо у морально-етичному, виняткову роль надають урокам літературного читання: працюючи під чуйним керівництвом вчителя над правильно підібраними різноманітними художніми творами відбувається інтелектуальний, мовленнєвий, літературний розвиток, розширення власного досвіду учнів, формування правильних морально-етичних цінностей, громадянських уявлень та понять, а також збагачення почуттями. Творчість – важлива та невід'ємна частина народу, у якій відображається багатовікова народна мудрість. Будь-який високохудожній твір являє собою нероздільну єдність двох початків – етичного і морального. Гуманність, працелюбність, доброта, увага до людей, любов до Батьківщини, до рідного дому, до природи – це якості які головним чином є почуттями. Велике місце займає тут народна творчість [2, с. 49].

Враховуючи теперішні часи та дистанційне навчання, формування морально-етичних цінностей дітей молодшого шкільного віку стає більш

складним процесом, а отже і використання новітніх технологій стає більш актуальним і важливим. А таке нововведення (поєднання інновацій та фольклору) полегшить та зробить цікавішим процес не тільки морального виховання, формування морально-етичних цінностей як дітям, так і вчителю, а ще й національного виховання, яке є невід'ємною частиною, коли мова йде про усну народну творчість. Нариклад, В. Сухомлинський говорив: «Казка – це активна естетична творчість, що охоплює усі сфери духовного життя дитини: і розум, і почуття, уяву, волю» [7].

Слід враховувати, що питання морально-етичного виховання дітей молодшого шкільного розкрита достатньо широко, проте теоретичні та практичні аспекти формування морально-етичних цінностей у молодших школярів під час навчального процесу є недостатньо розробленими, незважаючи на те, що дана тема залишається все ще актуальною та має практичну значущість. І. Беха зауважував: « мораль є формою суспільної свідомості відносно двох сфер – світу людей і світу речей; може виступати і як суб'єкт-суб'єктне, і як суб'єкт-об'єктне ставлення» [2, с. 8]. Адже моральне виховання – це не те, що приходить дитині саме собою, для цього треба прикласти певні зусилля. При цьому, прикладати їх мають і учні, так як якісний гармоній розвиток стає можливим не тільки завдяки діяльності вчителя, а завдяки поєднанню зусиль з обох сторін (при цьому не слід забувати і про виховання в сім'ї). Незважаючи на те, що найбільш ефективною така діяльність буде саме в освітньому процесі, моральні-етичні цінності – це не те, що можна засвоїти спираючись лише на наукову освіту, знання традиційного навчання. Отже, мораль – це система ідей, норм, принципів, законів та оцінок, що врегульовують стосунки між членами суспільства. Вона виконує кілька функцій: регулятивну, виховну, пізнавальну (гносеологічну), світоглядну, комунікативну, мотиваційну та оцінно-імперативну [8, с. 95], а морально-етичне виховання – це вплив школи, сім'ї, громадськості, що має на меті формування стійких, моральних якостей, потреб, почуттів, навичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі та практичної діяльності [4].

Морально-етичні цінності – це психосмислове утворення, яке є найдієвішим чинником становлення соціально та духовно зрілої особистості, її оптимального функціонування і самореалізації в конкретному довіллі [9, с. 98]. Вагомим є визначення А. Фурмана: «Морально-етичні цінності (норми, принципи, ідеали, уявлення про добро, справедливість, відповідальність, почуття дружби, любові тощо), що виникають та існують у суспільстві, сприймаються свідомістю людини, кристалізуючись у ціннісні орієнтації, переконання, соціально-психологічні настановлення, і зреалізуються у вчинках, стратегіях поведінки та у процесі її життєвого шляху як особистості» [9, с. 94].

Саме тому, досліджуючи морально-етичне виховання молодших школярів глибше і далі, залучаючи сюди усну народну творчість, новітні технології, вже відомі модернізовані та зовсім нові прийоми, методи, а також почуття, оскільки мова йде про морально-етичні цінності, – цей процес можна зробити більш ненав'язливим, цікавішим, жвавішим, приємнішими та значущим як для дітей, так і для вчителів, а якщо зробити можливим залучення батьків до цього

процесу, то ще й для них. При цьому покращується не лише процес морального, національного виховання, а ще й сімейного.

Слід підкреслити, що особливій актуальності дана тема набуде у післявоєнний час у роботі з тими дітьми, які пережили небажаний вплив на розвиток і становлення особистості від влади, що діяла на окупованих територіях, оскільки завдяки поєднанню інноваційних технологій та усної народної творчості, ми не просто формуємо морально-етичні цінності, а звертаємося за допомогою в цьому питанні до коріння нашого народу, що в цьому випадку відіграє велике значення.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності. К.: Либідь, 2006. 272 с.
2. Державний стандарт початкової освіти. *Учитель початкової школи*. 2018. № 4. С. 1-16.
3. Максимюк С. П. Педагогіка : Навчальний посібник. К.: Кондор, 2005. 667 с.
4. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи :метод. посіб. / К.: МОН, 2016. 39 с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. К. 1977. Т.3. 677 с.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти т.. К.: Рад. школа, 1976-1977. Т. 5. С. 404.
7. Тортул М. Г. Етика: навч. посіб. 2005. 414 с.
8. Фурман А. А. Морально-етичні цінності в суспільному вимірі. *Психологія і суспільство*. 2010. № 1. С. 94-99.

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Дубровська Лариса – кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Мотивація до навчання активізує різні психічні процеси: сприйняття, увагу, пам'ять, уяву. Це, в свою чергу, відбивається на засобах отримання, зберігання, використання дитиною знань про навколишній світ. Так, наприклад, при наявності мотивації до навчання сприйняття дитиною предметів, явищ навколишнього світу стає більш повним, точним. Він легше і точніше запам'ятовує цікавий матеріал, швидко і образно його відтворює. Чим ширший кругозір дитини, тим більше розвинена у нього мотиваційна складова, оскільки умовою його виникнення є встановлення зв'язку між наявним досвідом і набутими знаннями, знаходження в звичному, добре знайомому предметі нових сторін, властивостей, відносин.

Сучасна школа покликана забезпечувати особистісний розвиток учня, підтримувати його індивідуальність, здатність до саморозвитку та творчості

вже з першого року навчання, коли виявляються задатки і здібності дитини, його моральні переконання, закладаються основи особистості. Мотивація є однією з фундаментальних проблем як вітчизняної, так і зарубіжної психології і педагогіки. Сучасний стан розвитку суспільства вимагає глибшого розуміння закономірностей поведінки людини, особливо щодо мотивів особистості до різних видів діяльності, тому гостро стоїть необхідність розкриття зв'язків внутрішніх мотиваційних тенденцій дій дитини.

Основою успішної навчальної діяльності кожної дитини є високий рівень мотивації до цього виду діяльності. З давнього часу велике значення як вітчизняної, так і зарубіжної психології і педагогіки надавалося мотивації як ведучому фактору будь-якої діяльності. Мотивація до навчання складається із елементів, які постійно змінюються, насамперед це: потреби та сенс навчання для школяра, його мотиви, цілі, емоції, інтереси. Тому становлення мотивації є не тільки зростанням позитивного або негативного ставлення до навчання, а й ускладненням структури мотиваційної сфери елементами, що входять до неї.

Мотивація досягнення спрямована на певний кінцевий результат, отриманий через власні характеристик людини, а саме – досягти успіху або уникнути невдачі. Це підштовхує людей до логічного результату серії взаємопов'язаних дій та передбачає чітку послідовність дій, які будуються за певним принципом. Для мотивації досягнення характерний постійний перегляд цілей. Потреба у досягненні цілей характеризується наступними поняттями[5]:

- виконати щось важке, керувати, маніпулювати;
- робити це якомога швидко та незалежно;
- долати перешкоди та досягати високих результатів;
- конкурувати, випереджати інших;
- реалізувати свої таланти, вміння та навички і тим самим підвищити власну самооцінку.

Характеристику процесу мотивації можна представити таким чином: цілі, потреби, мотиви. Цілі, потреби, мотиви у людей різноманітні, вони індивідуальні для кожної людини та не схожі одна на одну. Цілі – це результат діяльності людини, до якої він прагне у своїй діяльності. Потреби – це те, що знаходиться і виникає всередині людини, тобто це той стан людини, при якому випробовується почуття недостатності того, що необхідне їй. Кожна людина задовольняє свої потреби по-своєму. Потреби у людини виникають як усвідомлено, так і не усвідомлено. Але при цьому не всі потреби схильні до усвідомлення. Іноді потреби повторюються, при цьому їх ступінь впливу на людину змінюється. Отже, створення процесу мотивації надає ефект на задоволення потреб людини. Потужним засобом навчальної мотивації є розвиток пізнавального інтересу учнів, що обумовлює появу мотивації.

У педагогічній практиці пізнавальний інтерес розглядають часто лише як зовнішній стимул цих процесів, як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів, ефективний інструмент вчителя, що дозволяє йому зробити навчальний процес привабливим, виділяти в навчанні саме ті аспекти, які можуть привернути до себе увагу учнів, змусити активізувати їх мислення, захоплено працювати над навчальним завданням.

Накопичений індивідуальний досвід, рівень знань, умінь, якими оволодіває школяр, широка сфера спілкування з предметами і явищами навколишнього світу за допомогою вражень і засобів масових комунікацій, а головне, спілкування з людьми, які активно впливають на його прагнення і інтереси, дозволяють з ряду об'єктивно цікавих навчальних предметів в школі виділити ті, що представляють саме для нього особливу цінність, «особистісну значимість» [2, с. 33-43].

Під впливом пізнавального інтересу діяльність учнів стає продуктивніше. Її енергетичні ресурси, що живляться пізнавальним інтересом, сприяють тривалішому і інтенсивному протіканню, а успішна пізнавальна діяльність в свою чергу, зміцнює пізнавальний інтерес. Пізнавальний інтерес стає найціннішим мотивом пізнавальної діяльності, якщо школяр проявляє готовність, прагнення вдосконалювати своє навчання. Як мотив навчання пізнавальний інтерес має ряд переваг перед іншими мотивів, які можуть існувати поряд з ним (колективні, професійні, соціальні мотиви).

Пізнавальний інтерес раніше інших усвідомлюється школярем. Пізнавальний інтерес в порівнянні з іншими мотивами більш точно виражає мотивацію навчання. Це найважливіше утворення особистості, яке складається в процесі життєдіяльності людини, формується в соціальних умовах його існування і жодним чином не є властивим людині від народження. Під впливом пізнавального інтересу можна домогтися цілком успішної навчальної діяльності у дітей зі слабкою успішністю, ледачих малоактивних або змінити ставлення до навчання. Як і загальний феномен інтересу, пізнавальний інтерес виражений у своєму розвитку різними станами. Умовно розрізняють послідовні стадії його розвитку: цікавість, допитливість, пізнавальний інтерес, теоретичний інтерес, які певною мірою допомагають більш-менш точно визначити стан вибіркового ставлення школяра до предмету і ступінь впливу його на особистість [2, с. 69-70].

Систематично зміцнюючись і розвиваючись, пізнавальний інтерес, стає основою позитивного ставлення до навчання. Пізнавальний інтерес носить пошуковий характер. Під його впливом у того, хто навчається постійно виникають питання, відповіді на які він сам постійно і активно шукає. При цьому пошукова діяльність здійснюється з захопленням, школяр відчуває емоційний підйом, радість від удачі. Пізнавальний інтерес позитивно впливає не тільки на процес і результат діяльності, а й на протікання психічних процесів – мислення, пам'яті, уваги, які під впливом пізнавального інтересу набувають особливу активність і спрямованість.

Зацікавленість яку учні виявляють на тому чи іншому занятті, яка виявляється під впливом найрізноманітніших сторін навчання (наприклад, розташування до вчителя, цікавість, вдала відповідь, що піднімає їх престиж перед колективом), може бути тимчасовою, скороминущою, яка не залишає відбитка в розвитку особистості того, хто навчається, в його ставленні до навчання. Але за допомогою високого рівня навчання, цілеспрямованій роботі вчителя, цей тимчасовий стан можливо використовувати, як точку старту для розвитку в учнів допитливості, прагнення шукати і знаходити докази і факти, читати додаткову літературу по предмету, цікавитися останніми науковими відкриттями.

Поява нової соціальної ситуації тягне за собою зміну провідного типу діяльності. У цей період формуються основні компоненти навчальної діяльності: навчальна мотивація, куди входить пізнавальний інтерес, який наповнює навчальну діяльність особистісним змістом, що сприяє її продуктивності, знімає стомлення, інертність, байдужість, що задає гарний емоційний тонус всієї навчальної діяльності; навчальні завдання в певних ситуаціях в різній формі завдань; навчальні дії; контроль, що переходить в самоконтроль; оцінка, переходить у самооцінку.

Умови внутрішньої мотивації [3, с. 64-73]:

- особистісна причетність в навчанні;
- відчуття учнями особистої компетентності. Внутрішня мотивація посилюється, якщо в навчальних ситуаціях від самої діяльності виходять позитивні результати схвалення, переживання успіху;
- ситуації вільного вибору. Власний вибір учня дає можливість відчувати свободу в навчанні й істотно позначається на поліпшенні якості навчання.

Способів мотивації існує безліч, починаючи від нестандартного вигляду і поведінки вчителя і закінчуючи залученням спеціального обладнання. Зацікавленість школярів в навчанні повинна бути першочерговим завданням кожного вчителя. А домогтися цього далеко не просто, оскільки є цілий ряд факторів, які перешкоджають досягненню цієї мети. Наприклад, одним з найпоширеніших можна назвати неправильну організацію самих занять. Сюди можна віднести нераціонально складений розклад або невідповідна тривалість уроку. Мотивація навчальної діяльності вимагає і формування певної атмосфери в класі, так як дітям в цьому віці властиво постійно відволікатися, відмовлятися від навчання і всіляко перешкоджати цьому процесу. Учитель в такому випадку повинен не тільки зацікавити школяра, але і пояснити йому, наскільки важлива тема, яка вивчається на даному уроці. Навчальна діяльність дітей може бути простимульована, наприклад, постановкою проблемної ситуації або розподілом завдань для самостійної роботи [4].

Отже, вчителю необхідно володіти різними способами і прийомами роботи з класом, щоб з величезного їх числа витягти те найважливіше, що в найвищій мірі сприяло б досягненню кінцевого результату, а саме створення мотивації до навчальної діяльності. Відштовхуючись від будь-яких вимог та стандартів, можемо відзначити, що навчання здійснюється як цілеспрямована навчальна діяльність, в якій дитина свідомо ставить цілі і завдання самозміни, і творчо їх досягає. Організувати її – основна і найбільш складна методична задача, що стоїть перед учителем в системі розвиваючого навчання.

Список використаних джерел

1. Амонашвілі Ш. О. Лицар гуманної педагогіки. *Хмельницький*. 2013. С.132.
2. Дараган Т. Роль учителя у формуванні позитивного ставлення учнів до навчання. *Початкова школа*. 2010. №4. С. 69-70.
3. Дзюбка Л. В. Мотивація навчальної діяльності як психологопедагогічна проблема / Л. В. Дзюбка, Л. І. Гриценюк. *Психодіагностика: Зб. Наук*.

Праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державн. Пед. Ун-тет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2009. Вип. 4. 256 с. С. 33-43; 64-73.

4. Дзюбко Л. В. Мотивація навчальної діяльності як психологопедагогічна проблема / Л. В. Дзюбко, Л. І. Гриценко. *Психодіагностика: Зб. Наук. Праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державн. Пед. Ун-тет імені Григорія Сковороди»*. Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2009. Вип. 4. 256 с. С.64-73.

5. Долінговська К. Розвиток пізнавальних інтересів учнів 4 класу під час самостійного читання / К. Долінговська; І Віскушенко. *Початкова школа*. 2012. №2. С. 8-10.

КОНСТРУКТОР LEGO ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ІНТЕГРОВАНОМУ КУРСІ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Зайкова Жанна – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Білоусова Надія – кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Діяльнісний підхід в початковій школі є не просто ігровою розвагою для молодших школярів, це розвивальна методика, яка дає їм змогу рухатися шаблями власного удосконалення, залишаючись при цьому дітьми. Слід зазначити, що навчання через гру адаптує учнів до життя в колективі, оскільки, формуючи навички командної роботи, учні усвідомлюють потребу підтримки, допомоги, розуміння, поєднання зусиль всіх членів команди.

Т. Гордієнко та Н. Білоусова зазначають, що такий підхід змінює і позицію вчителя, який тепер не пропонує готових відповідей, а активізує пошук знань через проблемне запитання, пов'язане з життєдіяльністю дитини. У такому разі, зауважують дослідниці, якість знань підвищується за рахунок усвідомлення молодшими школярами практичної значущості отриманої інформації [1].

Актуальність LEGO-технології у наш час обумовлена інтеграцією гри, дослідження, моделювання, конструювання та експериментування. Перспективність застосування цієї технології в початковій школі ґрунтується на її багатofункціональності, розмаїтті технічних та естетичних характеристик, значними розвивальними можливостями. Зокрема, за словами С. Грицай, О. Кошелєва, LEGO-технологія сприяє досягненню основних освітніх цілей: формування дослідницько-конструкторських умінь та комунікативних навичок у практико-орієнтованому спрямуванні, розвиток критичного та алгоритмічного мислення, розкриття творчого потенціалу та презентаційних здібностей, опори на науковий підхід у вивченні природних законів та явищ [2].

LEGO-технологія виступає яскравим прикладом втілення діяльнісного підходу в початковій школі. Група дослідників (С. Бедер, Є. Драгунова,

В. Горяїнова, Т. Лусс, Г. Ульянець) зазначають, що базовою ідеєю LEGO-технології є навчання через дію, тобто конструювання тривимірних моделей дає змогу оволодівати новими знаннями. Автори вважають, що дослідження таких LEGO-моделей розвиває у молодших школярів просторове мислення, стимулює креативність, навчає організовувати власну діяльність (планувати, реалізовувати ідеї, передбачати наслідки власних дій тощо).

У структурі LEGO-технології можна виділити наступні компоненти: спонукальний, орієнтувальний, виконавчий та контрольньо-оцінювальний. Спонукальний компонент поєднує мотиви, прагнення, потреби та інтереси учнів початкової школи, які визначають їх бажання брати участь у ігровому моделюванні. Орієнтувальний компонент пов'язаний з вибором методів та засобів конструкторської діяльності. Виконавчий компонент передбачає операції й дії з досягнення дидактично-ігрового результату. Контрольно-оцінювальний компонент дає змогу порівняти ідею з отриманим результатом, зробити корекцію процесу продуктивно-творчої діяльності в разі потреби [3, с. 430].

LEGO-конструювання – це інноваційна технологія, яка дає змогу побудувати нове освітнє середовище, що мотивує учнів молодшого шкільного віку до навчання та сприяє формуванню навичків винахідницької діяльності. Ця технологія найбільше відповідає засадам НУШ. Саме тому, розробка методик із застосуванням LEGO – технологій дуже актуальний процес сьогодні. Свої ідеї у цій сфері пропонують Т. Биковський, Т. Вихренко, Д. Денисюк, Ю. Іванова, С. Кучер, Л. Павлюк, О. Петегірич, Т. Полянська, В. Ткачук, О. Тополюкова, Н. Чигрин та ін. Автори, акцентуючи увагу на доступності та наочності навчання, послідовності та систематичності засвоєння нового матеріалу, врахуванні вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, наголошують на значному розвивальному ефекті даної технології: формування вмінь аналізувати та досліджувати об'єкти, зіставляти та порівнювати їх характеристики, концентрувати увагу та спостерігати, вибудовувати просторові уявлення та реалізовувати задуми, знаходити шлях розв'язання проблеми та виправляти помилки, встановлювати комунікативний контакт з членами команди та брати на себе відповідальність за результати спільної діяльності тощо.

У такому разі, LEGO-технологія залучає учнів молодшого шкільного віку до проектування та створення конструкторських моделей, вивільняє науково-технічну креативність, комплексно розвиває психічні процеси дитини, що створює базову основу для оволодіння наскрізними уміннями, які дадуть школярам можливість у майбутньому стати успішними у професійному та особистому житті.

Основним засобом LEGO-технології є LEGO-конструктор, який містить набір цеглинок LEGO. Цеглинки LEGO – це наочно-образні моделі інтелектуальних операцій, які здійснюють учні молодшого шкільного віку. Іншими словами, це інструмент унаочнення абстрактних дій у просторово-ігровому полі, який полегшує опанування нових знань молодшими школярами.

Отже, сьогодні набори LEGO розглядаються як універсальні та ефективні освітні продукти, які, у якості розвиваючих іграшок, виступають

наочними посібниками для пізнання учнями початкової школи навколишнього середовища у всієї багатогранності предметів, явищ та процесів.

Виокремимо основні переваги використання LEGO в освітньому процесі початкової школи: розвиток сенсорних уявлень, вдосконалення вищих психічних функцій, тренування дрібної моторики рук, засвоєння принципів та правил результативної комунікації, формування організаційних навичків у досягненні бажаної мети, комфортні умови роботи без тиску дорослих, значні можливості створення мотивації для подальшого успіху, унаочнення теоретичних знань у конструктивних моделях, вдосконалення рефлексивних навичок як основи майбутнього розвитку, інтерактивність та мобільність ігрового середовища як відображення багатогранності навколишнього світу, розвиток універсальних навичок у формі пізнавальної гри, формування впевненості у власних можливостях як запорука майбутніх перемог.

Таким чином, LEGO дає змогу грати, навчаючись та навчатися у грі. Предметно-дійове мислення молодших школярів потребує реального маніпулювання предметами і цеглинки LEGO дозволяють вивчати властивостей об'єктів завдяки унаочненню їх у конструкторських моделях учнів початкової школи.

Науковці відмічають і позитивний вплив LEGO-конструювання у сфері виховання. Командна робота сприяє виробленню таких особистісних якостей як терпіння, охайність, взаємоповага, посидючість, організованість, дружність, відповідальність тощо. Молодші школярі навчаються не тільки аргументувати свою думку, але й дослухатися до інших, співпрацювати за правилами толерантної комунікації, поважати та доповнювати один одного у спільному пошуку.

Отже, робота з цеглинками LEGO активізує пізнавальну активність учнів молодшого шкільного віку і закладає базисну звичку для реалізації сучасного освітнього принципу «навчання протягом життя».

Діапазон використання цеглинок LEGO в освітньому процесі досить широкий. Для більшості предметів початкової школи конструювання з цеглинок LEGO є доцільним та ефективним. Ігрове конструювання з LEGO урізноманітнює заняття. Уроки стають цікавими, захоплюючими, яскраво емоційними, що підвищує якість засвоєння знань.

Сьогодні, за словами О. Роми, «Шість цеглинок» – це відкрита система ігор-завдань з цеглинками різних кольорів (червоного, помаранчевого, жовтого, зеленого, блакитного, синього) [4, с. 5].

Система ігор-завдань має характерні особливості: формують одночасно декілька умінь, легко адаптуються до вікових та індивідуальних особливостей учнів, дають змогу шукати різні шляхи розв'язку, мають відкрите закінчення (багатоваріантність розв'язку), здатні інтегруватися у різні види діяльності.

Ігри-завдання мають декілька рівнів складності: конструювання за зразком (опанування процесу з'єднання деталей та аналізу об'єкту), конструювання за моделлю (самостійна робота учнів з побудови запропонованої моделі), конструювання за темою (використання вже отриманих знань у власній моделі), конструювання за умовою (врахування заданих умов та функціональ-

ності моделі), конструювання за власним задумом (втілення в моделі власної творчої ідеї).

У науково-методичній літературі наголошується, що умовами успішного виконання ігор-завдань виступають: правильний добір завдань з поступовим ускладненням; відведення достатнього часу для конструювання та дослідження; створення комфортних обставин для ігрової діяльності учнів (підтримка, заохочення до спілкування, свобода та самостійність дій, повага до думки школяра); організація освітнього середовища творчості та ініціативності; належна методична підтримка вчителя.

Таким чином, цеглинки LEGO – це інноваційний засіб реалізації діяльнісного підходу в ігровій формі. Комплекс ігор-завдань з цеглинками LEGO сприяє розвитку в учнів молодшого шкільного віку мислення, уваги, уваги, мовлення, пам'яті, здатності до самоконтролю, ментальну гнучкість. Крім того, командне виконання ігор-завдань формує соціальні навички комунікації, співпраці, співпереживання, організації роботи та розподілу функцій та обов'язків. В умовах сьогоденних викликів суспільства ігри з цеглинками LEGO готують майбутнє покоління до ефективного розв'язання проблем власної життєдіяльності, передбачення ризиків та оцінки можливих наслідків, розвивають творчість та ініціативність, навчають приймати усвідомлені рішення та брати на себе відповідальність за свої дії. В освітньому процесі НУШ ігри-завдання з цеглинками LEGO мають необмежений трансформаційний простір і можуть бути інтегровані у будь-які предмети, курси початкової школи. У такому разі, використання інструментарію цеглинок LEGO в початковій школі дає змогу формувати творчу особистість, яка здатна досліджувати, експериментувати, робити відкриття та розв'язувати проблемні ситуації, що відповідає умовам сучасного нестабільного середовища існування людини та потребі знаходити шляхи ефективного життєзабезпечення у власному особистісному та професійному просторі.

Список використаних джерел

1. Гордієнко Т.В., Білоусова Н.В. Прийоми організації діяльнісного підходу в початковій школі на уроках «Я досліджую світ». *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2022. № 3. С. 30-36.

2. Кошелєв О.Л., Грицай С.М. Компетентнісний потенціал lego education у початковій школі. *Молодий вчений*. 2017. Т. 9.2, № 49.2. С. 5.

3. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/9.2/2.pdf> (дата звернення: 7.11.2024)

4. Романенко Л. В., Воловенко Н. П. Застосування LEGO-технології на уроках математики в початковій школі: теоретичний вимір. *Молодий вчений*. 2020. № 10 (86). С. 429-434.

5. Шість цеглинок в освітньому просторі школи: методичний посібник / упорядник О.Рома. The LEGO Foundation, 2018. 32 с.

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ЩОДО ПЕДАГОГІЧНОГО ПАТРОНАЖУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Зеленько Олена – вчителька початкових класів вищої категорії, вчителька-методистка Ніжинської гімназії №3 Ніжинської міської ради Чернігівської області, Україна

Нова українська школа – середовище інтегрованого навчання, де діти розвивають навички, які стануть необхідними в житті більше ніж підруникова теорія. Такий підхід отримав назву діяльнісного, а його ідеї мають місце в основах Державного стандарту початкової освіти НУШ.

Діяльнісний підхід – це метод навчання, завдяки якому дитина не отримує знання у готовому вигляді, а здобуває їх сама у процесі власної навчально-пізнавальної діяльності. Діти глибоко сприймають тонкощі навчального предмета, оволодівають методами його пізнання та різними способами розв'язування завдань [1].

Одне з основних завдань – організувати освітній процес у такий спосіб, щоб, крім знаходження інформації, учні могли б опрацювати її та використувати в різних життєвих ситуаціях. На заняттях потрібно вчити школярів самостійності, умінню створювати освітній продукт як результат спільної діяльності. Дитина повинна зрозуміти: мало про щось знати, потрібно ще вміло цим користуватися. Змінюється наше життя, дітям стає легше знайти своє покликання й успішно реалізовувати себе в суспільному середовищі [2].

Щоб впровадити діяльнісний підхід, потрібно вчителю перебудуватися, перезавантажитись на сучасний лад, з урахуванням характеристик діяльнісного підходу: радісної, активної, значущої, мотивуючої та соціальної. Коли діти радісні, вони уважні, цілеспрямовані активні. Дитині треба бути активним учасником процесу-обговорювати, шукати, спостерігати, порівнювати. Включитись у процес пізнання, діяльність, у те, що відбувається з нею, біля неї, навколо неї. Значущість допомагає дитині осмислити новий досвід і поєднати з тим, що вона вже знає і вміє. Коли педагог залучає дітей до пошуку, то навчання для них стає мотивуючим і гартує вміння не боятися помилитися. Соціальна характеристика є тоді, коли діти взаємодіють з іншими дітьми, у парах, в групах, в командах, з педагогом. Ці характеристики діяльнісного підходу є унікальним інструментом педагога і допомагають будувати взаємодію з учнями і у ході педагогічного патронажу – способу організації освітнього процесу педагогічними працівниками, що передбачає забезпечення ними засвоєння освітньої програми здобувачем освіти, який за психофізичним станом або з інших причин, визначених законодавством, зокрема з метою забезпечення доступності здобуття освіти, потребує такої форми (частина 8 статті 9 Закону України «Про освіту») [5]:

Педагогічний патронаж передбачає:

- надання освітніх послуг відповідно до потреб дитини та у формі, яка найбільш відповідає стану дитини та її індивідуальним можливостям;
- можливість здобувача освіти періодично долучатися до учнівського колективу з метою соціалізації (у межах загальношкільних освітніх заходів);

- взаємодію педагогічних працівників із закладами охорони здоров'я, закладами соціального захисту дітей, інклюзивно-ресурсними центрами;
- контроль керівника закладу освіти за виконанням освітньої програми, яку опановує здобувач освіти (пункт 3 розділу IV Положення про індивідуальну форму здобуття повної загальної середньої освіти, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 12 січня 2016 року № 8 [4]):

Навчання за педагогічним патронажем пристосовується до потреб учнів. Тобто враховується причина, через яку дитина не може повноцінно ходити до школи, її стан та індивідуальні можливості – наприклад, якщо дитина перебуває в лікарні, то уроки підлаштовують під медичні процедури. При цьому за дитиною залишається право користуватися шкільною інфраструктурою (наприклад, бібліотекою, спортзалом), розраховувати на психологічний супровід, долучатися до шкільних заходів. Педагогічний патронаж може здійснюватися індивідуально, а також для групи дітей. Наприклад, якщо дитина не ходить до школи через стан здоров'я, але перебуває при цьому вдома, то вчителі проводять індивідуальні уроки у неї вдома. Якщо, приміром, діти одного віку проходять лікування чи реабілітацію в одній лікарні, тоді для таких дітей (від 5 осіб), проводять групові заняття вчителі з найближчої школи.

Тижневе навчальне навантаження, тобто кількість уроків, залежить від класу, у якому вчиться дитина:

- 1-4 класи – 10 годин;
- 5-9 класи – 14 годин;
- 10-11 класи – 16 годин.

Контроль за виконанням учнем освітньої програми здійснює адміністрація школи. Та варто розуміти, що успішність навчання багато в чому залежить від старанності та наполегливості самого учня, адже йому доведеться певну частину матеріалу опрацювати самостійно. Щодо оцінювання – учням, які вчаться за педагогічним патронажем, ставлять поточні та тематичні оцінки, а також підсумкові (семестрові та річні). Крім цього, учні випускних класів проходять державну підсумкову атестацію, але в період воєнного стану її скасовано. Оцінки виставляють або в окремому журналі, або в класному журналі у відповідному розділі [5].

Використання діяльнісного підходу, як основи організації освітнього процесу в початковій школі щодо педагогічного патронажу створює необхідні умови для розвитку умінь школярів самостійно мислити, аналізувати, орієнтуватися в новій ситуації, здійснювати пошук способів вирішення практичних завдань. Це допомагає сформувати вміння прогнозувати, планувати власну діяльність, а також систематизувати наявну інформацію. Реалізація діяльнісного підходу сприяє успішному досягненню очікуваних результатів навчання молодших школярів. Це дозволяє повною мірою адаптуватися в основній школі і продовжити інтегроване, предметне навчання [3].

Під час педагогічного патронажу, а саме у Ніжинській гімназії № 3 Ніжинської міської ради маємо 2 учнів (1 і 3 класів) ми використовуємо:

- позиції вчителя: до школярів із запитанням, а не з відповіддю;

- позиції учня: пізнання світу, а не пасивне сприйняття інформації;
- навчальної дії: створення учнем певного образу (слова, малюнка, схеми, плану);
- оцінювальної дії: «Я вмію! У мене вийде!»;
- емоційно-ціннісної оцінки, яка висловлює світогляд: «Я вважаю, що...».

Для стимулювання пізнавальної діяльності школярів, на нашу думку, варто вибирати неординарні прийоми та техніки, які зацікавлять здобувачів із перших хвилин уроку та утримуватимуть їхню увагу протягом всього заняття. Ми використовуємо прийоми: «нестандартний початок уроку», «асоціативний ряд», «хвилина на роздум» та ін.

Підсумовуючи, варто зазначити, що впровадження діяльнісного підходу в початковій школі в умовах педагогічного патронажу обумовлено нормативно-правовою базою, психологічними та віковими особливостями молодших школярів. Такий підхід до навчання сприяє організації навчальної діяльності з позиції конкретного учня на засадах рівноправного партнерства та емпатії, активного діалогу, визнання унікальності періоду дитинства [3].

Отже, діяльнісний підхід дає вчителю сучасної школи можливість шукати і творити, у співдружності з учнями ставати майстром своєї справи, досягати високих результатів, формувати у школярів уміння та навички, цим самим готувати їх до життя у постійно мінливих умовах. Діяльнісний підхід дає можливість організувати активну творчу діяльність молодшого школяра через гру, спостереження, досліди, експерименти, проекти, групову роботу та інтеграцію та дає вчителю сучасної школи можливість шукати і творити, у співдружності з учнями ставати майстром своєї справи, досягати високих результатів, формувати у школярів уміння та навички, цим самим готувати їх до життя у постійно мінливих умовах. Реалізація діяльнісного підходу в початковій школі не лише сприяє навчанню, а й допомагає учням адаптуватися до шкільного середовища і розвивати навички комунікації та співпраці і, водночас, є важливим кроком у покращенні якості навчання та розвитку ключових і предметних компетентностей учнів.

Список використаних джерел

1. Бовсунівська Г., Трохименко Т. Діяльнісний підхід як основа організації освітнього процесу в початковій школі <https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2022/07/7.-%D0%91%D0%BE%D0%B2%D1%81%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0-%D0%93.%D0%93.-%D0%A2%D1%80%D0%BE%D1%85%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE-%D0%A2.%D0%9E-56..pdf>. (дата звернення 11.11.2024).
2. Діяльнісний підхід у школі. https://cms.learningthroughplay.com/media/dx1copjh/ltp-at-school_ukranian_version.pdf. (дата звернення 11.11.2024).
3. Зубцова Ю.Є. Особливості реалізації діяльнісного підходу в початковій школі http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/50/part_1/2.pdf. (дата звернення 11.11.2024).

4. Індивідуальне навчання: кому підходить і як організувати. <https://nus.org.ua/articles/indyvidualne-navchannya-komu-pidhodyt-i-yak-organizuvaty>. (дата звернення 11.11.2024).

5. Організація педагогічного патронажу для здобувачів освіти https://wiki.legalaid.gov.ua/index.php/%D0%9E%D1%80%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F_%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE_%D0%BF%D0%B0%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%B6%D1%83_%D0%B4%D0%BB%D1%8F_%D0%B7%D0%B4%D0%BE%D0%B1%D1%83%D0%B2%D0%B0%D1%87%D1%96%D0%B2_%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8 (дата звернення 12.11.2024).

ВИКОРИСТАННЯ КРАЄЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ ЯК ЗАСОБУ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Коренчук Богдана – здобувачка освіти спеціальності 013 Початкова освіта Володимирського педагогічного фахового коледжу імені Агатангела Кримського

Наумчук Ольга – викладачка соціально-економічних дисциплін Володимирського педагогічного фахового коледжу імені Агатангела Кримського

Національно-патріотичне виховання учнів – це комплексна системна і цілеспрямована діяльність органів державної влади, громадських організацій, сім'ї, освітніх закладів, інших соціальних інститутів щодо формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави [1, с. 17]. Найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації.

Двома головними ідеями національно-патріотичного виховання сьогодні є український патріотизм та національна ідея [1, с. 17]. Патріотизм являє собою одне з найбільш глобальних людських почуттів є свого роду моральним фундаментом суспільної і державної будівлі, опорою його життєздатності, одним із першочергових умов ефективного функціонування системи соціальних і державних інститутів. Патріотизм виступає справою честі та совісті кожної людини, її внутрішнім покликанням служіння своїй Вітчизні. Єдність здорової національної ідеї та патріотизму визначає систему патріотичного виховання.

Національно-патріотичне виховання в початковій школі має бути стрижнем усієї навчально-виховної роботи, оскільки ми повинні виховати особистість, яка має почуття гордості за свою державу, сумлінно виконує громадські обов'язки, усвідомлює соціальні потреби Батьківщини та українського народу,

любить близьких та рідних людей. Без цього людини не має обличчя, вона втрачає себе.

Основною метою національно-патріотичного виховання на сучасному етапі є передання вихованцям соціального досвіду, успадкування ними духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнародних взаємин, формування незалежно від національної приналежності особистісних рис громадянина Української держави, духовності, трудової, моральної, розумової, естетичної, правової, фізичної та екологічної культури [3, с. 1].

Національно-патріотичне виховання спирається на загальнопедагогічні принципи виховання: дитиноцентризм, природовідповідність, культуровідповідність, гуманізм, врахування вікових та індивідуальних особливостей [3, с. 1].

Краєзнавство – збір, накопичення і популяризація відомостей про певну територію з різних точок зору: географії, геології, метеорології, рослинного і тваринного світу, населення, господарства, історії, культури тощо. Термін «краєзнавство» містить у собі два значення: «край» та «знаю». Отже, воно вивчає певні віхи історичного, культурного, економічного, літературного життя й розвитку рідного краю [4, с. 174].

Об'єктом вивчення краєзнавства є «край». Межі території дослідження залежать від того, хто і з якою метою вивчає цей край. Предметом вивчення є природа, топоніміка, історія, склад населення, господарство, культура. Вивчення краєзнавства у початковій школі може бути ефективним за таких дидактичних умов:

- забезпечення інтеграції краєзнавчих відомостей з програмовим матеріалом предметів початкової школи;
- добір краєзнавчого матеріалу з урахуванням вікових індивідуально-психологічних особливостей учнів;
- поєднання навчальної та позанавчальної діяльності у процесі вивчення краєзнавства [4, с.175].

Краєзнавча складова у змісті початкової освіти реалізується через ознайомлення учнів з основами наукового світогляду, різноманітними видами й жанрами художніх творів, вивчення рослинного і тваринного світу та сезонних змін в природі, традиціями й ремеслами українського народу тощо.

Національно-патріотичне виховання використовує такі педагогічні засоби: рідну мову, родовід, рідну історію, краєзнавство, природу рідного краю, народну міфологію, фольклор, національне мистецтво, народний календар, національну символіку, народні прикмети і вірування, виховні традиції, національні традиції, звичаї та обряди [5, с.1]. Тому, важко переоцінити виховну роль краєзнавства, що різноманітними формами роботи дає можливість учням виконувати відповідальні доручення, вступати в рівноправні стосунки з близьким оточенням.

Найпоширенішими краєзнавчими формами організації національно-патріотичного виховання учнів початкових класів є:

- історичне віконце (історичні матеріали, минуле українського народу);
- традиційні свята;

- екскурсії;
- фольклорний віночок;
- козацькі забави (національні ігри) [4, с. 175].

Народна мудрість говорить, що, не знаючи минулого, не можна зрозуміти справжній сенс сьогодення й мету майбутнього. На уроках в початковій школі широко використовуються метод «історичного віконця», коли вчитель знайомить дітей з історією свого народу, його звичаями, побутом, традиціями, обрядами [4, с.176]. З метою прищеплення поваги до свого народу, його історії, культури, закладання основ цілісного внутрішнього світу особистості, її національної самосвідомості, народного світогляду, емоційної культури на уроках та в позаурочний час можна проводити історичні віконця на різну тематику, наприклад, «Цвітуть, неначе квіти волі, знамена жовто-голубі», «Живи і міцній, українська державо!» Разом з тим, встановлено, що систематичне використання історичного матеріалу сприяє позитивному ставленню учнів до цього навчального предмету та підвищенню інтересу учнів до вивчення історії, культури, природи і традицій рідного краю.

Проведення уроків у формі традиційних українських свят – це ще одна форма краєзнавства в початковій школі. Мета такого уроку – ознайомити учнів з народними традиціями, виховати повагу та любові до народних традицій та звичаїв, сформувати почуття національної гідності та самосвідомості [4, с. 176]. Виховання на національно-культурних традиціях – процес відтворення у наступних поколіннях тих кращих якостей і рис, що були вироблені й перевірені українським народом упродовж всього періоду свого існування.

Як правило тематичний підбір форм та методів виховання роботи з використанням національних традицій спирається на народний календар, а також традиційні свята, до цього додається вивчення морально-етичних норм народу. Учні можна запропонувати усні журнали («Чарівний світ народних традицій», «Народні прикмети»), «кругли столи», інформаційні повідомлення (звідки пішло..., а що наші предки робили коли...) та багато іншого [4, с. 176].

Екскурсія – форма організації навчальної роботи, яка дозволяє учням сприймати і засвоювати навчальний матеріал шляхом безпосереднього ознайомлення з предметами, процесами, явищами в реальних умовах їх існування. Екскурсії мають велике значення для виховання в учнів почуття патріотизму: тут у всій повноті розкриваються чарівність та різноманіття рідної України. Застосування принципу єдності загальнолюдського і національного у навчанні й вихованні через таку форму як екскурсії допомагатиме у виявленні і розвитку творчих здібностей учнів.

Дуже оригінальною формою використання краєзнавства на уроках в початковій школі є «фольклорний віночок» – використання творів усної народної творчості, українського фольклору [4, с.177]. Особливо активно потрібно на уроках використовувати загадки, прислів'я, приказки, народні прикмети тощо. Це дає змогу розширити уявлення учнів про народну творчість. Використовуючи джерела народної мудрості, учитель знайомить дітей з історією свого народу, його звичаями, побутом. Відомо, що узагальнений досвід життя народу найяскравіше відображається у фольклорі. Зокрема, вони є

дуже цінним матеріалом для розумового, морального та естетичного розвитку учнів початкової школи, збагачують і поглиблюють їхні знання, впливають на формування світогляду. Серед найефективніших засобів народної творчості використовуються загадки, прислів'я та приказки, українська народна казка, забавлянки, утішки та інші.

Козацькі забави – це уроки, побудовані на принципах козацької педагогіки. Вони покликані виховувати учнів на патріотичних, національно-державницьких традиціях українського козацтва, формувати в сім'ї, школі, громадському житті мужнього, національно свідомого козака-лицаря, формувати високі лицарські якості, шляхетність духу, моральні чесноти, глибоку людяність, почуття милосердя, бажання діяти в дусі добра, краси, любові [4, с. 177].

Користуються великою популярністю в школі «козацькі забави», до яких команди завжди готуються ретельно. Учні вивчають історію козаччини, їхні традиції, звичаї та демонструють свої знання в присутності всіх учнів. А вже потім змагаються на першість в козацьких іграх та змаганнях. Козацькі забави виховують в дітей любов до України, повагу до національних традицій, мужність, сміливість, наполегливість, дисциплінованість й ініціативність на основі відновлених національних козацьких педагогічних традицій, виховують духовно та фізично розвинене юне покоління суверенної України на історично сформованих засадах козацького світогляду та здорового способу життя; долучають учнів до джерел національної історії та культури; пробуджують національну свідомість; поглиблюють знання учнів про минуле нашого народу (про козаків і Запорізьку Січ) та пропагують здоровий спосіб життя.

Отже, національно-патріотичне виховання учнів – це комплексна, системна і цілеспрямована діяльність закладів освіти, найважливішим пріоритетом якої є формування ціннісного ставлення особистості учня до українського народу, Батьківщини, держави, нації. Особлива роль під час формування національно-патріотичного виховання учнів належить краєзнавству, адже це вивчення історії, культури, пам'яток рідного краю чи місцевості, де учні народилися. В сучасних умовах розбудови національної системи освіти краєзнавство є потужним засобом патріотичного виховання, який має великі виховні можливості: поглиблює знання про рідний край, сприяє фізичному розвитку дитини, розширює коло її спілкування. Використання краєзнавчого матеріалу дає можливість вчителю урізноманітнити методи роботи з учнями, а також успішно та ефективно використовувати такі педагогічні форми роботи як «історичне віконце», «фольклорний віночок», «козацькі забави», проводити традиційні свята та екскурсії.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Національно-патріотичне виховання у контексті сучасних викликів: методичні рекомендації. Київ: Фенікс, 2022. 64 с.
2. Березівська. Л. Василь Сухомлинський про джерела формування у школярів патріотичних почуттів. Рідна школа, 2016. №7. С. 3– 7

3. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154 (дата звернення: 22.02.2023).

4. Курчатова А. В. Підготовка майбутніх вчителів до патріотичного виховання учнів засобами краєзнавства. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія: Педагогічні науки. 2018. №81(1). С. 174-178

5. Формування національної свідомості, патріотичних почуттів учнів засобами національно-патріотичного виховання. Виховання сучасного громадянина України [Електронний ресурс]. 2017. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/38678/ (дата звернення: 22.02.2023).

РОБОТА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПО СТВОРЕННЮ УМОВ ДЛЯ ПОВНОЦІННОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Котельницька Ірина – вчителька початкових класів Ніжинської гімназії № 3 Ніжинської міської ради Чернігівської області, Україна

Нова українська школа – це освіта нових сенсів, дитиноцентризму і поваги до кожної людини. НУШ – це цікава, практикоорієнтована, безпечна і дружня до дитини школа. А для батьків вона – відкрита, чесна і націлена на співпрацю. Головна ідея Нової української школи – навчання, побудоване на компетентностях, і ми, вчителі початкової школи, повинні зробити так, щоб у новій українській школі було приємно навчатись, і школа давала учням не тільки знання, а й вміння застосовувати їх у житті [1].

Нова українська школа – ключова реформа Міністерства освіти і науки України. Новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації людини в суспільстві. Основними серед ключових компонентів формули Нової української школи є: новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації дитини в суспільстві; наскрізний процес виховання, спрямований на формування соціально-моральних цінностей; педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками [3].

Формула НУШ складається з таких ключових компонентів [1]:

- педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками;
- орієнтація на потреби учня в освітньому процесі – дитиноцентризм;
- нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя;
- створення у закладі освіти здоров'язберігаючого середовища.

Робота Нової української школи базується на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти. У рамках цієї моделі школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, реалізуючи принцип дитиноцентризму.

Основні принципи особистісно-орієнтованої моделі освіти: [4].

- повага до особистості;
- доброзичливість і позитивне ставлення;
- довіра у відносинах та стосунках;
- діалог-взаємодія-взаємоповага;
- розподілене лідерство (право вибору та відповідальність за свій вибір);
- принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей)

Ключові аспекти освітньої діяльності початкової ланки освіти в ідеях НУШ [3]:

- охоплення навчанням всіх учнів молодшого шкільного віку;
- розвиток компетентностей та соціальних і життєвих навичок, що надають змогу дитині далі жити в соціумі та навчатися в основній школі (5-9 кл);
- дотримання основних принципів Держстандарту початкової освіти;
- презумпція талановитості дитини – будь-яка дитина має право на здобуття початкової освіти;
- цінність дитинства – визнається право дитини на навчання через гру та інші методи;
- радість пізнання – організація освітнього процесу через дослідницьку та проектну технологію, щоб приносити радість дитині,
- розвиток особистості – формування самостійного та незалежного мислення учнів замість системи непотрібних знань, здоровий спосіб життя та безпека учнів.

У Концепції Нової української школи наголошено на необхідності створення нового освітнього середовища, тож цілком закономірно що сьогодні педагоги багато говорять та докладають багато зусиль задля його створення. Освітнє середовище в Новій українській школі (НУШ) – це сучасний простір, сукупність умов, засобів і технологій для комфортного навчання учнів, учителів і самих батьків [2].

На нашу думку, НУШ – це навчання через діяльність, гру, взаємонавчання. Маленькі здобувачі освіти вчать критично мислити, досліджувати, робити висновки та презентувати власну роботу.

Змінився зміст навчання. Необхідні знання збереглися, але навчання переорієнтувалося на розвиток умінь, відповідає віковим особливостям дітей, їхнім інтересам і потребам. Формуються компетентності, необхідні для вирішення життєвих проблем. Значна частина освітнього процесу інтегрується.

Змінюється середовище для навчання. Класна кімната перетворилася на простір для творчої самореалізації дитини. НУШ це школа нових можливостей, це територія позитиву та розуміння.

Основні новації НУШ: а саме, тематично – інтегроване навчання, щоденні ранкові зустрічі, набори LEGO, як інструменти для навчання. Нові парти, обладнане робоче місце вчителя, дошки: і SMART, і обертова, і звичайна, LEGO-цеглинки та набори LEGO ДУПЛО [3].

Ранкові зустрічі – школа життя. Заняття розпочинаються з ранкового кола, це дуже важливий елемент навчання, спрямований на розвиток співпраці,

емоційного інтелекту та вміння працювати в команді. Сидячи в колі один проти одного, кожна дитина вдумливо і поважно вітається з іншими дітьми, після чого впродовж короткого часу ділиться власним досвідом зі своїми товаришами, які з повагою слухають її, ставлять свої запитання та коментують. Після цього вся група бере участь у короткій груповій вправі, спрямованій на розвиток академічних навичок, почуття команди та відчуття єдності. Ранкова зустріч закінчується обміном щоденними новинами, які зазвичай готує педагог, щоб представити навчальні завдання дня. Головною метою такого заняття є створення позитивної атмосфери на весь період перебування дітей у школі [3].

Ранкова зустріч сприяє розвитку [3]:

- навичок говорити;
- навичок слухати;
- словникового запасу;
- уміння досліджувати;
- уміння аналізувати і оцінювати матеріал;
- уміння спонтанно відповідати на запитання;
- уміння приймати виклик від інших;
- уміння використовувати вивчену інформацію.

Отже, початкова школа – це найважливіша ланка. Тут закладається майбутнє, тут ростуть діти, які повинні будуть через кілька років приймати важливі і відповідальні рішення, що впливають на долю країни. Маємо надію, що реформа «Нова українська школа» всіляко сприятиме появі саме таких дітей.

Таким чином, перехід початкової освіти на якісно новий рівень можливий лише за умови конструктивної взаємодії школи й родини на засадах партнерства. Розуміння пріоритетності родинного виховання ставить перед школою завдання, яке реалізовується у спільній діяльності вчителя й учнів, учителя й батьків, що передбачає взаєморозуміння, єдність інтересів і прагнень з метою особистісного розвитку школярів. Новий підхід передбачає партнерство і наставництво у відносинах між учителем і учнями, підтримку дітей, розвиток у них критичного мислення, самоповаги і впевненості в собі. Учитель має стати другом, оцінки розглядатимуться як рекомендація, а не як осуд. Вчителі використовують зелену ручку замість червоної, щоб вказувати на те, що дитина робить добре. Всі оцінки – позитивні, а помилка – це досвід, навчання і розвиток.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>. (дата звернення 21.10.2024)
2. Концепція НУШ. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/09/razdel_1_Oglyad.pdf. (дата звернення 21.10.2024)

3. Робота вчителів початкових класів по створенню умов для повноцінного розвитку учнів на шляху до Нової української школи. URL: <https://www.schoollife.org.ua/116-2019/>(дата звернення 31.10.2024)

4. Робота вчителя початкових класів по створенню умов для повноцінного розвитку учнів в умовах НУШ. URL: <https://www.slideshare.net/slideshow/2020-251092506/251092506#6>. (дата звернення 10.10.2024).

СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Кульчицька Людмила – вчителька початкових класів Ніжинської гімназії № 3 Ніжинської міської ради Чернігівської області, Україна

Пархоменко Наталія – вчителька початкових класів Ніжинської гімназії № 3 Ніжинської міської ради Чернігівської області, Україна

У сучасному світі Україна стикається з численними складними викликами й можливостями, пов'язаними зі швидкими темпами розвитку технологій, глобалізацією, соціокультурними й економічними змінами, особливо через військові дії, які розпочалися у 2014 році й загострилися після 2022 року. Руйнування шкіл, фізична загроза життю та здоров'ю учнів та вчителів, окупація частини українських територій, вимушене переселення родин, економічні втрати – усі ці явища мали певний вплив на початкову школу. Учні – носії майбутнього нашої країни, потребують особливого підходу до розвитку своїх здібностей, а не лише стандартних знань.

Сучасні виклики диктують шкільній освіті не тільки передавати знання, а й розвивати компетентності та навички, які так необхідні для досягнення успіху в сучасному світі. Сучасне молоде покоління по іншому дивиться на успіх і способи його досягнення, сприймає освіту як елемент своєї унікальності та неповторності, як засіб реалізації творчих можливостей. Вищезазначені чинники й інші фактори впливають на постійне адаптування методів навчання та навчальних програм, створенню нових освітніх трендів[8,с.33]. Концепція навчання протягом усього життя стає ключовою, система освіти має забезпечувати рівні можливості навчання для всіх. Кожна ситуація, кожна проблема чи виклик – унікальні, тому навчання повинно бути індивідуальним, забезпечити людині повну підтримку у подоланні утруднень при вирішенні певних питань. Також спостерігаємо появу нових освітніх центрів: бібліотек, молодіжних просторів, які розвивають неформальну освіту.

Початкова освіта – основа для навчання й розвитку дитини. Сьогодні початкова школа перебуває під впливом інноваційних технологій. У Концепції розвитку цифрових компетентностей, схваленої розпорядженням кабінету Міністрів України від 3 березня 2021 р. № 167-р., зазначається, що із збільшенням темпів розвитку цифрових технологій, впровадженням інноваційних рішень у всіх сферах суспільного життя виникає необхідність у

підвищенні якості підготовки для створення можливості модернізації економіки країни відповідно до сучасних вимог. Законом України «Про освіту» [2] визнано інформативно-комунікаційну компетентність як одну з ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, що узгоджується Рамковою програмою оновлених ключових компетентностей для навчання впродовж життя, ухваленою Європейським Парламентом та Радою ЄС 22 травня 2018 р. [1, с. 2]. Одним з важливих інструментів є використання технологій і цифрових ресурсів у навчанні. Інтерактивні дошки, планшети, онлайн-платформи вже є невід'ємною частиною навчального процесу. Гнучкі форми навчання забезпечують індивідуальний підхід до учнів, враховуючи особливості та здібності кожного учня. Компетентнісний підхід дає можливість не тільки засвоювати знання, а й розвивати компетентності та навички. Можливості створювати проєкти розвиває у дітей навички комунікації, критичного мислення та самостійності, є більш цікавими та значущими для дітей. Створення інклюзивних навчальних середовищ забезпечує доступ до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами. Такі діти навчаються разом з іншими, що дає їм змогу соціалізуватися, а дітям розвивати толерантність. У формуванні успішної особистості важливу роль відіграє емоційний інтелект. У світлі сучасних подій все більше уваги приділяється розвитку емоційного інтелекту у дітей. Вчителі проводять певні заняття для розвитку емпатії, соціальних навичок та саморегуляції.

Формування у дітей екологічної свідомості та відповідального ставлення до навколишнього середовища не менш важлива частина навчального процесу. Екологічна освіта стає більш важливою, а впровадження екологічних проєктів та ініціатив, дозволить дітям сформувати знання про важливість збереження природи. Змінюється і роль вчителя. Наразі вчитель є наставником, фасилітатором навчання, який допомагає учням, розвиває самостійність і критичне мислення.

На тлі військових подій початкова школа перша стикається із ще одним викликом – психологічним стресом. Постійні загрози, адаптація до нових умов життя, втрата близьких, вимушене переселення створюють певні психологічні виклики. Вчителі, психологи та соціальні педагоги працюють з дітьми, щоб подолати травматичний досвід. Ці заняття дуже важливі для створення безпечного навчального середовища.

Вагомим напрямком розвитку освіти в сучасній Україні є гуманізація освіти. Завдання школи полягає у тому, щоб допомогти набути навичок гармонійного життя із собою, природою, іншими людьми й суспільством. Гуманізація освіти ґрунтується на принципі детиноцентризму, орієнтованого на потреби учнів. Це є передумовою для створення сучасного освітнього середовища Нової української школи для ефективного навчання здобувачів освіти, вчителів та батьків. Під час війни гуманізація відіграє важливу роль для надання освітніх послуг для навчання учні у містах та селах або регулярний підвіз шкільним автобусом до місця навчання. Це надає свободу кожному учаснику навчального процесу: свободу вибору освітнього закладу,

створення навчальних програм, освітньої траєкторії кожної дитини. Роль вчителя і учня взаємопов'язані між собою, вони стають партнерами під час навчання. Діяльнісний підхід є основним акцентом сучасного освітнього процесу. Особистість учня розвивається через трудову, художню, пошукову й дослідницьку діяльність, які дають можливість для творчої самореалізації здобувача освіти.

У сучасному світі вплив світових соціальних, економічних, політичних, культурних і освітніх процесів збільшують тенденції взаємовпливу країн і народів на освіту. Зазнає впливу основних світових цивілізацій західних країн – глобалізація у сфері освіти. Глобалізація є складним і багатоаспектним явищем [6]. З раннього віку розпочинається розвиток мультикультурного усвідомлення дитини. В наслідок такого підходу інтегруються ідеї, отримані від різних народів, досягаючи про цьому певних результатів щодо вирішення проблем, які турбують весь світ. Таким чином освіта та глобалізація взаємопов'язані через спільні цілі у підготовці молодого покоління до успішного майбутнього і співпраці на міжнародному рівні. Розвиток соціальної та культурної обізнаності, цікавості, адаптативності та комунікативності надасть можливість для успішної реалізації цих цілей.

Глобалізація сприяє створенню та підтримує розвиток інформаційних технологій, заохочує проведення досліджень, експериментів, спрямованих на розширення меж потенціалу інформаційних технологій та комунікацій для ефективнішого навчання. Глобальний обмін знаннями, навичками та інтелектуальними ресурсами необхідний для різних завдань на різних рівнях. Міжнародні перспективи, започатковані через міжкультурну освітню співпрацю між світовими установами, можуть перейти від академічних сфер до професійних організацій, в яких світова освіта збереже вигідні набори здібностей, сформовані через досвід міжкультурного спілкування [7].

Слід зазначити, що серед українців, які вимушено стали переселенцями під час повномасштабного вторгнення російської федерації, зросла кількість бажаючих здобувати освіту за межами України. Виникає нагальна потреба вирішувати різноманітні питання працевлаштування і соціального захисту. Також виникає необхідність у створенні освітнього простору, який ефективно вирішить питання з визнанням атестатів та приведення освітніх стандартів до єдиної форми. Це важлива роль у забезпеченні випускників початкової школи навчальних закладів України і організації сприятливого освітнього середовища для подальшого навчання за кордоном.

Важливим аспектом розвитку початкової освіти є збереження національної та культурної самобутності українського народу в умовах глобалізації та інтеграції освіти. На жаль великий період розвитку культурної спадщини не був перевагою політики держави.

Під час війни, хвилю солідарності з Україною треба використати у своїх інтересах. Саме зараз – той момент, коли наша держава помітна у світі зі своїми традиціями, мистецькими творами, милозвучною українською мовою. Тому, в даний час, треба вивчати та ретельно досліджувати цінності

українського народу, зберігати культурну спадщину для творчого розвитку молодого покоління та створення громадського суспільства України.

Початкова освіта є одним із інструментів збереження культурної неповторності українського народу. Разом з тим традиції та культурна спадщина передається наступним поколінням як потужний засіб, який формує національну ідентичність молодого покоління, допомагає творчому розвитку школярів та громадської відповідальності перед своєю країною. В умовах збройної агресії головним завданням освіти є формування громадянської відповідальності будь-якого члена суспільства, яка визначається його поглядами, діями, гуманістичним світоглядом і готовністю приносити користь суспільству.

На початку третього тисячоліття національний характер розвитку Нової української школи – це важлива тенденція в освіті України. Ця тенденція допомагає школярам, які виїхали за кордон розвивати власну національну культуру та мову. Таким чином українці отримують культурні й економічні зв'язки з іноземними країнами, що активізує інтеграційні процеси. Також українська освіта акцентує увагу на втілення у життя подвійної місії – сформуванню українського громадянина та громадянина іншої країни.

Важливим напрямком сучасної освіти початкової школи є STEM-освіта. STEM-освіта – це спеціалізований освітній напрямок, головний акцент у якому зроблено на вивченні точних та природничих наук, із додаванням потужного інноваційного та технологічного компонентів. Цілком справедливо казати, що STEM – це найкраще освітнє рішення для сучасних фахівців у галузі техніки та технологій. Зокрема, в європейських країнах засобами STEM навчають і музикантів, і художників, і філологів. А все тому, що дедалі більш потрібними на ринку праці є фахівці, що знаються на технологіях. Бачимо, як уже сьогодні музиканти створюють хіти за допомогою спеціального програмного забезпечення, а лінгвісти – досліджують мову завдяки штучному інтелекту та великим даним. Розвинені країни, як от Сінгапур, США, Ізраїль та Австралія, готують школярів за напрямками STEM-освіти вже десятки років. В Україні STEM-освіта почала офіційно запроваджуватися з 2015 року. Головна ціль STEM-освіти – виховати учня, здатного самостійно опановувати великі масиви інформації, вміти користуватися новими технологіями та творчо підходити до пошуку рішень [4].

Попри розвиток шкільної освіти, національного колориту, сьогодення навчального процесу українських школярів не позбавлене проблем:

1. Недостатній доступ до нових технологій. Не всі діти мають змогу користуватися комп'ютерами чи Інтернетом. І це обмежує можливості дітей для самоосвіти. Відсутність можливості користуватися сучасними технологічними засобами залежить від того, у якій місцевості проживає дитина.

2. Перевантаження під час навчального процесу може викликати стрес в учнів і вчителів. Бажано навчальну програму адаптувати до реалій сьогодення, зберігаючи основні знання і навички.

3. Застарілі методи оцінювання неактуальні. Тому, система оцінювання потребує модернізації.

4. Ментальне здоров'я учнів – це надзвичайно важлива тема в сучасній освіті. Воно охоплює широкий спектр аспектів, які впливають на загальне благополуччя та успішність школярів. Забезпечення психічного здоров'я учнів має бути пріоритетним завданням для всієї шкільної спільноти – від адміністрації до вчителів та батьків. Це вимагає комплексного підходу, який включає профілактику, раннє виявлення проблем, надання підтримки та створення сприятливого середовища для розвитку та благополуччя дітей [3].

5. Недостатнє фінансування освітніх проєктів, зокрема, STEM-програм, які наразі набувають шаленої популярності.

Сучасні виклики вимагають комплексного підходу до вирішення проблем в освіті. Дуже складно розв'язати виклики сьогодення під час воєнного стану. Війна потребує значного фінансування, що зменшує інвестування освіти. Однак, співпраця з іноземними організаціями і благодійними фондами – це перспективний напрямок роботи, що дає можливість подолати фінансові потреби та модернізувати сучасну українську школу.

Висновки. Таким чином, глобалізація впливає на всі сфери життя, у тому числі і школи. Система освіти України має адаптуватися до глобальних тенденцій: підвищення рівня та якості знань, формування сучасних навичок та компетентностей, навчання здобувати інформацію, спілкування іноземними мовами, індивідуальні програми навчання, впровадження нових предметів. Підготовка до професій майбутнього та водночас цікаве і захопливе навчання є головними завданнями реформи освіти конкурентоздатної країни та суспільства [5, с. 13].

Сьогодні розвиток цифрового середовища та глобальної мережі охоплює практично всі сфери життя. Цифрова глобалізація є невід'ємною складовою сучасної освіти, що вимагає комплексного підходу й активної участі всіх учасників освітнього процесу. Ефективне впровадження цифрової освіти вимагає не лише наявності сучасних технологій, а й компетентних наставників, які готові застосовувати цифрові інструменти в навчальному середовищі. Розвиток електронних платформ і засобів для дистанційного навчання відкриває нові можливості для якісної освіти. Застосування сучасних цифрових інструментів збагачує освітній процес, розвиває творчі здібності та підвищує мотивацію учнів до навчання.

Сьогодні цифровізація постає як ключовий фактор удосконалення системи освіти. Окрім безпосереднього впливу на ефективність навчального процесу, діджиталізація надає ланцюг непрямих переваг, зокрема оптимальне використання часу задля більш ефективного формування ключових компетентностей [9].

Одночасно актуальною тенденцією є рівні умови для всіх учасників освітнього процесу. Взаємодія та зворотній зв'язок всіх учасників навчального процесу буде сприяти покращенню адаптації програм до потреб школярів, методів навчання та формуванню гнучкої системи освіти. Освіта сьогодення повинна швидко реагувати на зміни у сучасному світі й розвивати критичне мислення, навички адаптації і роботи у змінному середовищі. Усі вищезазначені фактори вимагають системності, співпраці державних установ,

учителів, батьків і постійного оновлення стратегій освіти в Україні. Вагоме значення сучасної освіти полягає в тому, щоб не тільки передавати знання, а й розвивати особистість, формувати її готовність до подальшого життя у майбутньому.

Список використаних джерел

1. Вікторія ДЗЮБА, Тенденції розвитку цифрової компетентності керівних педагогічних кадрів у кризових умовах. Проблеми освіти. Випуск 2(99), 2023.

2. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 14.10.2024).

3. Альтернативна школа. Оболонь. Психічне здоров'я учнів у школі. URL: <https://alternativnaya-shkola-obolon.com.ua/psychichne-zdorov-ya-uchniv-u-shkoli/> (дата звернення 10.10.2024).

4. Що таке STEM-освіта та як впровадити її в навчальний процес? ВУКІ «Новини освіти» Шкільна освіта URL: <https://buki.com.ua/news/stem-osvita/> (дата звернення 10.10.2024).

5. Роль освіти у контексті розвитку цифрової трансформації суспільств URL: https://ndipzir.org.ua/wp-content/uploads/2021/Industry4.0_21/Part_11.pdf (дата звернення 10.10.2024).

6. Сбруєв А.А. Глобалізація освіти // Енциклопедія освіти URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/146509376.pdf> (дата звернення 13.10.2024).

7. Михаць С.О., Городиський Т.І. Вплив глобалізації на зміст освіти ХХІ століття як чинника економічного зростання URL: <http://global-national.in.ua/archive/19-2017/6.pdf> (дата звернення 13.10.2024).

8. Мар'єнко М., Сухіх А. Організація навчального процесу у ЗЗСО засобами цифрових технологій під час воєнного стану. Український Педагогічний журнал. 2022. №2. С. 31-37. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-31-37> (дата звернення 14.10.2024).

9. Кучерак І. Цифровізація та її вплив на освітній простір в контексті формування ключових компетентностей. Інноваційна педагогіка. 2020. №2(22). С. 91-94. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/22/-part_2/22.pdf (дата звернення 18.10.2024).

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Ласа Лариса – вчителька початкових класів Ніжинської гімназії № 3 Ніжинської міської ради Чернігівської області, Україна

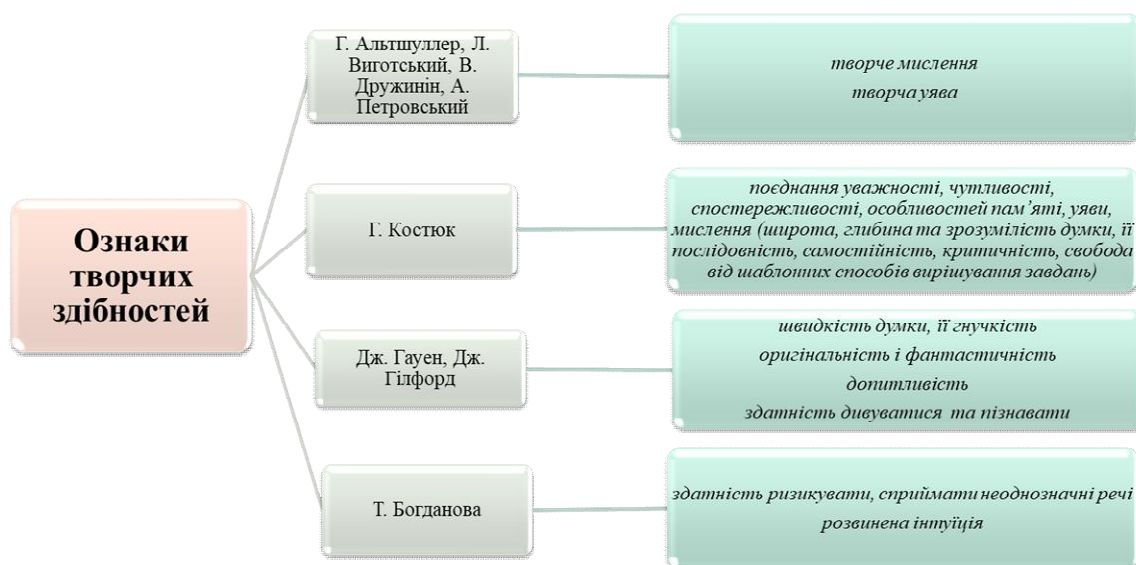
Для сучасної стратегії розвитку національної школи характерним є зростання уваги до особистості школяра. У даному контексті, одне із

першочергових завдань сучасної шкільної освіти полягає у відкритті творчого потенціалу кожної дитини, наданні своєчасної та кваліфікованої допомоги на шляху власного творчого розвитку. Варто зазначити, що на сьогодні серед наукового загалу побутує думка, згідно якої кожна людина є обдарованою у певній сфері діяльності. Таким чином, реалії сьогодення передбачають створення максимально сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу під час вивчення усіх дисциплін початкової школи. Як результат – сучасні педагоги повинні планувати, організовувати та проводити навчальний процес забезпечуючи можливість не просто засвоювати знання, уміння і навички, але й знаходити їх творче застосування.

Згідно з проєктом Державного стандарту [3], метою початкової освіти є гармонійний розвиток дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, розвиток самостійності, творчості та допитливості. Це в свою чергу потребує від вчителів створення нових умов, пошуку інноваційних форм та методів навчання, зміну процесуально-діяльнісного характеру навчально-виховного процесу, в якому особливе місце відводиться залученню учнів до творчої діяльності.

На нашу думку, творчий потенціал є одним з ключових аспектів людської природи. Це здатність людини проявляти оригінальність, нестандартне мислення та креативність у розв'язанні завдань, створенні ідей, мистецтві чи інших сферах діяльності. Він дає нам змогу виражати себе, знаходити нові підходи до проблем, творити щось нове й унікальне та розробляти унікальні концепції, які можуть мати практичне застосування або естетичну цінність. Важливо розуміти, що творчий потенціал може розвиватися і поліпшуватися через практику, навчання, відкритість до нового досвіду і вміння мислити за межами шаблонів і обмежень. Деякі люди можуть мати природний таланти у певних галузях, але завжди є можливість розвивати свої творчі здібності та знаходити свій унікальний стиль вираження.

Ключові ознаки творчих здібностей [4], табл.1



У початковій школі розвивається творча уява в дитини, що являє собою здатність створювати нові образи на основі вже наявних уявлень. У процесі освоєння навчальної діяльності в початковій школі, фантазія дитини стає більш керованою і довільною. У цьому віці реалізм дитячої уяви збільшується, що призводить до розширення запасу знань і розвитку критичного мислення. Молодші школярі активно використовують уяву в багатьох сферах своєї діяльності, і їхні ігри є результатом багатої роботи фантазії. Саме завдяки цим іграм діти займаються творчою діяльністю із захопленням. Творча уява також лежить в основі навчальної діяльності дитини [2].

Варто наголосити, що принципи організації навчання з метою розвитку творчого потенціалу молодшого школяра на основі використання інноваційних технологій: принцип зв'язку з життям; принцип саморозвитку; принцип оптимального поєднання індивідуальної та колективної форм навчально-творчої діяльності; принцип інформативності; принцип віри в сили і можливості дитини [5].

Навчальний процес, який базується на використанні творчих завдань, сприяє формуванню та розвитку особистісних якостей дітей. У процесі виконання творчих завдань діти навчаються бути творчими, самостійними, ініціативними, впевненими у собі, комунікабельними та вміло взаємодіяти з оточуючим світом. Це надає їм можливість бути успішними у подальшому житті та професійній діяльності [5].

Доцільно наголосити, що НУШ розглядає дитину як цілісну особистість та пропонує комплексний підхід до її розвитку на різних рівнях – фізичному, психологічному, соціальному та інтелектуальному. Один з важливих елементів цього підходу є використання творчих завдань у навчальному процесі. Творчі завдання допомагають розвивати креативність учнів, що є важливим навичкою в сучасному світі. Крім того, вони сприяють розвитку критичного мислення та самостійності учнів, що дозволяє їм вирішувати проблеми та завдання самостійно [1].

У сучасних умовах шкільної освіти розвиток творчих здібностей є однією з основних цілей. Здатність нестандартно мислити, висувати нові ідеї проявляти творчу активність, відкриває великі можливості для всебічного розвитку школяра, сприяє реалізації накопиченого потенціалу, надає морально-психологічне задоволення. Розвиток творчого потенціалу в учнів початкової школи є важливим аспектом їхнього гармонійного розвитку.

Таблиця 2

Компоненти і показники творчого потенціалу учнів початкових класів[2]

№	Компонент творчого потенціалу	Показники сформованості творчого потенціалу учнів початкових класів
1.	Оригінальність мислення	Здатність формувати новаторські, непередбачувані ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих і широко відомих. Проявляється у стилі мислення та поведінці дитини, наприклад, в особливому характері та тематиці її малюнків і творчих робіт
2.	Гнучкість мислення	Змога швидко, впевнено та легко знаходити нові креативні рішення та альтернативні стратегії для вирішення проблем. Зумовлює оперативне змінювання напрямків під час вирішення

		різних завдань
3.	Продуктивність мислення	Здатність генерувати значну кількість ідей. Виявляється через багатообразні варіанти вирішення творчих завдань та різноманітні продукти діяльності

Приклади діяльностей, які сприяють розвитку уяви, фантазії та творчого мислення у дітей [6]:

1. Завдання для розвитку уяви та фантазії:

- Малювання по уяві;
- Творчі історії;
- Гра з асоціаціями;
- Колективні творчі проєкти у класі;
- Створення класного журналу;
- Колаж на стіні;
- Театральні вистави;
- Творчі конкурси, олімпіади, позакласні заходи;
- Конкурси малюнків або поробок;
- Літературні олімпіади;
- Позакласні майстер-класи.

Ці приклади допоможуть урізноманітнити навчальний процес і стимулювати розвиток творчого мислення в дітей. Творчі заняття не лише розвивають інтелектуальні здібності, а й допомагають формувати впевненість у собі та сприяють позитивній атмосфері в класі.

Роль вчителя у розвитку творчого потенціалу учнів початкової школи є надзвичайно важливою, адже саме від його підходу залежить, наскільки діти зможуть розкрити свої таланти та здібності. Наведемо *ключові аспекти*, як вчитель може сприяти цьому процесу [6]:

1. Створення творчої атмосфери на уроках:

- заохочення творчого мислення;
- інтерактивні методи навчання;
- візуалізація та мистецькі елементи;

2. Мотивування та підтримка інтересу дітей до творчих завдань:

- похвала і підтримка;
- інтеграція інтересів дітей у навчальний процес
- змагання і конкурси;

3. Індивідуальний підхід до кожного учня з урахуванням його творчих здібностей:

- уважність до особливостей кожної дитини
- різнорівневі завдання
- підтримка дітей із особливими потребами:

Отже, розвиток творчого потенціалу учнів початкових класів є важливим елементом сучасного освітнього процесу. Саме в цей період формується здатність дітей мислити креативно, знаходити нестандартні рішення та

проявляти індивідуальність у різних сферах та може бути більш успішним за умов врахування вікових особливостей розвитку дітей, систематичного інвестування креативності, впровадження психолого-педагогічних установок щодо розвитку творчого потенціалу школярів у освітньому процесі, цілеспрямованого застосування комплексу психолого-педагогічного супроводу у закладах освіти. Учитель відіграє ключову роль у створенні сприятливого середовища для творчого розвитку, мотивуючи дітей, використовуючи індивідуальний підхід та різноманітні педагогічні методи. Активізація творчої діяльності на уроках, заохочення дітей до самовираження через мистецтво, літературу, колективні проєкти та конкурси сприяє не лише розвитку уяви та креативного мислення, а й допомагає формувати у дітей впевненість у своїх можливостях. Створення атмосфери підтримки і зацікавленості дозволяє учням розкрити свій потенціал, що в подальшому стане основою для їхнього успішного навчання та особистісного розвитку.

Список використаних джерел

1. Бойчук І., Гуманкова О. Розвиток творчих здібностей учнів початкової школи. URL: http://eprints.zu.edu.ua/30839/1/%D0%93%D1%83%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%91%D0%BE%D0%B9%D1%87%D1%83%D0%BA_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8_%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BA%D0%B0.pdf. (дата звернення: 29.10.2024).
2. Колкатіна Н. М. Розвиток творчих здібностей. Початкове навчання та виховання. 2009. № 19-21. С. 38-43.
3. Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>. (дата звернення: 02.11.2024).
4. Сунь Цзінцю. Сутність поняття «творчий потенціал особистості». URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/338883.pdf>. (дата звернення: 02.11.2024).
5. Остапйовська І., Свистун Н. Розвиток творчого потенціалу учнів початкової школи на уроках математики. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/326327444.pdf>. (дата звернення: 02.11.2024).
6. Розвиток творчого потенціалу в учнів початкової школи. URL: https://urok.osvita.ua/materials/edu_technology/statta-rozvitok-tvorcogo-potencialu-v-ucniv-pocatkovoi-skoli/. (дата звернення: 03.11.2024).

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Олексієнко Анна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Критичне мислення – це складне і багаторівневе явище, якому притаманні такі властивості, як усвідомленість та самовдосконалення. Воно передбачає здатність вільно і гнучко використовувати розумові здібності, які допомагають

не лише формувати обґрунтовані висновки, але й оцінювати ситуації та приймати рішення на основі аналізу [1].

Із педагогічної точки зору, критичне мислення включає низку розумових операцій, що характеризуються:

- здатністю людини аналізувати, порівнювати, синтезувати і оцінювати інформацію з різних джерел;
- виявляти проблеми і ставити запитання;
- висувати гіпотези та оцінювати альтернативи;
- робити усвідомлений вибір, ухвалювати рішення та обґрунтовувати їх [2].

Фундаментальним етапом для розвитку критичного мислення є початкова освіта, оскільки саме в цей період діти починають опановувати базові навички аналізу, логіки та самостійного навчання. Важливими елементами розвитку критичного мислення в цей період є: аналіз, оцінювання, узагальнення, рефлексія.

Критичне мислення невід’ємне від творчого. Під час аналізу проблеми ми одразу створюємо гіпотези та шукаємо альтернативні способи вирішення, що є творчими актами. Творче мислення генерує нові ідеї, а критичне – виявляє їхні недоліки та дефекти [1].

Можемо виділити три основні умови розвитку критичного мислення:

Першою методичною умовою розвитку критичного мислення у молодших школярів є стимулювання їх до постановки складних запитань, що сприяє розвитку таких розумових операцій, як аналіз, синтез та оцінювання, а також до пошуку відповідей на ці запитання.

Другою умовою ефективного розвитку критичного мислення учнів є систематичне застосування методів та прийомів, що сприяють вирішенню проблемних ситуацій та завдань. Методика роботи учня полягає у формуванні навичок виявлення та формулювання проблеми, пошуку шляхів її розв’язання та застосування ефективних прийомів. У процесі цієї діяльності учні поступово, кожен у своєму темпі, вчаться пов’язувати факти, аналізувати, узагальнювати події, явища та конкретизувати поняття.

Третя умова розвитку критичного мислення у молодших школярів полягає в застосуванні триетапної структури уроку:

1. Етап актуалізації знань та мотивації навчальної діяльності учнів, який привертає увагу учнів до проблеми та викликає справжній інтерес до теми обговорення.

2. Етап сприймання й осмислення навчального матеріалу через практичну діяльність, що включає представлення теми, очікуваних результатів навчання та забезпечення розуміння учнями змісту їхньої діяльності, а також надання інформації, необхідної для виконання практичних завдань.

3. Етап консолідації знань, умінь і навичок. Він включає застосування отриманих знань і навичок відповідно до очікуваних результатів уроку, узагальнення вивченого матеріалу, підбиття підсумків, оцінювання результатів і рефлексію [3].

Ключовим моментом є те, що освітній процес має бути діалогічним, а не одностороннім. Вчитель не лише передає знання, а й активно слухає учнів, розуміє їх думки та проблеми. Це підкреслює важливість відкритості, готовності до конструктивної конфронтації і підтримки критичного мислення учнів.

Важливо, що згадане положення критичної педагогіки пропонує вчителю бути не тільки знаним фахівцем, а й мудрим наставником, який підтримує розвиток учнів через діалог. Таким чином, розвиток критичного мислення відбувається саме в результаті взаємодії: учні мають можливість висловлювати свої думки, ставити питання та шукати відповіді разом із вчителем. Це створює середовище, яке заохочує до самостійного мислення і дозволяє учням активно залучатися до освітнього процесу [5].

Цей підхід допомагає учням не тільки засвоювати інформацію, а й розвивати навички критичного аналізу, аргументації та розв'язання проблем. Відповідно, досвідчений вчитель, має вміння слухати своїх учнів і створювати умови для більш ефективного навчання і розвитку їх інтелектуальних здібностей.

У сучасному медійному середовищі дуже важливою є підготовка учнів до критичного сприйняття текстів. Із розвитком цифрових технологій і глобалізацією ЗМІ, люди цілодобово оточені великими обсягами інформації, яка подається у різноманітних формах – текстах, зображеннях, звуках, відео тощо. Цей контент часто не є нейтральним, а має на меті привернути увагу до чогось важливого, впливати на емоції, а інколи навіть маніпулювати думками, поглядами та діями людей.

Ключова проблема, яку піднімають науковці – це те, як медіа, зокрема Інтернет, активно «нав'язують» контент користувачам. Через використання гіпермедіа, мультимедійних елементів і різноманітних візуальних та аудіо технік, медіа створюють певні імпульси, які залучають користувачів. Подібна ситуація нагадує телебачення, яке не лише пропонує різноманітні канали, а й безпосередньо формує медіасередовище, в якому люди постійно перебувають.

Для учнів це означає, що критичне мислення стає необхідним інструментом для відокремлення важливого від неважливого, для розуміння маніпуляцій, що можуть бути використані в медіаконтенті, а також для формування власної оцінки того, що вони споживають. У цьому контексті, вміння аналізувати і оцінювати інформацію, визначати її достовірність та впливовість, є важливими навичками, які потрібно розвивати в учнів.

Роль вчителя полягає не лише в тому, щоб навчити учнів читати і писати, а й у тому, щоб допомогти їм стати критичними споживачами інформації, здатними розуміти, як медіа можуть впливати на їхні погляди і поведінку. Це включає аналіз джерел, розпізнавання маніпуляцій, а також формування свідомої, зваженої позиції до споживаного контенту.

Слід зауважити, що медіа-середовище може мати негативний вплив на дітей, які часто сприймають навколишній світ емоційніше, ніж дорослі, і можуть бути більш вразливими до маніпуляцій чи неправдивої інформації.

Одним із способів мінімізувати цей ризик є розвиток у дітей компетенцій, які дозволяють їм свідомо сприймати реальність, представлену в ЗМІ.

Компетенції, пов'язані з критичним мисленням, є необхідними для того, щоб учні могли не лише сприймати медіаконтент, але й оцінювати його, аналізувати, розпізнавати маніпуляції та активно включати нові знання у вже існуючу систему уявлень.

Особливо важливими є базові навички, такі як розуміння прочитаного та прослуханого тексту, здатність аналізувати та інтерпретувати інформацію, а також включення нових знань у ширшу картину світу. Це дозволяє учням не лише споживати інформацію, а й конструктивно взаємодіяти з нею, робити власні висновки та пропонувати власні відгуки та спостереження. Такі навички є основою для формування більш свідомої та обачної поведінки в умовах інформаційного перевантаження.

Важливо також зазначити, що розвиток цих компетенцій має враховувати вікові та когнітивні особливості дітей, а також їхні інтереси. Це означає, що методи навчання та розвитку критичного мислення повинні бути адаптовані до рівня розвитку кожної дитини та відповідати її поточним потребам і запитам.

Таким чином, основним завданням є не тільки навчити дітей аналізувати тексти та інформацію, а й сприяти розвитку у них здатності критично осмислювати навколишній світ, що особливо важливо в умовах сьогодення, коли медіа та інформаційні потоки мають величезний вплив на суспільство.

Таким чином, розвиток критичного мислення вимагає активної участі людини в процесі пізнання і осмислення навколишнього світу. Критично мислячі люди не є пасивними споживачами інформації; вони активно шукають, аналізують і оцінюють інформацію, аби визначити її достовірність, а також зробити обґрунтовані висновки. Розвиток критичного мислення включає в себе набір навичок, які допомагають ефективно взаємодіяти з інформацією, що оточує нас, і приймати зважені рішення.

До основних навичок критичного мислення, які є ключовими для формування свідомості учнів:

1. Розпізнавання та дослідження інформації – здатність визначати, яка інформація є достовірною, а яка – фейковою. У сучасному світі, де ми постійно стикаємося з величезними обсягами контенту, здатність відрізнити факти від фальшування є необхідною для кожної людини, зокрема для дітей, які формують своє світосприйняття через медіа та інші джерела.

2. Порівняння та знаходження відмінностей і подібностей полягає в умінні робити аналіз і приймати рішення, ґрунтуючись на порівнянні фактів і явищ. Важливо навчити учнів бачити різні аспекти проблеми, щоб вони мали можливість оцінити її всебічно.

3. Розподіл завдань на складові частини – навичка аналізу, яка дозволяє учням розбивати проблему на етапи та деталі, що робить її більш зрозумілою і доступною для рішення. Таке мислення є важливим для вирішення складних задач.

4. Наводити аргументи та приклади: уміння підтримувати свої думки і рішення на основі доказів, фактів і прикладів – це основа критичного мислення.

Діти повинні вчитися не тільки висловлювати власну думку, але й підкріплювати її переконливими аргументами.

5. Вибір альтернативних рішень: критичне мислення включає вміння оцінювати кілька варіантів вирішення проблеми і обирати найкращий з них. Це дає можливість уникати поспішних або нераціональних рішень і сприяє розвитку самостійного і обґрунтованого мислення.

6. Систематизація інформації, як здатність упорядковувати інформацію за певними критеріями – це ще один важливий етап критичного мислення. Вміння організувати та класифікувати факти, події чи ідеї допомагає краще розуміти їх значення і взаємозв'язки.

Таким чином, розвиток цих навичок у дітей є важливим для формування не лише академічної компетентності, а й для розвитку здатності до самостійного мислення та прийняття виважених рішень. В умовах сучасного інформаційного середовища ці навички дозволяють учням стати більш свідомими та відповідальними споживачами інформації, здатними критично оцінювати події та явища в навколишньому світі.

Методичні прийоми, які роблять освітній процес більш творчим і формують критичне мислення у молодших школярів: асоціативний куш, сенкан, есе, дискусія, кероване читання з передбаченням, робота з текстом, запитання, порушена послідовність, метод прес, ажурна пилка (мозаїка), написання казок, казка-навиворіт, конструювання загадок, фантастичні гіпотези (що було б, якби...), письмо в малюнках та сторітеллінг [1].

При застосуванні різних вправ і методів роботи важливо пам'ятати, що критичне мислення – це здатність визначати проблему і розробляти оптимальну стратегію для її розв'язання. Учні початкових класів повинні сприймати фактичний матеріал, критично аналізувати його, доповнювати власними дослідженнями і виявляти причинно-наслідкові зв'язки [4].

Практичне застосування методів і прийомів розвитку критичного мислення призводить до таких позитивних змін у учнів:

- підвищення інтересу до навчання, прояв активності на уроках.
- прагнення глибокого осмислення інформації, замість поверхневих пояснень.
- позитивні зміни у критичному ставленні до власної діяльності.
- здатність критично оцінювати інформацію та дії інших.
- розвиток пошукового мислення.
- відсутність страху зробити помилку.
- посилення бажання слухати однокласників і спільно вирішувати проблеми, пов'язані з навчанням [2].

Критичне мислення допомагає виховувати нове покоління дітей, які здатні розмірковувати, спілкуватися, чути та слухати. Завдяки цій методиці знання засвоюються набагато краще, оскільки інтерактивні методи спрямовані не лише на запам'ятовування, але й на творчий процес сприйняття світу, постановку проблеми та її вирішення. Критичне мислення можна і потрібно розвивати в межах вивчення різних навчальних дисциплін і підходів, адже

кожна з них пропонує свої унікальні можливості для стимулювання цієї навички [4]. Таким чином, критичне мислення формує незалежних, обізнаних учнів, здатних ефективно розв'язувати проблеми, аргументувати свою думку та аналізувати будь-які види інформації, що має значення для їхнього академічного успіху та особистого розвитку.

Список використаних джерел

1. Компаній Олена. Розвиток критичного мислення у школярів початкових класів: з досвіду роботи. *Тенденції розвитку вищої освіти й педагогічної науки*. Херсон, 2023. С.15.
2. Коненко Л. Б. Іваночко О. В. Сучасні тенденції розвитку критичного мислення молодших школярів в освітньому процесі нової української школи. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності : збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції*. Тернопіль, 2021. С.228-229.
3. Л. Колток. Л. Білецька. Критичне мислення молодших школярів як психолого-педагогічний феномен. *Молодь і ринок*. 2019. № 9 (176). С. 69.
4. Власюк Ю. Розвиток критичного мислення молодших школярів. *Житомирщина педагогічна*. 2022. № 4 (28).
5. Пометун О. І., Сущенко І.М. Основи критичного мислення: [метод. посіб. для вчителів]. Дніпро: ЛІРА, 2016. 156 с.

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Павлова Анна – учителька початкових класів Ніжинської гімназії № 3 Ніжинської міської ради Чернігівської області, Україна

Сучасний етап розвитку суспільства, модернізація Нової української школи вимагають вдосконалення змісту і технологій педагогічної освіти в Україні. Початкова школа має відігравати важливу роль у всебічному розвитку учнів, формуванні загальнолюдських цінностей, досвіду, забезпечувати готовність та здатність молодших школярів жити й адаптуватися до стрімких змін у державі, уміння мислити самостійно, критично, творчо, генеруючи нові ідеї [2].

Проведений аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок про те, що критичність мислення дослідники розглядали в двох напрямках: як сторону вияву мислення (якість розуму) і в більше широкому аспекті – як властивість особистості. У той же час більшість авторів, що розглядають критичність як якість мислення, одночасно вважають її і особистісною властивістю.

мал. 1. Еволюція розвитку поняття «критичне мислення» [6]:



Навчити дітей мислити критично – означає правильно задати питання, спрямувати увагу в правильному напрямку, навчати робити висновки і знаходити рішення, для того щоб кожна дитина могла розвинути свої творчі можливості, необхідне розумне керівництво з боку вчителя. Необхідно кожен урок в школі перетворити на урок мислення, спілкування, урок-діалог. Загальна мета освіти сьогодні – виховання культури особистості. Формулювання запитань є одним із механізмів формування навичок критичного мислення. Можна з упевненістю сказати, що запитання стимулюють критичне мислення [4, с. 16-17].

Основними шляхами розвитку критичного мислення молодшого школяра є [4, с. 95]:

- створення умов для розвитку та самореалізації учнів; – задоволення запитів та потреб школяра;
- засвоєння продуктивних знань, умінь;
- розвитку потреб поповнювати знання протягом усього життя;
- усвідомлення того, що насправді знає не той, хто переказує, а той хто застосовує на практиці;
- привчання учнів думати та діяти самостійно, стежити за способом та формою висловлення думки учнів;
- вивчення та врахування життєвого досвіду учнів, їх інтересів, особливостей розвитку.

Структура уроку із застосуванням технології критичного мислення складається з трьох етапів: виклик, осмислення, рефлексія [1]. Спочатку учнів потрібно налаштувати на навчання і сприйняття нової інформації, згадати, що уже відомо по темі уроку, потім познайомитися з новою інформацією, і на

стадії рефлексії закріпити їх, подумавши, для чого потрібні здобуті знання та як їх можна застосувати на практиці. Прийоми, які використовуються на етапі виклику, дозволяють учням побачити наявну інформацію, виявити протиріччя, незрозумілі моменти, які і визначають напрямки подальшого пошуку інформації. До цих методів належать: кластер, кошик ідей, асоціативний куш, мозковий штурм, дерево передбачень, робота в парах, правильні і неправильні судження, діаграма Венна, вільне письмо. Після такого початку уроку вчитель підводить учнів до формулювання запитань, пошуку, осмислення матеріалу, відповідей на попередні запитання, визначення нових запитань і намагання відповісти на них [5].

Ця друга фаза уроку є основним етапом уроку і називається фазою побудови знань. Дана фаза має на меті: порівняти очікування учнів із тим, що вивчається; переглянути очікування та висловити нові; виявити основні моменти; відстежити процеси мислення (перебіг думок учнів); зробити висновки й узагальнення матеріалу; поєднати зміст уроку з особистим досвідом учнів; поставити запитання до вивченого на уроці матеріалу [3, с. 12-13]. На цьому етапі використовуються такі методи як: дискусія, читання з маркуванням, «тонкі» і «товсті» запитання, карта поняття, читання в парах, навчаючи вчуся, концептуальна таблиця. Коли учні зрозуміли ідеї уроку, до того як урок буде закінчено, необхідно переходити до наступної фази. Учитель спонукає учнів відрефлексувати те, про що дізналися, та запитати себе, що це означає для них, як це змінює їхні попередні уявлення, як вони зможуть це використовувати.

Ця третя фаза уроку називається фазою консолідації і має на меті: узагальнити основні ідеї; інтерпретувати вивчене; обмінятися думками; виявити особисте ставлення; апробувати ці ідеї; оцінити, як відбувається процес навчання; поставити додаткові запитання [3, с. 12-13].

На етапі рефлексії доцільно використовувати наступні прийоми: сенкан, бортовий журнал, шкала думок, кластер, кубування, займи позицію, «плюс – мінус – цікаво». Деякі прийоми можна застосовувати на різних етапах уроку. Наприклад, метод «знаємо – хочемо дізнатися – дізналися» використовується як на етапі виклику, так і на етапі рефлексії. Для цього учням пропонується скласти таблицю зі стовпчиками. В перший стовпчик «знаємо» записується інформація, яка вже відома по темі, що вивчається. В другий стовпчик «хочемо дізнатися» записуються питання, з приводу яких виникли протиріччя, і незрозумілі моменти. В третій стовпчик «дізналися» вноситься інформація, яку учні вивчили під час уроку. Також методи «тонкі» і «товсті» запитання, кластер, робота в парах можна використовувати на будь-яких етапах уроку. Технологія розвитку критичного мислення являє собою набір прийомів, застосування яких дозволяє побудувати освітній процес так, щоб забезпечити самостійну та усвідомлену діяльність учнів для досягнення навчальної мети, допомагає задіяти учнів до активного навчання, і тим самим підвищити якість знань. Під час проведення уроку в НУШ слід застосовувати різні методи та прийоми розвитку критичного мислення, обираючи їх відповідно до поставленої мети та цілей навчання. Також необхідно враховувати вікові особливості учнів [1].

Структура уроку критичного мислення суттєво не відрізняється від структури класичного уроку [7]:

1. Розминка-оргмомент, створення сприятливого психологічного клімату.
2. Обґрунтування навчання – постановка мети, мотивація до вивчення теми.
3. Актуалізація знань, зацікавленість, відтворення знань та вмінь, необхідних для наступних етапів уроку.

Він має такі цілі:

- допомагає встановити рівень власного знання, до якого можна додати щось нове, доповнити;
- сприяє виявленню поверховості, неточності, неправильності у вже наявних знаннях;
- активізує мислення учнів;
- створює зацікавленість, спрямовує на вивчення, дослідження проблеми. Варто пам'ятати, що факторами, які суттєво впливають на результативність уроку, є: особистісні якості вчителя, знання педагога, його ерудиція, володіння професійно-методичними вміннями.

Отже, технологія критичного мислення допомагає готувати дітей до реалій сьогодення та майбутнього. За допомогою цієї технології підвищується цікавість до навчання; молодші школярі навчаються думати, спілкуватися, слухати та чути інших; підвищується якість навчання.

Таким чином, застосування технології розвитку критичного мислення на уроках в НУШ дозволяє створити умови для розвитку творчого потенціалу особистості, розвитку пізнавальних здібностей та комунікативних навичок молодших школярів. Навчати молодших школярів критично мислити – отже, навчати критично слухати та сприймати, осмислювати та аналізувати нову інформацію, творчо застосовувати та доводити свої знання, розвивати та вдосконалювати себе. При застосуванні елементів розвитку критичного мислення кожен учень відчуває, що він цікавий як особистість, пробуджується у дітей прагнення до спільної організації шкільного життя, формується здатність довільно регулювати свої дії, обґрунтовувати свою позицію і приймати думку іншого, якщо вона більш обґрунтована. Критичне мислення допомагає учням усвідомити і набути умінь: поваги до думок інших; уміння уважно слухати; уміння і навички викладати матеріал у формі повідомлення. Робота школярів на уроці в групах чи в парах заохочує до спілкування між дітьми, уважного ставлення один до одного, допомоги. Саме так відбувається пошук співробітництва, співдружності, спільної організації шкільного життя. Реформування вітчизняної освіти через орієнтацію на технологію розвитку критичного мислення є одним із шляхів входження України до світового освітнього простору. Ця технологія дозволяє одночасно і більш ефективно формувати в учнів низку ключових компетентностей. Перш за все — «уміння вчитись», тобто вміння самостійно здобувати знання у будь-якому вимірі «простору навчання». Вони вчаться організовувати свою роботу з розв'язання актуальних проблем і досягнення потрібного результату, набувають навичок самоконтролю, самооцінки, самовдосконалення.

Список використаних джерел

1. Кміть О.В., Неділя Т.В. Критичне мислення як провідна технологія навчання в НУШ. *Наукові перспективи*. 2021. №9 (15).
2. Колток Л. Критичне мислення молодших школярів як психолого-педагогічний феномен. *Молодь і ринок*. 2019. № 9. С. 66-70. URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2019_9_14. (дата звернення 07.11.2024).
3. Кроуфорд А., Саул В. Технології розвитку критичного мислення учнів. Київ: Вид-во «Плеяди», 2006. 220 с
4. Лякішева А. В., Вітюк В. В., Кашуб'як І. О. Кейсбук методів і прийомів технології розвитку критичного мислення в Новій українській школі : навч.-метод. посіб. для вчит. поч. класів ЗЗСО та студ. спец. 013 Початкова освіта. 2-ге вид., переробл. і доповн. Луцьк : ФОП Іванюк В. П., 2022. 116 с.
5. Макаренко В. М. Як опанувати технологію формування критичного мислення. В.М. Макаренко, О.О. Туманцова. Х. : Основа, 2008. 96с.
6. Пометун О.І., Суценок І.М. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи. Київ: Освіта. 2017. 96 с.
7. Розвиток навичок критичного мислення молодших школярів засобами інтерактивних технологій на уроках в початковій школі. URL <https://liko-school.kyiv.ua/images/professional-achievements/robotaGalushkina.pdf>. (дата звернення 07.11.2024).

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В УМОВАХ НУШ

Поліщук Ольга – учителька початкових класів вищої категорії, старша вчителька Ніжинської гімназії № 3 Ніжинської міської ради Чернігівської області, Україна

Одним із показників ефективності сучасного освітнього процесу в початковій школі є сформованість пізнавальної активності молодших школярів, стійкого пізнавального інтересу учнів. Пізнавальна активність є однією з соціально значущих якостей особистості, яка формується в учнів у процесі навчальної діяльності. В умовах сучасної школи необхідність розвитку в молодших школярів пізнавальної активності є очевидною.

Проблему пізнавальної активності вивчали дослідники Н. Бойко, Л. Савлущинська, І. Філь та ін. Питанням інтерактивних технологій та інтерактивних методів, у тому числі з метою формування та розвитку пізнавальної активності учнів, присвятили свої дослідження О. Біда, Л. Бондарчук, Г. Браун, І. Дичківська, В. Зінченко, І. Доброскок, В. Коцур, Л. Курінчук, С. Нікітчина, О. Пометун, Л. Пироженко, Н. Симоненко, А. Соценко, О. Стебна, В. Химинець та ін.

Пізнавальний інтерес – «важливий компонент всебічного розвитку особистості, в якому виявляються ціннісні орієнтації. Неможливо розглядати завдання освіти та виховання поза зв'язком з розвитком пізнавальних інтересів,

що сприяють більш ефективному оволодінню знаннями, накопичених людством» [2, с. 176]. Пізнавальний інтерес, будучи одним з видів інтересу взагалі, характеризується інтелектуальною емоцією, і безпосереднім мотивом, що йде від самої діяльності. В освітньому процесі пізнавальний інтерес виступає як засіб навчання, як мотив навчання молодших школярів, що спрямований на оволодіння знаннями та способами пізнавальної діяльності. Пізнавальний інтерес є суттєвим чинником удосконалення освітнього процесу, позитивно впливаючи на його ефективність і результативність, оскільки за допомогою нього стимулюються самостійність і творчий підхід до оволодіння матеріалом, пробуджується прагнення до самоосвіти. Учитель модерує цей процес, розвиваючи в учнів початкових класів пізнавальну активність [2].

Державний стандарт початкової освіти передбачає, що метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості; навчання впродовж життя, що передбачає опанування вміннями і навичками, необхідними для подальшого навчання, організацію власного навчального середовища, отримання нової інформації з метою застосування її для оцінювання навчальних потреб, визначення власних навчальних цілей та способів їх досягнення, навчання працювати самостійно і в групі [1].

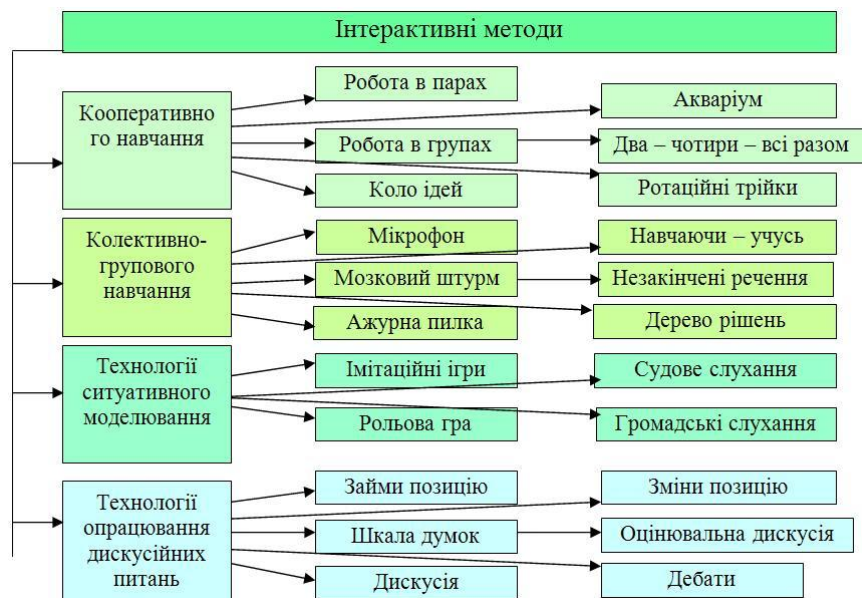
Вищезазначене досягається у вигляді стійкого пізнавального інтересу до навчання. Роль Нової української школи навчити дітей здобувати знання самостійно впродовж усього життя, розвивати свої творчі, інтелектуальні, комунікативні вміння, формувати науковий світогляд.

У педагогічній практиці використовуються різні шляхи активізації пізнавальної діяльності, основні серед них – різноманітність форм, методів, засобів навчання, вибір таких їхніх поєднань, які у різних ситуаціях стимулюють активність і самостійність учнів.

Готовність учителя початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії.

Освітня інновація – результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем, прямим продуктом якого можуть бути нові навчальні технології, оригінальні виховні ідеї, форми та методи виховання, нестандартні підходи в управлінні освітнім процесом [3].

У науковій літературі існують різноманітні класифікації інтерактивних методів навчання. О. Пометун [3] розроблено класифікацію інтерактивних методів навчання за формами навчання (мал. 1).



Найбільш ефективною формою навчання, на нашу думку, є поєднання сучасних інноваційних методів і прийомів з традиційними засобами.



До інтерактивних технологій навчання, зокрема на уроці математики, ми використовуємо: мікрофон, мозковий штурм, займи позицію, навчаючи – вчуся, робота в парах, робота в трійках, розігрування сюжетної задачі, ажурна пилка, коло ідей, акваріум та інші.

Інтерактивні технології збагачують процес навчання, залучаючи в процес сприйняття навчальної інформації більшість чуттєвих компонент учня. Інтерактивні мультимедіа-технології інтегрують у собі потужні розподілені освітні ресурси, вони можуть забезпечити середовище формування і прояв ключових компетенцій, до яких відносяться в першу чергу інформаційна й комунікативна [5].

Класифікація іноваційних технологій навчання [4]:

- Технології кооперативного навчання
- Технології колективно-групового навчання
- Технології ситуативного моделювання
- Технології опрацювання дискусійних питань

Показниками пізнавальної активності учнів у навчальній діяльності виступають: запитання учнів до вчителя, критичність, схильність до аналізу

помилки, допущених у процесі виконання навчального завдання прагнути усвідомити причину досліджуваного явища, самоаналіз і самооцінка власних дій, участь у колективній роботі класу, активний відпочинок, вибір складних завдань [2].

Загальними показниками пізнавальної активності є [5]:

- дитина з власної ініціативи звертається до тієї чи іншої галузі знань; прагне дізнатися більше, брати участь в дискусії;
- позитивні емоційні переживання при подоланні труднощів в діяльності;
- зосередженість, концентрація уваги на досліджуваному предметі, темі (так, зацікавленість класу будь-який вчитель розпізнає по «уважною тиші»);
- емоційні прояви (зацікавлені міміка, жести).

На нашу думку, суспільству майбутнього потрібні люди з актуальними знаннями, гнучкістю і критичністю мислення, творчою ініціативою, високим адаптаційним потенціалом. Не менш важливими будуть такі їх якості, як висока моральність, особистісна відповідальність, внутрішня свобода, налаштованість на максимальну самореалізацію, здатність досягати високої мети раціональним шляхом і коректними засобами. Система освіти як частина суспільної системи перебуває під впливом багатьох сил, одні з яких потребують структурних змін у ній, інші – змістових, технологічних. Сучасний етап системи освіти не задовольняє багатьох, хто в ній працює. Неабиякі можливості для якісних змін в освіті пов'язані з інтенсивним розвитком засобів комунікації та інформаційних технологій.

Отже, упроваджуючи інтерактивні технології в початкових класах, учитель робить урок цікавим для молодших школярів, формуючи й розвиваючи таким чином їхню пізнавальну активність, здібності учнів, загальнолюдські цінності, здатність цінувати знання та вміння користуватися ними, норми поведінки на уроках і загалом у житті.

Таким чином, інноваційні технології: дозволяють розв'язати одразу кілька завдань: розвивають комунікативні вміння й навички, допомагають встановленню емоційних контактів між учасниками процесу; забезпечують виховне завдання, оскільки змушують працювати в команді, прислухатися до думки кожного; знімають нервові напруження, дають можливість змінювати форми діяльності, переключати увагу на основні питання. Інтерактивні технології відіграють важливу роль у сучасній освіті. Їхня перевага полягає в тому, що учні засвоюють рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, оцінювання), у класах збільшується кількість учнів, які свідомо засвоюють навчальний матеріал. Учні займають активну позицію у засвоєнні знань, зростає їхній інтерес у сприйманні знань. Значно підвищується особистісна роль учителя – він є лідером, організатором. Але необхідно зазначити, що проектування і проведенням уроків за інтерактивними технологіями потребують, перш за все, компетентності в цих технологіях учителя, його вміння переглянути і перебудувати свою роботу з учнями.

Список використаних джерел

1. Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>. (дата звернення 10.11.2024)
2. Савлучинська Л. Г., Філь І. В. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів. Наука і освіта. 2013. № 6. С. 176-178.
3. Пометун О. Енциклопедія Інтерактивного навчання. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Pometun_Olena/Entsyklopediia_interaktyvnoho_navchannia.pdf. (дата звернення 10.11.2024).
4. Розвиток пізнавальної активності учнів шляхом впровадження інноваційних технологій. URL: <https://naurok.com.ua/prezentaciya-rozvitok-piznavalno-aktivnosti-uchniv-shlyahom-vprovadzhennya-innovatsiynih-tehnologiy-346451.html>. (дата звернення 09.11.2024).
5. Розвиток пізнавальної активності другокласників шляхом використання інтерактивних методів навчання. URL: <https://naurok.com.ua/stattya-rozvitok-piznavalno-aktivnosti-drugoklasnikiv-shlyahom-vikoristannya-interaktivnih-metodiv-navchannya-349675.html>. (дата звернення 10.11.2024).

ЗАСТОСУВАННЯ LEGO-ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Проха Анастасія – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Необхідно зазначити, що підвищенню якості навчання, ефективності роботи учнів і залученню їх до пізнавальної діяльності, підвищенню успішності на уроках сприяє застосування в освітньому процесі LEGO-технології.

Конструктор LEGO є зручним інструментом, що дозволяє легко долати ряд типових труднощів при вивченні нового матеріалу учнями початкової школи. Цеглинки LEGO є наочно образними моделями тих інтелектуальних операцій, які учні проводять у ході пізнавальної діяльності.

Мета статті – розглянути і теоретично обґрунтувати особливості застосування LEGO-технологій на уроках математики в початкових класах.

Загалом питання використання ігрових технологій у навчальному процесі, особливо для учнів початкових класів, досліджувалось багатьма вченими. У сучасній педагогічній науці нема чіткого визначення терміну «Лего-техніка», але існують суміжні поняття «Лего-конструкція», «Лего-конструктор», «Лего-система», «Лего-педагогіка».

Так, К. Фішина наголошує на терміні «Лего-техніка», оскільки його робота з цим конструктором відповідає всім критеріям освітніх технологій. LEGO Technology базується на ідеї STEAM-освіти і є її невід'ємною частиною (К. Крутій). Відтворюваність вчителя, незалежно від досвіду, стажу, віку чи особистої кваліфікації, означає можливість використання (повторної та репродуктивної) технології в навчальних закладах.

Т. Лусс вважає LEGO-техніку видом творчо-продуктивної діяльності, що сприяє загальному розвитку дітей.

Як зазначає О. Кошелев, використання конструктора LEGO дозволяє повному поглянути на шкільні програми. За допомогою конструкторів Lego вирішуються завдання навчальної діяльності за такими напрямками: розвиток дрібної моторики рук, стимуляція загального розвитку мови та майбутніх розумових здібностей тощо. А також опанування та розширення своїх математичних знань про числа, форми, пропорцію та симетрію.

Дослідники А. Коротун та Н. Попова зазначають, що використання техніки Lego також може мати значний вплив на навчання учнів початкових класів. Використання зазначених технологій сприяє формуванню таких рис особистості як наполегливість, взаємоповага, почуття охайності.

На думку О. Кошелева, використання конструкторів Lego сприяє досягненню основних цілей навчання. Залучати учнів до вивчення предметів, використовуючи практико-орієнтований підхід, розвивати базові навички програмування та алгоритмічне мислення.

В освітньому процесі школи все ширше використовуються LEGO-технології, які спрямовані на розвиток конструктивного мислення, уяви, бажання досліджувати, експериментувати і винаходити.

LEGO Education дозволяє створити мотивуюче, захопливе освітнє середовище не тільки для навчання але й для розвитку найважливіших навичок ХХІ ст.: критичного і творчого мислення, вирішення завдань, вміння працювати в команді, вести дискусію, знаходити єдине рішення в спільній ситуації.

В сучасній педагогічній практиці LEGO-технологія актуальна тим, що, базуючись на інтегрованих принципах, об'єднує у собі елементи гри, моделювання й експериментування. Перспективність застосування LEGO-технології обумовлена її високими освітніми можливостями: багатофункціональністю, технічними та естетичними характеристиками, використанням у різних ігрових і навчальних зонах та є важливим засобом розвитку молодших школярів.

Систематичне застосування LEGO-технології в роботі з учнями початкової школи на уроках математики сприятиме результативності під час вивчення та засвоєння навчального матеріалу, сприяє засвоєнню шляхів та способів вирішення логіко-математичних завдань.

На уроках математики LEGO-технології застосовуються для:

- ознайомлення з цифрами та числами; ознайомлення з математичними діями;
- ознайомлення з одиницями вимірювання різних величин;
- ознайомлення з геометричними фігурами;
- вивчення понять про пропорції, симетрію, площу, об'єм, закріплення та розвитку навичок прямого і зворотного рахунку, порівняння чисел, знання складу числа, геометричних фігур;
- формування умінь орієнтуватися на площині та в просторі;
- формування умінь класифікувати за ознаками.

Розвивальні ігри з конструктором LEGO сприяють формуванню у

здобувачів початкової освіти елементарних математичних уявлень про число, множину, форму, величину, а також просторові уявлення.

Для розвитку просторового орієнтування, пам'яті, уваги можна використовувати таке завдання:

Покласти перед собою плату вертикальну. Та виконуйте за командами.

- З верхнього правого кута по горизонталі вліво покладіть 2 цеглинки.
- Від останньої цеглинки – 2 цеглинки по вертикалі.
- 1 цеглинка вправо по горизонталі до останнього.
- 2 цеглинки вниз по вертикалі.
- Покладіть 1 цеглинку вліво по горизонталі.
- Яку фігуру ви отримали? (5)

При проведенні усного рахунку зручно використовувати кольорову гамму ЛЕГО цеглинок. На дошці записаний ряд чисел, які є відповідями математичних виразів. Над кожним з чисел прикріплена картка з певним кольором. Учні виконують усні обчислення і викладають на платі відповідь цеглинками ЛЕГО заднього кольору.

4-червоний 5-синій 6-зелений 7-коричневий 8-жовтий 9-білий 10-чорний

Використання гри «Вірю-Не вірю»

$3+5=8?$ $7-2=6?$ $9-4=5?$ $3+6=10?$

Якщо учні вважають приклад правильним то на платі в ряд викладають цеглинку. А якщо приклад вони вважають помилковим, то у рядку з'являється «дірка» або «віконце».

Використання ЛЕГО на уроках у початковій школі – це важливий і корисний елемент навчального процесу, адже це допомагає дитині розвивати розумові та фізичні здібності: увагу, пам'ять, мову, дрібну моторику рук тощо. Учні початкових класів проявляють свої творчі здібності, фантазії, вчать взаємодії з однолітками, взаємодопомоги, необхідності обміну інформацією, вмінню приймати рішення, розвивають комунікативні навички.

Застосування LEGO-технології на уроках математики також дає вчителю змогу: показати, як утворюються числа, порівнювати їх; ознайомити учнів з арифметичними діями та сприяти формуванню обчислювальних навичок; знайомити зі складом числа та закріплювати його; формувати і розвивати вміння складати й розв'язувати задачі вивченого матеріалу; показати як утворюються числа другого десятка, розкрити особливості їх назв і порядок при лічбі; знайоми з геометричним матеріалом (фігури, периметр, площа); розвивати логіку та мислення, пізнавальні процеси та комунікативні навички, дрібну моторику рук; вчити орієнтуватися в просторі та площині; розвиває творчі здібності учнів.

Таким чином, можна зробити висновок, що застосування LEGO-технології на уроці математики в освітньому предметно-ігровому середовищі початкової школи спонукає учнів до моделюючої творчо-продуктивної діяльності; розвиває критичне мислення учнів; дає вчителю змогу поєднувати гру з експериментально-дослідницькою діяльністю; в ігровій діяльності (навчання через гру) можна поєднати навчання, виховання та розвиток дітей молодшого шкільного віку; сприяє формуванню пізнавальної діяльності, становленню свідомості, розвитку уяви і творчості, взаємодії спілкування.

Список використаних джерел

1. Деркач М.Г. Використання ЛЕГО в освітньому просторі нової початкової школи. URL: http://316shkola.kiev.ua/sites/default/files/languages/derkach_mariya_grygorivna1.pdf (дата звернення 10.09.24).
2. Застосування LEGO-технології на уроках математики у початковій школі. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2020/10/88.pdf> (дата звернення 10.09.24).
3. Математика з Лего. URL: <https://naurok.com.ua/dopovid-na-temu-vikoristannya-konstruktora-lego-na-urokah-matematitki-115489.html> (дата звернення 10.09.24).

ОСОБЛИВОСТІ УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ НУШ

Пшенична Тетяна – здобувачка першого(магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Актуальність теми дослідження. Адаптація першокласників до нового навчального середовища є дуже визначним етапом у їхньому житті. У нинішній ситуації в Новій українській школі (НУШ) особлива увага приділяється інноваційним методам навчання, які ставлять нові вимоги до дітей. Це також створює нові виклики щодо емоційних та соціальних аспектів адаптації.

Успішна адаптація першокласників має вирішальне значення для їхнього психологічного комфорту, мотивації до навчання та формування позитивного ставлення до школи. Вивчення особливостей цього процесу допомагає зрозуміти, як діти сприймають нові освітні технології та організацію навчального процесу. Враховуючи різноманітні індивідуальні особливості дітей, необхідно враховувати їхні потреби та бажання, щоб гарантувати ефективну адаптацію.

Дослідження адаптації першокласників до НУШ є важливими для вчителів, батьків та психологів. Це пов'язано з тим, що результати можуть сприяти розробці рекомендацій та стратегій для полегшення процесу адаптації та забезпечення успішного навчання. Дослідження також може вплинути на вдосконалення освітніх програм і підходів та забезпечити кращі умови для загального розвитку дітей.

Метою дослідження є вивчення особливостей адаптації першокласників в умовах Нової української школи (НУШ) для визначення чинників, які впливають на успішність цього процесу.

Адаптація першокласників до навчання у Новій українській школі (НУШ) є цікавим етапом у їхньому розвитку. Цей процес має свої специфічні особливості, які враховують нові підходи до навчання та виховання дітей. НУШ прагне створити комфортні умови для дітей, які допомагають їм швидше звикнути до шкільного життя, формуючи в них впевненість, самостійність і соціальні навички.

Перш ніж почати навчання, дітям необхідно підготуватися до нового середовища. Це включає не лише ознайомлення з класом та вчителем, а й формування позитивного ставлення до навчання. Важливо, щоб діти відчували підтримку з боку батьків і вчителів, адже це впливає на їхню мотивацію. Першокласники, які відчують емоційну підтримку, легше долають труднощі, пов'язані з адаптацією [1].

Соціальна адаптація – один із ключових аспектів цього процесу. Вхідження до нового колективу може викликати тривогу у дітей, адже їм потрібно знайти нових друзів і вміти спілкуватися з однолітками. Вчителі мають активно залучати дітей до спільних ігор і проєктів, що сприяє формуванню дружніх стосунків. Спільна діяльність допомагає дітям розвивати комунікаційні навички, вчити їх працювати в команді.

Психологічна адаптація також є важливою складовою. Вчителі повинні створити комфортну атмосферу в класі, де діти можуть вільно висловлювати свої думки. Також потрібно проводити заняття, які знижують рівень тривожності, наприклад, ігрові вправи або творчі проєкти. Це допоможе дітям відчувати себе впевненіше і зменшить страх перед навчанням.

Фізична адаптація до нового режиму дня є ще одним аспектом, на який слід звернути увагу. Діти повинні звикнути до нового розпорядку, що включає тривалі заняття і активний відпочинок. Вчителі можуть допомогти дітям влаштувати свій режим, забезпечуючи регулярні перерви для відпочинку та ігор. Здоровий спосіб життя і фізична активність сприяють кращій концентрації уваги і засвоєнню знань.

Методика навчання в НУШ передбачає активну участь учнів у процесі. Це ключовий момент для розвитку їхніх навичок мислення і критичного аналізу. Вчителі мають використовувати інтерактивні методи, які заохочують дітей до висловлення своїх думок. Це може бути реалізовано через обговорення, групові проєкти або творчі завдання, що стимулюють інтерес до навчання [2]

Залучення батьків до навчального процесу також грає важливу роль у адаптації. Батьки мають бути активними учасниками освітнього процесу, підтримуючи своїх дітей у навчанні. Вчителі повинні регулярно інформувати батьків про успіхи і труднощі дітей, щоб забезпечити ефективну співпрацю. Така комунікація сприяє формуванню довірливих стосунків між учасниками процесу.

Індивідуальний підхід до кожної дитини – це ще одна важлива умова успішної адаптації. Кожен учень має свої унікальні потреби, інтереси і рівень розвитку. Вчителі повинні враховувати ці особливості, адаптуючи навчальний процес до кожної дитини. Це може включати диференціацію завдань, використання індивідуальних планів навчання та підтримку в навчанні.

Важливість емоційного інтелекту не можна недооцінювати. Діти, які вміють розуміти і контролювати свої емоції, легше адаптуються до нових умов. Вчителі можуть використовувати різні техніки для розвитку емоційної обізнаності, наприклад, обговорення емоцій у контексті навчальних завдань. Це допомагає дітям краще розуміти себе і інших.

Крім того, варто звернути увагу на створення позитивного навчального середовища. Вчителі можуть використовувати різноманітні матеріали та ресурси, щоб зробити навчання цікавим і захоплюючим. Використання ігрових методів, візуальних матеріалів і технологій може стимулювати інтерес дітей до навчання. Це також допоможе забезпечити різноманітність у навчальному процесі.

Креативність у навчанні є головним аспектом, оскільки всі діти повинні мати рівний доступ до освіти. Вчителі повинні враховувати потреби дітей з особливими освітніми потребами, адаптуючи навчальні програми і методи. Це передбачає створення комфортного середовища для навчання, де кожен учень може реалізувати свій потенціал [3].

Ефективна організація навчального процесу є важливим чинником успішної адаптації. Вчителі повинні планувати заняття так, щоб забезпечити баланс між навчанням і відпочинком. Регулярні фізичні активності, ігри та творчі завдання можуть допомогти дітям зберегти енергію і підтримувати мотивацію. Це також сприяє розвитку позитивного ставлення до навчання.

Адаптація першокласників в умовах НУШ потребує гнучкості і готовності до змін. Вчителі повинні бути відкритими до нових ідей і підходів, щоб адаптувати навчальний процес до потреб учнів. Постійне вдосконалення власних методів і стратегій навчання є основою для успішної адаптації [4, с. 53].

Вчителі повинні підтримувати дітей у розвитку навичок прийняття рішень і відповідальності за свої вчинки. Це може бути реалізовано через надання дітям можливостей для вибору у навчальному процесі. Залучення дітей до планування своїх навчальних завдань і активностей сприяє розвитку їхньої самостійності.

Крім того, слід звернути увагу на значення позитивного підкріплення. Похвала за досягнення, навіть незначні, стимулює дітей до навчання і формує у них впевненість у своїх силах. Важливо, щоб вчителі використовували різноманітні способи заохочення, щоб мотивувати учнів до активної участі у навчальному процесі.

Дослідження показують, що діти, які мають підтримку з боку батьків та вчителів, легше адаптуються до нових умов. Головне це створити спільне середовище, де всі учасники освітнього процесу працюють разом для досягнення спільної мети – успішної адаптації дитини до навчання в школі. Це передбачає активну комунікацію та обговорення проблем, що виникають у процесі навчання.

Успішна адаптація першокласників до умов НУШ є запорукою їхнього подальшого розвитку та навчання. Діти, які вміють адаптуватися до нових умов, мають більше шансів на успіх у навчанні та соціальному житті. Вчителі, батьки та психологи повинні працювати разом, щоб забезпечити дітям підтримку і розуміння в цей важливий період їхнього життя.

Таким чином, особливості успішної адаптації першокласників в умовах Нової української школи включають психологічну, соціальну та фізичну адаптацію, активну участь учнів у навчальному процесі, індивідуальний підхід

до кожної дитини, розвиток емоційного інтелекту та створення позитивного навчального середовища. Все це сприяє формуванню впевнених, самостійних і щасливих особистостей, готових до навчання і співпраці.

Список використаних джерел

1. Міністерство освіти і науки України. Нова українська школа. // URL: <https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola?&type=all&tag=nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 31.10.2024).
2. Департамент освіти і науки Одеської обласної державної адміністрації. Нова українська школа. // URL: <https://osvita.od.gov.ua/nova-ukrayinska-shkola/> (дата звернення: 31.10.2024).
3. Беляєва Н. П. Проблема готовності майбутніх учителів до реалізації безпечного освітнього середовища молодших школярів в умовах воєнного стану. Витоки педагогічної майстерності. 2023. Вип. 31. Полтава. С. 17-21.
4. Левацька А. Програма діяльності вчителя у період адаптації першокласників до навчання в НУШ. А. Левацька. Інновації в початковій освіті: досвід, виклики сьогодення, перспективи: матеріали III наук.-практ. інтернет-конф. здобувачів другого (магістер.) рівня вищ. освіти ф-ту початкового навчання, Харків, 5 груд. 2023 р. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. За заг. ред. О. А. Мкртічян. Харків, 2023. С. 53.

УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НУШ В МОЛОДШІЙ ШКОЛІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Рула Ірина – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, спеціальності 013 Початкова освіта Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Концепція НУШ змінила підхід вчителів до навчання. Мета реформування: зробити дітей не тільки знаючими, а ще конкурентоспроможними, критично думаючими, свідомими громадянами країни. Реформа набирає обертів і вже вся початкова школа України працює за оновленими навчальними програмами. Відбулись зміни і у методиці викладання навчальних предметів.

За роки реформи НУШ багато уваги було звернено на інноваційні технології у викладанні навчальних предметів. Сучасність вимагає того, щоб учні по виході зі школи мали не тільки набір знань, вмінь і навичок, а мали систему комунікативних, інформаційних і інших компетентностей, які б допомогли дітям швидко зорієнтуватись у сучасному світі, в якому ключовим моментом є саме інформація, методи її отримання і обробки [5].

Актуальність даної теми полягає в тому, що українське суспільство на сучасному етапі розвитку має потребу в самостійних, творчих особистостях.

Нові завдання шкільної освіти в Україні, що спрямовані на гуманізацію та демократизацію всього освітнього процесу в школі, визначають нові пріоритети навчання і виховання, потребують формування ініціативної особистості, здатної до раціональної творчої праці.

Інноваційні технології сьогодні стають важливим фактором, що впливають на успішність у сфері економіки, освіти, політики. Їх використання допоможе українській освіті відповідати міжнародним стандартам та розвивати успішну особистість. У Концепції «Нової української школи» зазначено про важливість створення абсолютно нового освітнього середовища, де дитина одержує задоволення від освітнього процесу та відчуває свою успішність. Молодший шкільний вік є важливим у становленні особистості дитини, саме в цей період закладаються основи її особистісного розвитку. Основними потребами дітей молодшого шкільного віку є необхідність: у спілкуванні, дружбі, повазі до себе як особистості, емоційному контакті та формуванні нових знань та умінь. Як ми знаємо, сучасний школяр повинен володіти ключовими навичками XXI століття: критичне мислення, цифрова грамотність, креативність, медіаграмотність, вміння працювати в команді, комунікабельність, гнучкість, ініціативність, саме з розвитком цих навичок сучасному педагогу допоможуть інноваційні технології. За допомогою використання інноваційних технологій у початковій школі допоможуть реалізувати основу ціль Нової української школи – «розкриття потенціалу всіх учасників педагогічного процесу, надання їм можливостей прояву творчих здібностей та талантів» [5]. Особливість процесу із застосуванням інноваційних технологій, центром діяльності стає учень, який, виходячи зі своїх індивідуальних здібностей та інтересів, вибудовує процес пізнання. Між учителем та учнем складаються особливі відносини. Вчитель часто виступає в ролі помічника, що заохочує оригінальні знахідки, стимулює активність, ініціативу, самостійність. Навчання з використанням інноваційних технологій є не лише повідомленням певної суми знань учням, а й розвитком у дітей пізнавальних інтересів, творчого ставлення до справи, прагнення до самостійного «добування» та збагачення знань та вмінь. Сучасний педагог не транслює знання, а формує і розвиває мислення учнів, «вчить вчитися». Тому педагог повинен володіти сучасними інноваційними технологіями, які будуть слугувати не аби якою знахідкою, адже дозволятимуть йому зробити процес навчання цікавішим, активнішим, ефективнішим та вмотивованішим. Таким чином, інноваційні технології стануть стимулом для учня робити відкриття, досліджувати, експериментувати, шукати власні відповіді на проблемні ситуації, ставити цілі та розробляти план дій, творити та імпровізувати досхочу, домовлятися з партнерами, порівнювати та аналізувати [3].

Ефективне навчання неможливе без пошуків шляхів активізації пізнавальної діяльності учнів. Адже діти повинні не тільки засвоїти певну суму знань, а й навчитися спостерігати, порівнювати, виявляти взаємозв'язок між поняттями, міркувати. А досягти цього можна лише засобами, що активізують пізнавальну діяльність. До них належать: дидактичні ігри, ігрові ситуації, цікавинки, завдання творчого характеру, нестандартні завдання.

Використовуючи інноваційні методи і прийоми навчання, пізнавальну діяльність учнів трактують як цілеспрямовано організовану взаємодію між учителем та учнем. Від якості й ефективності організації та управління

пізнавальним процесом школярів залежить його кінцевий результат – якість навчальних досягнень учнів та рівень їх розумового розвитку [1].

Для того, щоб урок був ефективним, слід психологічні особливості сприймання учнями навчального матеріалу.

Для того, щоб учень добре навчався, він повинен постійно бути включений у процес учіння шляхом спілкування з учнями, учителем, він має говорити на уроці не один і не два рази, а постійно бути у спілкуванні. Уроки, організовані за інтерактивними технологіями сприяють розвитку мислення учнів, розвитку мовлення, уміння вислухати і зробити свої висновки, вчитись поважати думку інших і вміти аргументувати свою тощо [3].

Сучасний педагог у освітньому процесі повинен намагатися вдосконалювати свою роботу, використовувати нові форми, методи, засоби, прийоми на уроках. Інтерактивні методи навчання у професійної діяльності сучасного вчителя початкової школи є сукупністю форм, методів і засобів навчання, виховання і управління, об'єднаних єдиною метою, добір операційних дій педагога з учнем. Це сприяє мотивації учнів до освітнього процесу, є одним із шляхів реалізації особистісно-орієнтованого навчання.

Особистісно-орієнтована освіта базується на таких засадах:

- дитина в школі – повноцінна особистість;
- метою освіти є становлення особистості;
- педагогічні відносини базуються на принципах гуманізації і демократизації;
- учень є суб'єктом навчальної діяльності;
- талановитою є кожна дитина;
- в основі навчання лежить позитивна Я-концепція особистості;
- навчання на основі успіху, відмова від примушування[6].

Таким чином, можемо виділити спільні ознаки методик і технологій, які забезпечують реалізацію принципів особистісно-орієнтованої освіти:

- 1) своєю метою вони проголошують розвиток та саморозвиток учня з урахуванням його здібностей, нахилів, інтересів, ціннісних орієнтацій і суб'єктного досвіду;
- 2) створюються умови для реалізації та самореалізації особистості;
- 3) забезпечується суб'єктність учня за рахунок можливості впливу на хід діяльності (вибір змісту, засобів, методів, форм навчання);
- 4) навчання будується на принципах варіативності;
- 5) кінцевим продуктом є не лише здобуття знань, вироблення умінь і навичок, а й формування компетентності [7].

Інтерактивні форми роботи допомагають приділити увагу кожному учню. Працюючи в групах чи парах, школярі самостійно розв'язують доступні для них завдання, стають дослідниками, разом переборюють труднощі на шляху до мети. Крім того, інтерактивні форми навчання розвивають комунікативні вміння та навички, допомагають встановленню емоційних контактів між учнями. Школярі вчаться критично мислити, дискутувати, самостійно приймати рішення.

Учителі перевагу віддають технологіям ситуативного моделювання (побудова навчального процесу за допомогою залучення учнів до гри), технологіям колективного навчання (методи «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Метод Прес», «Карусель», «Навчаючи – учусь», «Два, чотири – всі разом» тощо) та кооперативного навчання (робота в парах, групах) [7]. Проводячи уроки такого типу, потрібно зацікавити школярів предметом, формувати активну життєву позицію, розвивати творчі здібності. Разом з тим удосконалюють мовленнєві і розумові навички, створюють ситуацію успіху, де кожен учень відчувається невимушено, а це, в свою чергу, сприяє самовдосконаленню його як особистості.

Особливості розвитку дитини слід враховувати при організації навчання.

Раніше основним питанням дітей 5–6 років було «чому?». У сучасних дітей – «навіщо?». Тобто діти зосереджуються не на причинно-наслідковій залежності між об'єктами і явищами, а їх цікавить сенс своїх вчинків і дій.

Важливою проблемою є заняття дітей у вільний час вдома. Діти часто схильні до ігromанії. Важливою є робота з батьками як рівноправними партнерами освітнього процесу.

Важливим є упровадження ефективних сучасних педагогічних технологій навчання. Нині створюється нова педагогіка, характерною ознакою якої є інноваційність, тобто здатність до оновлення, відкритість новому. Інновації розглядають як процес і як результат. Інноваційність розглядають насамперед як відкритість.

В початковій школі широко застосовуються ігрові, особистісно орієнтовані, групові технології, інтегрованого навчання, проєктні, інформаційно-комунікативні технології та розвитку критичного мислення LEGO-технологія об'єднує в собі елементи гри та експериментування. Її можна упроваджувати в початковій школі для вивчення різних предметів.

Інтеграція – це процес взаємодії, об'єднання, взаємовпливу, взаємопроникнення, взаємозближення, відновлення єдності двох або більшої кількості систем, результатом якого є утворення нової цілісної системи, що набуває нових властивостей та взаємозв'язків між оновленими елементами системи. Критичне мислення та ротаційні моделі «Щоденні 3», «Щоденні 5» тощо; Знаємо – хочемо знати – дізналися (таблиця «ЗХД»). Ця стратегія передбачає аналіз учнями власних знань із теми, що розглядатиметься на уроці; постановку запитань із цієї теми, які виявляють їхню зацікавленість тією чи іншою стороною питання; стислий запис інформації з теми, а також планування власних кроків щодо можливих шляхів навчання.

Отже, на сучасному розвитку освіти є різноманітні освітні технології, які допомагають вчителю раціонально побудувати процес навчання і досягти вищих результатів педагогічної діяльності. Школа надала вчителю можливість вибору у використанні інтерактивних технологій, спрямованих на всебічний розвиток та становлення творчої особистості учнів.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М.С. Нова української школи: Методика навчання інтегрованого курсу «Українська мова» у 1-2 класах закладів загальної

середньої освіти на засадах компетентнісного підходу: навч.-метод. посіб. К: Видавничий дім «Освіта». 2019. 192 с.

2. Державний стандарт початкової загальної освіти. Міністерство освіти і науки України: офіційний веб-сайт [URL: http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilnacerednya/serednya/derzhstandart/derj_standart_pochatk_new.doc](http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilnacerednya/serednya/derzhstandart/derj_standart_pochatk_new.doc) (дата звернення 28.10.2024).

3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Київ. 2004. 123 с.

4. Дубовик С. Організація навчальної мовленнєво-творчої діяльності молодших школярів на уроках української мови. *Початкова школа*. №8. 2016.

5. Нова Українська школа: poradnik dla vchytelja/za zag.reed. Н.М. Бібік. Київ: Література ЛТД. 2018. 160 с.

6. Пометун О. Інтерактивні технології навчання : теорія і практика / О. Пометун, Л.І. Пироженко. К: В-во А.С.К. 2002. 136 ст.

7. Пометун О. Сучасний урок інтерактивних технологій навчання., наук.-метод. Посібник / О. Пометун., Л.І. Пироженко. К: В-во А.С.К. 2004. 192 ст.

УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Слепченко Оксана – учителька початкових класів Ніжинської гімназії № 3 Ніжинської міської ради Чернігівської області, Україна

Сучасний етап еволюції суспільства характеризується стрімким розвитком інноваційних процесів у сфері освіти. Процес навчання у ХХІ столітті набуває нового спрямування. Його призначення полягає в тому, щоб не тільки надати учням нові знання та навички, але і адаптувати їх до навколишнього середовища, соціуму, змін, які в ньому відбуваються. Здобувач освіти має вчитися мислити креативно, творчо підходити до вирішення нагальних питань. Учень початкової школи є повноцінним учасником суспільства, який прагне розвиватися та вдосконалюватися.

Проблемі впровадження інноваційних технологій в освітній процес початкової школи присвячено низку праць, що розкривають специфіку та вимоги до її використання. Ці дослідження, присвячені питанням використання інноваційних технологій у роботі з молодшими школярами (Г. Коберник), інноваційним механізмам активізації педагогічного й наукового процесів (І. Галиця), дидактичним питанням організації групової навчальної діяльності молодших школярів (В. Вихруш, І. Вітковська), викликають значний інтерес.

Процес формування вмінь і навичок стає результативнішим, якщо організувати навчання у співробітництві, яке ґрунтується на спільній діяльності та взаєморозумінні вчителя й учнів. Саме таке навчання з використанням інноваційних технологій сприяє формуванню ключових компетентностей учнів, підвищує інтелект дитини, зміцнює її віру у власні здібності, стимулює активність і творчість [4].

В умовах нової української школи технологічний підхід набуває особливого значення, стає провідним, зумовлює комплекс новітніх змін, пошук

нових шляхів навчання, впровадження інноваційних педагогічних технологій. Відповідно Нова школа очікує вчителя-партнера з високими людськими цінностями, педагога-гуманіста, який з любов'ю і повагою ставиться до дитини. Щоб учителя поважали, щоб до нього тягнулися учні і батьки, він має бути насамперед високоосвіченою, компетентною, толерантною, висококультурною особистістю, яка знає більше, бачить далі, розгортає світоглядні горизонти учня і може навчити його чогось такого, чого не навчить інший [2].



Мал.1 Інноваційні технології навчання у початковій школі [2]

Розглянемо деякі види інноваційних технологій навчання у початковій школі, а саме:

Ігрова технологія навчання. Основні властивості гри: добре відома, звична й улюблена форма діяльності для людини будь-якого віку: ефективний засіб активізації; мотиваційна за своєю діяльністю: дозволяє вирішувати питання передачі знань, умінь, навичок; багатофункціональна, її вплив на учня неможливо обмежити одним аспектом; переважно колективна, групова форма роботи; має кінцевий результат (матеріальний, моральний, психологічний); має чітко поставлену мету й відповідний педагогічний результат.

Технологія розвитку критичного мислення формує творче мислення, сприяє розвитку креативності. Критичне мислення необхідне під час розв'язування проблемних задач, формулювання висновків, оцінювання та прийняття рішень. Критичне мислення проявляється у: у здатності людини самостійно аналізувати інформацію; умінні бачити помилки або логічні порушення у твердженні різних авторів; аргументувати свої думки (змінювати їх, якщо вони неправильні, і відстоювати, якщо вони вірні); прагненні до пошуку оптимальних і аргументованих рішень.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету: створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність: Технології інтерактивного навчання; Технології кооперативного

навчання; Технології колективно-групового навчання; Технології ситуативного моделювання; Дискусійні технології.

Інформаційна технологія в освітньому процесі – це поєднання традиційних технологій навчання і технологій інформатики, які розширюють можливості учнів щодо якісного формування системи знань, умінь і навичок, їх застосування у практичній діяльності, сприяють розвитку інтелектуальних здібностей до самонавчання, створюють сприятливі умови для навчальної діяльності учнів і вчителя.

Проектна технологія – це інноваційна форма роботи організації освітнього середовища, в основі якої лежить комплексний характер діяльності тимчасового колективу спеціалістів в умовах активної взаємодії з навколишнім середовищем. Це сукупність певних дій, документів, текстів, призначених для створення реального об'єкта, предмета, різного роду теоретичного чи практичного продукту.

На нашу думку, переваги застосування інноваційних методів полягають у тому, що [6]:

- спонукають учнів досліджувати, шукати нові інструменти для розширення світогляду;

- покращуються навички вирішення проблем, критичне мислення – учні навчаються шукати власні відповіді, не просто використовувати ті, що написані у підручниках;

- інформація розбивається на невеликі блоки, учні засвоюють її швидше та легше;

- дозволяють краще стежити за процесом навчання, своєчасно виявляти проблемні місця, знаходити відповідні способи вирішення проблеми;

- учні чітко розуміють, навіщо вивчають ту чи іншу інформацію, як застосовувати отримані знання у реальному житті;

- розвиток творчого потенціалу.

Нова українська школа також рекомендує до застосування:

- ІКТ-технології – через демонстрацію та власну роботу на інтерактивній дошці, з ноутбуком, смарт-телевізором, з прослуховуванням через навушки тощо, аби активізувати пам'ять і розумові процеси учнів;

- парно-групові технології;

- технології особисто зорієнтованого навчання;

- авторські технології відомих майстрів педагогічної праці;

- технології рівневої диференціації та інші.

Застосування інноваційних технологій на уроках у початковій школі сприяє напрацюванню у дітей як практичних умінь і навичок, так і допомагає формувати життєві цінності, підтримувати у класі атмосферу продуктивної співпраці й творчої взаємодії. Звичайно, упровадження інноваційних технологій є нелегкою справою навіть для досвідченого вчителя й потребує ґрунтовної підготовки. Але той педагог, який прагне досягнути мети, розкрити здібності і таланти своїх учнів, навчити їх вчитися, обов'язково шукатиме шляхи вдосконалення своєї методики [5].

Навчально-пізнавальна діяльність буде результативною за умови [6]:

- активності дітей на уроці;
- спонукання учнів до прийняття самостійних рішень;
- розмаїття діяльності шляхом поєднання праці, гри та спілкування;
- взаємодії на уроці, що ґрунтується на принципах педагогіки партнерства;

- учитель виступає в ролі поради́ника, організатора;
- готовності батьків до взаємодії зі школою.

Підготувати урок з використанням тієї чи іншої технології не завжди легко для вчителя. Найчастіше це вимагає часу, підготовки великої кількості матеріалу. Не завжди такий урок може бути вдалим, особливо в процесі випробування, коли йде пошук оптимальних варіантів використання технологій в навчальному процесі, здійснюється їх підбір відповідно до вікових особливостей учнів, теми уроку, наявних матеріалів. Але, зазвичай, урок, проведений із застосуванням технології, виправдовує себе, тому що дозволяє максимально залучити учнів до процесу уроку, мотивує їх на самостійну роботу і, що найважливіше, дозволяє забезпечити ефективність навчально-пізнавальної діяльності й досягти якісного засвоєння матеріалу. Слід зазначити, що важливими фактором впливу на підвищення внутрішньої мотивації вчителя є прагнення особистісного зростання, бажання удосконалити професійні компетентності, реалізувати власні здібності та розвинути обдарування й таланти вихованців [2].

Усі вони при оптимальному застосуванні та поєднанні здатні значно підсилити ефективність освітнього процесу в початковій ланці й отримати гідний результат у вигляді комплексу не знань, вмінь та навичок, а компетентностей, необхідних для життя та подальшого навчання молодших школярів. Інноваційні методи допомагають учням навчитися працювати в команді, планувати та керувати часом, правильно розставляти пріоритети [1].

Отже, інноваційні технології дозволяють розв'язати одразу кілька завдань: розвивають комунікативні вміння й навички, допомагають встановленню емоційних контактів між учасниками процесу; забезпечують виховне завдання, оскільки змушують працювати в команді, прислухатися до думки кожного; знімають нервову напругу, дають можливість змінювати форми діяльності, переключати увагу на основні питання.

Список використаних джерел

1. Використання інноваційних технологій в початковій школі. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/7229/1/%D0%9C%D0%B0%D1%82%D0%B2%D1%96%D1%94%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%90%D0%BB%D1%96%D0%BD%D0%B0.pdf>. (дата звернення 01.11.2024).

2. Використання інноваційних форм та методів роботи в Новій українській школі. URL: <https://naurok.com.ua/vikoristannya-innovacijnih-tehnologiy-na-urokah-v-nush-232360.html> (дата звернення 31.10.2024).

3. Впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес на уроках природознавства в початковій школі. URL: <https://op.ua/ru/pedclass/naukova-stattya/vprovadzheniya-innovacijnih->

tehnologiy-u-navchalno-vihovniy-proces-na-urokah-prirodovnavstva-v-pochatkoviy-shkoli. (дата звернення 30.10.2024).

4. Огляд концепції Нової української школи. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/09/razdel_1_Oglyad.pdf. (дата звернення 31.10.2024).

5. Соболевська Н. Використання інноваційних технологій на уроках у початкових класах. URL: <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/102-innovatsiyi-osvitni-tekhnohohiyi-v-ukrayini-teoriya-ta-praktyka/673-vikoristannya-innovatsijnikh-tekhnologij-na-urokakh-u-pochatkovikh-klasakh>. (дата звернення 04.11.2024).

6. Цибульська С.М. Застосування інноваційних технологій у сучасній початковій школі: аспект партнерської взаємодії. *Перспективи та інновації науки* (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина». 2023.№ 14(32).

ОСНОВИ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Федоренко Дар'я – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Проектна діяльність – нині один із найперспективніших складників освітнього процесу, тому що створює умови творчого саморозвитку та самореалізації учнів, формує всі необхідні життєві компетенції, які на Раді Європи були визначені як основні в ХХІ ст.: полікультурні, мовленнєві, інформаційні, політичні та соціальні. Самостійне здобування знань, їх систематизація, можливість орієнтуватися в інформаційному просторі, бачити проблему і приймати рішення відбувається саме через метод проєкту.

Метод проєктів був розроблений американським педагогом У. Кілпатріком у 20-х роках ХХ ст. Значний внесок у вивчення методу проєктів зробили такі вчені, як С. Гайнес, Т. Хатчинсон, Д. Рейнхард. Питанням вивчення методу проєкту присвятили свої праці такі вітчизняні дослідники, як Ф. Бегьом, О. Дьоміна, І. Олійник та ін. Проблема проєктної діяльності як педагогічного явища є предметом досліджень вітчизняних та зарубіжних учених В. Ассаул, Дж. Джонс, С. Избаш, Дж. Кнеллер, О. Коберник, О. Онопрієнко, О. Пехота, В. Тищенко, А. Цимбалару, Ю. Якімець та ін.

У сучасній школі можна виділити чотири основні напрями ефективного використання проєктної діяльності:

- проєкт як метод навчання на уроці;
- проєктні технології дистанційного навчання;
- для формування дослідницьких навичок школярів у позаурочній роботі;
- як метод організації дослідницької діяльності вчителів [1].

Проектна технологія у педагогіці розглядається як дидактична система навчання, а метод проєктів як частина системи – педагогічна технологія, що спрямована на інтеграцію знань, застосування актуалізованих набутих знань, оволодіння новими тобто раціональне поєднання теоретичних знань з їх

практичним застосуванням для вирішення конкретних життєвих проблем сучасності в навчальній діяльності школярів. Метод проєктів дає можливість включити учнів у процес перетворювальної діяльності у повному циклі – розробка, реалізація, отримання результатів. У процесі використання такої технології реалізується навчально-пізнавальна потреба школярів у дослідженні різних галузей знань через проєктування і створення ідеального або матеріального продукту, що характеризується об'єктивною чи суб'єктивною новизною [2].

Науковці визначають такі суттєві ознаки проєктної навчальної діяльності:

- проєкт – це цілісна діяльність, вона не може бути незавершеною, оскільки оцінюється кінцевий результат;
- проєкт – складна та різноманітна діяльність;
- обов'язковою у проєктній діяльності є її реальна практична складова, а практика є системоутворювальним компонентом розвитку життєвої компетентності учнів;
- проєктна діяльність ґрунтується на активній соціальній дії у вирішенні життєво значимої проблеми [3].

До проєктної діяльності висувають такі основні вимоги:

1. Наявність значимої в дослідному, творчому плані проблеми (завдання), що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її розв'язання.
2. Практична, теоретична, пізнавальна значимість передбачуваних результатів.
3. Самостійна діяльність учнів (індивідуальна, парна, групова).
4. Структурування змістовної частини проєкту (із зазначенням поетапних результатів).
5. Використання дослідницьких методів: визначення проблеми, завдань дослідження, які впливають із неї, висування гіпотези щодо їх розв'язання, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, корегування, висновки (використання в ході спільного дослідження методу «мозкової атаки», «круглого столу», статистичних методів творчих звітів, переглядів) [5].

Важливо, що вчитель при організації проєктної діяльності учнів виконує роль наставника, консультанта, експерта. У практиці організації проєктної діяльності учнів існує велика різноманітність можливих варіантів проєктів: відповідно до тематики, галузі знань, характеру діяльності, дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні тощо. Але всі проєкти об'єднують чітка визначеність і послідовність виконання тобто алгоритм дій.

Основні кроки виконання проєкту:

1. Робота у проєкті розпочинається із чіткого формулювання мети проєкту, завдань та планування дій.
2. Обирається форма проєктної діяльності: індивідуальна, групова, колективна.
3. Найбільш важливою частиною плану є покрокова розробка проєкту, в якій вказується перелік завдань із конкретизацією проміжних результатів, термінів виконання, відповідальних (в залежності від виду – колективний чи індивідуальний).

4. Пошук необхідної інформації для виконання проєкту, яка потім буде оброблятися, систематизуватися, узагальнюватися, адаптуватися для подальшого використання.

5. Оформлення результатів проєкту через створення певного кінцевого продукту.

До прикладу результатами навчальних проєктів можуть бути: газета, листівка, виставка малюнків, колективне панно, твір, комп'ютерна презентація, стаття у газету, реклама, фотоальбом, вистава, свято, концерт, рольова гра, екскурсія, тематична міні-збірка, сценка, дослідницька робота тощо).

6. Презентація кінцевого продукту проєкту. Цей етап роботи важливий для визнання значимості та оцінки проведеної роботи [2].

Дослідниками визначено також основні функції проєктної діяльності – дослідницька, аналітична, прогностична, перетворювальна, унормувальна, конструктивна. Науковці трактують сучасну навчальну проєктну діяльність як організаційну форму роботи, що реалізується у спільній (навчально-пізнавальній, дослідницькій, ігровій) діяльності учнів, характеризується партнерськими відносинами, спрямованістю на вирішення проблем, значимих для учасників проєкту, загальною метою та узгодженими способами діяльності.

Ознаками проєктної діяльності є такі показники:

- здобуття нових знань, набуття вмінь на основі самостійної діяльності;
- навчання в дії;
- застосування різноманітних методів навчання, способів і видів діяльності;
- використання різноманітних засобів;
- планування діяльності в реальних обставинах;
- вільний вибір та врахування інтересів;
- практична (репродуктивна, дослідницька, творча) діяльність [3].

Сучасні дослідники встановили, що основними вимогами до розгляду проєкту як навчальної технології є: вирішення важливої проблеми (соціальної, еколого-природничої, історико-патріотичної тощо); інтеграція різних методів, засобів навчання; використання дослідницьких методів; поєднання знань з різних галузей наук (використання міжпредметних зв'язків); теоретична, практична та пізнавальна значимість отриманих результатів [4].

Проєктна діяльність має велике значення для розвитку молодших школярів, оскільки сприяє формуванню ключових навичок, таких як вміння самостійно мислити, працювати в команді, планувати та приймати рішення.

Через проєктну роботу діти отримують можливість застосувати отримані знання на практиці, що підвищує їхню мотивацію до навчання. Завдяки проєктній діяльності учні навчаються аналізувати інформацію, ставити цілі та відповідально ставитися до результатів своєї роботи, що є важливими навичками в сучасному світі. Крім того, проєктна робота сприяє розвитку творчих здібностей, комунікативних навичок і формує стійкий інтерес до навчання, який може зберегтися на подальших етапах освіти.

Таким чином, проєктна діяльність у початковій школі є ефективним інструментом, що забезпечує всебічний розвиток учнів. Ця форма діяльності

допомагає дітям краще засвоювати новий матеріал, застосовуючи його на практиці, а також стимулює інтерес до навчання та розвиває самостійність.

Проектна діяльність дає можливість школярам працювати в команді, вчитися співпраці та відповідальності, розвиває критичне мислення, уміння вирішувати проблеми та шукати нестандартні рішення. Вона сприяє комплексному розвитку дитини, формуючи навички, що є корисними не тільки у школі, а й у повсякденному житті.

Список використаних джерел:

1. Капля Алла Григорівна Проектна діяльність URL: <https://sajt-makovishchanskogo-nvo.webnode.com.ua/products/proektna-diyalnist/>

2. Ковальчук В. А. Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя: навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2023. 62 с.

3. Мірошник С. І. Теоретичні основи навчальної проектної діяльності учнів URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2383(дата звернення 17.10.2024).

4. Практикум з педагогіки / за заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк – 3-тє вид., доп. і перероб.. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2017. 546 с.

5. Проектна технологія URL: <https://ivanushunoroku.webnode.com.ua/navchaln%D1%96-tekhnolog%D1%96i/proektna-tekhnolog%D1%96ya/> (дата звернення 18.10.2024)

ЕФЕКТИВНІСТЬ КАЗКОТЕРАПІЇ У ЗНИЖЕННІ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Химич Марта – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки Педагогічного факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Україна

Тривожність у дітей молодшого шкільного віку є значущою та багатоаспектною проблемою, яка привертає все більшу увагу з боку науковців, педагогів і психологів. Вона часто супроводжується низькою самооцінкою та різноманітними страхами, пов'язаними з труднощами у взаємодії з однолітками та вчителями. Початок шкільного життя для дітей цього віку нерідко стає складним випробуванням, оскільки діти опиняються в умовах нових соціальних вимог та очікувань. Занепокоєння щодо власних можливостей, побоювання не відповідати нормам та очікуванням оточуючих – усе це може провокувати підвищення рівня тривожності у дітей.

Тривожність можна розглядати як реакцію дитячої психіки на виклики соціального середовища, яка формується під впливом біологічної чутливості, індивідуальних рис характеру, стресових ситуацій та емоційних навантажень. Наявність тривожних або психічних розладів у батьків може додатково сприяти тривожним проявам у дітей, створюючи ще більшу схильність до внутрішніх конфліктів і соціальної дезадаптації. Важливо враховувати, що відсутність

належної підтримки та розуміння з боку дорослих – батьків, учителів, шкільних психологів – може призводити до заниженої самооцінки у дітей, що спричиняє замкненість, невпевненість у собі та обмеження в спілкуванні з однолітками.

На сьогодні казкотерапія вважається одним із ефективних методів психологічної корекції тривожності. Цей метод дає змогу дитині не лише виражати свої емоції та думки через символіку казкових сюжетів, а й засвоювати моделі поведінки, необхідні для подолання труднощів у повсякденному житті. Під час занять із казкотерапії діти можуть ідентифікувати себе з героями казок, переживаючи подібні емоції й намагаючись вирішувати конфлікти у безпечному, уявному просторі, що допомагає формувати впевненість у собі та позитивні установки.

Виникнення тривожності може бути пов'язане з низькою самооцінкою дитини та наявністю певних страхів. Ці страхи часто виникають у результаті труднощів у встановленні стосунків з однолітками, складнощів у спілкуванні з учителями, що призводить до думок про те, що дитину не люблять, не сприймають і не розуміють.

Тривожність у дітей молодшого шкільного віку є комплексним психологічним явищем, яке складається з низки компонентів, серед яких біологічна чутливість, індивідуальна тривожність та стрес. Біологічна чутливість передбачає схильність нервової системи дитини реагувати на зовнішні та внутрішні подразники, що може посилювати реакцію на стресові ситуації. Наприклад, деякі діти мають підвищену фізіологічну реакцію на шум або зміну обстановки, що в умовах школи може призводити до тривожних проявів. Індивідуальна тривожність визначається як внутрішня схильність дитини до переживання неспокою й тривоги через особливості особистості, сімейного оточення чи попереднього досвіду. Стрес, у свою чергу, є важливим фактором, який часто виникає під час адаптації до нових умов або взаємодії з іншими людьми та може значно підсилювати тривожність.

Дослідження вчених свідчать, що до основних чинників тривожності у дітей можна віднести такі:

1. Тривожність у дітей пропорційна комфортності стресу від життєвих ситуацій. Тобто, якщо дитина зіштовхується зі значним дискомфортом у соціальному середовищі, її рівень тривожності, як правило, зростає. У школі, де дитина змушена адаптуватися до нових правил, відповідати очікуванням вчителів і взаємодіяти з однолітками, дискомфорт може перетворюватися на джерело тривожних відчуттів.

2. Через тривожність у дитини зростають очікування певних негативних наслідків. Страх перед можливими фізичними дискомфортом, болем, покаранням або приниженням з боку однолітків і дорослих часто формує у дитини очікування найгіршого. Це може призводити до уникнення певних видів діяльності чи взаємодії з оточуючими, що, у свою чергу, знижує її соціальну компетентність.

3. Деструктивна та нестабільна поведінка як наслідок тривожності та впливу виховних заходів батьків, особливо матері. Виховні методи, що базуються на критиці, порівняннях або завищених очікуваннях, сприяють

формуванню у дитини страху перед невдачами та заниженої самооцінки. Замість заохочення досягнень такі методи часто стають каталізаторами для тривожних проявів.

4. Наявність у батьків тривожних або психічних розладів. Виявлено, що тривожність у батьків, особливо у матерів, підвищує ризик тривожності у дітей, оскільки діти копіюють модель поведінки батьків або відчують загальний емоційний фон у родині.

5. Порушення нейропсихологічної та нейрофізіологічної регуляції. У ранньому віці особливості розвитку нервової системи можуть сприяти виникненню тривожності. Недорозвиненість регуляторних механізмів призводить до нестабільності емоційної сфери, що зумовлює сильні тривожні реакції на будь-які, навіть незначні зміни.

Слід зазначити, що більшість дитячих страхів є природними для певного періоду розвитку, проте вони поступово зникають у міру формування позитивного ставлення до зовнішнього світу. Адекватний підхід з боку батьків і вчителів, а також розуміння причин виникнення страхів можуть значно полегшити процес їх подолання та допомогти дитині позбутися нав'язливих переживань.

Нормальний рівень самооцінки сприяє тому, що дитина почувається впевненою у власних силах, не боїться робити вибір і вирішувати повсякденні ситуації. Вона визначає рівень власних прагнень і цінностей, а також вибудовує відносини з оточуючими. Самооцінка починає формуватися з раннього дитинства, коли дитина усвідомлює себе як окрему особистість. Протягом життя вона змінюється під впливом дій, ситуацій і взаємодії з іншими людьми.

Згідно з результатами психологічних досліджень, самооцінка дітей молодшого шкільного віку значною мірою залежить від оцінок дорослих, передусім від учителя. Діти сприймають себе, дивлячись через призму його оцінок, що формує своєрідний «зліпок» з їхніх думок і ставлення. Наприклад, виховані та слухняні учні мають тенденцію до завищеної самооцінки, тоді як слабкі або менш успішні діти, як правило, мають низьку самооцінку, іноді занижену [3].

Високий рівень тривожності призводить до формування неадекватної самооцінки у школярів. Це перш за все порушує взаємозв'язок між компонентами їхнього «Я», руйнує процеси саморегуляції, пізнання та самовдосконалення. Як наслідок, виникає необ'єктивна оцінка себе, що призводить до внутрішньоособистісного конфлікту та конфліктів з оточуючими людьми, поглиблюючи соціальну дезадаптацію особистості.

Сучасна психологія відносно недавно визнала казкотерапію як метод психологічної корекції. Проте наразі терапевтичні казки активно використовуються психологами у роботі як з дітьми, так і з дорослими [4].

На думку І. Макеєвої, казкотерапія є інтеграційною діяльністю, в якій дії уявної ситуації пов'язані з реальним спілкуванням, спрямованим на активність, самостійність, творчість і регулювання дитиною власних емоційних станів.

Є. Свиридова зазначає, що при використанні казкотерапії дитячому психологу необхідно враховувати наступні психологічні механізми впливу

казок: по-перше, чарівні казки є символічним відображенням древніх ритуалів, найважливішим з яких для казок виступає ініціація. Долаючи різноманітні труднощі, герой отримує можливість змінитися та перейти на інший якісний рівень.

Основні принципи занять з казкотерапії включають:

1. Добровільність участі дітей: центральним моментом казкотерапії є добровільність, яку підтримує ритуал «входження в казку».

2. Зв'язок з реальністю: через казки дитина приєднується до загальнолюдських цінностей, відновлює втрачені сили, зміцнює віру в добро, знижує рівень тривоги і досягає відчуття спокою і задоволення.

3. Облік індивідуальних особливостей дітей: від ступеня психологічного комфорту учасників залежить їхня активність та глибина емоційної включеності.

4. Увага до рухової активності дітей: втома після багаторазового виконання психогімнастичних етюдів призводить до мимовільного розслаблення організму і, відповідно, до зняття емоційної напруги.

5. Заохочення самостійності дітей: діти мають можливість вільно інтерпретувати сюжет казок, дії однолітків та власні переживання [1].

Казкотерапія допомагає дітям навчитися розрізняти негативних та позитивних героїв, розуміти й аналізувати помилки персонажів, щоб уникати таких помилок у своєму житті. Завдяки казковим сюжетам діти опановують основні життєві принципи. У віці 6-7 років у них формується власна система етичних норм [5].

Казкотерапія є засобом практичної психології, що впливає на внутрішній світ дитини. Психологи зазначають, що цей метод найбільш продуктивно використовувати з дошкільниками або дітьми молодшого шкільного віку, оскільки вони ще не здатні повністю оцінити та проаналізувати події реального життя для прийняття рішень.

Під час гри, коли дитина перетворюється у казкового героя, вона може ділитися своїми враженнями, емоціями та думками. Це дозволяє дітям засвоювати необхідні моделі поведінки, навчатися реагувати на життєві ситуації, підвищувати рівень знань про себе та оточуючий світ.

Казки добре розвивають пізнавальну сферу дитини, допомагають виховувати моральні почуття, емпатію та впливають на уявлення про себе, спрямовуючи розвиток бажань. Вони базуються на найкращих якостях, які вже є у кожної дитини. Завдяки казкам, діти усвідомлюють, що добро завжди перемагає зло, а негативні герої караються за свої погані вчинки [6].

Завдяки цьому розумінню, у майбутньому дитина усвідомлюватиме, що не можна робити поганого іншим людям, руйнувати чужі речі, сваритися та ображати однолітків тощо.

Під час використання казкотерапії завжди спираються на базові життєві цінності: добро, любов, співпрацю, гідність, віру, спокій та ентузіазм. Казкові легенди, історії, притчі та міфи надають можливість розповідати про ці цінності у формі ненав'язливих, цікавих і захоплюючих сюжетів. Інформація, подана в такому вигляді, легко сприймається та аналізується дітьми. Казки допомагають

попередити про наслідки тих чи інших вчинків, але не нав'язують життєвих програм.

На власному досвіді ми переконалися, що казкотерапія відрізняється від інших терапевтичних методів тим, що психологічний вплив відбувається на ціннісному рівні.

Завдяки казкотерапії дитина може засвоїти нові позитивні моделі поведінки, позбавитися тривожності, знизити рівень агресії, негативних емоцій та страху. Коли дитина слухає або читає казку, це допомагає їй впоратися з певними проблемними думками, невпевненістю у собі та своїх діях, а також позбутися страху перед новими знайомствами [2].

Сьогодні казки можна розглядати як інструмент навчання та виховання. Вони містять дидактичні повчання, образність і метафоричність мови, добру кінцівку та елементи чарівності. На нашу думку, казкотерапія сприяє формуванню особистості дитини, оскільки кожна людина має вміння висловлювати власну думку, навчатися з дитинства слухати співрозмовника та підтримувати діалог без сорому.

Коли дитина вперше приходить до школи, у неї виникає багато питань і труднощів, з якими важко впоратися. Тому сучасна школа повинна звертати увагу не лише на академічні успіхи дітей, їхні оцінки та виконання домашніх завдань, а й на оволодіння позаурочними знаннями. Важливо, щоб під час розвитку у школяра був хороший емоційний стан, можливість проявляти себе у соціумі, дружити з однолітками та поважати один одного.

Завдання вчителів та батьків полягає не тільки у контролі та навчанні дітей певних предметів, а й у допомозі зберегти їх психічне та фізичне здоров'я, навчанні забезпечувати баланс у емоційному стані, щоб дитина почувалася в школі спокійно та не хотіла якнайшвидше піти додому й закритися від усіх.

Необхідно підбирати казки відповідно до мети і вікового розвитку дитини, щоб допомогти їй розв'язати свої проблеми та застерегти від виникнення нових психолого-емоційних труднощів. Це і є дієвий спосіб впливу засобами казкотерапії на дітей молодшого шкільного віку.

Отже, казкотерапія є потужним інструментом для зменшення тривожності у дітей молодшого шкільного віку, сприяючи покращенню самооцінки та соціальної адаптації. Через інтеграцію казок у процес навчання та виховання діти отримують можливість освоїти життєві принципи, розвивати моральні почуття і управляти своїми емоціями. Казкотерапія також сприяє формуванню позитивних моделей поведінки, зменшення агресії і страхів, а також поліпшенню загального емоційного стану дитини. Важливо правильно підбирати казки, враховуючи вікові особливості та індивідуальні потреби дітей, щоб ефективно вирішувати їхні психологічні проблеми та попереджати виникнення нових труднощів.

Список використаних джерел

1. Аландаренко Ю. Страхі дітей. Шляхи подолання: семінар-тренінг для вчителів молодших класів. *Шкільному психологу. Усе для роботи: Науково-методичний журнал*. 2014. № 9. С. 26-30.

2. Бабарикіна І. В. Психологічні особливості корекційної роботи зі шкільними страхами. *Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. Серія: Психологія*. Харків: ХНУ, 2011. Вип. 45. № 937. С. 18-20.

3. Богучарова О.І. Шкільні страхи шестирічок та їх запобігання завдяки поведінці опанування. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. № 5. С. 1-3.

4. Карпенко Н. Диференціація та діагностика окремих видів страху у дітей. *Початкова школа*. 2002. № 3. С. 4-7.

5. Матвієнко О., Ведмеденко Н., Химич М. Особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни. *Освітньо-науковий простір*. 2024. № 6 (1). С. 76-85. URL: [https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.6\(1\).2024.08](https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.6(1).2024.08) (дата звернення 20.10.2024).

6. Поліщук В.М. Вікова та педагогічна психологія: Навчально-методичний посібник. Суми: ВТД «Університетська книга», 2007. 330 с.

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ

Ярош Ольга – вчителька початкових класів Ніжинської гімназії № 10 Ніжинської міської ради Чернігівської області, Україна

Формування особистості молодшого школяра засобами казкотерапії є важливою складовою педагогічної практики, спрямованою на розвиток емоційної, соціальної та психологічної сфери дітей. Використання казкотерапії як технології для розвитку інтегративних якостей молодших школярів є важливим і актуальним підходом у сучасному педагогічному процесі. Інтегративні якості особистості молодшого школяра – це сукупність характеристик, які об'єднують і формують гармонійну особистість дитини на етапі її початкового навчання. Вказані якості допомагають дитині адаптуватися до умов шкільного життя, взаємодіяти з іншими людьми та розвиватися в умовах шкільного середовища [1]. Слід зупинитися на характеристиці основних інтегративних якостях особистості молодшого школяра:

1. Морально-етичні: правильне розуміння моральних норм, як здатність розрізняти добро і зло, відповідати за свої вчинки; справедливість і чесність (прагнення діяти справедливо, не допускати обману та хитрощів у стосунках з іншими).

2. Емоційна чутливість: емоційна виразність, як здатність виражати свої емоції в різних ситуаціях; емпатія, як здатність розуміти і співпереживати емоції інших людей, що допомагає будувати гармонійні відносини з однолітками і дорослими.

3. Інтелектуальна активність: інтерес до нових знань та навчальних завдань; критичне мислення; розвинена пам'ять та увага, здатність швидко вчитися і застосовувати набуті знання.

4. Комунікативні навички: здатність до співпраці – уміння працювати в

колективі, слухати і дотримуватися правил взаємодії з іншими; навички вирішення конфліктів.

5. Соціальна адаптація: готовність до взаємодії з дорослими та однолітками, розуміння важливості шкільного співжиття та взаємоповаги; самоконтроль і саморегуляція, як здатність контролювати свої емоції та поведінку в різних ситуаціях, особливо в учнівському колективі або під час перерв, загальношкільних заходів.

6. Самоорганізація та самостійність: самоменеджмент; самостійне вирішення проблем (здатність до пошуку способів досягнення мети без допомоги дорослих).

7. Творчі здібності: уявлення і фантазія (здатність знаходити нестандартні рішення завдань, проявляти креативність у різних формах діяльності); ініціативність – готовність до нових починань, прояв самостійності в творчій діяльності [2].

Схарактеризовані якості сприяють формуванню гармонійної особистості молодшого школяра, готового до навчання та взаємодії в соціумі. Важливо, щоб у цей період дитину активно підтримували дорослі, а також створювали сприятливі умови для розвитку її внутрішнього світу та соціальних навичок.

Саме казкотерапія є ефективним методом психологічного впливу, який активно використовується в роботі з молодшими школярами для формування особистості, розвитку емоційного інтелекту, соціальних навичок та поведінкових реакцій. Цей метод передбачає використання казок, які допомагають дітям усвідомлювати свої почуття, розвивати морально-етичні якості, знаходити рішення в складних ситуаціях, а також сприяють розвитку креативності та уяви. Казкотерапія – це метод, який через казки допомагає людям розкрити свої емоції, зрозуміти себе, свої переживання, а також побачити свою унікальність і неповторність. Це особливо важливо для учнів початкових класів, які тільки починають формувати своє розуміння себе і навколишнього світу. Отже, казкотерапія – це психологічний метод, який використовує казки як інструмент для розвитку, підтримки та лікування дітей та дорослих. Вона базується на принципі, що казки мають сильний емоційний вплив на людину, дозволяють переживати різноманітні емоції, відпрацьовувати внутрішні конфлікти та знаходити рішення для складних ситуацій у житті [2].

Мета казкотерапії полягає у сприянні людині до усвідомлення своєї внутрішньої сутності, гармонії із собою і світом, а також у розвитку самосприйняття та самовираження. Казкотерапія як метод активно розвивалася завдяки дослідженням різних науковців і психотерапевтів. Роботи Л. Виготського, Б. Беттельхейма, Е. Берна, М.-Л. фон Франц, М. Осоріної, Є. Романової, А. Гнездилова та О. Захарова допомогли створити теоретичну базу для застосування казок у терапевтичних цілях. Так, швейцарська психологиня та психоаналітикиня Марія-Луїза фон Франц (1901-1998), вважала, що казки є не лише дитячими історіями, але й важливими психотерапевтичними інструментами для роботи з підсвідомістю. Вона підкреслювала, що казки можуть бути ключем до розуміння архетипових образів і внутрішніх конфліктів, що дозволяє людині краще усвідомити свою особисту ситуацію. Через казки людина може

розпізнати приховані аспекти своєї особистості і знайти шляхи до інтеграції цих частин себе. Ерік Берн, вважав, що через символічні образи та ролі (як у казках) можна проаналізувати особистісні структури та внутрішні конфлікти людини. Підхід Берна допомагає зрозуміти, як різні соціальні ролі (наприклад, герой або жертва) можуть бути розглянуті через казкові образи і, таким чином, віднайти шлях до вирішення внутрішніх проблем [3].

Василь Сухомлинський є одним із перших українських педагогів, хто звернув увагу на важливість казок у розвитку дітей і застосовував їх в освітньому процесі. Його підхід до казкотерапії був пов'язаний із глибоким розумінням ролі уяви і фантазії в розвитку особистості дитини, і саме казки в цьому процесі виконують ключову роль. Також він бачив казки як інструмент не тільки для навчання, а й для формування моральних і емоційних якостей у дітей. Він говорив: «Уява – фантазія – казка – творчість – така доріжка, йдучи якою, дитина розвиває свої духовні сили». Це висловлювання Сухомлинського наголошує на тому, що казка є не просто історією для розваги, а потужним інструментом для розвитку внутрішнього світу дитини. Вона допомагає формувати її емоційний інтелект, моральні цінності, а також стимулює творчі здібності [6].

Метод казкотерапії активно досліджується й сучасними українськими науковцями (Гармаш І.В., Губицька А.О., Купар Д.Б., Музичук О.О.) в галузі психології, педагогіки та психотерапії, оскільки його використання має численні переваги для розвитку дітей і дорослих. Наприклад, Людмила Левченко – досліджувала використання казкотерапії у психокорекційній та психотерапевтичній практиці. Вона вважає, що казки мають величезний потенціал для розвитку емоційної сфери дитини, сприяють її адаптації до соціальних умов і є ефективним інструментом для подолання психологічних труднощів. Її роботи стосуються практичного застосування казок для корекції емоційних проблем дітей та розвитку їхнього соціально-емоційного інтелекту («Сон для Микити», «Магічна пригода Іванка» та інші).

У сучасній педагогічній науці усе більшої популярності набуває такий напрям, як артпедагогіка, який використовує різноманітні види мистецтва як інструменти для розвитку особистості дітей. Вона поєднує елементи музики, живопису, театру, танцю, казки та інших форм творчості для виховання емоційної, естетичної та соціальної складових особистості. Завдяки своєму комплексному підходу артпедагогіка сприяє розвитку комунікативних навичок, морально-етичних норм і творчих здібностей учнів. Одним із найбільш ефективних і доступних інструментів артпедагогіки є казкотерапія, яка все частіше стає важливою складовою в роботі з молодшими школярами.

У дитячій казкотерапії найчастіше застосовують чотири види казок: художні, дидактичні, психокорекційні та медитативні.

До художніх казок відносять народні, авторські казки, а також притчі, байки, легенди, билини. В їх основі завжди лежить мораль і протиборство двох важливих елементів: добра й зла. Усім відомі казки «Котик та півник», «Кіт у чоботях», «Хлопчик-мізинчик» та інші, пропонують молодшим школярам модель певної життєвої ситуації й допомагають осмислити її, дати оцінку

героям й тим самим визначити для себе правила поведження в реальному житті.

Дидактичні казки є важливим інструментом в освітньому процесі, зокрема в початковій школі. Вони використовуються для подання навчального матеріалу у вигляді захоплюючої ігрової форми, що робить навчання для дітей цікавим і доступним. Завдяки казці, абстрактні поняття та складні для розуміння явища природи стають живими, конкретними та емоційно забарвленими, що полегшує їх сприйняття [3]. Прикладами можуть бути наступні:

Казка про «Цифри». У такій казці цифри можуть бути у вигляді персонажів, кожен з яких має свою особливість: «Одиничка» – маленька, але вперта, «Двійка» – завжди працює в парі, «Трійка» – весела і грайлива. Через їхні взаємодії діти можуть вивчати базові поняття математики, розуміти важливість співпраці, а також асоціювати цифри з певними якостями.

Казка про «Сонце і Вітер». У цій казці Вітер і Сонце змагаються між собою, хто сильніший. Це може бути не лише цікавою історією, але й прикладом для вивчення природних явищ, зокрема погоди, а також темою уроку про силу та вплив обставин на результат.

Казка про «Добро і Зло». Добро і Зло можуть бути представлені як суперники в казці, що вчить учнів розуміти важливість позитивних моральних рис, таких як доброта, чесність, співчуття, а також вказує на наслідки поганих вчинків.

Психокорекційні казки – це спеціально створені казки, які мають на меті вплинути на психологічний стан дитини, коригувати її поведінку, риси характеру або емоційні реакції. Головною метою таких казок є допомога дітям у подоланні психологічних труднощів та зміна їхньої поведінки через казкові ситуації та героїв. Вони спрямовані на розвиток таких якостей, як впевненість у собі, доброзичливість, чемність, готовність до співпраці, а також на подолання негативних рис характеру, таких як сором'язливість, неохайність, примхливість чи жадібність. Прикладом може стати «Казка про мавпочку», а саме епізод «Про сором'язливу мавпочку»: У лісі жила маленька мавпочка на ім'я Мімі. Вона була дуже сором'язлива і часто боялася говорити з іншими звірятами. Коли їй треба було попросити допомогу чи сказати щось важливе, вона червоніла і ховалася за дерева. Одного разу всі звірята в лісі готували свято для друзів і вирішили попросити Мімі, щоб вона співала пісню на святі. Мімі дуже боялася, але її мама сказала: «Не бійтеся, люба, ваші друзі не будуть сміятися з тебе, вони хочуть чути твою гарну пісню».

Мімі вирішила спробувати і подолала свій страх. Вона почала співати, і всі звірята захоплено слухали. Після того як пісня закінчилася, всі аплодували їй, а Мімі відчула, як радісно їй було не ховатися від своїх друзів, а ділитися з ними своїм талантом. Тепер вона більше не боялася говорити і спілкуватися з іншими, адже зрозуміла, що друзі завжди підтримають.

Урок: «Не бійтеся бути собою, навіть якщо ви відчуваєте страх. Ваші друзі завжди вас підтримають, і ви побачите, що у вас є чим поділитися з іншими» [8].

Як бачимо, створити подібну казку можна самостійно. Спочатку слід

визначити героя (казкового двійника дитини), потім описати його життя (дуже схоже на життя самої дитини); поставити героя в проблемну ситуацію, яка є нагальною для учнів; розповісти, як казковий герой вирішив її (запропонувати альтернативну модель поведінки).

Медитативні казки – це особливий жанр казок, що використовуються для допомоги учням в подоланні психоемоційного напруження, заспокоєнні та гармонізації їх внутрішнього стану. Вони створюються для того, щоб налаштувати дітей на позитивне сприйняття навколишнього світу, сприяти розвитку внутрішнього спокою, підвищенню рівня емоційної рівноваги та розслаблення. Таку казку теж можна створити самостійно.

Орієнтовна структура медитативної казки:

1. Інтро. Початок казки зазвичай описує мирну і гармонійну ситуацію, де герой відчуває спокій та безпеку. Він перебуває в комфортному середовищі, що дозволяє йому розслабитися.

2. Подорож або переміщення героя. Герой вирушає в подорож, яка може бути як фізичною (наприклад, йде в ліс, на берег озера, в гори), так і ментальною (роздуми, уява, медитативні моменти). Важливо, щоб подорож була пов'язана з природою – гармонія з природним світом є важливою складовою таких казок.

3. Налаштування на спокій і відновлення емоційного балансу. Під час подорожі герой пізнає нові аспекти світу, знаходить спокій в тиші, чує спів птахів, плескіт води чи шелест листя. Це дає дитині можливість «відключити» зайву напругу та стрес.

4. Завершення казки. Казка завершується на позитивній ноті, де герой повертається додому або знаходить внутрішній спокій. Останні рядки можуть бути на кшталт «Тепер ви заспокоїлися і відпочили, готові до нових чудових пригод» [4].

Наведемо приклад медитативної казки: «Подорож маленької зірочки»:

Колись у небі жила маленька зірочка на ім'я Суна. Суна була дуже яскравою, але іноді вона відчувала себе трохи самотньою серед безлічі інших зірок. Якось вона вирішила вирушити в подорож, щоб дізнатися, що відбувається за межами її звичної точки в небі.

Суна мандрувала через безкраї простори, перелітаючи з однієї зірки на іншу. Вона милувалася туманами, що пливли в нічному небі, слухала спокійний шепіт вітру, який м'яко обіймав її маленьке світло. З часом вона помітила, як відчуває спокій, коли просто дивиться на безкрайні простори, де все тихо і мирно. Суна побачила, як інші зірки танцюють з нею в небесах, і зрозуміла, що навіть коли вона сама, вона частина великої, чудової вселеної.

Нарешті Суна повернулася на своє місце, тепер вона почувалася впевненою і щасливою. Вона зрозуміла, що її світло – це дар, який не потрібно порівнювати з іншими. Вона відчувала гармонію з усім навколо, і це давало їй силу.

Урок: «Іноді нам потрібно просто побути на самоті, аби зрозуміти, як чудово ми можемо бути, коли ми в гармонії з собою».

Таким чином, медитативні казки допомагають молодшим школярам

віднайти внутрішній спокій і розвивають здатність сприймати світ без стресу та напруги. Через спокійні подорожі та відсутність конфліктів такі казки сприяють розслабленню, зменшенню тривожності й розвитку позитивного ставлення до себе та оточуючого світу [4].

Також, слід зауважити на практичних аспектах використання казкотерапії в освітньому процесі початкової школи:

1. Розподіл часу. Під час уроків із використанням казок важливо враховувати здатність молодших школярів концентрувати увагу, яка складає 15-20 хвилин, тому на заняттях доцільно робити перерви. Це можуть бути фізкультхвилинки або короткі ігри, які дозволяють дітям відпочити та відновити увагу.

2. Творчі завдання. Учням слід не лише слухати казки, але й брати активну участь у їх створенні. Для цього можна запропонувати завдання, де діти складатимуть казки про звірів, природу, чарівні події або інші теми, які відповідають їхньому віковому сприйняттю. Такі завдання сприяють розвитку креативного мислення та самовираження.

3. Виховний ефект. Важливо наголошувати на тому, що казка – це не лише інструмент навчання, а й виховання. Казки допомагають учням уявити себе героями, які можуть перемогти труднощі та знайти рішення у складних ситуаціях, що розвиває їх впевненість у собі. Зокрема, робота з казками сприяє формуванню високих моральних якостей і позитивних рис характеру.

4. Взаємодія та підтримка. Казка сприяє розвитку співпраці між дітьми, коли вони разом обговорюють персонажів і сюжет, а також самостійно складають власні казки. Це дозволяє формувати у дітей почуття взаємопідтримки і допомоги, яке важливе для розвитку соціальних навичок [7].

Слід зазначити, що для продовження роботи з казкою можна застосувати різні методи артпедагогіки, що допомагає учням не лише осмислити казку, а й виразити свої почуття, переживання і думки через різні види творчої діяльності. Основні методи артпедагогіки, які можна застосувати після знайомства з казкою: кольоротерапія (малювання своїх вражень від казки); ілюстрація до сюжету казки (сприяє розвитку спостережливості, уваги до деталей і дає змогу виразити власне бачення казки); добір мелодій, що відображають настрій (дозволяє дітям відчути атмосферу казки через музичний супровід і розвиває їх здатність до емоційного сприйняття мистецтва); виготовлення ляльок-героїв; складання продовження казки або зміна її сюжету; інсценування твору (дозволяє дітям пережити події безпосередньо, поставивши себе на місце героїв) [6].

Отже, казка в освітньому процесі не лише служить засобом формування особистості, але й є важливим інструментом для роботи з емоціями та моральними цінностями дітей. Залучення методів артпедагогіки під час роботи з казкою дозволяє молодшим школярам не лише краще зрозуміти прочитане, а й активно включитися в творчий процес, розвивати різноманітні навички, співпереживати, вчитися виражати свої емоції через мистецтво.

Таким чином, казка – це потужний інструмент для розвитку особистості молодшого школяра. Вона не лише виховує, а й розвиває в дітях співчуття,

креативність, соціальні навички, формує базові моральні цінності. Важливо, щоб казка була не просто сприйнята на слух, а й стала активним елементом освітнього процесу, за допомогою якого учні вчаться мислити, творити і розвивати свої емоційні та когнітивні здібності.

Список використаних джерел

1. Islamova G. T. Methods for forming moral qualities in younger school children (research materials). *Galaxy international interdisciplinary research journal*. 2021. № 8. P. 264-274.
2. Shernazarov K. N. Spiritual and moral education of younger pupils. *International Conference on Humanity, Education and Science*. (London, December 15th 2021). London, 2021. P. 63-65.
3. Басюк Н. А. Формування моральних почуттів у дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку : монографія. Житомир: ФОП О. О. Євенок, 2022. 328с.
4. Гармаш І.В. Як казка допоможе дитині стати успішною [Текст] / І.В. Гармаш// Педагогічна майстерня. 2018. № 8. С. 29-31.
5. Кучеренко Є.В. Інтегративні методи психосинтезу особистості : [навчальний посібник] / Є. В. Кучеренко, Ю. О. Медвін. Ужгород, 2013. 120 с.
6. Моцкус Л.В. Застосування методу казкотерапії в початковій школі: методична розробка / Л.В.Моцкус Луцьк : ПрАТ «Волинська обласна друкарня», 2018. 44 с.
7. Музичук О.О. Казка як засіб розвитку особистісних цінностей молодших школярів / О.О. Музичук // Проблеми сучасної психології. 2012. № 17.
8. Телятник Л. Казка як засіб виховання молодших школярів. URL: <https://library.vspu.net/jspui/bitstream/123456789/3236/1/Казка%20як%20засіб%20виховання%20молодших%20школярів.pdf> (дата звернення: 30.09.2024).

СЕКЦІЯ 6.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТЬОГО ФАХІВЦЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ: НАЦІОНАЛЬНА СПЕЦИФІКА ТА МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

SECTION 6.

PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE SPECIALIST IN THE EDUCATION FIELD: NATIONAL SPECIFICITY AND INTERNATIONAL EXPERIENCE

TO THE PROBLEM OF CREATING A MODEL FOR THE FORMATION OF DISCUSSIONAL COMPETENCE OF MANAGERS IN THE FIELD OF EDUCATION

Hong Fu – is a graduate student of the Department of Pedagogy, Primary Education, Psychology and Management of Mykola Gogol Nizhyn State University

The problem of creating a model of the formation of discursive competence of managers in the field of education is multifaceted and related to several important aspects. Here are the main difficulties that may be encountered during the development of such a model:

- the complexity of the concept of discursive competence: discursive competence involves the ability to effectively and adequately use language in various communicative situations. It covers not only speech correctness, but also knowledge of socio-cultural norms, the ability to navigate in a professional context, understand hidden meanings and adapt one's language according to the situation. Creating a model that would cover all these aspects is quite difficult;

- specificity of the educational field: managers in the field of education work in a specific professional context that requires them to be able to effectively interact with various stakeholders (teachers, students, administration, parents). This requires a wide range of discursive skills, such as the ability to negotiate, give instructions, motivate, analyze and evaluate information;

- multimodality of communication: in modern education, communication of managers often takes place through different channels – oral, written, digital. Therefore, the model should take into account the development of discursive skills not only in traditional forms, but also in the use of the latest technologies and digital media;

- intercultural and ethical challenges: managers in the field of education often work in a multicultural environment, so it is important to consider intercultural competence and ethical aspects of communication. The model should teach understanding of cultural differences, the ability to avoid conflicts and conduct ethically correct communication;

- integration of theoretical and practical approaches: formation of discursive competence requires a combination of theoretical knowledge in linguistics, communicative linguistics, pedagogy and practical skills. This requires the development of training programs and methods that would ensure an effective transition from theory to practice;

- assessment of the level of discursive competence: one of the key problems is how to assess the level of formed discursive competence of managers. It is necessary to develop criteria and tools that would adequately assess both speech correctness and the ability to communicate effectively in various professional contexts.

Thus, the creation of a model of formation of the discursive competence of managers in the field of education requires a comprehensive approach that takes into account both linguistic and professional, cultural and technological aspects of their activities.

The content of the model of formation of discursive competence of managers in the field of education should be well structured and aimed at the development of key skills necessary for effective professional communication. The main components of the content of this model should include the following elements:

1. The theoretical unit lays the foundation of knowledge about discourse, language and communication strategies, as well as socio-cultural aspects of communication. It may include:

- basics of discursive competence: definition, structure, elements (linguistic, social, cultural aspects);
- communicative strategies: choosing the style and tone of speech depending on the situation, addressee and purpose;
- sociocultural aspects of communication: knowledge of norms and rules of interpersonal and professional communication, in particular in the educational context;
- ethical norms of communication: observing the ethics of speech behavior in management situations, understanding ethical norms in working with various participants in the educational process.

2. The practical unit is aimed at developing and improving specific language and communication skills of managers. This can include:

- role-playing games: simulation of management situations (negotiations, discussion of decisions, project management, meetings);
- conflict resolution: formation of conflict resolution skills through communication, in particular in a multicultural environment;
- communication through electronic means: use of e-mail, social networks, video conferences to manage educational processes;
- public speaking skills: developing the skills to speak in front of an audience, make presentations and motivational speeches.

3. The cognitive unit should develop critical thinking and cognitive skills that are necessary for analyzing information and making management decisions:

- analysis and synthesis of information: the ability to analyze texts, reports, official documents and make decisions based on the collected information;
- evaluation of communication situations: the ability to evaluate communication strategies, to choose adequate communication styles for specific situations;
- strategies of persuasion and influence: development of skills to influence the interlocutor, persuasion, argumentation.

4. The culturally adaptive block should take into account different cultural and

national characteristics of communication, especially if managers work in an international or intercultural environment:

- intercultural communication: learning cultural differences in communication styles, building tolerance, avoiding conflicts that may arise due to misunderstanding of cultural characteristics.

- intercultural management: developing the ability to adapt one's communication strategy to different cultural contexts.

5. Technological block

In connection with the development of digital technologies, it is important to consider new forms of communication and their impact on management in education:

Digital literacy: mastery of modern digital tools for communication, creation of multimedia materials, work in online environments.

Social networks and online communication: use of social media for communication with participants in the educational process, reputation management.

6. Evaluation block

In order to check the level of formation of discursive competence, it is necessary to provide assessment mechanisms:

Testing and diagnostics: the use of various forms of tests to assess the speaking and communication skills of managers.

Analysis of practical tasks: evaluation of the performance of practical cases, role-playing games, written and oral communication tasks.

7. Motivational block

It is important to motivate managers to constantly improve their communication skills:

Motivation for self-development: creation of conditions for independent learning, encouragement to participate in trainings, conferences, exchange of experience.

Feedback: providing regular feedback on successes and areas for development, stimulating reflection.

Conclusion: The content of the model for the formation of the discursive competence of managers in the field of education should be comprehensive and comprehensive, covering both theoretical and practical training, taking into account the modern challenges of digital communication, intercultural relations and the constant development of professional competences.

List of used sources

1. Bershadka N. S. Metodyka formuvannia anhlomovnoi usnoi dyskursyvnoi kompetentnosti u studentiv movnykh spetsialnostei: avtoref. dys.... kand. ped. nauk. spets.: 13.00.02. Odesa, 2011. 24 s.

2. Bibik N. Kompetentnisnyi pidkhid: refleksyvnyi analiz zastosuvannia. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovoi dosvid ta ukraïnski perspektyvy / pid zah. red. O. V. Ovcharuk. Kyiv : «K.I.S», 2004. S. 47–53.

3. Bobrytska V. I. Kompetentnisnyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly. Problemy osvity. 2011. № 66. Ch. 1. S. 39–43.

4. Horobchenko N. V. Osoblyvosti formuvannia dyskursyvnoi kompetentnosti starshoklasnykiv za umov zmishanoho navchannia. Akademichni studii. Seriia «Pedahohika». 2021. Vyp. 3. Ch. 2. S. 172-178.

5. Delikatna N. M. Formuvannia konstruktyvno-proiektivnykh umin u maibutnykh uchyteliv pochatkovoï shkoly: dys. kand. ped. nauk. spets.: 13.00.09. Kyiv, 2021. 234 s.

6. Zhelanova V. V. Kontekstne navchannia maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: teoriia i tekhnolohiia: monohrafiia. Luhansk: Vyd-vo «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2013. 482 c.

7. Kalinin V. O. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy zasobamy dialohu kultur: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. spets.: 13.00.04. Zhytomyr, 2005. 20 s.

8. Kyrychok I. I. Teoriia ta metodyka oratorskoho mystetstva vchytelia pochatkovoï shkoly. Nizhyn, Vyd-vo NDU, 2019. 341 s.

9. Kucheriava O.A. Formuvannia dyskursyvnoi kompetentsii studentiv filolohichnykh fakultetiv vyshchykh navchalnykh zakladiv: avtoref. dys... kand. ped. nauk. spets.: 13..00.02. Odesa, 2008. 24 s.

10. Luhovyi V. I. Kompetentnosti ta kompetentsii: poniattievo-terminolohichniy dyskurs. Vyshcha osvita Ukrainy. Temat. vyp.: Pedahohika vyshchoï shkoly: metodolohiia, teoriia, tekhnolohii. In-t vyshchoï osvity APN Ukrainy. Kyiv, 2009. S. 8–14.

11. Nikitina A. V. Pedahohichniy dyskurs uchytelia-slovesnyka: monohrafiia. K. : Lenvit, 2013. 338 s.

12. Osova O.O Innovatsiini tekhnolohii formuvannia dyskursyvnoi kompetentsii maibutnykh uchyteliv-filolohiv. Innovatsiina pedahohika. 2019. Vypusk 14. T. 2. S. 92-95.

13. Petrychenko L. O. Pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovoï shkoly do innovatsiinoi diialnosti v pozaaudytornii roboti: dys. ... kand. ped. nauk. spets.: 13.00.04. Kharkiv, 2007. 237 s.

14. Khachatrian Ye. L. Formuvannia mizhkulturnoi dyskursyvnoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv z ekonomiky v protsesi vyvchennia humanitarnykh dystsyplin: avtoref. dys.... kand. ped. nauk. spets.:13.00.04. Kropyvnytskyi, 2020. 24 s.

METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS AS A COMPONENT OF THEIR PROFESSIONAL TRAINING

Levada Olga – PhD (Geographical Sciences), Associate Professor of the Department of Geography and Tourism Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Ukraine

Prokhorova Larysa – PhD (Geological Sciences), Associate Professor of the Department of Geography and Tourism Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Ukraine

Zavyalova Tetyana – Senior Lecturer of the Department of Geography and Tourism Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Ukraine

The university training of future geography teachers is faced with the task of educating a teacher with a high level of geographical culture, formed pedagogical thinking and methodological readiness to solve real problems of practical pedagogical activity. A determining element of unique importance is the teacher's methodological training.

Methodological training of geography teachers is an integral multicomponent system in the structure of their professional training. It is based on the methodological principles of geographical science, pedagogy, psychology, methods of teaching geography and represents the interconnection of various forms of organisation of the educational process (lectures, seminars, laboratory and practical classes, industrial pedagogical practice).

For her part, K.O. Romankova notes in her work that «methodological competences are formed in the system of methodological training (the relationship between different forms of organisation of the educational process, subjects and courses of the professional cycle, and industrial practices). Mastering the competencies of this block is ensured by a system of methodological knowledge and skills (at the level of mastering the techniques and methods of designing, diagnosing, and adjusting the educational process), as well as research and reflection skills. Methodological competences are, in fact, an integrator of specialised disciplinary and general scientific competences, as well as student's value orientations, as they ensure the solution of educational tasks in a specific practical situation» [9, p.108].

According to A. Shukanova, «the methodological competence of a geography teacher is knowledge of: the content, structure and methodological apparatus of educational programmes and textbooks; basic pedagogical technologies; methods of organising a modern geography lesson, conducting observations, practical work and research in the field, on a geographical site, on excursions; methods of using geography teaching aids» [5, p.191].

According to L. Pokas, it is possible to form proper methodological competence of future geography teachers in methodological disciplines if a set of requirements is met, including: 1) pedagogical and organisational conditions; 2) psychological and pedagogical conditions; 3) methodological conditions [8].

In his dissertation research, M. Krylovets developed a methodological system for training future geography teachers. The author carried out a thorough theoretical and methodological analysis of the educational process in pedagogical institutions of higher education and substantiated the need to modernise the methodological training of future geography teachers; developed a model of a multi-level methodological training of future geography teachers in the current conditions of continuous pedagogical education; identified the main directions of development of the system of methodological training of future geography teachers in pedagogical institutions of higher education [6].

Methodological training of geography teachers involves the unity of theory and practice, it acts as an integrator of knowledge, skills and abilities of students formed in the process of psychological, pedagogical and subject training.

The problem of methodological training of a modern geography teacher is complex and multifaceted. One of its aspects is the inconsistency of the goals of

secondary geographical education and the established traditions of professional training of students. Modern secondary schools are in many ways ahead of pedagogical universities, where the updating of curricula and the introduction of active forms, methods and technologies of teaching lag behind secondary schools. Today's students are in many ways the product of a «knowledge-centred» orientation of education. Their subject and specialised training is often based on reproductive methods of learning.

Among the professional knowledge that determines methodological competence, subject, psycho-pedagogical and methodological knowledge is of particular importance. In this case, for a future geography teacher, subject knowledge is the knowledge of the fundamentals of geographical science in all its many areas.

Of the whole complex of psychological and pedagogical knowledge taught in the relevant disciplines taught at a pedagogical university, the most important ones necessary for the further professional activity of a geography teacher are the following: knowledge of psychological and age characteristics of students, psychological theories and concepts of learning activities, choice of psychological and pedagogical means of influencing students, and psychological and pedagogical self-analysis.

Methodological knowledge includes students' knowledge of: regulatory and legal documentation in the field of education and methods of teaching geography; the importance and problems of researching methodological science, its connection with other psychological, pedagogical and geographical sciences; the goals of teaching geography at school; the structure and content of school geographical education; modern requirements for the organisation of students' learning and cognitive activities; typology of methods and technologies of teaching geography, etc.

The whole set of psychological, pedagogical and methodological knowledge is related to the methodology of teaching the subject, i.e. the ability to apply the available knowledge in teaching the subject in practice. The methodological skills of a future geography teacher are represented by the following abilities: to plan the educational process taking into account the objectives of the lesson and the peculiarities of students' cognitive activity; to develop software and methodological support for the geography course, thematic and lesson plans; to organise an effective process of teaching geography in general education institutions with a focus on the formation of students' geographical ideas, teaching them methods of learning activities; to conduct lessons of various types and kinds; to teach geography; to conduct lessons on geography; to conduct lessons on geography.

Another important component of a future teacher's methodological competence is reflection. Reflection in the pedagogical process is the process of self-identification of the subject of pedagogical interaction with the current pedagogical situation, with what constitutes the pedagogical situation: students, teacher, conditions of development of participants in the pedagogical process, environment, content, pedagogical technologies, etc.

The group of methods for stimulating learning activities includes the so-called teaching methods, among which we can distinguish information-receptive and problem-based lectures, organisational aspects of seminars, instruction for laboratory and practical classes and for organising students' independent work.

The main attention in the system of methodological training of future geography teachers is paid to a group of methods for organising educational and cognitive activities, the so-called methods of student learning. This group combines not only methods related to the practical application of theoretical knowledge, but also methods determined by students' interest in future professional and pedagogical activities. The practical implementation of these methods is carried out in seminars and laboratory and practical classes.

Traditional and actual methodological problems considered in the framework of methodological courses are further reflected in industrial pedagogical practice and during the implementation of course and final qualification (diploma) works. It is these forms of organising the educational process that constitute the students' research activity – an important link in the methodological training of future geography teachers.

Students' research activity is an important part of the methodological training of future geography teachers. The organisation of research activities is designed to provide a variety of combinations of methods, as well as the use of research methods [4].

A prerequisite for instilling in students the skills of research, the ability to rationally organise pedagogical work is the use of empirical methods – studying the experience of schools, generalising best pedagogical practices, analysing scientific and methodological literature and working with the journal 'Geography and Economics in the Home School' [7].

Involvement of students in presentations at the final conferences on industrial pedagogical practice and scientific student conferences contributes to the development of methodological thinking and communication skills. For example, during the fourth-year industrial pedagogical practice, each group of students conducts research on one of the methodological issues (methods of motivating students' learning activities, assessment of learning outcomes, features of a modern geography lesson, etc.) The results of the research are presented at the final conference, where students demonstrate fragments of geography lessons with elements of modern pedagogical technologies, the results of interviews and questionnaires of teachers and students. This practice allows not only to deepen students' theoretical training, but also contributes to the development of their professional orientation. During the first-year master's practical training, students are assigned creative tasks. The purpose of the assignments is to present a generalised pedagogical model in a number of areas. During the reporting conference, students present pedagogical sketches in various forms [3].

Practical methods of applying theoretical knowledge play a leading role in the system of methods for organising educational and cognitive activities. Here, the interaction of the teacher and students is the most essential, and the activity of the latter is important. In their implementation, various types of exercises are of particular importance, which are manifested in the organisation of various forms of laboratory and practical classes:

1. Formation and development of methodological skills related to solving specific pedagogical tasks: analysis of school geography curricula and modelling of the new structure of basic geographical education, selection of optimal teaching

methods and justification of the system of teaching aids, preparation of calendar and thematic planning of the educational process, development and writing of lesson notes, creation of methodological files.

2. Problem-creative tasks: development of the logic of scientific and methodological research, layout of a geography textbook for the school of the future, non-traditional geography lesson, cognitive tasks for a school lecture.

3. Development and presentation of geography lessons with the use of modern pedagogical technologies: role-playing games, discussions, use of electronic textbooks in the classroom, solving problem situations and questions, use of differentiated practical tasks.

Practical teaching methods are of particular importance when preparing students to work in specialised classes.

Methods of independent work are directly related to students' work with educational, methodological, scientific and methodological literature on the subject, with modern regulatory documents of the school geography course.

Independent work of students is a type of their individual learning activity, which can be managed both indirectly, through the use of methodological materials, and directly, through the guidance of the teacher.

The problem of the effectiveness of students' independent work on the methods of teaching geography, the development of their cognitive independence is especially relevant in the context of the implementation of a new paradigm of education. A modern geography teacher is called upon to teach students to think independently, to form the need for self-education and self-improvement. This can only be done successfully by a teacher who has sufficiently mastered effective methods of independent work. Therefore, there is a need for such an organisation, management and control of the educational process, which would be aimed at developing the future geography teacher's skills of independent work.

List of used sources

1. Алексєєнко-Лимовська Л.В. Рефлексивний компонент методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій загальноосвітній школах*. 2018. № 60. Т. 1. С.57-61.

2. Григор'єва Н. В. Рефлексія як механізм удосконалення професійної діяльності вчителя географії. *Педагогічний пошук*. 2018. № 3. С. 56-58.

3. Долгих А. В., Даценко Л. М., Непша О. В. Науково-дослідницька діяльність студентів-географів під час педагогічної практики. *Економіко-географічна освіта і національна самосвідомість: актуальні проблеми їх формування*: збірник статей VII всеукраїнської науково-практичної конференції студентів і молодих учених (18 квітня 2013 р.). Донецьк: ДІСО, 2013. С. 25-27.

4. Завальнюк, О. С. Педагогічні умови організації науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів географії в процесі фахової підготовки : автореф. дис.... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Кропивницький, 2020. 23 с.

5. Компетентнісне навчання та викладання географії у системі неперервної педагогічної освіти : кол. монографія /за наук. ред. д-ра пед. наук Л. П. Вішнікіної. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. 265 с.

6. Криловець М. Г. Система методичної підготовки майбутніх учителів географії : дис... д-ра наук: спец. 13.00.02. Київ, 2009. 397 с.

7. Непша О.В. Підготовка майбутніх учителів географії до організації дослідницької діяльності учнів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. №83. С.193-197.

8. Покась Л., Браславська О. Інноваційна педагогічна технологія як засіб формування методичної компетентності для роботи майбутнього вчителя географії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. Вип. 11. С. 66-73.

9. Романькова К. О. Професійні компетенції майбутніх вчителів у сфері географічної освіти: сутність, специфіка, технологія формування. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 80. Т. 2'.2021. С.106-110.

IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE SELF-EDUCATION PROCESS OF TEACHERS TO IMPROVE ENGLISH LANGUAGE PROFICIENCY

Nesterenko Sofia – Junior Research Fellow, Department of Scientific Activity and International Cooperation, Penitentiary Academy of Ukraine, Ukraine

The modern education system requires constant improvement and adaptation to society's rapidly changing demands, which evolve under globalization and digital innovations. One of the critical components of this process is the professional development of teachers, particularly in foreign language proficiency. Implementing innovative learning technologies is important in teachers' self-education, providing them with tools to enhance their English language skills. This article examines the main aspects of technology use in educators' self-directed learning activities and outlines the prospects of its impact on teaching quality.

In today's world, English is one of the most essential tools for communication and development across various fields of life. For teachers, learning English holds special significance, as it not only contributes to their professional growth but also enhances the quality of education they provide to their students.

Researchers are actively integrating innovative technologies into teachers' self-education and improving English proficiency levels. For instance, in their work, Alireza Zare-Ekbatani and Susan Reilly explore how electronic feedback can support the development of writing skills among students, highlighting the potential of technology in the professional development of English teachers. They used a comprehensive approach to data collection, including online experiments, to examine how electronic feedback can aid self-directed learning and boost learners' confidence in their writing skills [1].

Other authors, such as Rahma Al-Mahrooqi and Samia Naqvi, have studied the impact of creating digital video projects on developing speaking skills and autonomy among students in Oman. Vahid Nimehchisalem, on the other hand, examines how Computer-Assisted Language Learning (CALL) programs can support teachers in enhancing their skills [2].

A significant contribution to this field was also made by Gary Motteram, who, under the British Council's guidance, explored innovative technologies for English language learning. He described various practical methods and tools that promote technology integration into language education for different categories of learners, including adults, and specialized programs such as Business English and English for Academic Purposes [3].

Among the key reasons for the importance of English language proficiency for teachers in all fields is access to international resources. Most scientific, pedagogical, and methodological materials worldwide are published in English. Proficiency in English enables teachers to access the latest research, textbooks, articles, and manuals, which not only enhances their preparation but also improves the quality of education they offer to their students. Additionally, English opens up opportunities to participate in international conferences, seminars, and knowledge exchange with colleagues worldwide.

Equally important is the role of English in professional development and career advancement. In today's world, teachers who know English have more significant opportunities for professional growth and career advancement. International programs for educators, such as Fulbright, Erasmus+, and others, are conducted in English. These programs offer teachers the chance to intern abroad, acquire new knowledge and skills, and increase their competitiveness in the job market.

Considering the students, it is worth noting that a teacher's proficiency in English prepares them for a globalized world. Today's students live in an internationalized society where English language skills are essential for a successful career in many fields. Proficient English teachers can better prepare their students for future challenges. They can implement modern English teaching methodologies and use authentic materials and resources, making learning more engaging and effective [4].

Learning English also promotes the development of digital skills in teachers. Most online courses, learning apps, and professional development platforms are available in English. Language proficiency allows teachers to use modern technologies more effectively in their work, enhancing innovation and the quality of the educational process.

The English language serves as a gateway to various cultures and global values. Knowledge of the language allows teachers to broaden their horizons, learning more about the traditions and history of other nations. This promotes cultural competence, helping teachers better understand student diversity and work effectively in a multicultural society.

Self-directed learning is an essential component of teachers' professional development. Amid constant changes in educational methods and standards, teachers must continually advance their knowledge and skills. English proficiency is

increasingly relevant as globalization and the integration of international education standards require teachers to communicate effectively with colleagues and students from different countries, participate in international conferences, and utilize English-language resources [5].

Technological innovations have significantly transformed approaches to foreign language learning. Among the modern technologies available for teachers' self-education are mobile language-learning apps. Platforms like Duolingo, Babbel, and Memrise offer opportunities to learn English at any time and place that is convenient for you. Their interactivity allows teachers to continuously practice language skills while tracking progress.

Massive Open Online Courses (MOOCs) on platforms like Coursera, edX, and FutureLearn offer free or paid courses in English language learning, teaching methodologies, and other related topics. These courses provide the opportunity to gain knowledge from leading international experts, enhancing language competence and teaching methods.

With the development of artificial intelligence technologies, virtual platforms for communicating with native speakers during self-directed learning will be invaluable for teachers. Resources like iTalki and Preply allow teachers to practice English in conversation with native speakers, helping them develop communication skills and confidence in using the language in real-life situations.

Groups on Facebook, LinkedIn, and professional communities for teachers enable educators to share experiences, ask questions, and receive answers from colleagues worldwide. This ensures access to up-to-date materials and approaches used by other professionals. Platforms like Quizlet, Kahoot, or Google Classroom allow teachers to monitor their progress independently, complete tasks, and receive instant feedback on their achievements.

Despite the numerous advantages, using cutting-edge technologies in teachers' self-education also presents challenges. First and foremost is the issue of technical readiness and access to the internet, which can limit opportunities for using online platforms. Additionally, insufficient motivation or lack of time may hinder the effective use of technology for self-education.

List of used sources

1. Nugroho, H.A. EFL teachers' need for language proficiency professional development [Электронный ресурс] // International Journal for Language Education. 2017. URL: <https://ojs.unm.ac.id/ijole/article/view/6373> (дата звернення: 30.10.2024).

2. Akram, A. Teachers' perceptions of technology integration in teaching-learning practices / A. Akram, C. et al. // Educational Psychology. 2022. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.920317/full> (дата звернення: 29.10.2024).

3. British Council. Innovations in learning technologies for English language teaching [Электронный ресурс]. 2024. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/publications/case-studies-insights-and->

[research/innovations-learning-technologies-english-language](https://www.researchgate.net/publication/353111111) (дата звернення: 30.10.2024).

4. Álvarez, J., Sánchez, I. Teacher study group (TSG) as a means of professional development // American Education Research Journal. 2005. Т. 47, № 3. С. 694-701.

5. Pradl, G.M. Effective professional development for ELL teachers: Lessons from exemplary programs // International Language Education. 2002. Т. 5. С. 465-466.

РОЛЬ СОФІЇ РУСОВОЇ В УКРАЇНІЗАЦІЇ ОСВІТИ У ПЕРІОД ВИЗВОЛЬНОЇ БОРОТЬБИ 1917-1921 РОКІВ

Власова Вікторія – аспірантка кафедри історії та археології, факультет суспільно-гуманітарних наук та права Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького

Софія Русова – видатна громадська діячка, педагог, літературознавиця, учасниця державотворчих процесів 1917-1921 років. Діяльність Русової охоплює чимало аспектів державотворення вказаного періоду, але здебільшого зосереджується на освітній складовій. Її ідеї досі стають основою української педагогічної думки, адже поєднують у собі не лише актуальні моральні, духовні та виховні настанови, а й мають під собою міцний націоцентричний дух та базуються на твердих усвідомлених національних переконаннях.

Пропонуємо розглянути діяльність Софії Русової спрямовану на українізацію освіти під час період Української революції 1917-1921 років, зокрема базуючись на її мемуарах «Мої спомини», де авторка згадує участь у тогочасній боротьбі.

Слід сказати, що шлях Софії Русової почався задовго до Української революції, адже ще в 1916 р. вона працювала професором педагогіки у Фребелівському інституті та викладала французьку мову у Комерційному інституті. Участь у творенні державних інституцій 1917 р. дала їй можливість реалізувати свій потенціал для широких мас, й впливати на тогочасну політику. Слід зазначити, що вона була одна з небагатьох жінок, обрана до Центральної Ради – українського революційного парламенту, від просвітніх організацій. Про це у своїх мемуарах Русова пише наступне: «Я ввійшла в склад членів Центральної Ради й працювала більше в справах освітніх» [1, с. 204]. Тут вона одразу окреслює сферу своїх інтересів, й відповідно її подальша діяльність буде пов'язана саме з освітньою складовою. На квітневому Всеукраїнському вчительському з'їзді 1917 р. Софія Русова доповідає про свої педагогічні ініціативи, акцентуючи на українізації освіти, необхідності запровадження української мови та літератури, історії, географії в середній школі. У цей же період її було обрано головою Центрального бюро Всеукраїнської учительської спілки, і Русова у своїй вітальній доповіді знову зосереджується на питанні націоналізації школи [2, с.52]. Після утворення Генерального секретаріату – першого уряду України у ХХ столітті, секретар освіти Іван Стешенко запросив Софію Русову на посаду керівниці відділу дошкільної і позашкільної освіти в

уряді Центральної ради – Генеральному секретаріаті. Серед усіх жінок-учасниць державотворення в той час лише Софія Русова займала подібну керівну посаду. Русова починає діяльність з негайної українізації шкіл, розірванням зав'язків з російською школою [1, с. 205].

Зіштовхнувшись з браком молодих спеціалістів, Русова виступає організаторкою повітових і губернських курсів із педагогіки для учителів, та зокрема курсів українознавства, адже вчителів які досконало володіли українською мовою з метою її практичного застосування у навчанні бракувало [1, с. 206-207]. Власне, вона сама викладала інструкторські курси позашкільної освіти, зачитуючи лекцію під назвою «Історія та сучасний стан позашкільної освіти у Росії та за кордоном і його організації», де вона порушувала питання доцільності розповсюдження освіти серед дорослих [2, с.52]. На прикладі Русової простежуємо також і кар'єрні можливості жінок у той час – будучи проректоркою Фребелівського інституту, вона створила там український відділ, де сама була керівницею, та залучала до його роботи професорів, викладачів, які повинні були обов'язково викладати українською мовою [1, с. 206-207].

Окрім освітнього процесу, Софія Русова переймалась і становищем дітей з малозабезпечених родин – у вересні 1917 року на відкритті I-го Всеукраїнського з'їзду «Просвіти», вона виступила з доповіддю про дитячі захистки. Після її зауважень було прийнято постанову, за якою при кожному народному домі повинен існувати дитячий захисток [2, с. 53].

Таким чином, Софія Русова у повній мірі намагалась реалізувати концепцію національно спрямованої освіти з самого початку виникнення державних інституцій України у 1917 році. Її зусилля охоплювали і дошкільне виховання, й середню та вищу школи, а також освіту для дорослих. В цей час вона підіймала питання забезпечення освітніх установи кваліфікованими кадрами, та порушувала проблему утримання дитячих прихистків.

З приходом до влади Гетьмана Павла Скоропадського у квітні 1918 р., Русова працює над лекціями присвяченими концепції дошкільного виховання. Ця праця стала першим україномовним напрацюванням у подібній галузі. Вона доволі негативно ставилась до нових посадовців часів Гетьманату, відзначаючи що призначений гетьманом Міністр освіти був русофілом, і українізація освіти через це уповільнилась. Переведення діловодства на російську мову змушує її остаточно приєднатись до антигетьманського руху, в якому вона зіграла не останню роль. Софія брала участь у діяльності Національного Союзу – опозиційного до Гетьманату органу. Там вона зазначали масове проникнення росіян та німців до уряду України [1, с. 212-213]. Згодом, Русова згадує, як після приходу до влади Директорії, Київ готували до зустрічі Головного отамана Симона Петлюри. У цьому спогаді вона цитує наступні його слова: «З жінок була лише я та пані Залевська, як представниця студенток. Я вітала Петлюру від жіноцтва й казала що хоч жінки не можуть брати участь в обороні рідного краю в шеренгах вояків, але вони всім серцем раді працювати для зменшення фізичних страждань героїв. Петлюра мені на це відповів: Ні, пані, жінки можуть щось більше зробити. Я Вам нагадую як ви самі своєю щирою промовою причинилися до політичного перевороту» [1, с. 224]. Тут ми бачимо

що Софія Русова не просто ставила свої інтереси у рамки освітньої складової, а й мала власні думки щодо існуючого ладу та політичну волю, й могла піти на ризики заради реалізації своєї мети у вигляді створення повноцінної національної школи.

Подальша доля Русової тісно пов'язана з долями багатьох тогочасних державників та військовиків доби Української Народної Республіки. Більшість була змушена емігрувати у 1921-1922 рр. під тиском більшовиків, а ті хто прийняв рішення залишитись здебільшого були розстріляні, або ж постраждали від сталінських репресій у подальшому. Русовій була властива твереза й реалістична оцінка нового ладу: «Атмосфера створилась така, що я не могла вже довше терпіти, фізичне винищування молоді, русифікація, що проводилась під лицемірною українізацією, – що все це примусило мене, таки вирватись з того пекла» [1, с. 259].

Але в еміграції, жінка не полишає своєї діяльності. У цей час її діяльність розширюється до необхідності інформування закордонних діячів про становище України. Наприклад, на Міжнародному жіночому конгресі Ліги миру і свободи у Франції Софія Русова виступила з промовою, де наголосила на тому, що жінки в Україні знаходяться під окупацією більшовиків, та зазначали що жіноче питання її мало цікавить, адже в Радянському Союзі порушувалися права людини загалом: «Що з того, що большевики визнали всі права жінки, коли навкруги всі людські права, а значить і права жінки, потоптані». На цьому заході обговорювали голодомор в Україні 1921-1923 рр., й вона намагалась звернути світову громадськість на цю трагедію [1, с. 267].

Крім того, у Польщі Русова збирала гроші та опікувалася жінками і дітьми, які емігрували з радянської України, й які були у важкому становищі: «Допомагали й нашим жінкам у Тарнові, які ледве заробляли на існування вишиваючи на мережучи день і ніч на продаж, помагали і в таборі Юзефові, де було багато вбогих українських дітей». Згодом для подібної діяльності, вона отримала кошти від чеського уряду, та протягом п'яти років займалась забезпечення гідних умов навчання та проживання дітей та малозабезпечених родин з України: «...добували усякими зв'язками гроші, рятували жінок та діточок, яким не велося в еміграційному житті» [1, с. 279].

Русова знайомила світові організації й громадськість з українською культурою, яку іноземці часто уявляли як частину Росії. Ілюструє це діяльність Русової у Подєбрадах, де вона була присутня на Конгресі Лігу миру і свободи. Там вона створила етнографічну виставку українських вишивок, фотографій та краєвидів, для ознайомлення громадськості. При цьому педагогічні питання продовжували лишатись у фокусі її інтересів. Вона прагнула донести світу, що Україна також має свою педагогічну традицію, що вона «не якась Патагонія, що в нас теж є деякі педагогічні думки» [3, с. 219].

Як учасниця роботи міжнародного конгресу в Римі, в 1923 р., Софія Русова виражала надію на відновлення української державності, й ділилась з учасниками своїм освітнім досвідом періоду визвольної боротьби 1917-1921 рр., наголошувала на практиці націоналізації освіти, необхідності використання народної творчості у вихованні дітей [4]. На з'їзді міжнародних

жіночих рад у Данії 1924 р. Русова знову зупиняється на питанні про захист прав дітей та виховання молоді [4].

Слід сказати, що активність Русової на міжнародній арені була важливою складовою тогочасної діяльності української діаспори. Сама Русова у листі до української журналістки Хариті Кононенко пише: «Ця участь у з'їздах ставить нашу організацію у контакт з всесвітнім культурним громадянством...в Копенгагені на з'їзді були зведені знайомства з данською та шведською пресою, яка друкувала статті про становище під гнітом російських окупантів. А тепер на п'ятому З'їзді у Вашингтоні готуються різні доклади, різні праці й деякі з них можуть мати велике значення для українських жінок, як діячок на ґрунті визволення свого народу. Отже, треба брати участь у всесвітній культурній праці, а також вивчати, які обставини перешкоджають, нам українкам користуватись освітою, наукою, – треба так поставити і себе самих, щоб всесвітнє жіноцтво шанувало нас і зрозуміло наше становище» [5].

Отже, на прикладі діяльності Софії Русової бачимо що ідея національно спрямованої освіти була частиною формування державності в період 1917-1921 рр. Софія Русова намагалась максимально реалізувати власний потенціал, застосувати свої організаторські, педагогічні здібності для формування української освіти. Слід сказати, що вона була однією з перших жінок, хто працював на керівних посадах в українських урядах, й мала рідкісну змогу для того часу, спрямувати освітній компонент державотворення у національний напрямок.

Список використаних джерел

1. Русова С. Ф. Мої спомини. Львів: Хортиця, 1937. 280 с.
2. Джус О.В. Життя і творчість Софії Федорівни Русової (1856-1940): науково-методичний посібник. Івано-Франківськ: НАІР, 2016. 216 с.
3. Джус О.В. Русова С. Ф. З маловідомого і невідомого. Ч. 1: Несторка української педагогічної літератури. Івано-Франківськ : Гостинець, 2006. 456 с.
4. Русова С. Ф. (1923). До Риму на два конгреси. *Нова Україна*, 7-8, С. 229-241.
5. Когуська Н. Півстоліття на громадській ниві : нарис історії Союзу українок Канади, 1926-1976. Едмонтон; Вінніпег : Ukrainian women's association of Canada, 1986. 1034 с.

ІМІТАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

Глазкова Ірина – докторка педагогічних наук, професорка кафедри іноземних мов і методики викладання Бердянського державного педагогічного університету, Україна

Одним з пріоритетних завдань розвитку українського суспільства є вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців відповідно до міжнародних освітніх стандартів. Модернізація системи вищої педагогічної

освіти України вимагає оновлення діяльності вищих закладів освіти з урахуванням надбань світового рівня підготовки конкурентоспроможних компетентних фахівців, здатних здійснювати багатофункціональну педагогічну діяльність.

Сучасні вимоги соціального замовлення вимагають принципово нових підходів до організації навчання, зокрема в сфері професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови для початкової школи. Для досягнення поставлених цілей необхідним є пошук шляхів, засобів і методів активізації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, і на цій основі розвиток їхнього творчого мислення та самостійності.

З огляду на таке завдання модернізації системи педагогічної освіти, виникає необхідність заміни традиційного репродуктивно-знанневого навчання підготовки спеціалістів на активне, індивідуально-творче. Реалізація активного характеру навчання має мобілізувати процес набуття соціально та особистісно необхідних інтелектуальних і технологічних знань, сприяти творчому формуванню професійного становлення майбутніх фахівців.

За ознакою відтворення (імітації) контексту професійної діяльності всі технології активного навчання підрозділяються на неімітаційні та імітаційні. Неімітаційні технології не припускають побудови моделей явища, що вивчається, процесу або діяльності. Активізація досягається за рахунок відбору проблемного змісту навчання, використання спеціальним чином організованої процедури ведення заняття, застосування технічних засобів і забезпечення діалогічної взаємодії викладача і слухачів.

До неімітаційних технологій відносять проблемну лекцію, семінар-дискусію з мозковою атакою або без неї, проектну діяльність, лабораторну роботу, практичне заняття, написання курсової (бакалаврської, магістерської) робіт, стажування без виконання посадової ролі. Неімітаційні технології не вимагають певної моделі, активізація забезпечується системою діючих прямих та зворотних зв'язків між студентом та викладачем [1].

В основі імітаційних технологій – імітаційне або імітаційно-ігрове моделювання, тобто відтворення в умовах навчання процесів, що відбуваються в реальній системі. Побудова моделей і організація роботи слухачів дають можливість відобразити в освітньому процесі різні види професійного контексту і сформувати професійний досвід майбутніх фахівців в умовах квазіпрофесійної діяльності. Всі імітаційні технології поділяються на ігрові та неігрові, до ігрових імітаційних технологій відноситься стажування з виконанням ролі, імітаційний тренінг, розігрування ролей (інсценування), ігрове проектування, дидактичну гру, до неігрових імітаційних технологій відноситься метод конкретних ситуацій.

На нашу думку, використання імітаційних технологій навчання у професійній підготовці дає можливість майбутньому вчителю англійської мови в початковій школі адаптуватися в умовах сучасної школи, успішно розв'язувати складні завдання навчально-виховної роботи, створювати необхідні умови педагогічного впливу, свідомо аналізувати та коригувати результати власної діяльності.

Мета дослідження полягає у висвітленні теоретичних засад використання імітаційних технологій у процесі формування фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкової школи.

Наведемо коротку характеристику основних імітаційних технологій навчання, які, на нашу думку, найбільш доцільно використовувати в професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови початкової школи.

Аналіз конкретних ситуацій – ефективний метод активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, що характеризується такими ознаками: наявністю конкретної ситуації, розробкою колективом (підгрупами або індивідуально) варіантів розв'язання ситуацій, публічним захистом розроблених варіантів рішень ситуацій з подальшим опануванням, підведенням підсумків і оцінкою результатів.

Розрізняють декілька видів ситуацій:

– ситуація-проблема є описом реальної проблемної ситуації. Мета навчання полягає в пошуку шляхів розв'язання ситуації або формулюванні висновку про неможливість;

– ситуація-оцінка окреслює положення, висновок з якого вже знайдено. Мета навчання полягає в критичному аналізі ухвалених рішень, мотивованому висновку щодо ситуації та шляхів її розв'язання;

– ситуація-ілюстрація описує ситуацію та пояснює причини її виникнення, подає процедуру її рішення. Мета навчання полягає в оцінці ситуації в цілому, проведенні аналізу шляхів її розв'язання, формулюванні запитань, висловленні згоди або незгоди;

– ситуація-попередження описує застосування вже ухвалених раніше рішень, з огляду на те, що ситуація має тренувальний характер, ілюстрацією до тієї або іншої теми. Мета навчання полягає в аналізі ситуації та обґрунтуванні рішення, використавши при цьому набуті теоретичні знання [2].

Метод конкретних ситуацій призначений для того, щоб допомогти студенту краще розібратися в процесі навчання. У більшості випадків не існує якогось, єдиноправильного рішення. Одночасне існування кількох альтернативних рішень і можливість вибору формують у студента певну гнучкість підходу до розгляду організаційних проблем. Перед студентом постає завдання не стільки знайти єдину відповідь, скільки поставити правильні і корисні запитання, що припускають існування декількох альтернативних рішень. Як правило, погляди студентів на запропоновану ситуацію не будуть однаковими. У цілому, вони визнають існування певних проблем, проте їхні індивідуальні інтерпретації будуть різними. Щоб розібратися в ситуації, розглянути її в усіх аспектах, майбутні фахівці будуть застосувати власні аналітичні здібності. Використання методу конкретних ситуацій дає можливість упорядкувати знання і факти, удосконалити вміння майбутніх учителів іноземної мови початкової школи аналізувати проблеми, спілкуватися й ухвалювати рішення, формулювати власну думку.

Стажування з виконанням ролі – метод активного навчання контекстного типу, за якого «моделлю» виступає сама дійсність, а імітація стосується переважно виконання ролі (посади). Головна умова стажування – виконання під

контролем його організатора певних дій в реальних виробничих умовах, що забезпечує якнайповніше наближення процесу навчання у вищі до майбутньої професійної діяльності.

Імітаційний тренінг спрямований на відпрацювання певних навичок і структурування відповідних знань учасників цілеспрямовано створеної тимчасової групи, де студент має можливість переконатися в правильності власного професійного вибору, психологічно підготуватися до виконання складних обов'язків учителя.

Під час проведення імітаційного тренінгу процес навчання максимально наближений до реальної практичної діяльності, де учасники виступають у тих чи певних ролях і діють відповідно до їхнього статусу, набувають досвіду розробки та виконання колективних завдань, а також створюють певний емоційний та інтелектуально-пізнавальний настрій, що надає можливість істотно активізувати й інтенсифікувати процес підготовки майбутніх фахівців.

Розігрування ролей (інсценування) є ігровим способом аналізу конкретних ситуацій, в основі яких лежать проблеми взаємостосунків у колективі, проблеми вдосконалення стилю і методів управління освітнім процесом. Цей метод активного навчання контекстного типу спрямований на розвиток поведінкових умінь як професійного, так і соціального характеру і припускає введення певних елементів театралізування, оскільки подання ситуації, її аналіз і ухвалення рішень здійснюються в особах. Матеріалом для розігрування ролей виступають, як правило, типові професійні ситуації, у процесі вирішення яких формуються професійні навички й уміння майбутніх учителів, тобто відбувається відпрацювання дій гравців у заданих умовах. Розігрування ролей є більш простим, ніж дидактична гра, методом навчання за характером імітованої ситуації, кількістю дійових осіб, однозначністю ухвалених рішень, контролем ситуації та поведінкою дійових осіб.

Ігрове проектування є практичним заняттям, суть якого полягає в розробці різних видів проектів в ігрових умовах, де максимально відтворюється реальність. Цей метод характеризується високим ступенем поєднання індивідуальної та групової роботи студентів. Створення загального для групи проекту вимагає, з одного боку, знання кожним технології процесу проектування, а, з іншого, – умінь спілкуватися і підтримувати взаємини між учасниками проекту для вирішення професійних питань. Ігрове проектування може перейти в реальне, якщо його результатом буде вирішення конкретної практичної проблеми, а сам процес буде перенесено в умови реального освітнього процесу.

Дидактична гра – це форма організації цілеспрямованої взаємодії всіх її учасників, що динамічно розвивається при педагогічному керівництві; її метою є формування у студентів умінь вже в процесі навчання у вищому закладі освіти поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Характерними ознаками дидактичної гри є моделювання ситуації навчального характеру та прийняття навчально-виховних рішень, розподіл ролей між учасниками гри, різноманіття рольових цілей при виробленні рішення, взаємодія учасників гри, наявність спільної мети, колективне прийняття рішень; багатоальтернативність рішень;

наявність системи індивідуального чи групового оцінювання діяльності учасників гри [3].

Використання дидактичної гри у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців сприяє активному оволодінню системою вмінь і навичок, зокрема, керувати освітнім процесом, вирішувати педагогічні завдання на практиці, дбати про встановлення доброзичливих, товариських стосунків між учнями, застосовувати найдоцільніші методи і прийоми їх навчання та виховання.

Отже, оптимальність процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкової школи значною мірою забезпечується за рахунок використання в освітньому процесі імітаційних технологій, що дають змогу студенту виявити творчу активність, привчають до відповідальності та спрямовують їхні зусилля на досягнення мети, сприяють формуванню педагогічної культури, вихованню самостійності, наполегливості, самовладання, витримки, культури спілкування, що становлять основу успішної педагогічної діяльності та є необхідними для майбутнього вчителя.

Перспективи подальшої наукової розвідки полягають у розробці моделі формування фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкової школи засобами імітаційних технологій.

Список використаних джерел

1. Глазкова І. Я. Бар'єрна педагогіка як новий напрям педагогічної науки. *Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура: матеріал міжн. науково-практ. конф.* 2012. Ч.2. С. 31-34.
2. Глазкова І. Я. Діагностичні методики сформованості у майбутніх учителів компетентності запобігання і подолання педагогічних бар'єрів. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології.* 2014. Вип. 1. С. 65-68.
3. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посіб. К. : Вища школа, 2004. 207 с.

ІНТЕГРАЦІЯ ВІЗУАЛЬНИХ ІНСТРУМЕНТІВ У ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Горошко Олександр – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Сучасна освіта постійно розвивається та змінюється під впливом соціальних запитів, що вимагає впровадження новітніх технологій у навчальний процес. Особливо гостро ця потреба відчувається у математичній освіті, де традиційні методи навчання не завжди забезпечують глибоке розуміння абстрактних математичних концепцій. Спроби візуалізувати математичний матеріал та зробити його більш зрозумілим і наочним відомі ще з давніх часів.

Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності висвітлена в працях таких науковців, як Андрущенко В., Гуревич Р., Зязюн І., Королук О., Кремень В., Лосева Н., Луговий В., Михайлова Л., Ничкало Н. та ін., які підкреслюють важливість розвитку професійних компетентностей та зробили вагомий внесок у дослідження самореалізації та професійного зростання педагогів. Питання інтеграції візуальних засобів у навчальний процес досліджували Безуглий Д., Білоусова Л., Друшляк М., Житеньова Н., Морзе Н., Осадчий В., Пасічник О., Семеніхіна О., Спірін О. та ін., але робіт, які б інтегрували використання візуальних інструментів при викладанні математики ще обмаль.

Використання візуальних інструментів може допомогти подолати цей бар'єр, сприяючи розвитку у студентів не лише знань, а й ключових компетентностей, зокрема критичного мислення, інформаційної грамотності та професійної орієнтованості.

Мета цієї статті – дослідити вплив візуальних інструментів на формування професійних компетентностей майбутніх вчителів математики, згрупувати ці інструменти в декілька категорій та запропонувати їх до застосування в сучасній освітній системі.

Одним з шляхів розв'язання цієї проблеми є інтеграція візуальних інструментів, що дозволяє студентам краще засвоювати складні математичні концепції.

Інтеграція візуальних засобів у вивченні математики ґрунтується на низці когнітивних теорій, зокрема теорії подвійного кодування, яка підтверджує, що візуальна інформація обробляється мозком швидше і ефективніше, ніж текстова [8]. Когнітивна теорія навантаження пояснює, що людина має обмежену здатність обробляти нову інформацію в робочій пам'яті [1]. При засвоєнні складних математичних понять, надмірне когнітивне навантаження може ускладнити процес навчання. Візуалізація допомагає знизити це навантаження, оскільки надає наочні образи, які: полегшують обробку інформації розбиваючи складні поняття на більш простіші; створюють ментальні моделі, які допомагають краще уявити і запам'ятати математичні об'єкти та процеси; зменшують об'єм текстової інформації, звільняючи когнітивні ресурси для глибшого розуміння матеріалу; дозволяють зосередитися на розумінні матеріалу, а не на його запам'ятовуванні [4].

Візуальні матеріали, такі як графіки, схеми або анімації, дозволяють одночасно сприймати та розуміти математичні концепції, зменшуючи потребу в довготривалому аналізі текстових описів. Це особливо корисно при вивченні абстрактних математичних тем, швидко зрозуміти сутність проблеми за допомогою зорових моделей. Візуальні образи допомагають створювати ментальні моделі (внутрішні уявлення про об'єкти та процеси), полегшуючи розуміння складних математичних концепцій, узагальнювати інформацію, встановлювати зв'язки між різними поняттями та застосовувати знання в нових ситуаціях. Візуалізація інформації визначається як сполучення способів, що забезпечують досягнення дидактичних цілей, що, у свою чергу, детермінує характер візуальних моделей об'єктів і процесів, які вивчаються [6].

Зазначимо, що поняття «візуалізація» і «наочність» мають різні значення і не є синонімами. Термін «візуалізація» описує процес створення зорового образу, тоді як «наочність» відноситься до вже готового, спеціально організованого навчального об'єкта. Це дозволяє стверджувати, що поняття «візуалізація» навчального матеріалу охоплює ширший спектр, ніж «наочність» [9].

Погоджуємося з думкою, що візуалізація також відіграє важливу роль не лише в розумінні математичних концепцій, але й у розвитку когнітивних здібностей учнів. Це підводить до ідеї про те, що різні учні мають різні типи інтелекту і навчальних переваг. Саме тут візуалізація може бути надзвичайно корисною в контексті теорії множинного інтелекту, запропонованої Говардом Гарднером, яка визначає кілька типів інтелекту, один із яких – візуально-просторовий, який є ключовим для розуміння і вивчення математики [3]. Візуалізація навчального матеріалу допомагає розвивати цей тип інтелекту, спрямовуючи учнів на взаємодію з просторовими об'єктами та маніпулювати ними в уяві. Це особливо важливо для тем, пов'язаних із геометрією та алгеброю, де абстрактні поняття можуть бути складними для розуміння без наочної підтримки. Застосування інтерактивних моделей і симуляцій сприяє ефективному розвитку візуально-просторових здібностей, що в свою чергу може підвищити успішність у вивченні математики.

Існує велике різноманіття візуальних засобів, які можуть бути використані в навчанні математики. Це можуть бути статичні зображення, динамічні анімації, інтерактивні моделі та симуляції. Наприклад, графіки можна використовувати для демонстрації статистичних даних, а інтерактивні симуляції – для вивчення геометричних перетворень. Вибір конкретного виду візуалізації залежить від теми уроку, його цілей та вікових особливостей учнів. Ефективність використання візуальних засобів багато в чому залежить від їх інтеграції в навчальний процес. Для досягнення максимальної ефективності візуальні матеріали необхідно ретельно відбирати та інтегрувати в уроки, орієнтуючись на конкретні дидактичні цілі. Важливо, щоб візуалізація була не самоціллю, а інструментом для досягнення певних дидактичних цілей.

Досвід викладання математики доводить, що студенти, які активно використовують візуальні матеріали, демонструють кращі результати засвоєння знань, розвивають критичне мислення, творчість. Візуалізація також сприяє підвищенню мотивації до навчання і формуванню стійкого інтересу до математики.

Студенти сьогодення демонструють високу цифрову грамотність і краще сприймають візуальну інформацію, що робить впровадження візуальних методів важливим інструментом для полегшення навчання. В зв'язку з цим вкрай необхідні нові підходи до навчання, оскільки їх застосування стає все більш важливим. У цьому контексті особливого значення набуває поняття візуальної субкомпетентності, як важливої складової інформаційної компетентності – здатності розуміти, створювати й використовувати візуальні образи для пояснення складних математичних ідей, сукупності когнітивних процесів, пов'язаних зі сприйняттям, обробкою та використанням візуальної інформації.

Методи візуалізації, які можна інтегрувати в навчальний процес при викладанні математики, на нашу думку, можна розподілити на декілька категорій:

1. Візуальні інструменти та моделі. Ця категорія охоплює інструменти для безпосередньої візуалізації математичних об'єктів та їхніх властивостей [2]. Студенти краще засвоюють абстрактні поняття, коли можуть наочно бачити їхній зв'язок із функціями, геометрією чи просторовими характеристиками, що підвищує точність та швидкість сприйняття.

2. Інтерактивні технології. Використання програм та платформ для інтерактивної візуалізації дозволяє учням самостійно маніпулювати математичними об'єктами і отримувати зворотний зв'язок. Це стимулює активне дослідження та закріплення знань, що робить складні концепції доступнішими.

3. Ігрові та рекреаційні методи. Ця група методів базується на залученні студентів через ігрову мотивацію, де розвиваються навички вирішення проблем, логіка та креативність [7]. Ігрові технології не лише урізноманітнюють процес, а й дають змогу студентам практикувати нові навички в невимушеній формі.

4. Візуалізація даних. Дана категорія покликана навчити аналізувати великі масиви даних через інфографіку, карти і діаграми. Це сприяє кращому розумінню статистики та аналітики, що допомагає знаходити закономірності та розвивати критичне мислення.

5. Практико-орієнтоване навчання. Тут основний акцент на зв'язку математичних концепцій із реальним життям, що робить матеріал більш актуальним і зрозумілим. Застосування теорії на практиці сприяє осмисленому і ефективному навчанню, адже студенти бачать реальну користь від здобутих знань.

6. Мультимедійні та інтерактивні ресурси. Ці інструменти дозволяють подавати інформацію динамічно, з використанням віртуальної/доповненої реальності та анімації. Це дозволяє студентам відчувати присутність віртуального простору, що є особливо корисним у вивченні тривимірної геометрії та інших об'ємних концепцій.

7. Інтеграція з іншими дисциплінами. Ця категорія підтримує концепцію міждисциплінарного підходу, де математика пов'язується з іншими галузями, такими як мистецтво, музика, фізика, тощо [10]. Це розширює можливості навчання та дозволяє застосовувати математичні навички в різних контекстах, що поглиблює міждисциплінарне розуміння.

На думку вчених, миттєвий зворотний зв'язок через інтерактивні технології посилює ефективність навчання та підвищує мотивацію студентів, що є ключовим елементом формування професійних компетентностей [5]. Зокрема, використання візуальних інструментів сприяють розвитку таких компетентностей, як:

– Критичне мислення – аналізуючи візуальну інформацію, учні навчаються виділяти головне, порівнювати факти, робити висновки та узагальнення.

– Творчість – створення власних візуальних проєктів стимулює розвиток творчих здібностей, уяви та оригінальності.

– Комунікація – презентація своїх робіт перед однолітками та вчителем допомагає учням розвивати навички публічних виступів та ефективної комунікації.

– Інформаційна грамотність – навички роботи з різноманітними візуальними інструментами сприяють розвитку інформаційної грамотності, тобто здатності ефективно шукати, оцінювати та використовувати інформацію з різних джерел.

Висновок. Візуальні засоби не лише полегшують сприйняття складних концепцій, а й сприяють розвитку ключових компетентностей, які є необхідними для сучасного освітнього процесу. Інтеграція візуальних інструментів у підготовці майбутніх вчителів математики має значний потенціал для підвищення якості навчання і дозволяє краще підготуватися до професійної діяльності. Подальші наукові розвідки автора будуть спрямовані на пошук нових методів і технологій, що сприятимуть оптимізації навчального процесу та підвищенню ефективності засвоєння знань студентами.

Список використаних джерел

1. Баруліна Ю. Впровадження теорії графів до розв'язування задач з логічним навантаженням у початковій школі // Освіта. Інноватика. Практика. 2024. 12(1). С. 17-24.

2. Білоусова Л. І., Житеньова Н. В. Функціональний підхід до використання технологій візуалізації для інтенсифікації навчального процесу // Інформаційні технології і засоби навчання. 2017. Т. 57. № 1. С. 38-49.

3. Говард Гарднер та теорія 9 типів інтелекту URL: <https://osvitoria.media/experience/9-typiv-intelektu-za-govardom-gardnerom-yakuj-u-vashyh-uchniv> (дата звернення: 10.10.2024).

4. Дротенко В. Феномен візуальності з погляду концепту єдності когнітивного та емоційного інтелекту // Scientific Collection «InterConf+», 18(95). С. 478-484.

5. Королюк О. Інноваційні підходи до методичної підготовки майбутніх учителів математики // Нові технології навчання. 2022. № 96. С. 97-101.

6. Красильник Ю. Розвиток умінь візуалізації навчальної інформації майбутніх педагогів професійної освіти // Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського. 2022. Вип.

7. Лосева Н. М., Пузирьов В. Є. Досвід застосування ігрових технологій при вивченні математичних дисциплін // Тенденції забезпечення якості освіти: матеріали міжнародної науково-практичної конференції Дніпро: Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 87-88.

8. Ляшова Н. Візуалізація як ефективний метод із методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. 2020. С. 36-46.

9. Семенихіна О., Юрченко А. Уміння візуалізувати навчальний матеріал засобами мультимедіа як фахова компетентність учителя // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна

робота». Ужгород, Україна: Видавництво УжНУ «Говерла», 2014. Вип. 33. С. 176-179.

10. Losyeva N., Puzyrov V. Міждисциплінарний контекст математичної освіти // The 9th International scientific and practical conference «Modern problems of science, education and society» SPC «Sciconf. com. Ua», Kyiv, Ukraine. 2023.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ

Гришко Світлана – кандидатка географічних наук, доцентка кафедри географії та туризму Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Україна

Непша Олександр – старший викладач кафедри географії та туризму Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Україна

Екологічне виховання є пріоритетним напрямом сучасної системи освіти. Провідним сьогодні є завдання формування емоційно-ціннісного ставлення, заснованого на гуманістичному підході до природи і людини як рівноправних партнерів взаємодії. Виконання цього завдання забезпечується за рахунок надання екологічної спрямованості всьому освітньому процесу, вирішальною фігурою якого є особистість учителя. Педагог має бути екологічно грамотним, володіти високим рівнем екологічної культури, мати сформовану екологічну свідомість. Таким чином, екологізація освіти залежить, насамперед, від учителя, його соціальної та професійної позиції, світогляду, культури та сформованості екологічної компетентності як складової частини професійної підготовки [1].

Аналіз проекту Стандарту вищої освіти 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями) напряму спеціальності 014.07 Середня освіта (Географія) другого (магістерського) рівня вищої освіти показав, що одним із завдань фахової діяльності фахівця є пропагування екологічних знань та формування елементів екологічної культури учнів. Однак варто зазначити, відсутність у кваліфікаційній характеристиці випускника параметра сформованості екологічної культури, а в переліку компетентностей – еколого-педагогічної компетенції. З огляду на актуальність екологічної освіти і виховання, на наш погляд, необхідно відобразити цей напрям у стандарті. Наразі цю проблему можна розв'язувати під час складання викладачами закладів вищої освіти навчальних програм з окремих дисциплін за рахунок екологізації змісту.

Формування еколого-педагогічної компетентності майбутнього вчителя являє собою цілеспрямовану систему екологічної освіти і виховання.

У структурі еколого-педагогічної компетентності виокремлюють такі компоненти:

1) когнітивний – передбачає розвиток природничо-наукових, еколого-географічних, еколого-біологічних, соціально-екологічних понять, наукових фактів, законів і закономірностей, теорій; сформованість системи мето-

дологічних, теоретичних, методичних і технологічних знань, умінь і досвіду, необхідних для конструювання еколого-освітньої діяльності учнів;

2) ціннісно-мотиваційний – відображає соціально-моральну позицію майбутнього вчителя, який має розвинену мотивацію природоохоронної, здоров'язбережувальної та еколого-педагогічної діяльності, його прагнення до досягнення цілей розвитку в учнів екологічної культури та емоційно-ціннісного ставлення до природи;

3) операційно-діяльнісний – охоплює систему еколого-педагогічних умінь, навичок і досвіду у взаємодії з різними екосистемами, а також проектування, організації, діагностики, оцінювання та корекції результатів екологічного виховання учнів [2, 8, 9].

Еколого-педагогічна підготовка майбутніх учителів безпосередньо пов'язана з наявністю необхідних умов [1]:

- інтеграція елементів освітнього процесу на всіх етапах навчання;
- узгодженість педагогічних впливів на когнітивному, емоційному та діяльнісному рівнях;
- розмаїття використовуваних організаційних форм, методів навчання і виховання студентів.

Еколого-професійна підготовка майбутнього вчителя географії в нашому досвіді охоплює кілька етапів.

Перший етап передбачає осмислення студентами значення екологічних знань у процесі формування екологічної культури учнів; формування мотивів природоохоронної діяльності та розуміння ролі екологічного виховання й освіти; формування цілісної системи екологічних знань, умінь, досвіду розроблення методів і прийомів еколого-освітньої діяльності учнів.

Реалізація цього етапу передбачає виявлення і використання екологічного потенціалу дисциплін, які вивчають студенти, насамперед, із циклу фахових дисциплін навчального плану спеціальності 014.07 Середня освіта (Географія). Розставлення необхідних екологічних акцентів у їхньому змісті дає змогу забезпечити безперервність і наступність еколого-професійної підготовки студентів.

Особлива роль у формуванні еколого-педагогічної компетентності відводиться методичним дисциплінам: «Методика навчання географії з курсовою роботою» та «Інноваційні технології у викладанні географії». Ефективним є використання на заняттях методик, що сприяють зануренню студентів у майбутню професійну діяльність: розробка планів-конспектів уроків, що базуються на екологізації змісту досліджуваного матеріалу, позакласних заходів або екскурсій у природу, проведення ділових ігор «Тренувальний урок» (виступ студента в ролі вчителя перед групою), з подальшим аналізом, наприклад, у формі гри «Підсумки». Для проведення гри групу попередньо ділять на 3 частини: 1) «одномумці автора» – відмічають та обґрунтовують лише позитивні сторони уроку; 2) «противники автора» – звертають увагу лише на недоліки уроку та аргументовано критикують їх; 3) «експерти» – оцінюють переконливість промовців та підбивають підсумок роботи.

Важливим є включення в освітній процес сучасних освітніх технологій. У межах технології проєктного навчання студентами розробляється тематика та

плани проведення екологічних дослідницьких проєктів для учнів різних вікових груп. Технологія розвитку критичного мислення через читання та письмо передбачає оволодіння студентами відповідними прийомами та відпрацювання їх застосування на екологічному матеріалі. Використання технології кейс-стаді розширює рамки розуміння досліджуваного предмета через призму конкретної життєвої екологічної ситуації. Перевагою даної технології є орієнтованість на вироблення студентами нових знань у співпраці з викладачем, формування практичних навичок виявлення та розв'язання проблем, постановки завдань, аналізу та синтезу інформації, прийняття рішень. При цьому відбувається розвиток системи цінностей, життєвих установок, професійних позицій.

Серед основних заходів щодо реалізації «Концепції екологічної освіти в Україні» визначено розроблення та реалізацію навчальних програм факультативних занять із формування екологічної культури учнів [3]. У зв'язку з цим виникла необхідність підготовки майбутніх учителів географії до реалізації цього напрямку. Викладачами кафедри географії та туризму МДПУ імені Богдана Хмельницького розроблено низку вибіркового освітніх компонентів спеціальності 014.07 Середня освіта (Географія): «Урбоекологія», «Геоологічні аспекти охорони довкілля», «Навколишнє середовище і техногенний вплив», «Екологічні стандарти та нормування якості довкілля», «Основи раціонального природокористування», «Основні геоологічні проблеми Землі», «Охорона надр та геологічного середовища», «Основи моніторингу та прогнозування використання земель», «Геоологічні проблеми Світового океану», «Альтернативні джерела енергії», «Економіка природокористування», «Основи сталого соціально-економічного розвитку».

Наступний етап реалізації системи екологічної освіти і виховання студентів має на увазі розширення предметної сфери їхньої еколого-педагогічної діяльності, формуються необхідні знання, уміння та досвід безпосередньо школі, під час виробничої педагогічної практики. На практиці студенти вивчають і узагальнюють передовий педагогічний досвід, проводять екологізовані уроки, позакласні заходи, мають змогу опанувати й застосувати різні еколого-освітні форми роботи [5, 7] (табл. 1).

Таблиця 1. Основні напрями та форми еколого-освітньої діяльності студентів-практикантів на виробничій практиці

Основні напрями	Форми еколого-освітньої діяльності
Вивчення теоретичних екологічних питань	Проведення екологічних диспутів. Написання рефератів та науково-дослідницька робота. Екологічне моделювання та прогнозування. Розв'язання екологічних задач. Складання екологічних казок.
Практична діяльність в природі і з природними матеріалами	Екологічні прогулянки, екскурсії. Роботи з екологізації педагогічного середовища (екологічний дизайн класних кімнат, рекреацій, пришкольньої території).

Ігрова діяльність	Неімітаційні та імітаційні ігри екологічного змісту (вікторини, сюжетні, рольові та ділові ігри).
Комплексний напрямок	Поєднання різних форм роботи. Проведення тижня екології, екологічних олімпіад, акцій, свят.

В екологічній підготовці вчителя географії особливе місце посідають навчальні практики, під час яких відбувається знайомство з геологічними, геоморфологічними, гідрологічними, ґрунтовими, природно-кліматичними, екологічними особливостями району практики. Вивчення розмаїття і закономірностей природи за безпосереднього спілкування з нею не тільки підвищує рівень набутих знань, а й пробуджує інтерес до її пізнання, естетичні, моральні та патріотичні почуття, що формує екологічну культуру майбутнього вчителя [3].

Система еколого-професійної підготовки вчителя географії обов'язково включає організацію науково-дослідної роботи студентів з проблем екологічної освіти та виховання учнів. У межах роботи студентського наукового гуртка, а також під час виконання курсових і дипломних робіт студенти вивчають теоретичний і практичний досвід екологічного виховання та освіти, розробляють та апробують зміст і методичні рекомендації в цій галузі, здійснюють творчий пошук ефективних засобів екологічної освіти та виховання учнів, проводять діагностику, оцінювання та корекцію результатів екологічного виховання учнів.

Таким чином, екологічні пріоритети в освіті вимагають пошуку нових підходів, методів, форм, способів і засобів формування екологічної культури учнів, що зумовлює необхідність розвитку еколого-педагогічної компетентності майбутніх педагогів, у тому числі географів. Вирішення цього завдання спирається на дотримання низки педагогічних умов, передбачає екологізацію змісту професійної освіти та активне залучення освітніх технологій.

Список використаних джерел

1. Артемьева І. С. Формування екологічної культури майбутніх учителів як педагогічна проблема. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 67. Т. 1. С. 11-14.
2. Екологічна компетентність учителя Нової української школи. Навчально-методичний посібник в таблицях і схемах / упоряд. : Коваль О. В., Погасій І. О. Чернігів : НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2019. 40 с.
3. Непша О., Іванова В., Зав'ялова Т. Навчальна практика як умова формування екологічної культури майбутніх учителів географії. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том V: Динаміка наукових та освітніх досліджень в умовах пандемії* : колективна монографія / Наукова редакція : Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький. Конін–Ужгород–Херсон : Посвіт, 2021. С. 169-181.
4. Про концепцію екологічної освіти в Україні. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2002. №7. С. 3-23.
5. Прохорова Л. А., Зав'ялова Т. В., Непша О. В. Готовність майбутніх учителів географії до екологічного виховання учнівської молоді у сучасній

загальноосвітній школі. *Екологія – філософія існування людства*: зб. наук. праць. Мелітополь : ТОВ «Колор Принт», 2018. С. 96-100.

6. Стандарт вищої освіти України. Рівень вищої освіти: другий (магістерський). Ступінь вищої освіти: магістр. Галузь знань: 01 Освіта/Педагогіка. Спеціальність: 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями). Проект. Київ, 2023. 49 с.

7. Стецула Н., Оршанський Л. Практичні аспекти методики підготовки майбутніх учителів до формування екологічної компетентності учнів на уроках географії. *Український педагогічний журнал*. 2023. №(1). С. 141-151.

8. Фрицюк В. А., Баюрко Н. В., Фрицюк В. М. Формування екологічної компетентності майбутніх учителів як складової їхньої професійної компетентності. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки. 2022. №1(23). С. 230-236.

9. Чайковська Г. Екологічна підготовка майбутніх фахівців початкової освіти у контексті освітніх реформ. *Підготовка майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти: стратегії реформування*: колективна монографія. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2019. С. 26-37.

ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ ФАКУЛЬТЕТІВ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО- ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Гусейнова Лариса – кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Формування виконавської майстерності студентів мистецьких факультетів є актуальною й провідною проблемою сучасної музичної педагогіки. Виховання в особі майбутнього фахівця одночасно музиканта-виконавця і музиканта-педагога – складний та багатоплановий процес, що залежить від спрямованості особистості, можливості її реалізації в педагогічно-виконавській діяльності, рівня освітньої підготовки, створених педагогічних умов.

Ефективність формування виконавської майстерності музиканта-педагога визначається як зовнішніми чинниками – професійною компетентністю викладача виконавських дисциплін, активізацією різних видів музично-виконавської діяльності студентів, створенням сприятливої атмосфери педагогічного спілкування на заняттях з основного інструменту, методами навчання тощо, так і внутрішніми, які є суто об'єктивними і визначаються особистістю самих майбутніх педагогів-виконавців. Це й набутий життєвий, художньо-асоціативний та виконавський досвід; психологічна установка на виконання творів; розвиток таких професійних якостей особистості, як музичне та виконавське мислення з усіма його виявами; пам'ять, асоціативна уява, слуховий контроль, емпатія, креативність тощо.

Досліджуючи чинники, що мають сприяти ефективності формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва, ми

розглядали їх як основу досягнення певного рівня виконавської майстерності в процесі інструментальної підготовки. Під *чинниками* формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва нами розуміються такі спеціально створені умови, що необхідні й достатні для досягнення і відтворення музичних творів на певному виконавському рівні в процесі виконавської діяльності. Їх створення полягає як у підготовці студента до цієї діяльності у школі, так і в забезпеченні необхідного середовища в період навчання у вузі. Тому в процесі інструментальної підготовки слід прагнути до створення таких умов, які є, з одного боку, універсальними для всіх студентів незалежно від рівня їх довузівської підготовки, тобто розвиток потреби у виконавському самовираженні, інтересу до майбутньої професії і до музичного виконавства, створення відповідної емоційної забарвленості виконання, сприятливого психологічного клімату в класі основного інструменту; з іншого – індивідуальними стосовно кожного окремого студента.

На основі аналізу науково-методичної літератури, анкетного опитування викладачів, власного спостереження та вивчення педагогічно-виконавського досвіду нами були виокремлені такі чинники, які, на наш погляд, є найсуттєвішими для процесу формування виконавської майстерності. До них, насамперед, слід віднести: використання доцільної методики; створення атмосфери художньо-педагогічного спілкування; використання диференційованого підходу до розвитку індивідуальності студента, як основа гуманізації навчання; інтеграція всіх дисциплін музично-теоретичного та виконавського циклів; активізація самостійної роботи студентів; актуалізація набутих фахових знань та умінь у педагогічно-виконавській практиці.

Розглянемо детальніше що сприятиме, на наш погляд, ефективність формування виконавської майстерності педагога-музиканта.

Використання доцільної методики – дуже важливий чинник, оскільки саме методика, на наш погляд, є тією сферою де стикаються взаємні інтереси теорії та практики навчання. Відомо, що не існує універсальної єдиної методики, яка б задовольнила всіх викладачів. Кожен викладач використовує свою особистісну систему дій стосовно студентів і це є певним показником його професійності й методичної компетентності.

У педагогічному процесі навчання гри на музичному інструменті історично склалася така організаційна форма, як індивідуальне заняття, що зумовлено специфікою музичної педагогіки. Індивідуальне заняття передбачає наявність як теоретичного, так і практичного компонентів. Звідси й впливає специфічна методика навчання, тобто поєднання методів, що забезпечують передачу, сприймання й засвоєння знань з методами їх застосування й закріплення, напрацювання вмінь та навичок. Отже, методи другої групи в процесі застосування знань повинні водночас закріплювати їх на практиці.

Одним з найголовніших є метод аналізу, синтезу та диференціації окремих елементів, тобто розкриття головних принципів та окремих деталей інтерпретації твору, а також технології виконання. У процесі формування виконавської майстерності студента потрібно використовувати методи порівняння і співставлення, методи асоціацій і власного виконавського показу

викладача. Для підвищення ефективності цього процесу домінуючим повинен виступати метод створення проблемних ситуацій.

Аналіз системи підготовки педагогів-музикантів з урахуванням існуючих методик дозволяє стверджувати, що в процесі формування виконавської майстерності, необхідно використовувати такі багатофункціональні методики, які б сприяли цілеспрямованому керуванню цим явищем. Максимальна ефективність досягатиметься у сполученні системи різноманітних методів, коли викладач, враховуючи індивідуальність студента, зуміє дібрати з арсеналу методів саме ті, що є найпотрібнішими у даний момент.

Використання доцільної методики у процесі формування виконавської майстерності тісно пов'язана з іншим чинником – створенням атмосфери художньо-педагогічного спілкування. Створити цю атмосферу можна лише тоді, коли викладач навчає в невимушеній обстановці, враховуючи потенційні можливості студента і розвиваючи його виконавські якості; спонукає студента до музично-творчої та інструментально-виконавської діяльності. Водночас на чільне місце посідає не тільки здатність викладача захоплююче провести індивідуальне заняття, а й вміння організувати діяльність студента в найрізноманітніших навчально-пошукових формах, створюючи проблемні ситуації, йдучи від нескладного матеріалу до дедалі складнішого, заохочуючи досягнення студентів.

Отже, створення атмосфери художньо-педагогічного спілкування в процесі формування виконавської майстерності студентів, яке ми розглядаємо як багатогранний та динамічний процес цілеспрямованого співробітництва викладача і студента органічно пов'язане з наступним чинником – використанням диференційованого підходу до розвитку індивідуальності студента як основи гуманізації навчання. Це зумовлено тим, що найслабкішою ланкою сучасної системи підготовки учителів музичного мистецтва все ще залишається її переважна спрямованість тільки на озброєння фаховими знаннями без урахування особистісного розвитку студента. Тільки ретельне діагностування особистісних та виконавських якостей студента, його індивідуальних особливостей і потенціальних можливостей є підґрунтям для індивідуально-диференційованого підходу.

З педагогічної точки зору, «індивідуалізація навчання» – це така організація навчального процесу, за якої вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень здібностей до навчання. Індивідуалізація навчання базується на глибокому знанні викладачем індивідуальних особливостей особистості, духовного світу кожного учня, досягненню єдності виховання і навчання [1, с. 142].

Тільки вивчивши й розуміючи суттєві індивідуальні особливості студентів (рівень його до вузівської підготовки, загальний розвиток, здібності, професійно необхідні якості, особливості мислення, пізнавальний інтерес до предмету тощо), з'ясувавши їх джерела, викладач може створити оптимальні умови для найповнішого розвитку його як творчої особистості, а, отже, і для формування виконавської майстерності педагога-музиканта.

Проведення занять з основного інструменту в індивідуальній формі сприяє тісному контакту між викладачем та студентом, використанню

індивідуально-диференційованого підходу до нього. Нівелювання індивідуальності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки може привести до виховання ординарного фахівця, що в свою чергу виховуватиме знівельованого середнього учня загальноосвітньої школи.

Розвиваючи індивідуальність кожного студента, потрібно пам'ятати, що його майбутня професія є багатоаспектною й багатогранною, де поєднуються педагог, музикознавець та виконавець, тому слід прагнути до подолання певної фрагментарності в його підготовці, значного розриву між процесом оволодіння суто інструментально-виконавськими вміннями й навичками, та загальними і музично-теоретичними знаннями. А звідси випливає й наступний елемент формування виконавської майстерності – інтеграція всіх дисциплін музично-теоретичного та виконавського циклів.

Нові вимоги і завдання змушують педагогів вищої школи шукати шляхи подолання типового недоліку – недостатнього взаємозв'язку (інтеграції) дисциплін, що вивчаються. Щоб сформувані цілісне виконавське враження про образ твору, а потім втілити його у виконанні, необхідно зрозуміти та виявити всі його структурні компоненти: мелодичні, метроритмічні, фактурні, технологічні. Отже, створення цілісного виконавського образу неможливе без інтеграції всіх теоретичних знань та практичних умінь. Важливого значення у цьому контексті набуває вивчення музично-теоретичної та методичної літератури, а також наявність власного виконавського досвіду. Набути власний виконавський досвід, що є необхідним для формування виконавської майстерності, можливо лише за умови активізації самостійної роботи студентів, а також розширення виконавського репертуару за рахунок ескізного вивчення творів.

Під поняттям самостійної роботи майбутнього вчителя музичного мистецтва ми розуміємо комплекс психолого-педагогічних дій, спрямованих на усвідомлення виконавської концепції твору з наступним її технологічним втіленням без участі викладача, що є однією з найважливіших передумов набуття професійної компетентності та сформованості виконавської майстерності.

Поліфункціональний алгоритм самостійної роботи студента над музичним твором здійснюється у двох напрямках: по-перше, як це не парадоксально, в діях викладача, який конкретизує завдання кожному студенту в теоретичному або практичному варіанті для самостійної роботи; розкриває головні напрямки виконання роботи, акцентуючи кінцеву мету; виявляє ступінь засвоєння та результативність роботи, що виконується самостійно, спостерігаючи за практичними діями студентів; констатує рівень сформованості тих чи інших професійних та виконавських якостей, умінь, навичок (деякі розвиваються у процесі самостійного пошуку); контролює та оцінює якість виконаної роботи; фіксує розвиток комплексу необхідних та оптимальних для формування виконавської культури якостей, що стимулюють самостійну діяльність майбутніх музикантів – педагогів.

По-друге, це безпосередні дії студента, а саме: сприймання, усвідомлення мети завдання; виявлення нових знань, необхідних для засвоєння чи виконання самостійної роботи; визначення стратегії дій щодо виконання самостійного завдання; вибір оптимальних варіантів художньо-виконавської інтерпретації

твору і технології виконання; актуалізація особистісних виконавських якостей та умінь з опорою на власний виконавський досвід, набуті музично-теоретичні знання і практичні навички.

Однією з багатьох форм самостійної роботи є ескізне вивчення творів. Це дозволяє студентові скоротити термін роботи над твором, що призводить до істотного збільшення кількості музичного матеріалу, який він опрацює, до помітного численного приросту пізнаного та засвоюваного у ході навчальної діяльності. До виконавської практики залучається значно більший та різноманітніший за змістом навчально-педагогічний репертуар. За термін навчання студент повинен познайомитися і виконавські випробувати якомога більше різножанрових та різних за стилем творів, щоб напрацювати певний виконавський досвід і поповнити власний виконавський тезаурус.

Квінтесенцією всіх попередніх чинників формування виконавської майстерності педагога-музиканта можна вважати актуалізацію набутих фахових знань та умінь у педагогічно-виконавській практиці. Відомо, що саме в процесі практичної діяльності ефективніше засвоюються й поглиблюються теоретичні знання, набуваються уміння, виявляються, формуються та інтегруються професійні й особистісні якості майбутнього вчителя. Саме педагогічно-виконавська практика, активізуючи процес професійного становлення, створює необхідні для цього умови, де формування виконавської майстерності йде природним шляхом. Про сформованість виконавської майстерності ми робимо висновок на підставі того, як і в якій формі майбутній учитель актуалізує у виконавській практиці власний музично-виконавський потенціал для досягнення поставленої мети.

Отже, розглянуті нами чинники формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музики сприятимуть, на наш погляд, ефективності процесу інструментальної підготовки.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997.

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НА УРОКАХ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Динька Світлана – учителька-методистка біології Ніжинська гімназія № 3 Ніжинської міської ради, Чернігівської області, Україна

Галян Микола – учитель Ніжинської гімназії № 3 Ніжинської міської ради, Чернігівської області, Україна

Головін Віктор – учитель Ніжинської гімназії № 3 Ніжинської міської ради, Чернігівської області, Україна

Сучасні підходи до навчання базуються на концепції формування в учнів компетентностей, які дозволяють не лише опановувати знання, а й ефективно застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях. Сучасна освіта вимагає нового підходу до навчання, в якому пріоритетом є не лише передача знань, але й

розвиток компетентностей, необхідних для ефективної участі у суспільному житті та професійній діяльності. Природничо-математичні дисципліни мають унікальний потенціал для формування як предметних, так і ключових компетентностей учнів, серед яких критичне мислення, аналіз, проблемне вирішення та вміння працювати з даними.

Також формування компетентностей на уроках природничо-математичних дисциплін нерозривно пов'язане з розвитком логічного мислення. Математика, фізика, хімія та інші дисципліни сприяють розвитку структурованого мислення, допомагають виявляти причинно-наслідкові зв'язки та формують навички аргументації. Дослідження показують, що систематичний розвиток логічного мислення в учнів підвищує рівень їхньої успішності в академічних дисциплінах та здатність ефективно опановувати нові знання [1].

На уроках природничо-математичних дисциплін це включає розвиток вмінь аналізувати та пояснювати природні явища, використовувати математичні методи для вирішення реальних проблем, а також працювати в команді та ефективно комунікувати.

Розглянемо приклади компетентностей (математичної, дослідницької, інформаційно-цифрової), використовуючи конкретні приклади того, як вони розвиваються на уроках.

Математична компетентність: Математична компетентність включає не лише знання математичних теорем і формул, але й здатність застосовувати їх для вирішення проблем в реальному житті. Важливо, щоб учні не тільки вивчали алгоритми розв'язування задач, а й розвивали вміння розпізнавати структуру задачі, виявляти взаємозв'язки між різними частинами проблеми. Опановуючи основи логіки та алгоритмічне мислення, учні навчаються аналізувати складні проблеми та розв'язувати їх покроково, що має фундаментальне значення для розвитку логічного мислення [2].

Математична компетентність є основою для розвитку вміння вирішувати проблеми в багатьох сферах життя. Вона не обмежується знанням теорем і формул, але й включає здатність до абстрактного мислення, критичного аналізу і застосування математичних знань до реальних ситуацій. У процесі навчання математичної компетентності важливо, щоб учні не лише знали методи розв'язування задач, але й розуміли концепції, які стоять за ними, і могли застосовувати ці знання в різних контекстах. Наприклад, на уроці алгебри можна застосувати задачу на застосування формули для розв'язання рівнянь, пов'язаних з практичною ситуацією або задачу про обчислення витрат матеріалів при виготовленні виробу, де учень має знайти оптимальне розв'язання для економії ресурсів.

Можна застосовувати різні підходи до навчання: через ігри, задачі на логіку та інтерпретацію даних (наприклад, задачі з оптимізації).

Дослідницька компетентність: На уроках хімії, фізики чи біології учні виконують експерименти, аналізують результати та порівнюють їх із теоретичними знаннями. Цей процес сприяє формуванню навичок критичного аналізу та логічного обґрунтування власних висновків. Ця компетентність розвивається через проведення дослідів, спостережень, аналізу даних. Для учнів важливо не

лише отримати правильні результати, а й вміти ставити питання, гіпотези і формулювати висновки. На прикладі уроку фізики можна показати, як учні можуть проводити дослідження законів руху тіл, вимірюючи швидкість і час. Це дозволить їм розвивати критичне мислення, уміння аналізувати дані та робити логічні висновки.

Дослідницька компетентність передбачає вміння учнів формулювати питання, ставити гіпотези, планувати та проводити експерименти, аналізувати отримані результати і робити висновки. Це важлива складова, яка дозволяє учням не лише отримувати знання, але й активно їх застосовувати для вирішення конкретних проблем. Наприклад, на уроках біології учні можуть працювати над проектами, де вони самостійно збирають дані про певні види рослин або тварин, вивчають їх середовище існування і потім проводять експериментальні спостереження для підтвердження або спростування своїх гіпотез.

Інформаційно-цифрова компетентність: У світі технологій цифрові навички стають важливими для кожної дисципліни. Це включає вміння працювати з різними видами програмного забезпечення (для моделювання, аналізу даних, створення графіків тощо). Математика і фізика, зокрема, можуть використовувати спеціалізовані програми для побудови графіків функцій або моделювання фізичних процесів. Це дозволяє учням глибше розуміти математичні концепти через візуалізацію та цифрові інструменти.

Використання технологій для обробки даних та моделювання допомагає учням структурувати інформацію, а також розвивати навички обробки та інтерпретації числових даних. Наприклад, побудова математичних моделей дозволяє формувати причинно-наслідкові зв'язки між величинами, що є основою логічного мислення [3]

Інформаційно-цифрова компетентність набуває особливої значущості в умовах сучасного навчального процесу. Вміння працювати з цифровими інструментами, здатність знаходити, аналізувати та інтерпретувати інформацію є важливими навичками для успішного навчання. Інструменти для візуалізації даних, програмування, моделювання фізичних та математичних процесів дозволяють учням глибше розуміти складні концепти. Наприклад, на уроках географії учні можуть використовувати цифрові картографічні інструменти для аналізу кліматичних змін, вивчаючи географічні дані в реальному часі.

Комунікативна компетентність: Комунікація є ключовою навичкою, яка необхідна для успішної роботи в групах, обговорення ідей і результатів досліджень. Математика і природничі науки зазвичай зосереджуються на фактах і числових даних, але комунікативні вміння допомагають учням ефективно обговорювати свої висновки, чітко пояснювати математичні або фізичні ідеї. Це також включає здатність до слухання та взаємодії з іншими учасниками навчального процесу.

Комунікація є ключовим аспектом в розвитку компетентностей, адже здатність до ефективної передачі знань та ідей є необхідною для успішної роботи в команді і для досягнення результату в навчанні. Природничо-математичні дисципліни, хоча й зосереджуються на точних науках, потребують

чіткої комунікації та взаємодії. Наприклад, уроки з фізики, де учні повинні обговорювати свої результати експериментів, дають можливість розвивати навички групової роботи, чітко висловлювати свої думки та слухати інших.

Розглянемо приклади методів, які сприяють розвитку логічного мислення:

Проектне навчання: В рамках проєктів учні часто виконують комплексні завдання, що потребують поетапного планування і аналітичного підходу. Цей метод дозволяє не лише набувати нових знань, а й вчитися застосовувати їх для вирішення конкретних проблем, розвиваючи при цьому структуроване мислення.

Дослідницький підхід: Використання лабораторних робіт та дослідів вчить учнів формулювати гіпотези, проводити дослідження, робити висновки. Розробка дослідницьких питань та аналіз даних сприяє розвитку навичок критичного та логічного мислення, оскільки вимагає від учнів оцінювати надійність результатів та робити обґрунтовані висновки.

Метод випадку або кейс-стаді: Розбір реальних ситуацій або наукових випадків дозволяє учням застосовувати знання для аналізу і вирішення реальних проблем. Використання кейсів на уроках географії, біології, хімії стимулює вміння аналізувати ситуацію з різних сторін, будувати аргументи і робити логічні висновки.

Логічні задачі та вправи: Задачі, які потребують не лише обчислень, а й формування логічних послідовностей, обґрунтування вибору алгоритмів чи методів, тренують здатність логічно мислити. Наприклад, задачі на побудову графів або діаграм, які використовуються в математиці, є корисним інструментом для розвитку логічного мислення.

Метод навчання через дослідження: Цей метод передбачає, що учні самостійно ставлять гіпотези, проводять експерименти і роблять висновки. На уроках фізики можна дати завдання, яке вимагатиме експериментів з використанням різних матеріалів, щоб довести певні закони (наприклад, дослідження сили тяжіння через експерименти з падінням тіл). Такі завдання розвивають не тільки знання, а й навички роботи з інформацією та самостійного пошуку відповідей.

Також цей метод фокусується на розвитку в учнів здатності ставити питання, досліджувати явища та самостійно шукати відповіді. Наприклад, на уроці фізики можна запропонувати учням вивчити певне фізичне явище (наприклад, закон Ома) через серію практичних дослідів, де вони самі вимірюють величини та формулюють висновки. Наприклад, урок з фізики на тему "Закони електричного струму" може починатися з теоретичної частини, де учні знайомляться з законами, а потім перейти до практичного дослідів, в якому вони вимірюють електричний опір різних матеріалів. Це дозволяє учням самостійно робити висновки про вплив різних факторів на величини в електричних колах.

Метод проєктного навчання: Використовується для розвитку компетентностей, дозволяючи учням працювати над великими темами протягом тривалого часу. Наприклад, у математиці можна дати завдання на створення

проекту, який включає застосування геометрії для створення архітектурних моделей. Це сприяє розвитку навичок планування, розв'язування проблем та організації роботи в команді.

Метод проектного навчання дозволяє учням працювати над великими завданнями протягом певного часу, використовуючи різні джерела інформації. Такий метод сприяє розвитку навичок дослідження, планування, роботи з командою та вирішення комплексних проблем. Наприклад, проект з біології на тему «Екологічні проблеми нашого регіону» може включати дослідження різних видів рослин та тварин, аналіз екологічної ситуації в місцевості та розробку рекомендацій для покращення стану навколишнього середовища. Це дозволяє учням глибше зрозуміти екологічні процеси та набути навичок аналізу й організації інформації

Кейс-метод: у природничих дисциплінах кейс-метод можна застосовувати для вивчення реальних ситуацій. Наприклад, на уроці біології можна розглянути конкретні випадки захворювань, аналізуючи фактори їх поширення, що допомагає учням розвивати навички логічного аналізу та критичного мислення.

Цифрові інструменти в навчанні математики та природничих наук:

Використання таких програм, як GeoGebra для геометрії або Mathematica для алгебри і статистики, дозволяє учням створювати інтерактивні моделі, будувати графіки і проводити аналіз даних. У статті можна показати, як ці програми сприяють кращому розумінню математичних концепцій через візуалізацію.

У хімії можна використовувати програми для візуалізації молекул та реакцій, що допомагає учням краще зрозуміти складні молекулярні структури.

Включіть приклади застосування онлайн-ресурсів, таких як інтерактивні лабораторії, симулятори фізичних процесів або бази даних, що дозволяють учням самостійно вивчати різноманітні природничі явища.

Цифрові технології відкривають нові можливості для розвитку компетентностей в природничо-математичних дисциплінах. Використання спеціалізованого програмного забезпечення та онлайн-ресурсів дозволяє учням візуалізувати складні концепції і проводити дослідження, аналізуючи великі обсяги даних.

GeoGebra дозволяє вивчати геометрію, алгебру та математичний аналіз через інтерактивні графіки.

Уроки з хімії можуть включати симуляції реакцій за допомогою програм, що дозволяє учням спостерігати процеси, які неможливо здійснити в реальному житті через обмеження безпеки чи ресурсів. Наприклад, використання онлайн-симулятора для дослідження реакцій кислот і основ у хімії допомагає учням зрозуміти не тільки процеси, а й взаємозв'язки між різними хімічними елементами.

Отже, розвиток логічного мислення є одним із основних аспектів освіти. Сучасні дослідження показують, що здатність до логічного мислення не тільки допомагає вирішувати математичні та фізичні задачі, а й є основою для критичного аналізу інформації та прийняття обґрунтованих рішень у повсякденному житті.

Дослідження показують, що учні, які активно займаються вирішенням задач з логічним підходом, мають кращі академічні результати в інших предметах, таких як література та суспільствознавство. Логічне мислення покращує здатність до абстрактного мислення та вирішення комплексних проблем. Учні, які займаються активним розв'язанням логічних задач, показують значно вищі результати на тестах з критичного мислення, а також краще справляються з нестандартними ситуаціями, коли потрібно прийняти рішення на основі аналізу даних.

Методи активного навчання (наприклад, метод проектів, проблемне навчання, кейс-метод) сприяють розвитку когнітивних здібностей і логічного мислення. Дослідження свідчать, що такі методи дозволяють учням краще орієнтуватися в нестандартних ситуаціях, стимулюючи їх до критичного аналізу і пошуку оптимальних рішень.

Дослідження показують, що навчання через дослідження (метод, який активно використовується в природничих дисциплінах) розвиває не тільки логічне мислення, але й вміння працювати з великими обсягами інформації, аналізувати дані та робити висновки на основі отриманих фактів.

Формування логічного мислення та компетентностей на уроках природничо-математичних дисциплін допомагає учням у повсякденному житті та готує їх до вирішення складних проблем. Наприклад, екологічні проблеми, що обговорюються на уроках біології та географії, можуть слугувати основою для розуміння концепцій сталого розвитку, усвідомлення важливості логічних аргументів у питаннях захисту навколишнього середовища [4].

Список використаних джерел

1. Кульчицький, О. (2019). *Формування логічного мислення у сучасній школі*. Київ: Видавництво Академія.
2. Шкляр, М. (2020). *Компетентнісний підхід у математичній освіті*. Харків: Освіта України.
3. Мельник, І. (2018). *Інформаційні технології у викладанні природничих наук*. Львів: Видавництво Львівського університету.
4. Білик, Л. (2017). *Сталий розвиток і екологічне мислення учнів*. Донецьк: Центр екологічної освіти.

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Долматова Марина – кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри прикладної лінгвістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Інтеграція України в європейську спільноту потребує формування нових якостей у суспільстві, освічених, щирих, висококваліфікованих фахівців, які володіють двома або більше мовами. Тому питання мотивації до вивчення іноземних мов стає надзвичайно актуальним і необхідним.

Ситуація, що склалася сьогодні, виглядає парадоксально: попри те, що вивченню іноземної мови приділяється велика увага, ефективність цього процесу залишається невисокою. Особливою проблемою у вивченні іноземних мов є нестача мотивації.

Формування у студентів сталого інтересу до вивчення іноземної мови – складний і багатогранний процес, який вимагає системного, комплексного й обґрунтованого впливу з боку викладача на мотиваційну структуру навчальної діяльності. Висока мотивація є ключовою умовою для успішного опанування мови, оскільки саме професійний інтерес сприяє ефективнішому навчанню.

Мотивація є одним із найважливіших чинників, що сприяють успішності навчання загалом, а особливо у вивченні іноземної мови. Вона виступає рушійною силою будь-якої діяльності. Багато дослідників вивчали процес мотивації з різних сторін, зокрема С. Занюк, А. Маркова, Б. Монка, Є. Пасова, В. Кузовлева, В. Сафонова, Т. Тучкова наголошували на важливості культури, здатності орієнтуватися в соціокультурному середовищі країни, мову якої вивчають [3]. Такі науковці, як О. Діордіященко, В. Ревенко, В. Гулеватий, Л. Вайлупова, глибоко досліджували різноманітність внутрішньої мотивації у вивченні іноземних мов та шляхи її підвищення серед студентів [1; 3].

Аналіз основних шляхів, особливостей методики та новітніх підходів у мотивації щодо вивчення іноземних мов студентами закладів вищої освіти і є метою нашої статті.

У педагогіці мотивація вважається одним з найголовніших чинників успішності навчання загалом і вивчення іноземної мови зокрема.

Мотивація у вивченні іноземних мов за своєю природою являє собою сукупність дій, які застосовує викладач, з метою ініціювання, зацікавлення, активізації навчальних груп для досягнення ефективності у навчанні.

На думку О. Малінки, під мотивацією до вивчення іноземної мови слід розуміти систему спонукань, що спрямовують навчальну діяльність на більш глибоке вивчення цієї дисципліни, на вдосконалення умінь і навичок, необхідних для ефективного засвоєння мовного матеріалу й адекватного їх використання у процесі іншомовної комунікації [5, с. 115].

Існує чимало сучасних підходів до питання мотивації, кожен із яких має власні принципи, проте всі автори погоджуються, що мотив має бути присутнім як на початку заняття, так і на кожному його етапі [8; 9]. О. Ящишин виділяє три мотиваційні блоки заняття: 1) на початку заняття вводиться основний мотив або мотиваційна композиція, що логічно пов'язана з цілями заняття; 2) наприкінці заняття формується мотиваційний міст до наступного, забезпечуючи оперативну і перспективну мотивацію; 3) протягом заняття діє блок підтримки мотивації [7, с. 310]. Отже, мотив має стати ключовим елементом, на якому базується увесь зміст заняття.

Існують зовнішня та кілька видів внутрішньої мотивації. Зовнішня мотивація здебільшого спрямовує студентів на досягнення кінцевого результату, тоді як внутрішня має потужний стимулюючий вплив на сам процес навчання [4, с. 4]. Для цього важливо організувати навчальний процес так, щоб ті, хто вивчає мову, на кожному етапі відчували просування до бажаної

мети. Окрім відомих видів мотивації, як-от зовнішня та внутрішня, у зарубіжній психології виділяють також глобальну, ситуаційну та інструментальну мотивацію [2, с. 14]. Дослідження свідчать, що всі види мотивації необхідні для успішного вивчення іноземної мови.

Формування мотивації – це не просто передача викладачем готових мотивів і цілей навчання студентам. Це, насамперед, створення умов для виникнення внутрішніх спонукань до навчання, їх усвідомлення самим студентом та подальший розвиток його мотиваційної сфери. При цьому, в оволодінні іноземною культурою важливо, які саме мотиви спонукають до діяльності. Найцінніші з них слід довести до рівня повного усвідомлення, щоб надати їм стимулюючої сили.

Мотивація належить до внутрішнього світу студента, тому викладачі можуть лише непрямо впливати на неї, створюючи умови для зацікавлення. Це вимагає знання мотиваційних потреб студентів і вміння застосовувати різноманітні мотиваційні методи. Лише тоді можна забезпечити стабільну мотивацію, що сприятиме успіхам у вивченні мови.

Серед факторів, що знижують активність студентів на заняттях з іноземної мови, є невпевненість у собі та низька самооцінка. Багато студентів уникають відповідей через страх зробити помилку, особливо якщо відчувають, що вимоги до них надто високі.

Методи підтримання мотивації можна поділити на дві групи. Психологічні методи включають індивідуальний підхід, демократичне спілкування та створення сприятливого клімату в колективі. Методико-педагогічні методи передбачають поступове ускладнення навчальних завдань, забезпечення доступності матеріалу та особистий приклад викладача, який захоплений своєю справою і надихає студентів.

Завдання мають бути комунікативними та творчими, враховувати майбутню спеціальність і особисті інтереси студентів. Підбір матеріалу, що відповідає їхнім прагненням і включає актуальні для обговорення проблеми, робить навчання значущим і підвищує мотивацію.

Моделювання реальних життєвих ситуацій дозволяє використовувати мову як інструмент, а не як ціль, що наближає навчання до умов реального спілкування. У сучасній методиці поширена думка, що роль викладача при виконанні комунікативних завдань не зменшується, а скоріше змінюється. Завдання викладача – створити умови для максимально ефективного виконання завдання, структуруючи його і даючи початковий імпульс.

Для підвищення мотивації до вивчення іноземної мови викладачі повинні:

- 1) адаптувати навчальні програми відповідно до вимог інтеграції України в європейський простір;
- 2) пропонувати студентам сучасну професійно орієнтовану інформацію для аудіювання, а також організовувати перегляд наукових фільмів із подальшим обговоренням і виконанням вправ [7];
- 3) залучати завдання та тести, які допомагають структурувати знання, сприяють розвитку творчих здібностей і стимулюють інтерес до навчання, що особливо корисно для студентів із низькою самооцінкою, оскільки забезпечують успішний досвід навчання;
- 4) використовувати актуальні теми для дискусій, стимулюючи

діалогічне мовлення, що включає елементи монологів і діалогів, сприяючи розвитку комунікативних навичок; 5) підбирати автентичні тексти, орієнтуючись на специфіку майбутньої професійної діяльності студентів.

Для викладання граматики рекомендується подавати теоретичний матеріал у вигляді таблиць, а практичний – через граматичні завдання. Ефективними є вправи на виправлення помилок, пояснення використання часових форм, завдання з пропусками тощо. Це сприяє розвитку письмових та усних навичок, необхідних для опанування іноземної мови [6, с. 93].

Викладач також повинен втручатися в процес, коли виникає пауза, здебільшого ставлячи запитання. Завдання викладача – пропонувати такі задачі, які мотивуватимуть студентів підтримувати розмову до досягнення поставленої мети.

Більша увага студентів до мотивованого неформального спілкування, а не до граматики, дає кращий результат, оскільки сама діяльність приносить задоволення.

Ефективність навчання іноземних мов у закладах вищої освіти досягається, коли студенти не лише активно залучені в мовну діяльність, але й усвідомлюють мету і завдання свого навчання. Важливо створити атмосферу без тривоги, де переважають позитивні емоції, такі як радість, задоволення, впевненість, гордість та інтерес. Для цього слід зосередитися на розвитку навичок мовного спілкування та ведення професійних дискусій. Заняття з практики усного і писемного мовлення, а також методики викладання потребують інноваційних підходів, таких як лекції-діалоги, «круглі столи», батл-дискусії, де студенти можуть розкрити свій творчий потенціал, висловлювати власну думку та обговорювати проблеми. Такі заняття сприяють створенню життєрадісної атмосфери взаємодії між студентами та викладачами, побудованої на принципах співпраці, доброзичливості та взаємної підтримки. Студенти мають свободу слова і думки, можливість захищати свої професійні позиції, що іноді призводить до виникнення конструктивних конфліктів, які допомагають дійти істини. Учасники занять проявляють повагу, чесність, працьовитість та активність, а успіхи та невдачі кожного викликають співпереживання у всіх членів групи. У результаті в колективі формується сприятливий психологічний клімат, що позитивно впливає на розвиток професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Н.Б. Мотиви опанування учнями іноземної мови як засобу самовираження особистості: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2002. 24 с.
2. Грабовська Т.В., Киричук О.П. Формування позитивної мотивації діяльності особистості. *Рідна школа*. 2002. № 4. С.12-14.
3. Занюк С.С. Почуття компетентності у студентів та учнів як компонент мотивації учіння // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Ін-ту психології імені Г.С.Костюка АПН України. Т. II, ч. 2. 2000. С.153-161.

4. Зязюн І.А. Мотивація і мотиви людської поведінки // Початкова школа. 1999. №6. С.3-6.
5. Малінка О.О. Особливості формування мотивації до вивчення іноземних мов студентами нелінгвістичних освітніх закладів // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2009. Вип. 26. С. 115-118.
6. Щелкунова-Іванченко І. В. Умови формування мотиваційної сфери студентів педагогічних вузів // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. 2005. Вип. 30. С. 92-96.
7. Яцишин О.М. Визначення оптимальної структури мотиваційного синдрому вивчення англійської мови студентами економічних спеціальностей // Мова. Культура. Бізнес. 2003. Вип. 1. С.308-316.
8. Covington M. The Will to Learn: a Guide for Motivating Young People. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. 77 p.
9. Kegan R. The evolving self: Problem and process in human development. Cambridge : Harvard University Press, 2012. 112 p.

СУЧАСНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ

Донець Ірина – кандидатка географічних наук, доцентка кафедри географії та туризму Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Україна

Арсененко Ірина – кандидатка географічних наук, доцентка кафедри географії та туризму Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Україна

Донченко Лариса – кандидатка географічних наук, доцентка кафедри географії та туризму Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Україна

Формування та вдосконалення педагогічної компетентності вчителя географії є актуальним завданням і вимогою до організації сучасного освітнього процесу в закладах освіти. Набуття окресленої компетентності містить не лише глибокі знання шкільного курсу географії, але й навички ефективного навчання та виховання учнів, здатність пристосовувати зміст і методики викладання з урахуванням різних вікових груп і рівнів розвитку учнівської молоді.

Однією з теорій формування педагогічної компетентності є теорія рефлексії. Вона передбачає поєднання теоретичних знань і практичних навичок з систематичним вивченням і аналізом власного педагогічного досвіду. Вчителям географії рекомендується регулярно аналізувати свої уроки, визначати ефективні та менш ефективні методи викладання, а також шукати інноваційні підходи до роботи з учнями.

Проведенні дослідження дозволять визначити, що предметна сутність терміну «рефлексія» має різні інтерпретації і тлумачення. В енциклопедичних

довідниках рефлексія визначається як інтелектуальний процес, спрямований на усвідомлення людиною власної особистості (поведінки, дій і вчинків, психічних станів, почуттів, здібностей, характеру та інших аспектів).

В загальній психологічній термінології рефлексія (від лат. reflexio – вигин, відображення) – це виважене осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів своєї діяльності, а також соціального та індивідуального способу існування.

Учені трактуванню цього поняття надають більш широкого значення. Г. Щедровицький поняття рефлексії поділяє на два аспекти. З одного боку, дослідник розглядає його як процес і структуру діяльності, а з іншого – як механізм особистого розвитку діяльності.

Отже, механізм дії рефлексії визначається як формування ситуацій розриву предметної дії, створених іншим суб'єктом в заданих умовах. За висновками автора, розвиток рефлексії є важливим за умови використання технології колективного мислення, яка здійснюється через проведення організаційно-діяльнісних ігор. Адже рефлексія буде спрямована на оцінювання власної системи умінь, зокрема професійної діяльності.

Марусинець М. М. розглядає особливість рефлексії в педагогічній діяльності через присутність двох суб'єктів – учня, який є об'єктом навчання та водночас суб'єктом пізнання, і вчителя, який є суб'єктом навчальної діяльності і водночас об'єктом пізнання для учня. Авторка вважає, що рефлексія є ключовим механізмом педагогічної взаємодії, процесу рефлексивного управління діяльністю учнів. Цей процес може реалізовуватися за певних умов, коли вчитель, з одного боку, уявляє й осмислює внутрішній світ учня, а з іншого – регулює активність учня та власну самоактивність для сприяння розвитку всіх учасників освітнього процесу [4].

Професійна рефлексія передбачає, що педагог фокусується на аналізі власної діяльності: він може відокремити себе від своєї роботи, розглядати її як об'єкт, що може бути протиставлений йому, та перетворити діяльність як об'єкт для трансформації та розвитку.

Таким чином, належні уявлення дозволяють створити реалістичні стандарти особистісного та професійного розвитку, розробити програми саморозвитку, а також встановити гармонійну та ефективну систему професійних взаємодій та взаємовідносин [2].

Розвиток рефлексії у педагогів-географів буде сприяти не тільки формуванню професійної компетентності, а й загальному розвитку особистості, адаптації до соціального призначення [3].

Ще одним із теоретичних поступів є теорія педагогічної майстерності. Згідно з якою, майстерність викладача ґрунтується на комплексі вмінь і якостей, таких як організаційні здібності, педагогічна інтуїція, адаптація до різних ситуацій та здатність впливати на розвиток учнів. Вчителям географії важливо вдосконалювати свої навички в усіх навчально-виховних і наукових аспектах викладання, враховуючи індивідуальні особливості кожного учня.

Майстерність – це довершене вміння в якій-небудь галузі. Великий тлумачний словник сучасної української мови так розкриває сутність слова

«майстерний»: «Який достатньо знає свою справу; умілий, досвідчений. Який усе вміє робити. Який відзначається вправністю... Зроблений, виконаний дуже вміло; досконалий» [1].

Педагогічна майстерність виявляється не в теоретичних знаннях, а передусім в умінні їх застосовувати у конкретній діяльності. Майстерність вчителя географії представляє собою вищу форму активності в його професійній діяльності, що базується на принципах гуманізму і виявляється у розумному використанні методів та засобів педагогічної взаємодії в конкретних ситуаціях навчання і виховання.

Для успішного рефлексивного керівництва розвитком учнів вчитель повинен володіти навичками самоконтролю і керування усіма аспектами педагогічної діяльності (метою, суб'єктом, об'єктом, засобами, результатом) на основі зворотного зв'язку. Усвідомлення включає мету діяльності та досягнення її результатів, розуміння внутрішньої картини світу учнів і їх сприйняття педагогічних заходів, вибір ефективних засобів впливу та коригування педагогічної позиції на основі аналізу результатів. Орієнтація на дитину і бажання співпрацювати для її розвитку визначають вибір цілей і пошук шляхів їх досягнення через впровадження відповідних педагогічних технологій і методик.

Усвідомлення мети і результату процесу розвитку визначає потребу у знаннях, що сприяє злиттю гуманістичної спрямованості та професійної компетентності і стає надійним фундаментом для саморозвитку вчителя географії. Відповідно виникає можливість розглядати суперечності між обраною програмою виховання і реальним процесом її реалізації як внутрішній стимул для особистого самовдосконалення, спрямованого на набуття нових навичок і поглиблення знань [5].

Важливим аспектом є теорія особистісно-орієнтованого і інклюзивного навчання, яка покликана враховувати інтереси та потреби кожного учня. Майбутнім вчителям географії слід розвивати навички індивідуалізації навчання, створювати сприятливу атмосферу для взаємодії та співпраці з учнями, щоб кожен з них відчував себе важливим і здатним досягти успіху [5].

Таким чином, формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя географії вимагає комплексного підходу, що включає в себе теорію рефлексії, педагогічної майстерності та особистісно-орієнтованого навчання. Розвиток цих аспектів дозволить вчителю ефективно впливати на розвиток учнів і стати успішним фахівцем у галузі освіти.

Враховуючи вищевказане, можна зробити висновок, що у формуванні професійної компетентності вчителя географії застосовуються різні педагогічні теорії, які визначають підходи до професійного розвитку та навчання вчителів. Декілька ключових теорій в цьому контексті включають:

1. Теорія рефлексії та самовдосконалення: вчителі активно вивчають та аналізують власний досвід, рефлексують над своєю діяльністю та впроваджують заходи для постійного саморозвитку.

Відповідно вчителі географії можуть систематично рефлексувати над власним викладанням, виявляти слабкі та сильні сторони, адаптувати свої методи відповідно до власного досвіду.

2. Теорія конструктивізму: учитель є фасилітатором навчання, сприяє активному конструюванню знань учнями через інтерактивні методи та взаємодію.

При даному підході використання інтерактивних методів у викладанні географії сприяє активному залученню учнів та розвитку їх аналітичних навичок і здібностей.

3. Теорія диференціації та індивідуалізації: вчителі повинні приділяти увагу різноманітності потреб та рівню здібностей учнів, надаючи індивідуальну підтримку.

У контексті викладання географії це може включати використання різних методів з метою задоволення індивідуальних потреб учнів.

4. Теорія професійного навчання: вчителі розвивають свої професійні навички через взаємодію та обмін досвідом з колегами.

Застосування даної концепції свідчить, що вчителі географії можуть співпрацювати, на майстер-класах ділитися кращими практиками та навчатися один від одного для підвищення професійного рівня.

5. Теорія активного навчання: учитель створює умови для активної участі учнів у освітньому процесі, стимулюючи їхню самостійність та творчий підхід.

Тобто, вчителі географії можуть використовувати проектну діяльність, дослідження та інші форми активного навчання для поглиблення знань та розвитку критичного мислення учнів.

Вище наведені теорії спільно формують підґрунтя для розвитку професійної компетентності вчителя географії, сприяючи його адаптації до змін у сучасній освітній парадигмі та вдосконаленню якості навчання.

Маємо підкреслити, що окрім теорій щодо формування фахової компетентності вчителя географії, також застосовують різні концепції та підходи. Наведемо приклади концепцій, які часто використовуються в даному контексті:

1. Інтегрована концепція компетентнісного навчання – зосередження на розвитку не лише знань, але й вмінь та навичок, необхідних для успішної професійної діяльності вчителя географії.

Основний зміст – підкреслення розвитку ключових компетентностей, таких як комунікативні навички, критичне мислення, технологічна і медійна грамотність.

2. Концепція освіти для сталого розвитку – врахування глобальних проблем та викликів при формуванні фахової компетентності, покладання акценту на розвиток учнівської свідомості та глобальної відповідальності [4, 5].

При даному підході вчителі географії акцентують увагу на вивченні проблем сталого розвитку, розвитку громадянської активності, міжкультурної компетентності та комунікації.

3. Проблемно-орієнтовна концепція – залучення учнів до вирішення реальних проблемних питань і завдань, що сприяє поглибленню розуміння географічних знань, розвитку критичного мислення.

У такому контексті здійснюється організація уроків географії та проектної діяльності, які дозволяють учням застосовувати свої знання для аналізу та вирішення конкретних проблем.

4. Інтерактивна концепція навчання – залучення учнів до активної участі у освітньому процесі, використання інноваційних інтерактивних методів для створення зацікавленості та поглиблення знань.

При застосуванні цієї концепції вчителі географії можуть використовувати віртуальні екскурсії, ігри або інші інтерактивні практики для залучення до активної початкової діяльності учнів.

5. Контекстуальна концепція – врахування конкретного соціокультурного та географічного контексту учнів під час формування зазначених стандартом компетентностей.

В основі даного підходу застосування змісту та методів викладання до особливостей географічного середовища та культурних аспектів регіонів вивчення або знаходження.

Таким чином, зазначені концепції допомагають забезпечити цілісний підхід до формування фахової компетентності вчителя географії, розвиваючи необхідні навички та розуміння для подальшої успішної педагогічної практики в закладах освіти.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. В. Т. Бусел. К.: Перун, 2009. 1736 с.

2. Корольова І.І. Професійна рефлексія як чинник фахового становлення особистості майбутнього менеджера освітньої галузі / І.І. Корольова. Херсон: ХДУ. 2016.

3. Маліцька Л.Б. Розвиток рефлексії у майбутніх фахівців. URL: <https://journal.kdpu.edu.ua/psychology/article/view/7432> (дата звернення 20.10.2024).

4. Марусинець М. М. Професійна діяльність педагога: рефлексивний аспект. URL : <https://salo.li/F0a09d8>(дата звернення 20.10.2024).

5. Федів В., Бірюкова Т., Олар О. Формування особистості в рамках компетентнісного підходу: історичні аспекти становлення. URL : <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/684> (дата звернення 20.10.2024).

ТРИАДА МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ «ПРОЄКТНИЙ ПІДХІД-ПРОЦЕСНИЙ ПІДХІД-РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД» У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Кононец Наталія – докторка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Україна

Професійну підготовку майбутнього менеджера потрібно розглядати як необхідну складову системи освіти, яка спрямована на формування знань, вмінь навичок, компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності у різних сферах менеджменту (загальне адміністрування, управління персоналом, виробництво, фінансовий менеджмент, маркетинг, проєктний менеджмент, освітній менеджмент та ін.), а також для повноцінного професійного розвитку, самовдосконалення особистості у контексті потреб сучасного ринку праці.

Ключове значення для підготовки фахівців із менеджменту і впровадження сучасних методик викладання управлінських дисциплін має методологічна й науково-методична база. Менеджер, аналізуючи сучасний ринок, повинен не лише розуміти поточні зміни, але й прогнозувати його майбутній розвиток. Ба більше, ефективний менеджер сприяє створенню нових ринків, що потребує глибоких знань у маркетингу та інноваційному проєктуванні. Оскільки менеджер постійно працює з людьми та координує їхню діяльність, він має володіти знаннями в галузях психології та соціології, адже якість його підготовки значно впливає на відносини з персоналом. Необхідність формування у майбутніх менеджерів здатності управляти процесами детермінує актуальність ґрунтовного дослідження виробничих, технологічних, комунікаційних процесів. З огляду на це, потребують вдосконалення компоненти системи підготовки майбутніх менеджерів, зокрема, у контексті віднайдення дієвих методологічних підходів: теоретичний, практичний, професійно-розвивальний, самоосвітній.

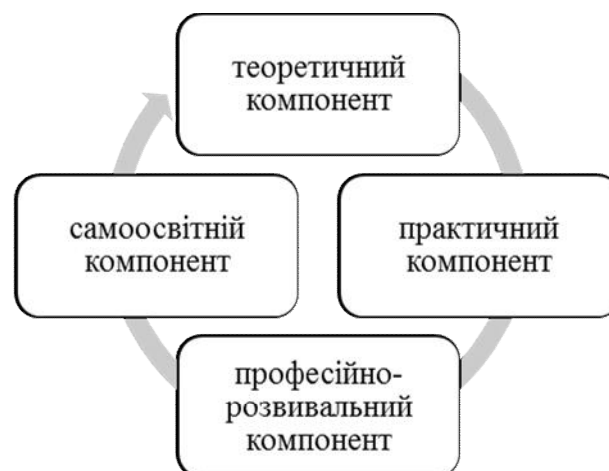


Рис. 1. Компоненти системи підготовки майбутніх менеджерів

Аналізуючи освітньо-професійні програми підготовки менеджерів, констатуємо, що методологічну основу складають компетентнісний,

студентоцентричний, практико-орієнтований, особистісно-орієнтований підходи, що, на нашу думку, потребує розширення переліку методологічних підходів у системі професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Вивчення наукових праць (М. Гриньова (2011), О. Гудима (2023), Ю. Єжелей (2023), В. Лук'янихін (2023), О. Ястремська (2023), Н. Кононец (2014, 2020), О. Нестуля (2020), С. Нестуля (2020) та ін.) уможливило виокремити важливу тріаду методологічних підходів «проектний підхід–процесний підхід–ресурсно-орієнтований підхід» з метою вдосконалення компонентів системи професійної підготовки майбутніх менеджерів.

Застосування в межах траєкторії реалізації освітньо-професійних програм підготовки майбутніх менеджерів тріади «проектний підхід–процесний підхід–ресурсно-орієнтований підхід» підкреслює інноваційність організаційно-управлінської діяльності керівника/керівників структурних підрозділів закладів освіти різних рівнів (освітнього менеджменту) шляхом (Гриньова, Кононец, Жданова-Неділько, Павліш, 2024):

1) вільного володіння освітніми менеджерами методами проектного менеджменту (Project management); проектування системи заходів на посилення маркетингової орієнтації діяльності закладу освіти;

2) вдосконалення організаційної структури закладу освіти; налагодження процесів комунікації в ієрархії розподілу завдань між працівниками закладу освіти для підвищення якості освітнього процесу;

3) консолідації усіх ресурсів закладу освіти (зовнішніх ресурсів) та особистісних ресурсів кожного працівника (внутрішні ресурси) з метою забезпечення розвитку закладу освіти та постійного підвищення якості освітнього процесу (рис.2).

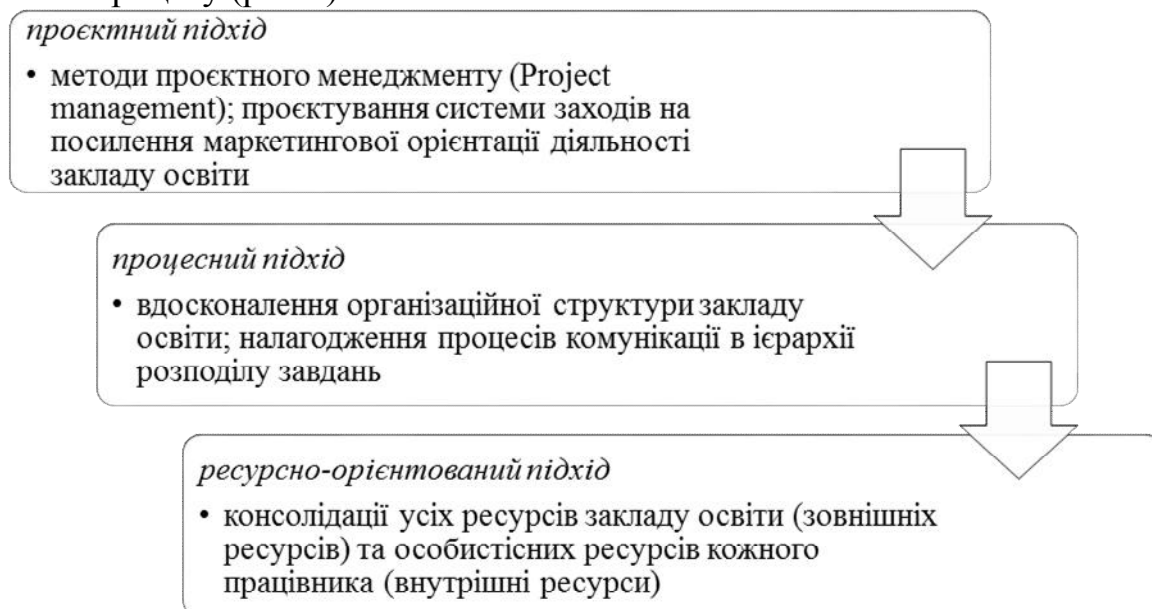


Рис. 2. Тріада методологічних підходів «проектний підхід-процесний підхід-ресурсно-орієнтований підхід»

У межах реалізації тріади методологічних підходів «проектний підхід–процесний підхід–ресурсно-орієнтований підхід» цілком логічним буде орієнтація на застосування *сучасних технологій освітнього менеджменту*, суть яких

детально описали у своєму науковому доробку О. Гудима (2023), Ю. Єжелій (2023), В. Лук'янихін (2023), О. Ястремська (2023) та інші науковці (рис. 3):

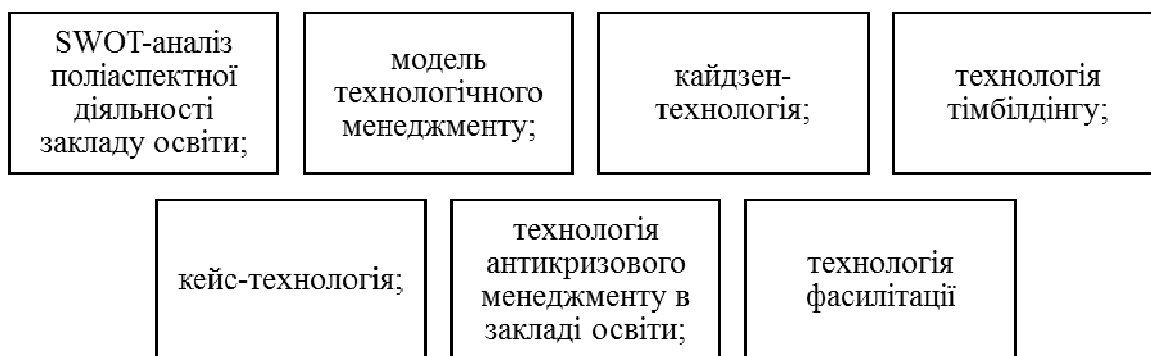


Рис. 3. Сучасні технології освітнього менеджменту

Застосування тріади методологічних підходів «проектний підхід- процесний підхід-ресурсно-орієнтований підхід» уможлиблює побудову освітнього процесу з використанням корпоративної системи управління знаннями, котра є важливим складником системи професійної підготовки майбутніх менеджерів, і водночас забезпечує інноваційність організаційно-управлінської діяльності освітнього менеджменту на різних рівнях: на рівні кафедри, факультету, університету загалом.

На підставі вивчення праць І. Бенівської та М. Чепелюка, можемо виокремити найбільш використовувані стратегії розвитку та управління знаннями у закладі вищої освіти:

1) Стратегія «Формування знань». Ця стратегія, що включає формування знань, передбачає поглиблення накопичених і генерацію нових знань через проведення науково-дослідних робіт, впровадження інноваційних рішень та постійне їх вдосконалення. Це сприяє підвищенню конкурентоспроможності закладу освіти і, зазвичай, використовується ЗВО та науковими установами, дослідницькими лабораторіями. У межах реалізації цієї стратегії проектний підхід забезпечує організацію науково-дослідних проєктів; процесний підхід – налагодження процесів упровадження інноваційних рішень та постійне їх вдосконалення; ресурсно-орієнтований підхід – консолідацію ресурсів для вирішення проєктних завдань та результативності процесів.

2) Стратегія «Обмін знаннями». Ця стратегія, що включає обмін знаннями, акцентує увагу на систематичному обміні знаннями – їх отриманні, структуруванні, зберіганні, використанні та чіткому розподілі між працівниками ЗВО або їх групами. У межах реалізації цієї стратегії проектний підхід забезпечує організацію івентів по обміну знаннями, дисемінацію досвіду тощо; процесний підхід – налагодження процесів упровадження інноваційних рішень по обміну знаннями; ресурсно-орієнтований підхід – консолідацію ресурсів для вирішення проєктних завдань та результативності процесів.

3) Стратегія «Управління знаннями». Ця стратегія, яка функціонує як бізнес-стратегія, маркетинг освітніх послуг, полягає в формуванні і використанні «найкращих» знань у будь-якій діяльності закладу освіти: надання освітніх послуг, педагогічна діяльність викладачів, організаційно-управлінська

діяльність освітніх менеджерів, діяльність колективу у реалізації освітніх програм, профорієнтаційна діяльність та ін. Знання стають основою всієї роботи закладу освіти, вони створюють споживчу цінність і виступають кінцевим продуктом.

4) Стратегія «Управління інтелектуальним капіталом». Ця стратегія передбачає, що всі знання закладу освіти та система управління ними спрямовані виключно на створення, підтримку і розвиток інтелектуальних активів, таких як патенти, авторські свідоцтва, технології, ноу-хау тощо (Гриньова, Кононець, Жданова-Неділько, Павліш, 2024). У межах реалізації цієї стратегії проєктний підхід забезпечує організацію, підтримку і розвиток інтелектуальних активів; процесний підхід – налагодження процесів упровадження інноваційних рішень для розвитку інтелектуальних активів; ресурсно-орієнтований підхід – консолідацію ресурсів для вирішення проєктних завдань та результативності процесів.

Таким чином, тріада методологічних підходів «проєктний підхід-процесний підхід-ресурсно-орієнтований підхід» забезпечує реалізацію усіх вище згаданих стратегій «Формування знань», «Обмін знаннями», «Управління знаннями», «Управління інтелектуальним капіталом»: проєктний підхід забезпечує організацію проєктів як інструментів реалізації стратегічних завдань; процесний підхід – налагодження процесів упровадження інноваційних рішень та постійне їх вдосконалення з використанням сучасних технологій освітнього менеджменту; ресурсно-орієнтований підхід – консолідацію ресурсів для вирішення проєктних завдань та результативності процесів.

Список використаних джерел

1. Бенівська І. В. Маркетинг освітніх послуг – інструмент конкурентності сучасного ВНЗ. *Маркетингова освіта в Україні : зб. матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Київ, 12-13 квіт. 2016 року). ДВНЗ «Київ. нац. екон. ун-т ім. Вадима Гетьмана». Київ : КНЕУ, 2016. С. 9-11.
2. Гриньова М., Кононець Н., Жданова-Неділько О., Павліш І. Сучасні напрями реалізації інноваційного управління закладами освіти. *Витоки педагогічної майстерності*. 2024. Випуск 33. С. 50-58.
3. Нестуля О. О., Нестуля С. І., Кононець Н. В. Проєктний підхід (project-based learning) до викладання дисципліни «Основи лідерства» для магістрантів спеціальності 011 освітні, педагогічні науки в умовах дистанційного навчання. *Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень: збірник наукових робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф.* (18-19 вересня 2020 р., м. Одеса). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. С. 60-63.
4. Чепелюк М. І. Корпоративна культура в контексті управління знаннями організації. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Економічні науки*. 2017. Вип. 27(2). С. 74-77.
5. Ястремська О. М., Гудима О. В., Єжелій Ю. О., Лук'янихін В. О. Новітні інноваційні освітні системи і технології в галузі менеджменту. *Наукові записки Львівського університету бізнесу та права. Серія Економічна. Серія Юридична*. 2023. № 37. С. 465-472.

ЗБІЛЬШЕННЯ ЗРОЗУМІЛОГО АУДІОВІЗУАЛЬНОГО ІНПУТУ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Марголін Адріан – здобувач третього (доктора філософії) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки кафедри освітології ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, Україна

Одним із положень засвоєння іноземної мови, яку розробив американський лінгвіст Стівен Крашен (Stephen Krashen) є збільшення зрозумілого інпуту (maximize comprehensible input) [7]. Слово «інпут» часто вживається в англomовній науково-педагогічній літературі на позначення автентичного матеріалу, який споживає здобувач освіти. Наприклад, це можуть бути художня література, новини, кіно, відео. Телебаченню та радіо присвячено окремий розділ «Television and Radio as Input Sources» [7, с. 153]. Збільшення аудіовізуального інпуту (тобто такого інпуту, у якому поєднується аудіо та зображення, наприклад, кіно, відео) збільшує ефективність вивчення іноземної мови, адже здобувач сприймає живу мову у різних контекстах, і чим більше буде такого інпуту, тим точніше і глибше буде сприйняття мови.

P. Wood-Borqne підкреслює, що інпут має бути зрозумілим («comprehensible») [10, с. 4]. «Зрозумілий» інпут варто розглядати як такий, де (використовуючи терміни теорії комунікації) значною є перевага «сигналу» над «шумом». Тобто такий інпут здобувач базової середньої освіти зможе сприйняти, зрозуміти, осмислити, засвоїти та надалі використовувати у своїй мовленнєвій практиці.

İ. Çakir також підкреслює те, що необхідно враховувати рівень володіння іноземною мовою здобувачів при виборі аудіовізуальних засобів, а також застосовувати технології відповідно до їхнього рівня володіння іноземною мовою [4, с. 3]. S. Taammourt та D. Boutlelis відзначають, що аудіовізуальні засоби мають відповідати «шкільному рівню», і варто пильнувати над тим, щоб їхня мова не була вище чи нижче рівня володіння іноземною мовою здобувачів («les compétences des apprenants») [9, с. 30].

T. Bahrani, S. Tam, M. Don Zuraidah вважають, що адаптація та спрощення інпуту полегшує розуміння, але «може не сприяти» вивченню іноземної мови. І навпаки, робота з оригінальним інпутом потребує більше зусиль, але «може набагато більше сприяти» вивченню іноземної мови [2, с. 6]. Дослідження цих науковців показують, що «якість мовного інпуту» важливіша за ступінь «експозиції» [2, с. 1]. Їхній експеримент виявив, що здобувачі нижчого рівня володіння іноземною мовою віддавали перевагу мультфільмам, тоді як здобувачі вищого рівня володіння іноземною мовою – новинам. При цьому більший час перегляду мультфільмів був менш ефективним за короткий час перегляду новин. З цього науковці роблять висновок, що якість (або тип) експозиції важливіший за її тривалість [2, с. 7]. Якщо мультфільми сприяють більшій мотивації, то новини є більш ефективним жанром аудіовізуальних засобів. Але простота мультфільму може бути як раз причиною його ефективності. C. Canning-Wilson стверджує, що допоки немає достатніх емпіричних доказів того, що перегляд цілих відео («in their entirety») покращує

аудіювання при вивченні іноземної мови, тому потрібно давати «фрагменти аудіовізуальних засобів» [5, с. 265]. Rivero Vilá пропонує переглядати в класі не більше 5-6 епізодів фільму, а на домашнє завдання залишати перегляд цілого фільму [8, с. 138].

На нашу думку, необов'язково пропонувати перегляд саме короткотривалих відео, оскільки, ймовірно, важливішим є час перегляду аудіовізуальних засобів (експозиція): навіть якщо це фоновий («неуважний») перегляд, тривалий і повторюваний інпут дасть значний результат скоріше, ніж короткий, незначний, але уважний інпут. Іншими словами, короткочасна сконцентрованість на аудіовізуальному засобі навряд чи дасть позитивний ефект, оскільки сфокусований режим роботи мозку, на відміну від несфокусованого, не створює таких розгалужених мереж, які пов'язують інформацію.

На підставі аналізу власного досвіду використання аудіовізуальних засобів навчання зазначимо, що ефективність навчання іноземної мови та мотивація здобувачів можуть залежати від конкретного мультфільму та індивідуальних уподобань. Наприклад, у французькому мультфільмі *Lucky Luck* вживається складна й стилістично забарвлена лексика, наявні складні метафоричні думки, вимова нечітка, темп мовлення високий, на задньому плані грає музика. Тому цей мультфільм не є ефективним засобом для розвитку навичок аудіювання. У мультфільмі *Trotro*, який призначений для дітей значно меншого віку (його дивляться від двох років) властивий повільний темп мовлення і монтаж, є часті повтори (що сприяє запам'ятовуванню лексики), чиста вимова, лексика проста і побутова. Дітям більш старшого віку (приблизно з 12-ти років) буде більш до вподоби *Lucky Luck*, хоча з нього, вірогідно, навіть за більший час експозиції вони не зможуть засвоїти стільки ж, скільки ж з мультфільму *Trotro*, який вони сприйматимуть як «мультфільм для малюків». Так само мультфільм *Свинка Пеппа*, який можуть використовувати як аудіовізуальний засіб для вивчення вже англійської мови, попри простоту інпуту і користь засвоєння побутової лексики, не є достатньо захоплюючими для перегляду нецільовими групами.

С. Canning-Wilson наполягає на тому, щоб робота з аудіовізуальними засобами («video tasks») «сприймалася здобувачем як виклик» і вимагала зусиль [5, с. 266]. М. Chebili та Y. Benahmed відзначають, що необхідно пропонувати аудіовізуальні засоби «вищого рівня, ніж у здобувачів», але він має бути близьким до того рівня володіння іноземною мовою, який здобувачі вже мають [6, с. 50].

Цікавим та неоднозначним є питання стосовно того, чи слід давати переклад незнайомих слів перед переглядом аудіовізуального засобу. З одного боку, неможливо і неправильно дати переклад чи тлумачення всіх незнайомих лексичних одиниць, оскільки це обтяжить здобувачів, і вони будуть сприймати їх поза контекстом, поза комунікативною ситуацією. Таке вивчення, на нашу думку, не сприяє ефективності засвоєння матеріалу. З другого боку, інпут має бути зрозумілим, а велика кількість незнайомих слів зроблять його дуже складним для опрацювання, зменшать мотивацію й ефективність. Тож вважаємо, що знайомство з ключовими й важливими лексичними одиницями

має відбуватися при використанні аудіовізуальних засобів за умови, що ці лексичні одиниці будуть регулярно повторюватися в аудіовізуальному засобі та в цілому курсі, або вони є ключовими для його розуміння, або мають бути використані у дальшій роботі. У випадку, коли важлива лексична одиниця не є зрозумілою за контекстом або завдяки комунікативній ситуації, її переклад можна дати перед переглядом засобу або, що буде, на нашу думку, оптимальним, між першим та другим переглядом аудіовізуального засобу. Це можна пояснити тим, що під час першого перегляду аудіовізуального засобу відбувається знайомство з ним, глобальне розуміння змісту та комунікативної ситуації, й з'являється мотивація зрозуміти значення певних лексичних одиниць. Але у випадках, коли нерозуміння лексичних одиниць зменшує загальну мотивацію та самооцінку, або коли без розуміння цих одиниць неможливе глобальне розуміння, то, вірогідно, їх необхідно дати ще перед першим переглядом.

Логіка дослідження вимагає звернутися до критеріїв відбору аудіовізуальних засобів, які впливають на складність їхнього сприйняття. І. Зозуля, А. Слободянюк, А. Стадній пропонують при відборі аутентичних аудіовізуальних засобів керуватися такими критеріями: 1) відповідність рівня мовної компетенції здобувачів освіти; 2) ступінь складності мовного матеріалу; 3) співвідношення «звукової та зорової інформації»; 4) відповідність тематиці заняття; 5) «актуальність теми», відповідність потребам та інтересам здобувачів; 6) тривалість вибраного фрагменту; 7) «наявність субтитрів»; 8) виховна мета [1, с. 7].

М. Vouabourі та S. Kalay рекомендують такі критерії відбору аудіовізуальних (та звукових) засобів для їхнього кращого розуміння здобувачем освіти:

- відповідність рівню володіння іноземної мови здобувача;
- чітка вимова та нормальна швидкість мовлення (не занадто швидка, не занадто повільна);
- нормальна якість звуку й відео;
- незначна тривалість аудіовізуальних засобів, адже сприйняття тривалих аудіовізуальних засобів утруднюватиме їхнє розуміння [3, с. 26].

Вибір аудіовізуальних засобів незначної тривалості суперечить теорії зрозумілого інпуту Стівена Крашена. Так само за умови зменшення труднощів при перегляді аудіовізуальних засобів цілком можливо збільшити їхню тривалість. Припускаємо, що більший інпут з меншою складністю сприятиме більш ефективному вивченню іноземної мови. Як наслідок ефективніше збільшити обсяг споживання таких матеріалів, які відповідають бажаному рівню володіння іноземної мови. Засвоєння маловживаних слів та граматичних конструкцій не дадуть, на нашу думку, видимої переваги здобувачеві, оскільки нагода їх використати випадає нечасто (до того ж, як наслідок такої лексичний та граматичний матеріал не буде закріплюватися, і для його запам'ятовування, скоріше за все, потрібно буде витратити більше часу й сил). Більш уживаний лексико-граматичний матеріал частіше слугуватиме здобувачеві освіти. Таким чином, збільшення обсягу інпуту виявляє здобувачеві частотність матеріалу, і

він зможе осягнути й засвоїти саме його, відкинувши малопотрібний та несвоєчасний.

Можна припустити, що цілісність (або враження цілісності) аудіовізуального засобу чи твору є важливішим чинником за темп мовлення або швидкість сприйняття. Утворення цілісної картини взаємопов'язаних елементів не є результатом обов'язкового фрагментування чи сповільнення темпу перегляду/читання/прослуховування. Наприклад, виконання музики у більш повільному темпі дозволяє звернути увагу на непомітні до того штрихи, ясніше почути мелодію, виокремити музичні інструменти, а виконання у швидшому темпі за звичний часто дозволяє побачити схожість музичних фраз, які призводять до більш цілісного поетичного сприйняття.

Висновок. Отже, збільшення зрозумілого інпуту є важливим фактором підвищення рівня ефективності навчання іноземної мови. На підставі аналізу науково-педагогічної літератури з'ясовано, що аудіовізуальні засоби мають бути ретельно підібрані відповідно до рівня володіння мовою здобувачів аби забезпечити найбільшу ефективність. Важливими є якість інпуту, його доступність та зрозумілість, а також тривалість експозиції. При цьому, варто враховувати індивідуальні вподобання та мотивацію здобувачів освіти. Правильний вибір аудіовізуальних засобів може значно збільшити ефективності вивчення іноземної мови, знайомлячи здобувача освіти з живим мовленням у різних контекстах та сприяючи глибокому засвоєнню лексико-граматичного матеріалу.

Список використаних джерел

1. Зозуля І. Є., Слободянюк А. А., Стадній А. С. Аудіовізуальні засоби навчання в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності // *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations*. 2022.
2. Bahrani T., Tam S. S., Don Zuraidah M. Authentic Language Input Through Audiovisual Technology and Second Language Acquisition // *SAGE Open*. 2014.
3. Boubabouri M., Kalay S. Le reportage comme support didactique dans l'activité de la compréhension de l'oral Exemple des apprenants de la 3ème AM. 2019.
4. Çakir İ. The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom // *tojet*. 2006.
5. Canning-Wilson C. Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom // *Surviving & Thriving: Education in Times of Change*. – 2020.
6. Chebili M., Benahmed Y. L'exploitation du conte audiovisuel en classe de FLE pour l'amélioration de l'expression orale. 2020.
7. Krashen S. D. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. 1996.
8. Rivero Vilá I. L. L'interculturel à travers le multimédia dans l'enseignement du français langue étrangère // *Tesis doctoral*. 2011.

9. Taammourt S., Boutlelis D. L'utilisation du support audiovisuel dans le développement de la compétence de la compréhension de l'écrit en classe de FLE. 2022.

10. Wood-Borque P. Compiling a Corpus of Audiovisual Materials for EFL Learning: Selection, Analysis, and Exploitation // Profile: Issues Teach. Prof. Dev., Vol. 24 No. 1, Jan-Jun, 2022. ISSN 1657-0790 (printed) 2256-5760 (online). Bogotá, Colombia. Pages 125-141. 2021.

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАСАД ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У НАВЧАННІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЛІЧБИ

Матвієнко Світлана – кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Для сучасної теорії та практики педагогіки однією із важливих засад визначається реалізація принципу наступності у навчанні дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Наступність може бути забезпеченою лише тоді, коли реалізується єдина лінія розвитку дитини на етапах дошкільного та молодшого шкільного віку.

Завдання щодо забезпечення наступності вирішуються в контексті передшкільної освіти. Під терміном «передшкільна освіта» розуміється цілеспрямований, організований процес підготовки дітей п'яти-семи років до школи. Як зазначає С. Матвієнко, підготовка дітей до школи відбувається під впливом ряду чинників, таких, як: неперервність, наступність, перспективність, спадкоємність, підготовленість і готовність дітей до навчання у школі [3, с. 18].

Осучаснення методичних засад освітнього процесу у закладі дошкільної освіти та початковій школі неможливе без взаємоузгодження позицій щодо забезпечення компетентностей дитини у двох вищезазначених освітніх ланках, у тому числі – математичній.

Це стосується усіх складових логіко-математичного розвитку, у тому числі – щодо навчання лічби, що є необхідним компонентом у підготовці до школи. Однак лічба не може бути єдино вірним змістом навчання та повністю забезпечувати математичний розвиток дитини. На даний час підвищується питома вага знань, що створюють міцну базу для свідомого засвоєння лічби, встановлюються тісніші зв'язки між різними уявленнями, що формуються у дітей. Передчасне навчання лічильної діяльності неминуче призводить до того, що уявлення про кількість і лічбу набуває формального характеру. Тому навчання лічби починається не одразу. Цьому передують підготовча робота: численні та різноманітні вправи з множинами предметів, у яких діти, застосовуючи прийоми додатка та накладання, порівнюють сукупності, встановлюють відношення «більше», «менше», «рівно», не користуючись при цьому числом та рахунком. У дошкільному віці закладаються основи знань, які знадобляться дитині у початковій школі.

У віці 5-6 років дошкільнята знайомляться з математичним змістом і оволодівають елементарними обчислювальними вміннями, а формування в них

елементарних математичних уявлень є одним із важливих напрямів роботи дошкільних закладів. Говорячи про методичні аспекти формування навички лічби, варто зазначити, що сама по собі лічба є діяльністю з наявністю мети, засобів, способів її здійснення та результатом у вигляді підсумкового числа як показника потужності множини. Лічба містить у собі структурні компоненти:

- мета (виразити кількість предметів числом);
- засоби досягнення (процес лічби, що складається з низки дій, які відображають ступінь освоєння діяльності);
- результат (підсумкове число): складність представляється для дітей у досягненні результату рахунку, тобто підсумок, узагальнення.

Німецький педагог В.А. Лай стверджував, що поняття числа виникає шляхом безпосереднього сприйняття, тобто дітям давали кілька предметів і шляхом їх порівнювання дошкільники знайомилися з елементами множин, на основі яких отримували перші уявлення про число. В.А. Лай стверджував, що числові поняття виникають лише у вигляді рахунку. Число показує підсумкове значення предмета, що вимірюється, але не розкриває поняття, як виходить число, скільки в числа одиниць та отримання наступного та попереднього числа, тому що діти при вимірі не освоюють утворення нового числа, а засвоюють лише алгоритм вимірюваних предметів [1].

О. Шаран, О. Сачавська вказують на те, що важливо не тільки працювати над набуттям у дитини логіко-математичних знань, а формувати у неї компетентність щодо застосування їх у різних життєвих ситуаціях, виявляти високу пізнавальну активність, кмітливість, самостійність, винахідливість, уміння гнучко мислити; здатність поводитися, розсудливо тощо [4, с. 216].

Список використаних джерел

1. Лай В.-А. Експериментальна дидактика. *Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія*: навч. посіб. / уклад., авт. вступн. статей Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна. Київ: Центр навчальної літератури. 2006. С. 241.
2. Матвієнко С. І. Гра як засіб забезпечення наступності у формуванні логіко-математичної компетентності старших дошкільників і учнів першого класу НУШ. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. №1. 2023. С. 54-62.
3. Матвієнко С. І. Передшкільна освіта: теорія та практика: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2023. 160 с.
4. Шаран О., Сачавська О. Забезпечення наступності у вивченні елементів математики між закладом дошкільної освіти і початковою школою. *Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy. Aksjologiczne aspekty wrozwoju nauki i edukacji* / [red.: J.Grzesiak, I.Zymomrya, W.Ilnytskyj]. Konin – Użhorod – Chersoń – Krzywy Róg: Posvit, 2018. С. 216-217.

ІНТЕГРАЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР: СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ПРИРОДНИЧИХ НАУК

Моложон Каріна – доктор філософії в галузі 09 Біологія, асистент кафедри ботаніки, екології та садово-паркового господарства, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Україна.

Сучасний розвиток вищої освіти в Україні зосереджений на впровадженні європейських освітніх цінностей та вивченні європейського досвіду організації професійної підготовки. Це зумовлено схожою структурою систем вищої освіти в рамках Болонського процесу, що сприяє їхньому компаративному аналізу. До того ж, європейські освітні пріоритети цілком узгоджуються з українськими, включаючи підвищення якості освіти, забезпечення ефективної підготовки майбутніх вчителів (in-service training) [1]. Відтак, закономірний інтерес викликає система підготовки педагогів у країнах ЄС, які посідають високі місця у світових рейтингах за показниками якості освіти, професійної підготовки вчителів та рівнем знань учнів, що демонструють у міжнародних оцінюваннях.

З огляду на зростаючу увагу до природничої освіти, виникла потреба в удосконаленні підготовки педагогів у природничих дисциплінах, зокрема біології, з акцентом на інноваційні методи та технології навчання. Оскільки методична підготовка є важливою складовою професійної освіти фахівців природничих наук, сучасні моделі підготовки педагогів у країнах ЄС можуть слугувати джерелом інноваційного досвіду, сприяючи підвищенню престижу національної освіти та її інтеграції в європейський освітній простір. Водночас, аналіз наукової літератури й нормативних актів свідчить про недостатню увагу до адаптації зарубіжного досвіду щодо розвитку педагогічної освіти в Україні. На даний час постала необхідність у систематизації європейського досвіду з методичної підготовки майбутніх педагогів природничих наук та інтеграції найкращих практик у вітчизняну систему освіти [2].

Враховуючи роль вчителів як основних агентів впровадження європейської освітньої стратегії, європейські інституції визнали педагогічну освіту однією з базових складових європейської соціальної моделі. Університетська підготовка педагогів у ЄС здійснюється в межах освітньої стратегії ЄС з урахуванням культурних особливостей та заснована на концепціях педагогічної освіти. У закладах європейської освіти підготовка педагогів природничих наук організовується в університетах, вищих педагогічних школах, інститутах та інших навчальних закладах [3]. Це здебільшого відбувається на рівні магістратури (два роки навчання, 120 кредитів ECTS), хоча деякі дисципліни методичного циклу можуть вивчатися на бакалавраті (три роки навчання, 180 кредитів ECTS). Для студентів, що прагнуть викладати біологію, у ряді європейських університетів (Румунія, Бельгія, Словенія) виділено 30 кредитів на дисципліни дидактичного циклу, які охоплюють вивчення наступних предметів:

– спеціальна дидактика біології; практика з дидактики біології (пасивна практика – спостереження за уроками, активна практика, рефлексивна

практика); загальна дидактика (курс лекцій, вправи, спостереження, практика); аналіз діяльності освітнього закладу та політика в галузі освіти; основи соціології освіти; медіаосвіта; міждисциплінарний семінар; професійна етика та формування громадянськості; психологія навчання підлітків і молоді (Льєзький університет, Бельгія);

– дидактика біології, практикум з дидактики біології, інформаційно-комунікаційні технології в біологічній освіті, наставництво в позакласній діяльності та педагогічна практика (Університет м. Марибор, Словенія);

– «Знання професії», «Конструювання професійних експериментів та аналіз практики», «Натуралістичне стажування на місцевості», «Методологія поглибленого вивчення дисципліни», «Аналіз професійних ситуацій», «Навчання біології» та «Дидактика природничих наук» (Інститут підготовки педагогічних кадрів Версальської академії, Франція).

У навчальних планах вищих навчальних закладів Німеччини для майбутніх учителів біології передбачено педагогічний модуль, який займає 20–25 % навчального часу [4]. Наприклад, у Вищій педагогічній школі Карлсруе для магістрів-біологів у програмі включено дисципліни дидактико-методичного напрямку: «Педагогічні та дидактичні основи екологічної освіти», «Екскурсійна дидактика» та «Дидактика й екологічна освіта».

Основною дисципліною методичної підготовки у більшості європейських країн є «Дидактика біології» (також «Дидактика та епістемологія біології», «Дидактика природничих наук» або «Дидактика біології та охорони навколишнього середовища»). У європейських університетах її обсяг становить приблизно від 6 до 16 кредитів. Ця дисципліна аналогічна українській «Методиці навчання біології», але має певні особливості. Зокрема, лише в Болгарії зберігається традиційна назва дисципліни – «Методика на обучението по биология» («Методика навчання біології»).

Зміст навчальних програм із «Дидактики біології» включає основні теми, зокрема: дидактика біології як наука; завдання викладання біології на різних освітніх рівнях та у різних закладах; дидактичні принципи; форми навчання (індивідуальне, масове, фронтальне, індивідуалізоване, проєктне, диференційоване, групове, кооперативне та командне навчання); методи викладання біології (монологічні та діалогічні методи, робота з підручниками, демонстрації, дидактичні ігри, дискусії, моделювання, мозковий штурм, навчання через практичну діяльність, повторення і закріплення знань; автодидактичні методи, наприклад самонавчання за допомогою джерел інформації, комп'ютера, визначників та робочих зошитів); традиційні та сучасні засоби навчання; дослідницький та відкривальний підходи до навчання; оцінювання результатів (якісне та кількісне оцінювання, дидактичні тести, міжнародні програми TIMSS і PISA); організація екскурсій з біології; позакласна робота; підтримка обдарованих учнів; екологічне виховання та пропаганда здорового способу життя[5].

Особливий акцент у навчанні робиться на практичних заняттях із дидактики біології. Їх тематика охоплює такі аспекти, як аналіз навчальних програм із біології, постановка цілей уроку, вибір стратегій навчання, методів і форм викладання; розробка навчальних матеріалів, освітніх вимірювань,

детальних планів уроків і групових проєктів; складання інструкцій для експериментів і лабораторних занять; підготовка учнів до біологічних олімпіад; спостереження за уроками та проведення пробних занять у школах; організація педагогічних досліджень у навчальних закладах.

Крім дидактики біології, студентам у європейських університетах пропонуються й інші дисципліни природничого та методичного спрямування, такі як:

– «Освіта для сталого розвитку», «Природознавство в середній школі», «Нові медіа у природничій освіті» – у Педагогічному університеті імені Комісії національної освіти в Кракові (Польща);

– «Методи і форми активізації навчання природничих предметів», «Актуальні питання викладання біології», «Вправи з дидактики біології», «Дидактичні аспекти викладання біології», «Екологічна освіта та виховання в умовах початкової та середньої школи», «Екскурсії у викладанні біології та природознавства», «Міждисциплінарні зв'язки в біології», «Спостереження і експеримент у шкільній практиці», «Практикум з методики навчання біології», «Шкільні проєкти», «Теорія і практика шкільних навчальних програм», «Методи дослідження в природничій освіті» – у Карловому університеті в Празі (Чехія);

– «Техніка і методика шкільних експериментів з біології», «Нові інформаційні технології в природничих науках», «Статева освіта та підготовка до шлюбу та батьківства», «Нові тенденції у викладанні предмета», «Роль учителя у профілактиці наркоманії та інших залежностей», «Засоби мотивації у навчанні хімії», «Нові тенденції у викладанні біології» – в Університеті Коменського в Братиславі (Словаччина);

– «Викладання біології», «Біологічна освіта», «Останні досягнення в галузі біологічної освіти», «Спеціальна методика викладання» – у Дебреценському університеті (Угорщина);

– «Практикум з дидактики біології», «ІКТ в біологічній освіті», «Наставництво в позакласній діяльності» – в Університеті м. Марибор (Словенія);

– «Вибрані розділи біології з дидактикою», «Позашкільні заняття з біології», «Екологічна освіта», «Обдарованість і творчість у школі», «Організми у навчанні біології» – у Люблянському університеті (Словенія);

– «Методика і техніка навчального експерименту з біології», «Електронне і дистанційне навчання в біологічній освіті», «Позакласна робота з біології», «Екологічна освіта і виховання», «Прикладна психологія в біологічній освіті», «Інноваційні технології в навчанні біології», «Міжпредметні зв'язки у навчанні біології», «Управління якістю біологічної освіти в середній школі», «Педагогічне конструювання та комп'ютерні технології у навчанні біології» – у Софійському університеті «Св. Климент Охридський» (Болгарія) тощо. Під час методичної підготовки студентів використовують метод проєктів, мікророзкладання, тренінги, метод розв'язання типових педагогічних ситуацій, кейс-технології, технологію «майстерня», а також ІК-технології.

Особлива увага в методичній підготовці майбутніх фахівців природничих наук приділяється педагогічній практиці в закладах середньої освіти. Так, О. Локшина, аналізуючи європейські підходи до професійної підготовки педагогів, наголошує на значущості практичних знань і досвіду, важливості педагогічної практики та пріоритетності практичних знань у підготовці вчителів-предметників [6]. У європейських університетах педагогічна практика відбувається в середніх школах різних типів, що сприяє формуванню методичної готовності до викладання за спеціальністю «учитель біології середніх навчальних закладів», оскільки «поза практикою підготовка майбутніх учителів є неможливою». Наприклад, у Гданському університеті (Польща) підготовка біологів у магістратурі включає загалом 300 годин занять і 150 годин педагогічної практики у школах. Студенти проходять три види практики: спостереження уроків, асистування вчителю та самостійне проведення занять.

У багатьох країнах (Словенії, Румунії, Польщі) обов'язковою є підготовка портфоліо педагогічної практики, яке студенти захищають під час звіту. Наприклад, у Люблянському університеті студенти протягом двох років (другий і четвертий семестри) проходять педагогічну практику в початкових і середніх школах, під час якої вони спостерігають за уроками вчителя-наставника, допомагають організовувати навчальний процес, знайомляться зі шкільною документацією, готують та проводять власні заняття, а також формують портфоліо практики [7]. Оцінка практики відбувається після публічного захисту портфоліо. У Румунії також передбачено підсумкове оцінювання портфоліо практики. Важливим аспектом методичної підготовки майбутніх учителів біології в європейських країнах є наявність спеціалізованих кафедр і лабораторій дидактики біології або природничих наук, що успішно діють в університетах Польщі, Чехії, Словаччини, Словенії, Швейцарії, Німеччини та інших країн.

Таким чином, методичну підготовку майбутніх учителів біології розглядають як цілеспрямоване формування методичних компетентностей студентів через вирішення задач шкільного курсу біології [8]. Вона забезпечується опануванням дисциплін, як-от «Дидактика біології», а також інших практико-орієнтованих дисциплін методичного циклу, виконанням конкретних педагогічних завдань та проходженням практики в закладах середньої освіти [9]. Під час вивчення методичних дисциплін застосовують сучасні методи навчання, такі як інтерактивні, проєктні, майстерні, кейс-технології, портфоліо, ІКТ тощо. Важливу роль у методичній підготовці відіграють різні види педагогічної практики, які дозволяють студентам переконатися у правильності вибору професії та розвивають їхню готовність до майбутньої професійної діяльності.

Хоча в рамках Європейського Союзу немає єдиної моделі підготовки педагогів, кожна країна зберігає свою систему, адаптуючи її до загально-європейських вимог [10]. Метою є вироблення єдиних стандартів для педагогів, що навчаються за європейською тематикою. Від педагога очікується наявність вищої освіти, здатність до творчості, відкритість до нових ідей, готовність до

постійного підвищення кваліфікації та здатність надати учням необхідні знання і навички.

Отже, методична підготовка майбутніх фахівців природничих наук у європейських університетах є практико-орієнтованою і спрямована не лише на засвоєння методичних знань, а й на формування навичок розв'язання реальних педагогічних ситуацій. Це підкреслює важливість вивчення українськими науковцями-педагогами закордонного досвіду методичної підготовки викладачів природничих наук та впровадження найкращих практик у вітчизняні ЗВО. Такий підхід сприятиме розвитку професійної освіти природничого профілю як важливого чинника сталого соціально-економічного розвитку України, підвищенню її конкурентоспроможності на міжнародному рівні, створенню умов для професійної самореалізації особистості. Поєднання українських педагогічних традицій і зарубіжного досвіду формування особистості, здатної до активних самостійних дій, дозволить створити сучасну та конкурентоспроможну освітню систему європейського рівня.

Список використаних джерел

1. Радкевич В. Професійна освіта і навчання: європейський контекст розвитку, *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*, вип. 14, 2018, doi: 10.32835/2223-5752.2017.14.5-14.
2. Пуховська Л. Професійна освіта та інновації: досвід країн Європейського союзу, *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*, вип. 14, 2018, doi: 10.32835/2223-5752.2017.14.124-132.
3. Базиляк Н. О. Особливості формування та реалізації освітньої політики в гуманітарній сфері щодо стратегії інновацій у країнах Європейського союзу», *Таврійський науковий вісник. Серія: Публічне управління та адміністрування*, вип. 2, 2022, doi: 10.32851/tnv-pub.2022.2.2.
4. Ключкович Т. і Ключкович А. Інтернаціоналізація вищої освіти в Словаччині: цільові пріоритети та особливості реалізації, *Перспективи та інновації науки*, вип. 2 (7), 2022, doi: 10.52058/2786-4952-2022-2(7)-344-355.
5. Артёмов І. і Ляшко М. Євроінтеграційні аспекти вищої освіти України в контексті сучасних викликів і трендів, *Геополітика України: історія і сучасність*, вип. 1(30), 2023, doi: 10.24144/2078-1431.2023.1(30).44-55.
6. Белан В. Європейська стратегія у сфері інформатизації освіти: перехід до відкритої освіти, *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*, вип. 15, 2018, doi: 10.32835/2223-5752.2018.15.169-175.
7. Бескорса О. Цифрова трансформація суспільства та її вплив на розвиток освіти, *Освітньо-науковий простір*, вип. 3 (2), 2023, doi: 10.31392/onp.2786-6890.3(2).2022.01.
8. Ващук Ф.Г. Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи: Монографія: За заг. ред. Ф.Г. Ващука, *Ужгород: ЗакДУ серія «Євроінтеграція: український вимір»*, вип. 16, с. 10–26, 2011.

9. Грицай Н. Б. Теорія і практика методичної підготовки майбутніх учителів біології : монографія, Рівне : О. Зень, с. 440, 2016.

10. Грицай Н. Б. Методика підготовки майбутніх учителів біології в європейському освітньому просторі, *Український педагогічний журнал*, вип. №3, с. 62-67, 2017.

СТИМУЛЮВАННЯ РОЗВИТКУ В МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ОРКЕСТРУ ВМІНЬ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ

Ніжинець Софія – здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Саморегуляція є ключовою характеристикою сучасного професіонала, особливо в таких сферах, як музична освіта та керівництво творчими колективами. Її формування та розвиток дозволяють досягати гармонійного поєднання емоційної стабільності, творчої активності та професійної організованості. Саморегуляція є однією з базових характеристик особистості, яка забезпечує можливість досягнення професійних і особистісних цілей, зокрема в педагогічній та музично-творчій діяльності.

У сучасному розумінні саморегуляція визначається як здатність особистості самостійно керувати своєю поведінкою, адаптуватися до змін середовища та ефективно виконувати свої професійні обов'язки, зокрема в умовах командної взаємодії. У контексті підготовки керівників оркестрів саморегуляція є не лише важливою психологічною властивістю, але й необхідною умовою успішного лідерства, що поєднує організаційні, емоційні та творчі аспекти.

У дослідженнях С. Совгіри зазначається, що саморегуляція є основою стабільності поведінки і прийняття ефективних рішень в умовах стресу або непередбачуваних ситуацій, які часто виникають у професійній діяльності музичних керівників. Саморегуляція дозволяє гармонійно поєднувати емоційну стабільність із творчою активністю, що є важливим для формування сприятливої атмосфери в колективі. Здатність управляти своїми емоціями, мотивувати учасників ансамблю, адаптуватися до змінних умов і підтримувати дисципліну є ключовими навичками керівника [5].

Наукові підходи до вивчення саморегуляції демонструють її системний характер. Вона інтегрує такі компоненти, як планування, моделювання ситуацій, корекція дій та оцінка результатів. І. Бех зазначає, що ефективна саморегуляція базується на здатності особистості усвідомлювати свої емоційні стани, адекватно оцінювати ситуацію та приймати обґрунтовані рішення [1]. Особливо це важливо в контексті музичної діяльності, де емоційна чутливість поєднується з високими вимогами до дисципліни та організації.

Науковці вказують, що процес формування саморегуляції є комплексним і потребує систематичного підходу. У дисертації М. Малахової розглядається роль оркестрово-ансамблевої роботи у розвитку професійних і особистісних

якостей майбутніх керівників оркестрів. Автор підкреслює важливість інтеграції практичної діяльності з теоретичною підготовкою для розвитку здатності до саморегуляції та емоційної стійкості [3].

Методика розвитку саморегуляції повинна включати наступні аспекти:

1. Планування діяльності – навчання студентів визначенню реалістичних цілей і шляхів їх досягнення.

2. Розвиток емоційної культури – формування здатності керувати своїми емоціями та створювати емоційно позитивну атмосферу в колективі.

3. Рефлексія – формування навичок самоаналізу та корекції власної поведінки на основі отриманого досвіду.

Особливу увагу слід приділяти практичним заняттям, які моделюють реальні ситуації керівництва оркестром. Це сприяє розвитку тактичної саморегуляції (управління поведінкою в короткостроковій перспективі) та стратегічної саморегуляції (планування довготривалих цілей і управління змінами).

Методика розвитку саморегуляції представлена в роботі М. Малахової. Вона визначає формування професійно-особистісних якостей у процесі оркестрово-ансамблевої діяльності як багатокомпонентний процес, що передбачає поступове оволодіння навичками саморегуляції через навчальні практики. Основні принципи цієї методики включають поетапний розвиток здатності до самоаналізу, емоційного контролю та планування діяльності, що реалізується під час роботи у навчальних ансамблях і оркестрах [3].

У дослідженнях Д. Бречки розглядається психічна регуляція поведінки як умова для досягнення гармонії між внутрішнім і зовнішнім станами особистості. Здатність до контролю емоцій і поведінки дозволяє керівникам оркестрів успішно вирішувати конфлікти, зберігати професійний імідж та підтримувати продуктивну взаємодію у колективі [2].

Розвиток саморегуляції неможливий без створення сприятливого освітнього середовища. Згідно з дослідженнями С. Совгіри, освітній процес має бути організований таким чином, щоб студенти отримували можливість для самостійного прийняття рішень, аналізу своїх дій та виправлення помилок [4]. Це передбачає використання інтерактивних методів навчання, проектної роботи та групових завдань.

М. Малахова також акцентує увагу на значенні колективної діяльності в ансамблевих і оркестрових класах. Такі заняття сприяють розвитку відповідальності, здатності до лідерства та співпраці, що є основою успішної саморегуляції [3].

У дослідженнях О. Співак зазначено, що формування професійної «Я-концепції» є ключовим для саморозвитку диригента. Ця концепція охоплює самооцінку, самосвідомість та адаптацію до професійних очікувань. Наприклад, різниця між реальними ідеалами професійного образу себе може позитивно впливати на розвиток саморегуляції, що є основою для успішного керівництва оркестром. Це дозволяє диригенту критично оцінювати свої навички та створювати реалістичні плани покращення [6].

Зовнішній зворотний зв'язок – це оцінка або коментарі, які студенти отримують від викладачів, колег або навіть аудиторії. Він забезпечує диригентів важливою інформацією про їхні сильні та слабкі сторони, допомагаючи реалістично усвідомити власні навички. Взаємодія із зовнішніми впливами сприяє інтеграції цих сигналів із внутрішніми процесами самоконтролю і самокорекції, що є критичним для професійного зростання. Зовнішній зворотний зв'язок дозволяє диригентам краще розуміти, як їхні дії сприймаються іншими. Наприклад, викладач може вказати на недоліки в техніці жестикуляції або організації репетицій, допомагаючи студенту внести необхідні корективи. Оцінка від фахівців або аудиторії формує основу для розробки конкретних стратегій саморегуляції. Наприклад, студент, який отримав негативний відгук про недостатній контроль над темпом, може зосередитися на репетиції окремих епізодів з метрономом, зміцнюючи самоконтроль. Зворотний зв'язок від викладачів чи колег часто виступає мотиваційним чинником. Визнання зусиль студента сприяє підвищенню внутрішньої мотивації та впевненості у своїх здібностях. Колективні обговорення результатів репетицій формують культуру відкритості до критики, сприяючи не лише професійному зростанню, а й розвитку навичок роботи у команді [7].

Внутрішня мотивація – це прагнення досягати результатів через особистий інтерес або задоволення, а не через зовнішні винагороди. У контексті диригентської діяльності вона часто виникає під час роботи з улюбленим репертуаром, бажанням вдосконалити своє мистецтво або прагненням досягти ідеального звучання оркестру. Виконання творів, які мають для диригента особисте значення, сприяє:

- збереженню зосередженості: робота з улюбленою музикою стимулює когнітивну і емоційну залученість, що важливо для тривалих і напружених репетицій

- поглибленню саморефлексії: інтерпретація близьких за духом творів дозволяє диригенту аналізувати свої сильні сторони і усвідомлювати аспекти, які потребують вдосконалення. Це формує саморегулятивні стратегії через реалістичну самооцінку.

Під час роботи з музикою, що приносить задоволення, диригенти демонструють більше наполегливості та терплячості. Це дозволяє детально опрацьовувати складні фрагменти творів і підвищує ефективність взаємодії з музикантами. У дослідженні P.Miksza зазначено, що музиканти з високою внутрішньою мотивацією частіше досягають стану потоку під час виступу. Це підвищує якість виконання завдяки глибокій концентрації та емоційній включеності.

Внутрішня мотивація сприяє розробці ефективних стратегій планування, контролю та корекції власних дій. Наприклад, диригент може самостійно планувати репетиційний процес, виходячи з потреб конкретного твору, та обирати оптимальні методи роботи. Мотивація стимулює диригентів ставити короткострокові та довгострокові цілі, пов'язані з опануванням улюблених творів. Виконання таких цілей зміцнює їхню впевненість у власних здібностях та розвиває навички самоконтролю. Виконання улюбленого репертуару

підтримує емоційне благополуччя диригентів. Це знижує стрес під час підготовки до концертів і допомагає підтримувати мотивацію навіть у складних умовах, крім того, позитивні емоції, пов'язані з музикою, стимулюють творчий підхід до вирішення професійних завдань. Внутрішня мотивація, зокрема через роботу з улюбленим репертуаром, є ключовим фактором у розвитку саморегуляції диригентів. Вона стимулює професійне зростання, сприяє якісному виконанню завдань та забезпечує емоційну стійкість. Це підкреслює важливість урахування інтересів диригента в навчальних і професійних програмах [8].

Диригенту потрібна здатність керувати емоціями, особливо під час стресових ситуацій, таких як публічні виступи. Використання когнітивно-поведінкових методів, наприклад технік релаксації чи управління тривогою, сприяє формуванню самоконтролю. Дослідження зарубіжних науковців підкреслюють, що інтеграція мотиваційних теорій у навчання дозволяє диригентам розвивати автономність і впевненість [9]. Емоційний інтелект дозволяє диригентам ефективно спілкуватися з музикантами і передавати емоції через музику. Це зміцнює зв'язок між учасниками оркестру і впливає на загальний результат виступу. Педагогічні підходи, наприклад моделі конструктивізму, допомагають формувати навички рефлексії та самостійного навчання. Викладачі заохочують студентів аналізувати свої дії, що є основою для розвитку саморегуляції. Навчання в колективі, де студенти співпрацюють із музикантами і викладачами, створює соціальний контекст, в якому формуються навички адаптивності й управління поведінкою. Оцінка від фахівців або аудиторії формує основу для розробки конкретних стратегій саморегуляції. Наприклад, студент, який отримав негативний відгук про недостатній контроль над темпом, може зосередитися на репетиції окремих епізодів з метрономом, зміцнюючи самоконтроль. Зворотний зв'язок від викладачів чи колег часто виступає мотиваційним чинником. Визнання зусиль студента сприяє підвищенню внутрішньої мотивації та впевненості у своїх здібностях [9].

Саморегуляція – це здатність контролювати власні емоції, думки та поведінку відповідно до вимог ситуації. Для керівника оркестру, чия робота проходить у постійно змінюваних емоційних і соціальних умовах, саморегуляція є основоположною навичкою. Репетиції та виступи часто супроводжуються високим рівнем емоційної напруги через часові обмеження, складність репертуару та очікування публіки. У стресових ситуаціях важливо уникати імпульсивних реакцій, які можуть вплинути на мотивацію музикантів. Здатність диригента керувати власними емоціями формує приклад для музикантів, сприяючи взаємоповазі та ефективній роботі команди. Диригенти часто стикаються з високими вимогами до продуктивності, що підвищує рівень стресу. Оркестр складається з музикантів із різними характерами, емоційними станами та рівнем професійної підготовки, що вимагає від диригента гнучкості у підходах. Виступ перед аудиторією вимагає від диригента збереження спокою та концентрації, навіть якщо виникають непередбачувані ситуації

У ході наукового пошуку нами виокремлено переваги саморегуляції для керівника оркестру:

1. Збереження здоров'я та добробуту: ефективна саморегуляція сприяє зниженню ризику професійного вигорання та розвитку психосоматичних захворювань.

2. Підвищення ефективності керівництва: диригент, який може контролювати свої емоції, здатний ухвалювати зважені рішення навіть у складних обставинах.

3. Формування позитивного прикладу для колективу: спокійний і впевнений керівник сприяє створенню атмосфери довіри та професіоналізму.

4. Покращення результатів роботи оркестру: злагоджена емоційна взаємодія в колективі позитивно впливає на якість виконання [10].

Узагальнюючи, можна зазначити, що саморегуляція є не лише основою професійної майстерності майбутніх керівників оркестрів, а й ключовим фактором їхнього особистісного зростання. Її розвиток передбачає комплексну роботу над когнітивними, емоційними та вольовими аспектами особистості, що дозволяє гармонійно інтегрувати творчість і лідерство. Особливої уваги потребує емоційна культура, яка є основою побудови довірливих стосунків у колективі та забезпечує комфортне спілкування. Освітнє середовище має створювати умови для моделювання реальних професійних ситуацій, де студенти можуть практикувати навички саморегуляції та розвивати здатність до рефлексії. Інтеграція практичної діяльності з теоретичною підготовкою сприяє формуванню висококваліфікованих фахівців, здатних до ефективного управління колективами та адаптації до професійних викликів.

Список використаних джерел

1. Бречка Д. М. Саморегуляція процесів поведінки. Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України: матеріали міжнародної конференції. Харків, 2017. С. 172-174. URL: https://univd.edu.ua/general/publishing/konf/07_04_2017/pdf/Zmist.pdf (дата звернення 14.10.2024).

2. Малахова М. О. Формування професійно-особистісних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва у навчальному народно-інструментальному ансамблі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2021. 240 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/37149/1/%D0%94%D0%B8%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F%20%D0%9C%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%9C.%D0%9E..pdf> (дата звернення 14.10.2024).

3. Совгіра С. В., Джумагелдієв С. Саморегуляція як основа успіху майбутнього вчителя. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/ukr-turkmen_visnuk/2017_1/27.pdf (дата звернення 14.10.2024).

4. Совгіра С. В. *Вісник Українсько-туркменського культурно-освітнього центру : міждисциплінарний науковий збірник*. Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/xmlui/handle/6789/7393?sho> (дата звернення 14.10.2024).

5. Співак О. Т. Спогади ровесниці інституту. *Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність*. 2016. Вип. 28. С. 361-365. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Uks_2016_28_41 (дата звернення 14.10.2024).
6. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Self-Determination Theory in Educational Psychology. URL: <https://stia1.ie/resources/Ryan%20and%20Deci%202020%20self%20determination%20theory.pdf> (дата звернення 15.10.2024).
7. Miksza, P., & Tan, L. Motivational Strategies in Music Education. 2015. URL: <https://www.jstor.org/stable/48588925> (дата звернення 14.10.24).
8. Ryan R. M., Deci E. L. From Ego Depletion to Vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the Self. *Soc. Person. Psychol. Compass*. 2015. Vol. 2 (2). P. 702-717. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2008-05220-009> (дата звернення 15.10.2024).
9. Gross, J. J. Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. *Handbook of Emotion Regulation*. 2014. URL: <https://www.iccpp.org/wp-content/uploads/2020/07/Handbook-of-emotion-regulation.pdf> (дата звернення 16.10.2024).
10. Lomas, T., Medina, J. C., Ivtzan, I., Rupprecht, S., & Eiroa-Orosa, F. J. *Mindfulness-based interventions in the workplace: An inclusive systematic review and meta-analysis of their impact upon wellbeing*. *Journal of Positive Psychology*, 2019. 14(5), с. 625-640 URL: <https://psycnet.apa.org/record/2018-49379-001> (дата звернення 16.10.2024).

ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Нікітенко Євгеній – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 014.11 середня освіта (фізичне виховання) кафедри педагогіки, психології та методики фізичного виховання національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Проніков Олександр – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології та методики фізичного виховання національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Професійно-прикладна фізична підготовка є одним із основних напрямів фізичного виховання, яка повинна формувати певні прикладні знання, виховувати фізичні, психічні та спеціальні якості – уміння та рухові навички, які сприяють досягненню об'єктивної готовності людини до успішної професійної діяльності.

Метою професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх учителів у ЗВО є формування фізичної культури і здатності реалізовувати її в соціально-професійній, фізкультурно-оздоровчій діяльності.

Ефективність професійно-прикладної фізичної підготовки студентської молоді тісно пов'язана з основами моральної культури, українськими

народними традиціями, специфікою морального виховання, що дозволяє передати базові цінності фізичної культури наступним поколінням.

Процес професійно-прикладної фізичної підготовки передбачає вирішення виховних, освітніх, оздоровчо-розвиваючих завдань:

- виховання потреби в фізичному самовдосконаленні і здоровому способі життя;

- формування системи теоретичних знань і практичних навичок у галузі професійної підготовки;

- забезпечення необхідного рівня професійної готовності майбутніх спеціалістів, що включає фізичну підготовленість, працездатність, розвиток професійно вагомих фізичних якостей і психомоторних здібностей;

- повноцінне використання засобів фізичної культури для профілактики захворювань, збереження і зміцнення здоров'я, оволодіння вміннями самоконтролю в процесі фізкультурно-спортивних занять;

- включення студентів в активну фізкультурно-спортивну діяльність з метою засвоєння цінностей професійної діяльності і набуття відповідного досвіду.

Сучасна система фізичного виховання базується на принципах індивідуального й особистісного підходу, пріоритету оздоровчої спрямованості, широкого застосування різноманітних засобів і форм фізичного вдосконалення. Стратегічними цілями фізичного виховання здобувачів освіти в закладах вищої освіти (далі ЗВО) є: формування усвідомленої потреби в фізичному вдосконаленні, розвитку інтересу і звички до самостійних занять фізкультурою і спортом, набуття знань і вмінь здорового способу життя [7].

Сьогодні суспільна функція фізичного виховання та його основна мета полягають у вихованні всебічно розвиненої особистості, підготовленої до трудової діяльності. Відповідно до цієї мети сформульовано завдання фізичного виховання у ЗВО: гармонійний розвиток форм і функцій організму людини, спрямований на всебічне вдосконалення фізичних обдарувань; зміцнення здоров'я; забезпечення творчого довголіття; формування та набуття життєво важливих рухових умінь, навичок та спеціальних знань; виховання вольових і духовних якостей особистості; сприяння розвитку її інтелекту.

Одним із завдань ефективної підготовки майбутніх учителів є створення умов для інтенсивної та напруженої творчої розумової праці без перевантажень і перевтоми, у поєднанні з активним відпочинком та фізичним вдосконаленням. Цій вимозі повинно відповідати таке використання засобів фізичного виховання, яке сприяло б підтриманню досить високої та стабільної їх навчально-трудової активності і працездатності.

Тенденція, що склалася останніми роками з фізичним вихованням у ЗВО України, подібна «хибному колу», пов'язаному з незадовільною організацією фізичного виховання у закладах дошкільної освіти та закладах загальної середньої освіти (далі ЗЗСО), виходячи з яких є недостатньо фізично розвинутими та підготовленими. На першому курсі майбутні вчителі неспроможні до виконання необхідних фізичних навантажень на заняттях фізичного виховання. Більше того, значна їх частина не володіє елементарною технікою виконання

тих чи інших фізичних вправ. Викладачі змушені навчати техніки виконання фізичних вправ, тобто, виконувати завдання загальноосвітньої школи, а не вдосконалювати фізичні якості, як це передбачено завданнями програми фізичного виховання вищої школи.

Пристосовуючи фізичні навантаження до знижених функціональних можливостей здобувачів освіти, викладачі не можуть забезпечити необхідний рівень фізичної підготовленості та їх здоров'я, а спроби досягти цього рівня призводять до того, що фізичне навантаження вступає у конфлікт з іншими навчальними дисциплінами, засвоєння яких ускладнюється. Недоліки фізичного виховання у ЗЗСО не можна надолужувати без нанесення збитків для здоров'я здобувачів освіти, особливо студенток, та загального освітнього процесу у ЗВО [1, с. 10].

Лише заклавши фундамент фізичного розвитку та фізичної підготовленості дітей з раннього віку і забезпечивши наступність фізичного виховання на кожному з етапів онтогенезу людини можна досягти необхідного здоров'я молоді. Внаслідок цього склалася критична ситуація відносно їх фізичного та психічного стану [1, с. 8].

Значна частина майбутніх учителів має низький рівень здоров'я та незадовільну фізичну підготовленість, про що свідчать функціональні показники систем організму студентів-першокурсників. Зокрема, дефіцит рухової активності майбутніх учителів складає від 50,0 до 70,0 %, необхідного для підтримання задовільного стану здоров'я та фізичної підготовленості [2, с.16]. На такі показники впливає, соціально-економічні фактори, відсутність у майбутніх учителів пріоритету здоров'я та мотивації щодо здорового способу життя як основного чинника формування, збереження, зміцнення, відновлення та передачі здоров'я наступним поколінням. Сьогодні до таких показників відносимо дистанційну форму навчання під час воєнного стану в Україні.

Відповідаючи на запитання: «Чому ви не хочете працювати над покращенням свого здоров'я та стану фізичної підготовленості?», здебільшого від майбутніх учителів лунають такі відповіді: немає часу через завантаженням навчанням; що я буду з цього мати? Майбутні вчителі вважають, що здоров'я для них не головне або, що за нього їм повинні платити [3, с.12].

В сучасних умовах професійно-прикладна фізична підготовка у ЗВО на жаль, не є обов'язковою і реалізується різними альтернативними шляхами. Хоча досвід і практика свідчать, що вивчення навчальної дисципліни «Фізичне виховання» за програмами, що передбачають особливості майбутнього професійного спрямування, здобувачі освіти повинні оволодіти прикладними вміннями й навичками, які є елементами окремих видів спорту.

Для високопродуктивної праці майбутнього вчителя має відбуватися акцентоване виховання окремих фізичних і спеціальних якостей, з врахуванням особливості педагогічної роботи. Тому професійно-прикладна фізична підготовка розглядається вітчизняними вченими як багатофункціональна модель з урахуванням найбільш істотних факторів, які впливають на його працездатність, а також, форм зв'язку й ступеня взаємозалежності різних параметрів.

Проблема теоретичного обґрунтування поняття, змісту, видів професійно-прикладної фізичної підготовки тісно пов'язана з проблемою визначення професіограми вчителя. Зважаючи на такі ключові характеристики, проаналізуємо форми впровадження професійно-прикладної фізичної підготовки у ЗВО.

Вітчизняний досвід ЗВО свідчить, що заняття з фізичного виховання можуть бути згруповані за наступним принципом: навчальні заняття (обов'язкові чи факультативні), навчальні секції, секції спортивного виховання, фізичні вправи в режимі дня, фізкультурно-оздоровчі, спортивно-масові заходи. Кожна з цих груп має одну або декілька форм реалізації професійно-прикладної фізичної підготовки, які можуть бути вибірково використані або для всього контингенту студентів, або його частини.

Професійно-прикладна фізична підготовка майбутніх учителів на навчальних заняттях проводиться у формі теоретичних і практичних занять. Тому передбачається проведення теоретичних занять у формі лекції з обов'язковою темою «Професійно-прикладна фізична підготовка студентів», мета якої – озброїти майбутніх учителів необхідними знаннями, що забезпечують свідоме і методично правильне використання засобів фізичної культури для підготовки до професійних видів праці з урахуванням специфіки кожного напрямку підготовки. Зокрема, велике значення мають теоретичні заняття, як шлях для викладу студентам необхідних професійно-прикладних знань, пов'язаних з використанням засобів фізичної культури.

На лекційних заняттях доречно висвітлювати такі орієнтовні проблеми: коротка характеристика різних видів праці з більш докладним викладом психофізіологічних особливостей праці фахівців, які готуються на даному факультеті; динаміка працездатності людини в процесі праці, з висвітленням особливостей зміни працездатності фахівців даного профілю протягом робочого дня, тижня і року; вплив вікових та індивідуальних особливостей людини, географо-кліматичних і гігієнічних умов праці на динаміку працездатності фахівця; використання засобів фізичної культури і спорту для підвищення і відновлення працездатності фахівців, з урахуванням умов, характеру і режиму їх праці та відпочинку; основні положення методики підбору фізичних вправ та видів спорту з метою боротьби з виробничим стомленням, для профілактики професійних захворювань; вплив занять фізичною культурою і спортом на прискорення професійного навчання [4, с. 45].

Дослідження вітчизняних вчених показують, що найбільш дієвим і перспективним способом психофізичної підготовки до праці є цілеспрямоване формування у людини професійно важливих для нього властивостей і якостей, засобами фізичного виховання [3, 4, 5].

Важливо виховувати у майбутнього вчителя здібності, які зберігають високу працездатність в умовах тривалої гіподинамії, а також розвивають статичну витривалість м'язів тулуба і спини, які випробовують найбільшу напругу під час малорухливої роботи. Зрозуміло, що це необхідно враховувати при складанні програми з професійною спрямованістю з фізичного виховання студентів.

Від вчителя-предметника вимагається уміння дозувати невелику за величиною силову напругу, наприклад при роботі на комп'ютері. Тому відсутність здатності відчувати і суворо дозувати силові навантаження веде до великої витрати енергії, швидкої перевтоми і перенапруження нервово-м'язового апарату, що нерідко приводить до різних захворювань м'язів периферичної нервової системи.

Також вітчизняними дослідниками доведено, що велике навантаження на слабкі м'язи може бути причиною перевтоми цих м'язових груп, що пред'являє підвищені вимоги до нервово-м'язового апарату обох рук. Таким чином, ефективність роботи майбутнього вчителя гуманітарного профілю багато в чому залежить від його індивідуальної здібності до продуктивної розумової і фізичної роботи, ступеня витривалості і реабілітації його організму, тобто від його працездатності. Низький рівень працездатності призводить до швидкого стомлення і перевтоми людей, великої кількості помилок, зривів у роботі, зниженню творчої активності [4; 6].

Одними з альтернативних форм професійно-прикладної фізичної підготовки є заняття прикладними видами спорту під керівництвом викладачів-тренерів у спортивних секціях. Також сприяють вихованню прикладних фізичних і спеціальних якостей самостійні заняття з формування прикладних умінь і навичок у вільний час протягом навчального року.

Цілеспрямоване використання рухливих ігор на заняттях із фізичного виховання застосовують з урахуванням конкретних завдань кожного окремого заняття, його змісту. Важливо підбирати найбільш ефективні методи та методичні прийоми в організації ігрової діяльності здобувачів освіти, беручи до уваги рівень їхньої фізичної підготовленості, функціональні особливості організму, дисциплінованість колективу, а також умови, в яких проводиться заняття [6, с. 33-34].

Ефективно сприяють нормальному росту, розвитку і зміцненню найважливіших функцій і систем організму майбутніх учителів з урахуванням віку, рухливі ігри. Вони також сприяють формуванню правильної постави. Особливого значення набуває наявність достатньо чітких правил рухових ігор, які впорядковують взаємодії усіх учасників, усувають випадки зайвого порушення, сприятливо впливають на вияв позитивних емоцій у гравців.

Важливою особливістю методики проведення рухливих ігор на заняттях із фізичного виховання є забезпечення організаційно-методична наступності і взаємозв'язку. При організації рухливих ігор необхідно ретельно стежити за санітарно-гігієнічними умовами занять, правильне визначенням місця обраної гри і врахування її тривалості, за чистотою, температурою використовуваного приміщення і повітря.

Серйозне значення має чистота тіла й одягу майбутніх учителів. У процесі гри значно підвищується обмін речовин в організмі, збільшуються газообмін і тепловіддача. Тому тренеру-викладачу необхідно виховувати звичку у студентів систематично мити руки й ноги, обтирати вологим рушником тіло, або обливатися водою з використанням загальноприйнятих правил гігієни, а водними процедурами загартувувати організм [5, с. 25].

Ефективними для вирішення даного завдання виявляються також рухові операції з доступними обтяженнями – нахили, присідання, віджимання, підйоми, повороти, обертання, біг або стрибки з посиленням для них тягарем. Сюди ж слід віднести досить корисні для силового розвитку займаються метання різних предметів на дальність. Для розвитку якості швидкості слід підбирати ігри, що вимагають миттєвих реакцій у відповідь на зорові, звукові або тактильні сигнали. Ці ігри повинні включати в себе фізичні вправи з періодичними прискореннями, раптовими зупинками, стрімкими ривками, миттєвими затримками, бігом на короткі дистанції в найкоротший термін та іншими руховими актами, спрямованими на свідоме і цілеспрямоване випередження суперника.

Для розвитку спритності необхідно використовувати ігри, що вимагають прояви точної координації рухів і швидкого узгодження своїх дій з партнерами по команді, володіння певної фізичної вправністю. Для розвитку витривалості треба знаходити ігри, пов'язані зі свідомо великою витратою сил та енергії, з частими повторами складових рухових операцій або з тривалою безперервною руховою діяльністю, зумовленої правилами застосовуваної гри.

Узагальнюючи результати дослідження зазначимо, що професійно-прикладній фізичній підготовці майбутніх учителів фізичної культури необхідно повернути статус обов'язкової дисципліни, як багатофункціональної моделі. Також під час освітнього процесу в ЗВО майбутніх учителів необхідно готувати до процесу безперервної дії, роботи з учнями та їх батьками у ЗЗСО, під керівництвом учителів фізичної культури, до здорового способу життя. Також, використання різноманітних форм роботи з фізичного виховання у ЗВО, сприятиме підвищенню працездатності майбутніх учителів.

Список використаних джерел

1. Волков В. Вікові особливості інформаційної значущості та взаємозв'язків компонентів структури фізичної підготовленості студенток педагогічного фаху. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 2007. № 2. С. 7-11.
2. Білоус Т. Оптимальний розвиток фізичної підготовленості студентів у процесі занять з фізичного виховання. Теорія та методика фізичного виховання. 2008. № 2. С. 15-17.
3. Божик М. До проблеми професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх вчителів. Теорія та методика фізичного виховання. 2008. № 10. С. 11-13.
4. Іващенко С. Вплив індивідуальних програм професійно-прикладної фізичної підготовки на показники стійкості уваги у студентів. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 2012. № 3. С. 43-46.
5. Губка П. Вплив психофізичної підготовки на працездатність і інтелектуальну діяльність студентів. Імідж сучасного педагога. 2011. № 6. С. 24-28.
6. Колумбет О. М., Димуцька А. І., Максимович Н. Ю. Фізична підготовка студентів вищих навчальних закладів із професійним спрямуванням Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Вип. 91. Т. 1. Чернігів, 2011. С.33-35.

7. Проніков О.К. Фізична активність та якість життя людини: від минулого до сьогодення. Збірник тез доповідей V Міжнародної науково-практичної конференції «Фізична активність і якість життя людини». Волинський національний університет імені Лесі Українки на базі табору практик «Гарт» (с. Світязь, Шацький р-н., Волинська обл.). 8-10 червня 2021 р. *Луцьк-Шацьк*, 2021. С. 4.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА

Новгородська Юлія – кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Упродовж останніх десятиліть перед вищою школою України постає завдання підготовки фахівців, здатних поєднувати глибокі теоретичні знання з практичними навичками, що відповідають вимогам сучасного інформаційного суспільства. Динамічні соціально-економічні зміни, що відбуваються в країні, вимагають підготовки спеціалістів, які демонструють гнучкість адаптації до нових умов, нестандартний підхід до розв'язання завдань, а також оригінальність і креативність у професійній діяльності та суспільному житті.

Сучасні виклики з боку держави та суспільства, вимоги роботодавців щодо підготовки фахівців різних галузей вимагають впровадження таких технологій і методів навчання, які б відповідали міжнародним освітнім стандартам та забезпечували б підготовку мобільних, конкурентоспроможних спеціалістів.

Одним із сучасних інноваційних підходів, що сприяє формуванню активної, творчої та самодостатньої особистості, є інтерактивне навчання. Воно дозволяє здійснити перехід від традиційної знанневої педагогіки до розвивальної, орієнтованої на всебічний розвиток особистості.

Використання інтерактивних технологій у професійній підготовці майбутніх викладачів надає можливість створити динамічну та гнучку систему навчання, яка спрямована на забезпечення систематичного й адаптованого до реальних умов управління взаємодією між суб'єктами освітнього процесу. Процес навчання при цьому передбачає активну співпрацю між педагогом та здобувачами з урахуванням їхнього рівня загальнокультурного та інтелектуального розвитку. Інтерактивні технології формують освітнє середовище, яке поєднує теоретичні знання з практичними вміннями, що забезпечує формування у студентів креативного мислення, формування навичок нетрадиційно вирішувати професійні завдання. Інтерактивний підхід у сфері освіти не допускає домінування одного учасника освітнього процесу над іншим, зневажання його думки.

У процесі аналізу наукових джерел з'ясовано, що сучасна педагогічна наука пропонує сукупність інтерактивних методів проведення занять, серед яких найбільшою популярністю користуються ігрові технології, кейс-метод, тренінги, метод проєктів та інші.

Наведемо коротку характеристику деяким із них.

Метод кейсів – це метод навчання, заснований на вирішенні конкретних проблемних ситуацій. Студентам пропонується проаналізувати реальну професійну ситуацію, яка описує актуальну проблему у професійній діяльності та потребує її розв'язання. У спеціально змодельованих ситуаціях, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності, студенти мають можливість реалізувати свій потенціал, порівнюючи наявні інтереси, сформовані вміння та навички з вимогами майбутньої професійної діяльності. Таке «занурення» у професійне середовище допомагає змоделювати індивідуальну траєкторію розвитку кожного студента, забезпечує можливість розвинути креативність, набути організаторських здібностей та професійно важливих якостей.

Аналізуючи сутність методу *case-study*, Л. Козак виділяє такі його ключові характеристики:

- розробленість моделі соціально-економічної системи, що розглядається в конкретний момент часу;
- колективне обговорення та напрацювання можливих рішень;
- багатоальтернативність підходів до вирішення пропонованої ситуації та відсутність єдиного правильного рішення;
- спільна мета в процесі пошуку рішень;
- застосування системи колективного оцінювання результатів діяльності;
- створення керованої емоційної напруги для активізації студентів [4].

У професійній підготовці майбутніх викладачів можуть бути використані наступні типи кейсів:

– кейс-випадок – це короткий кейс, який описує конкретний випадок, що мав місце у професійній діяльності. Його використовують переважно під час лекцій для ілюстрації певної ідеї або для ініціювання дискусії.

– кейс-вправа – спрямований на практичне застосування отриманих знань і навичок. Цей тип кейсу часто використовується для виконання завдань, які потребують кількісного аналізу.

– кейс-ситуація – стандартний формат кейсу, який передбачає аналіз ситуації. Основним завданням для учасників є з'ясування причин розвитку ситуації та пошук шляхів її вирішення [6].

Кожен із цих типів кейсів має свої особливості та підходить для різних навчальних цілей.

Використання кейс-методу у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з одного боку спонукає студентів до прояву індивідуальної активності, виробляє у них позитивну мотивацію до навчання, забезпечує високий рівень продуктивності освітнього процесу, а з іншого надає можливість самому викладачеві самоудосконалюватись, розвивати свій творчий потенціал з урахуванням потреб суспільства.

Вагоме значення у професійній підготовці викладачів належить ігровим технологіям, основна мета яких полягає у формуванні вмінь щодо самостійної роботи, професійних навичок у студентів шляхом включення їх в активну пізнавальну діяльність.

Ми погоджуємося з думкою Є. Захаріної про те, що у процесі ділової гри налагоджуються предметний та соціальний контексти майбутньої професійної діяльності фахівця, моделюються більш адекватні умови в порівнянні з традиційним навчанням [2].

Ділова гра надає можливість змоделювати систему відносин, притаманних професійній діяльності в цілому. За допомогою ділової гри у студентів формується соціальна компетентність, складовими якої є: уміння до соціальної взаємодії; здатність до керівництва людьми, організації колективної діяльності; усвідомлення особистої відповідальності за прийняті рішення тощо.

Нам імпонує думка О.Пасічник про те, що «участь студентів у ділових іграх суттєво полегшує процес самопізнання та інтроспекції, оскільки здебільшого вони знають, чого хочуть як майбутні фахівці, але для максимальної самореалізації потрібна співучасть інших студентів, прийняття їх групою, що також створить умови для ефективного саморозкриття» [5, 125].

Учена виокремлює основні ознаки ділових ігор:

- розробка різноманітних моделей комунікації, що є складовими системи професійного спілкування майбутніх фахівців;
- наявність чітко визначених ролей та їх розподіл між суб'єктами ігрових дій;
- неоднаковість цільових установок учасників гри, що виконують різні ролі;
- рольова взаємодія;
- визначення спільної мети для всіх здобувачів, що задіяні у грі;
- можливість вибору альтернативних рішень та спроможність вчиняти згідно умов визначеної ситуації;
- функціонування системи групового та індивідуального аналізу результатів діяльності учасників гри;
- здатність управляти емоційною напругою, яка виникає у ході гри, стимулюючи тим самим студентів до вибору ефективної комунікативної стратегії [5, с. 126].

Ділова гра, як інтерактивний метод навчання, має ряд переваг:

- гра надає можливість зекономити час на здобуття професійного досвіду;
- гра має експериментальний потенціал, оскільки дає можливість випробувати різні стратегії для вирішення поставлених завдань;
- засвоєння знань у процесі гри відбувається не абстрактно, а в реальному контексті, через інформаційну підтримку ігрових дій, шляхом розвитку сюжету та формування цілісного уявлення про професійну ситуацію;
- гра допомагає майбутнім фахівцям сформувати комплексне уявлення про професійну діяльність в її розвитку;
- гра надає можливість студентам набути умінь комунікувати та ухвалювати адекватні рішення.

Дидактичні ігри, створені з урахуванням специфіки предмета та конкретних умов, зазвичай вирізняються емоційністю й динамічністю. Вони забезпечують активізацію розумових та інтелектуальних процесів у студентів. Використання дидактичних ігор в освітньому процесі ЗВО надає можливість

студентам не лише отримати більш чітке уявлення про майбутню професійну діяльність, але й розвинути свої аналітичні здібності, засвоїти культуру професійної діяльності. Кожен студент у процесі гри виступає активним учасником педагогічного процесу, виявляючи свій власний потенціал та організаторські здібності.

Значну роль у професійній підготовці майбутніх викладачів відіграє метод проєктів, що представляє собою комплекс навчально-пізнавальних засобів та відповідних дій студентів, спрямованих на вирішення конкретної проблеми через самостійні пізнавальні зусилля. Результатом такої діяльності є створення конкретного продукту. У процесі проєктної роботи студенти беруть участь у пошуковій навчально-пізнавальній діяльності, яка сприяє розвитку креативності, сукупності компетенцій (пошуково-дослідницьких, комунікативних, технологічних, інформаційних), необхідних для роботи в команді, формує соціальну мобільність та конкурентоспроможність.

I. Клак у своїх наукових розвідках визначає завдання методу проєктів:

- надання студентам необхідної сукупності знань, формування умінь щодо самостійного оволодіння цими знаннями та використання їх для вирішення нових пізнавальних і практичних завдань;

- розвиток комунікативних навичок, які забезпечують можливість працювати в різних групах, виконуючи при цьому різні соціальні ролі (лідер, виконавець або посередник);

- розширення кола спілкування студентів шляхом взаємодії з іншими професіоналами та ознайомлення з різними поглядами на одну й ту ж саму проблему;

- формування дослідницьких умінь, що включають в себе здатність студентів здійснювати збір необхідної інформації, аналізувати її, робити припущення, формулювати висновки;

- збирати інформацію, аналізувати її з різних позицій, висувати гіпотези та робити обґрунтовані висновки [3].

У ході наукового пошуку з'ясовано, що метод проєктів виконує ряд функцій:

- аналітична – передбачає виокремлення проблеми, обґрунтування її актуальності, визначення мети та відповідних завдань, підбір оптимальних методів їх вирішення, здійснення ґрунтового аналізу навчального матеріалу;

- пошукова – характеризується самостійним пошуком необхідної інформації, її обробкою;

- пізнавальна – спрямовується на формування та задоволення пізнавальних інтересів студентів;

- інтегративна – передбачає поєднання знань та вмінь з різних дисциплін;

- розвивальна – орієнтована на розвиток у майбутніх викладачів професійних здібностей, якостей, умінь та навичок у процесі проєктної діяльності;

- комунікативна – полягає у формуванні навичок комунікативної взаємодії між усіма суб'єктами проєктної діяльності та іншими комунікантами;

- організаційна – охоплює планування етапів виконання проєкту, розробку алгоритму власної діяльності з його реалізації;
- рефлексивна – сприяє розвитку самоаналізу, самооцінки, самоконтролю, самостійності щодо виконання проєктної діяльності, почуття відповідальності за отримані результати;
- оцінна – передбачає здійснення об'єктивного оцінювання власної проєктної діяльності та її результатів відповідно до визначених критеріїв; порівняння реального результату з очікуваним, внесення необхідних коректив у діяльність згідно з прогнозованими результатами;
- практико-спрямована – виявляється в самостійному засвоєнні нових знань та здатності до їх практичного застосування у процесі здійснення проєктної діяльності [1].

Ці функції забезпечують цілісність та ефективність застосування методу проєктів у навчанні.

Висновок. Аналіз наукової літератури та досвід впровадження інтерактивних методів навчання у закладах вищої освіти демонструють, що інтерактивний підхід ефективно сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, стимулює їх до самостійного пошуку рішень навчальних завдань. Вони також розвивають навички командної роботи, сприяють формуванню власної точки зору, життєвих і професійних компетенцій, забезпечуючи досягнення високого рівня професійної свідомості та підготовленості.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Л. А. Метод проєктів у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 2020. № 5. С. 106-11. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/37279/1/1_bondarenko_MMOD_5_IM_kmmo.pdf (дата звернення 25.10.2024).
2. Захаріна Є. Ділова гра як засіб підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2014. № 2 (13). С. 271-276. URL: <http://magazine.mdpu.org.ua/index.php/nv/article/view/951/2179> (дата звернення 25.10.2024).
3. Клак І.Є. Особливості реалізації проєктної методики у процесі формування навичок іншомовного спілкування. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/2012/1/30.pdf> (дата звернення 25.10.24).
4. Козак Л. В. Кейс-метод у підготовці майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності. *Освітологічний дискурс*. 2015, № 3 (11). С.153-161. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/12809/1/Kozak_L_OD_3\(11\).pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/12809/1/Kozak_L_OD_3(11).pdf) (дата звернення 25.10.2024).
5. Пасічник О.О. Особливості використання ділових ігор на заняттях з іноземної мови у ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота* / гол. ред. І.В. Козубовська. Ужгород: Говерла,

2014. Вип. 30. С. 125-127.

6. Шмига С.А., Впровадження методу case-study в ході проведення функціонального навчання з питань цивільного захисту. *Вісник Науково-методичного центру навчальних закладів сфери цивільного захисту*. 2017. №26. С.95-98. URL:

<http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/7074/1/%D0%A8%D0%BC%D0%B8%D0%B3%D0%B0%2095-98.pdf> (дата звернення 25.10.2024).

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІНТЕГРАЦІЇ ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ В ПРЕДМЕТІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Пронікова Ірина – кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Важлива роль у формуванні економічних знань здобувачів загальної середньої освіти належить вчителю. Тому однією з складових змістової підготовки майбутніх учителів є оволодіння ними знаннями з фінансової грамотності та підприємливості.

Закон України «Про освіту» (2017) однією з ключових компетентностей визначає «підприємливість та фінансову грамотність». Вона визнана на рівні освітньої політики держави і знайшла втілення у змісті навчальних програм для системи загальної середньої освіти. Згідно з новим змістом загальної середньої освіти, розвиток підприємливості і формування фінансової грамотності в учнів – це одна з наскрізних ліній кожного навчального предмета [1].

Впровадження економічної освіти в систему навчальних дисциплін закладу загальної середньої освіти (далі ЗЗСО), є каталізатором, який активізує новачі, сприяє ініціативі щодо вирішення соціальних проблем [3, с. 27].

Метою економічної освіти є розвиток відповідних компетентностей, які визнані на міжнародному рівні навичкою ХХІ ст. Основною характеристикою підприємницької компетентності є її трансверсальність, гнучкість та наскрізний характер щодо змісту освіти та діяльності людини.

Модернізація освітньої діяльності загальної середньої та вищої освіти передбачає, перш за все, забезпечення формування підприємливої людини – людини з інноваційним мисленням, здатної до інноваційної діяльності, що може забезпечити в Україні дослідницько-інноваційний тип прогресу і побудову суспільства знань.

Потреби суспільства актуалізують проблему підприємницької освіти в Україні. Вирішення поставлених завдань неможливе без відповідної підготовки вчителя. Підприємницька освіта ґрунтується на підприємливому вчителі, що визначено у Професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» та «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затвердженому наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 № 2736-20. У

стандарті виокремлено підприємницьку компетентність як загальну компетентність вчителя, що забезпечує здатність до творчого пошуку й реалізації нових ідей, до самопрезентації та результатів своєї професійної діяльності; здатність до керування власним життям і кар'єрою [2].

Учитель має бути підготовленим до інтеграції підприємницьких тематик в навчальні предмети, зокрема і до впровадження підприємницької освіти в практику ЗЗСО. Але, до сьогодні, проблемою залишається дефіцит знань у майбутніх вчителів щодо підприємницької та фінансової сфер [4, с. 63].

Українське суспільство, яке проходить через випробування воєнного часу, який спричинив розвиток кризових явищ у соціальній, економічній та політичній сферах, демонструє обмежені можливості на фоні необмеженої кількості невирішених проблем соціальної сфери. Поштовхом до пошуку альтернативних шляхів вирішення соціальних проблем є інноваційні інструменти вирішення цих питань. Зокрема, заходи посилення та створення умов для започаткування і масштабування соціального підприємництва та впровадження його інклюзивних бізнес-моделей.

Інтегруючись до Європейського освітнього простору, з метою вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів, навчальним планом у Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, в ННІ історії та соціогуманітарних дисциплін імені О.М. Лазаревського, кафедрою педагогіки та методики викладання суспільних дисциплін передбачено з 2023-2024 навчального року впровадження навчальних предметів економічного спрямування. Зокрема, для студентів 3 курсу денної та заочної форми навчання викладається вибіркова дисципліна «Підприємливість та фінансова грамотність у школі», а для студентів магістратури другого року навчання вибіркова дисципліна «Фінансова грамотність у старшій школі».

Проаналізуємо їх зміст. Мета вибіркової дисципліни «Підприємливість та фінансова грамотність у школі» полягає в формуванні у здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти компетентностей, що сприяють розвитку підприємливості та набуттю фінансової грамотності і забезпечують готовність до впровадження підприємницької освіти у практику закладів загальної середньої освіти.

Програма навчальної дисципліни складається з вступу і трьох змістових модулів: Основи фінансів та фінансової грамотності; Підприємливість і підприємництво: економічний і соціальний аспект; Впровадження підприємницької освіти у практику школи.

Завдання навчальної дисципліни: поглиблення знань з економіки, усвідомлення сутності та ролі підприємництва у політичному, економічному та соціальному житті суспільства; усвідомлення теоретичних і практичних аспектів управління фінансами необхідних для впровадження фінансових знань у практику школи; формування навичок інтеграції підприємницьких і фінансових знань у навчальні дисципліни шкільного курсу.

Вибіркову дисципліну «Фінансова грамотність у старшій школі» вивчають також студенти магістратури другого року навчання. Мета дисципліни полягає у формуванні у здобувачів освіти компетентностей, що сприяють

розвитку фінансової грамотності та забезпечують готовність до впровадження фінансових знань у практику старшої ланки ЗЗСО.

Завдання навчальної дисципліни: поглиблення знань з економіки, усвідомлення сутності та ролі фінансів і фінансових відносин у житті суспільства; усвідомлення теоретичних та практичних аспектів управління фінансами необхідних для впровадження фінансових знань у практику старшої школи; формування навичок інтеграції фінансових знань у предмети шкільної програми.

Предметом вивчення є знання з особистих фінансів та методичні можливості їх застосування в освітньому процесі, зокрема, при викладанні історії та суспільних дисциплін (історія, громадянська освіта, правознавство) у закладах загальної середньої освіти.

Програма навчальної дисципліни складається з двох змістових модулів: «Теоретичні основи фінансів та фінансової грамотності» та «Практика впровадження фінансової грамотності у освітній процес старшої школи».

Проаналізуємо змістову складову навчальних програм. Серед основних бар'єрів для розвитку інновацій в Україні є недостатній рівень необхідних знань і навичок для ведення підприємницької діяльності та недостатність інноваторів (осіб, які створюють нові або удосконалюють існуючі конкурентоздатні технології, продукти (продукцію) та/або послуги) презентаційних навичок, вмінь оцінки обсягів коштів, які вони можуть отримати від підприємства, що несе основні ризики під час впровадження новації.

Розв'язати проблему передбачається шляхом покращення якості освіти в спосіб наближення її до потреб глобального ринку та потреб у вчителів, здатних створювати, адаптувати та використовувати технологічні інновації, підтримки запровадження навчальних дисциплін з підприємництва та фінансової грамотності.

З метою активізації використання новацій є потреба забезпечити створення методичних матеріалів для навчальних дисциплін з підприємництва та інновацій, які б підвищували рівень обізнаності здобувачів освіти починаючи із ЗЗСО. Їх змістова складова повинна передбачати питання навчання основам створення власного бізнесу та фінансової грамотності. Для створення сприятливих умов щодо доведення новацій до комерційного використання, зокрема через розвиток стартапів, необхідно забезпечити підвищення рівня знань щодо академічного підприємництва та створення нових форм інноваційної інфраструктури [5, с.190].

Забезпечити її повноцінну реалізацію можна шляхом вивчення курсів економічного спрямування та за рахунок інтегрованого підходу до навчання.

Для підготовки майбутніх учителів, здатних підняти рівень навчання здобувачів загальної середньої освіти до сучасних вимог, необхідно враховувати декілька аспектів [5].

По-перше, навчальні програми та методи навчання повинні відповідати сучасним вимогам. Для цього необхідно постійно оновлювати та модернізувати зміст освіти, враховуючи зміни в технологіях та наукових дослідженнях. Крім того, необхідно використовувати сучасні методи навчання, такі як інтерактивні уроки, відео-уроки, онлайн-курси тощо.

По-друге, вчителі повинні мати достатні знання та практичний досвід для ефективної педагогічної діяльності. Вони повинні мати можливість постійного професійного удосконалення.

По-третє, необхідно створити умови для розвитку творчості та саморозвитку майбутніх вчителів. Для цього можна використовувати проекти, конкурси та інші форми активної роботи, що сприятимуть розвитку їх творчих та інтелектуальних здібностей. Крім того, важливо забезпечити майбутнім учителям можливість отримати практичний досвід у своїй професії. Наприклад, шляхом педагогічної практики та дуальної освіти, де вони матимуть можливість використовувати отримані знання та вміння на практиці [5].

Наведені приклади свідчать, що розвиток підприємливості і формування фінансової грамотності учнів ЗЗСО та майбутніх учителів у ЗВО є однією з актуальних проблем. Її вирішення сприятиме більш ефективному функціонуванню вітчизняної економіки.

Тому навчальні програми мають бути спрямовані на удосконалення у майбутніх учителів знань з фінансової грамотності, розвиток вмінь використання їх у професійній діяльності та формування навичок інтеграції економічних знань у предмети навчальної програми ЗЗСО.

У процесі навчання дієвим і результативним є проведення вхідного і вихідного он-лайн тестування майбутніх учителів з фінансової грамотності. Тестування надає їм можливість миттєво ознайомитися з результатами свого тесту, а викладач ЗВО має змогу спостерігати рівень їх підготовки у динаміці. Досить продуктивним є використання в процесі навчання інтерактивних методів і проектних технологій.

Ефективним способом визначення результативності навчання є презентація власноруч укладених майбутніми вчителями конспектів уроків з фінансовим змістом. Такий метод контролю дозволяє їм усвідомити рівень особистого і професійного зростання, а викладач ЗВО має змогу ідентифікувати рівень сформованості фінансових компетентностей студентів.

Накопичений досвід дозволяє визначити, що підготовка майбутніх учителів до інтеграції економічних знань в предмети ЗЗСО є однаково необхідні та важливі як для них так і для учнів ЗЗСО. Тільки фінансово грамотні та компетентні вчителі спроможні виховувати підприємців-новаторів, інвесторів, свідомих платників податків і успішних фінансово грамотних громадян. Удосконалення викладання економічно-фінансових дисциплін у ЗВО має стати одним з пріоритетних напрямів у системі підготовки майбутніх учителів.

Список використаних джерел

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 28.10.2024).
2. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України. 23.12.2020 № 2736-20. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (дата звернення 12.10.2024).

3. Пронікова І. В. Фінансова грамотність як складова економічного виховання учнівської молоді. Наукові записки Малої академії наук України: зб. наук. праць. Серія : Педагогічні науки. Вип. 9. Київ, 2017. С.188-194.

4. Пронікова І.В. Економічні знання в системі підготовки майбутніх вчителів.

Ekonomichni znannya u systemi pidhotovky maybutnikh vchyteliv. Formation of competitiveness of educators and psychologists in the context of European integration. Riga, the Republik of Latvia.2024. P.62-65.

5. 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> (дата звернення 12.10.2024).

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТУ «ПІДПРИЄМНИЦТВО І ФІНАНСОВА ГРАМОТНІСТЬ» У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Ролік Вікторія – здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Фінансово грамотне населення не тільки забезпечує гідні умови життя для себе та своїх близьких, але й позитивно впливає на економічний розвиток держави. Такі люди схильні до раціонального споживання, заощаджують та інвестують, що сприяє створенню нових робочих місць та стабільному економічному зростанню країни. Це також матиме позитивний вплив на відновлення України в майбутньому [7, с. 20].

Дослідження рівня фінансової грамотності дорослого населення проводилися в Україні уже двічі. Їх проводив Проєкт USAID "Трансформація фінансового сектору" у співпраці з Національним банком України. Ці дослідження проводяться за методологією Міжнародної мережі фінансової освіти Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР). Під час дослідження вимірюються фінансові знання, фінансова поведінка та ставлення до фінансових питань.

Якщо коротко, то результати досліджень демонструють, що рівень фінансово грамотності українців потребує покращення. Загалом за результатами отриманими у 2021 році показник з фінансової грамотності українців зріс до 12,3 бала проти 11,6 бала у 2018 році. Однак він все ще є меншим від мінімального цільового рівня, рекомендованого ОЕСР (14 балів) [2, с. 3]. Найменш фінансово обізнаною є молодь віком 18-19 років (10,1 бала) через невеликий практичний досвід користування фінансовими послугами та відсутність навчання фінансовій грамотності в закладах освіти [2, с. 4].

Також дослідження показують, що запит на підвищення фінансової грамотності в українському суспільстві високий. 63% громадян хотіли б дізнатися, як краще розпоряджатися своїми фінансами, а 79% – щоб їхні діти навчалися фінансової грамотності у школі [2, с. 36].

1) Впровадження предмету «Підприємництво і фінансова грамотність» у заклади загальної середньої освіти України

За вимогами Нової української школи говорити з дітьми про фінансову грамотність потрібно протягом усього освітнього процесу, а не тільки на окремих предметах чи факультативах. Компетентнісний потенціал соціальної та здоров'язбережувальної галузі, до якої належить предмет «Підприємництво і фінансова грамотність» вимагає включати фінансові питання у різні навчальні предмети, у тому числі, уроки української мови і літератури, та навіть фізичної культури чи мистецтва. Підприємливість і фінансова грамотність є однією з ключових компетентностей для формування у здобувачів знань нової української школи [1, с. 4].

У відповідь на запит серед українців щодо необхідності підвищення фінансової грамотності Міністерство освіти і науки України запроваджує з 2025/2026 навчального року окремих предмет «Підприємництво і фінансова грамотність». Відповідно до Типової освітньої програми для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти, затвердженої наказом Міністерства освіти і науки України від 19.02.2021 № 235, у 8 та 9 класах передбачено вивчення предмета «Підприємництво та фінансова грамотність» [9, с. 1]. Введення в дію зазначеної типової освітньої програми буде відбуватися поетапно, а саме: для 8-х класів закладів загальної середньої освіти – з 2025/2026 навчального року, для 9-х класів закладів загальної середньої освіти – з 2026/2027 навчального року.

Предмет “Підприємництво і фінансова грамотність” має практичний характер. Знання з нього допоможуть сучасній молоді краще орієнтуватися на ринку фінансових послуг та ефективно їх використовувати в своєму житті. Адже “фінансова грамотність” – це комплекс знань, вмінь, навичок, ставлення та поведінки людини, потрібних для ухвалення обґрунтованих фінансових рішень і для досягнення в результаті особистого фінансового добробуту [10, с. 5].

Гриф Міністерства освіти та науки України отримали чотири модельні програми:

- Підприємництво і фінансова грамотність 8-9 кл. Панченко
- Підприємництво і фінансова грамотність 8-9 кл. Кузнєцова та ін.
- Підприємництво та фінансова грамотність 8-9 кл. Беспалко та ін.
- Підприємництво і фінансова грамотність 8-9 кл. Буяк та ін.

На предмет передбачено мінімум 0,5 годин у 8 та 9 класах [8, с. 17].

Очікується, що знання з предмета «Підприємництво та фінансова грамотність» допоможуть сучасній молоді краще орієнтуватися на ринку фінансових послуг та ефективно їх використовувати в своєму житті. Розуміння переваг підприємницької діяльності й підприємництва загалом матиме позитивний вплив на розвиток та відбудову України в майбутньому.

Формування компетентності "підприємливість та фінансова грамотність" відповідає загальній меті базової середньої освіти, а саме розвитку природних здібностей, інтересів, обдарувань учнів, формування компетентностей, необхідних для їх соціалізації та громадянської активності, свідомого вибору подальшого життєвого шляху та самореалізації, продовження навчання на рівні профільної освіти або здобуття професії, виховання відповідального,

шанобливого ставлення до родини, суспільства, навколишнього природного середовища, національних та культурних цінностей українського народу [6, с. 4].

2) Роль Національного банку України у підготовці до впровадження предмету «Підприємництво і фінансова грамотність» у заклади загальної середньої освіти України

Підвищення рівня фінансової грамотності українців – одне із завдань Національного банку України. З вересня 2019 року Національний банк України організовує роботу та здійснює заходи з підвищення рівня фінансової грамотності населення [3, с. 10].

У 2024 році попри триваючу війну нам вдалось досягнути кілька амбітних цілей:

1) У березні Національний банк України провів першу конференцію з фінансової грамотності "FinLit Forum: розвиток фінансової грамотності в шкільній освіті", яка зібрала близько 2000 представників державних органів, банків, платіжних систем, експертів та освітян. Співорганізаторами цієї конференції були Фонд гарантування вкладів фізичних осіб та Міністерство освіти і науки України за підтримки Проєкту USAID "Інвестиції для стійкого бізнесу" [12, с. 1].

2) В липні цього року було затверджено Національну стратегію розвитку фінансової грамотності до 2030 року (далі – Стратегія), що покликана сприяти підвищенню фінансової обізнаності населення України, зростанню впевненості під час ухвалення фінансових рішень за будь-яких умов, формуванню раціональної фінансової поведінки, зокрема на основі ефективного використання фінансових послуг [7, с. 20].

Варто додати, що над розробкою Стратегії працювали Національний банк України, Міністерство освіти і науки України, Фонд гарантування вкладів фізичних осіб, Національна комісія з цінних паперів і фондового ринку, Міністерство економіки України, Міністерство цифрової трансформації України та Державна установа "Офіс з розвитку підприємництва та експорту".

Затвердження Стратегії сприятиме об'єднанню зусиль багатьох сторін, забезпечить масштабування заходів із підвищення фінансової обізнаності та охоплення різноманітних цільових груп. Якщо в попередні роки у фокусі уваги заходів з фінансової грамотності перебували насамперед діти та молодь – українці з найнижчим рівнем фінансової грамотності, то тепер проводиться також робота з підприємцями й дорослим населенням, у тому числі з ветеранами, внутрішньопереміщеними особами та людьми старшого віку [7, с. 19].

Документ передбачає досягнення 5 стратегічних цілей:

Ціль 1 – якісна базова фінансова освіта

Ціль 2 – Відповідальне фінансове життя

Ціль 3 – Фінансово обізнані підприємці

Ціль 4 – Просунута цифрова фінансова грамотність

Ціль 5 – Сприятлива екосистема для розвитку фінансової грамотності [7, с. 23].

3) На підтримку рішення Міністерства освіти щодо впровадження нового обов'язкового предмету “Підприємництво і фінансова грамотність” у 8-9 класах у 2025/2026 та 2026/2027 навчальних роках відповідно триває масштабна підготовка. Влітку вчителі проходили безкоштовний курс підвищення кваліфікації, а з вересня розпочалося “пілотне” викладання курсу у 8 класах деяких шкіл та апробація підручника, створеного авторським колективом фахівців Національного банку України [13, с. 1].

4) Освітні онлайн-платформи Національного банку України:

По-перше, це безкоштовна онлайн-платформа для підвищення рівня фінансової грамотності Гаразд <https://harazd.bank.gov.ua/>. З нагоди Всесвітнього дня заощаджень на сайті був розміщений Всеукраїнський тест з фінансової грамотності, який дозволяє пройти чек ап своїх фінансових знань, визначити прогалини та отримати персональні рекомендації [14, с. 1]. Це унікальний симулятор, який створений, щоб допомогти українцям підготуватися до реальних фінансових викликів. На сайті розміщені корисні матеріали про гроші, фінансове планування, депозити, кредити, шахрайство та страхування.

По-друге, Центр фінансових знань «ТАЛАН» від НБУ. Його мета у формуванні і розвитку в Україні спільноти педагогів – тренерів із фінансової грамотності. На ньому зручно відстежувати усі освітні кампанії, заходи та ініціативи, які проводить Національний банк для дітей та молоді. Також освітяни можуть знайти на ньому безкоштовні розробки уроків та різноманітних навчальних матеріалів для усіх вікових груп [11, с. 1].

В цілому питанням підвищення фінансової грамотності населення в Україні присвячені роботи таких вітчизняних науковців, як Кізими Т.О., Романовського О.О., Соркіна І.В., Смовженко Т.С., Юрія С.І., Федосова В.М., Фесенко Г.А., та ін. Проблем аналізу та впровадження компетентнісного підходу серед вітчизняних педагогів торкаються сучасні вчені та практики, серед яких Локшина О.І., Павленко О.І., Пометун О.І., Паращенко Л.І., Савченко О.Я. [5, с. 6]. Можливості інтеграції підприємницької компетентності до змісту навчальних програм середньої освіти досліджували Овчарук О.В., Пужайчерда Л.М., Баханов К.О. тощо [4, с. 33].

Водночас питання післядипломної підготовки вчителів до формування компетентності підприємливості та фінансова грамотність в учнів загальноосвітньої школи розглянуто вченими недостатньо.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти. (від 30.09.2020 р.). URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>. (дата звернення 28.10.2024).
2. Дослідження рівня фінансової грамотності українців. URL: https://bank.gov.ua/admin/uploads/article/Research_Financial_Literacy_Inclusion_Welfare_2021.pdf?v=4. (дата звернення 28.10.2024).

3. Закон України “Про Національний банк України” (від 20.05.1999 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/679-14#Text> (дата звернення 28.10.2024).
4. Інтегровані проекти «Підприємливість та фінансова грамотність»: навч. метод. посіб. / за ред.: Л.М. Пужайчереда. Харків: ТОВ «Видавнича група «Основа», 2018. 159 с.
5. Методи активного навчання у підготовці фінансиста: навч.-метод. посіб. / С.О. Кропельницька, І.В. Перезовова – К.: «Центр учбової літератури», 2022. – 222 с.
6. Модельна навчальна програма «Підприємництво і фінансова грамотність. 8-9 класи» для закладів загальної середньої освіти / авт. Беспалко І. В., Войтицька Л. В., Тригуб О. В., Ролік В. А. Наказ МОН № 1449 від 27.11.23. URL: <https://talan.bank.gov.ua/uploads/files/navchalna-programa-8-9-kl-nbu-finansova-gramotnist-gruden-2023.pdf>. (дата звернення 28.10.2024).
7. НБУ, МОН, ФГВФО, НКЦПФР, Міністерство економіки України, Міністерство цифрової трансформації України, Офіс з розвитку підприємництва та експорту. Національна стратегія розвитку фінансової грамотності до 2030 року. URL: https://bank.gov.ua/admin_uploads/article/NBU_Strategy-Financial-Literacy.pdf?v=9. (дата звернення 28.10.2024).
8. Наказ МОН № 1120 від 09.08.2024 року «Про внесення змін до типової освітньої програми для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти»
9. Наказ МОН № 235 від 19.02.2021 «Про затвердження типової освітньої програми для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0235729-21#Text> (дата звернення 28.10.2024).
10. ФГВФО, НБУ, МОН, НКЦПФР (2024). Рамка фінансових компетентностей дітей та молоді України. URL: <https://talan.bank.gov.ua/uploads/files/ramka-finansovikh-kompetetnostei-ditei-ta-molodi-ukrayini.pdf>. (дата звернення 28.10.2024).
11. «Талан» – центр фінансових знань Національного банку України. URL: <https://talan.bank.gov.ua/>. (дата звернення 28.10.2024).
12. Національний банк України провів конференцію з фінансової грамотності «FinLit Forum: розвиток фінансової грамотності в шкільній освіті» URL: <https://talan.bank.gov.ua/novyny/natsionalnii-bank-ukrayini-proviv-konferentsiiu-z-finansovoyi-gramotnosti-finlit-forum-rozvitok-finansovoyi-gramotnosti-v-shkilnii-osviti> (дата звернення 28.10.2024).
13. 189 вчителів-пілотників НУШ підвищили кваліфікацію в Національному банку URL: <https://talan.bank.gov.ua/novyny/189-vchiteliv-pilotnikiv-nush-pidvishchili-kvalifikatsiiu-v-natsionalnomu-banku> (дата звернення 28.10.2024).
14. Запрошуємо студентів і педагогів взяти участь у першому Всеукраїнському тестуванні з фінансової грамотності URL: <https://talan.bank.gov.ua/novyny/zaprosuiemo-studentiv-i-pedagogiv-vziati-uchastu-pershomu-vseukrayinskomu-testuvanni-z-finansovoyi-gramotnosti> (дата звернення 28.10.2024).

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНО-КОНСТРУКТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗЕВОГО (ПЕРЕРОБНОГО) МАШИНОБУДУВАННЯ

Рязанцев В'ячеслав – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

У сучасному світі, коли технологічний прогрес відіграє вирішальну роль у розвитку економіки та інновацій, навчання та підготовка висококваліфікованих фахівців галузевого машинобудування набуває особливої уваги. Одним із ключових аспектів цього процесу є розвиток проєктно-конструкторської компетентності, що дозволяють молодшим бакалаврам ефективно вирішувати складні завдання, пов'язані з розробкою та впровадженням нових технологій та продукції. Дидактичний потенціал навчальних дисциплін у формуванні цих компетентностей полягає у здатності забезпечити здобувачів освіти необхідними знаннями, навичками та вміннями, що складатимуть основу їхньої професійної діяльності.

У цьому контексті дослідження дидактичного потенціалу навчальних дисциплін спрямоване на виявлення найбільш ефективних педагогічних підходів, що сприяють формуванню та розвитку проєктно-конструкторських компетентностей у здобувачів освіти. Це дозволить підвищити якість підготовки фахівців, забезпечити їх конкурентоспроможність на ринку праці та сприятиме загальному розвитку галузі машинобудування.

Метою дослідження є аналіз дидактичного потенціалу навчальних дисциплін галузевого машинобудування з метою виявлення найбільш ефективних шляхів формування проєктно-конструкторської компетентності у здобувачів освіти.

Науковці, які досліджують дану проблему, одностайні у твердженні, що це сформована інтегративна характеристика здатності і готовності випускника, що знаходить вияв у проєктуванні на основі володіння спеціальними знаннями, вміннями та навичками проєктно-конструкторської діяльності; здатності вирішувати професійні проблеми; готовності передбачати результати своєї діяльності. Проєктно-конструкторська діяльність пов'язана з використанням сучасних систем автоматизованого проєктування.

Нам імпонує думка Л. Цвіркун, яка визначає проєктно-конструкторську компетентність як «інтегративну характеристику готовності здобувача до майбутньої професійної діяльності, що виявляється у поетапному накопичуванні нормативно визначених графічних знань, умінь та навичок у процесі вивчення спеціальних дисциплін, передбачає вільне володіння інформаційними технологіями та графічними системами, а також у здатності до подальшого збагачення та зростання свого освітнього потенціалу» [5, с. 124]. Дослідниця зазначає, що основною ознакою проєктно-конструкторської

компетентності є багатогранність, яка потребує інтелектуальної діяльності, розвитку просторової пам'яті, уяви, логічного та технічного мислення

О. Назаркін досліджуваний феномен трактує як «особистісну, інтегративну характеристику здатності та готовності випускника (фахівця), що проявляється у проектуванні, на основі володіння спеціальними проектно-конструкторськими знаннями і вміннями, використання сучасних технологій і засобів проектування, обґрунтованого вибору і оптимізації у випадку багатоваріантності рішень; врахування швидкої зміни технологій». Науковець підкреслює необхідність володіння сучасними інформаційними технологіями та засобами проектування, що є необхідними чинниками подальшого фахового вдосконалення та навчання протягом кар'єри [2, с. 206].

Нами визначено проектно-конструкторську компетентність майбутніх фахівців галузевого машинобудування як інтегративне поняття на позначення сукупності знань, умінь та навичок, що необхідні для виконання проектувальних та конструкторських задач, обробки та укладання конструкторської документації, виконання інженерних розрахунків, супроводу виробів на етапі проектування або виробництва.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури та, спираючись на власний досвід викладацької діяльності, можемо констатувати, що одне із чільних місць у формуванні проектно-конструкторської компетентності посідають графічні дисципліни, завдяки яким студенти навчаються правильно читати креслення та схеми, виконувати інженерно-графічні завдання, проектно-конструкторські роботи, застосовуючи графічні програми.

З цього приводу Л. Цвіркун зазначає, що у процесі навчання технічних дисциплін здобувачі освіти повинні освоїти конкретну компетентність – отримати сукупність знань і умінь, набути досвіду професійної діяльності та продемонструвати здібності реалізовувати на практиці свою компетентність. Тому важливим є виокремлення компетентностей, якими необхідно оволодіти їм у процесі навчання, що сприятиме подальшій навчальній та професійній діяльності [4, с. 145].

Дослідниця О. Грибанова констатує, що кожен навчальний предмет, який забезпечує професійну підготовку майбутніх фахівців галузевого машинобудування, має бути динамічним, відповідним логіці переходу від навчання до майбутньої професійної діяльності. Дослідниця відмічає, що переходу від навчання до праці можна досягти за умови, коли:

- по-перше, суб'єкт навчання з самого початку займає діяльнісну позицію, предмет якої поступово перетворюється із суто навчального в практично-професійний;

- по-друге, вимоги з боку професійної діяльності стануть системоутворювальними, здатними задати контекстний принцип побудови та розгортання не тільки кожної навчальної дисципліни, а й змісту всієї підготовки;

- по-третє, зміст навчальної дисципліни буде формуватися, виходячи з трьох зустрічних напрямків – з боку наукової галузі знання, вимог професійної

діяльності й вимог безперервної самоосвіти та професійного саморозвитку здобувача освіти, які повинні стати провідними [1, с. 518].

Проаналізувавши найважливіші наукові розвідки, можна стверджувати, що майбутні фахівці галузевого (переробного) машинобудування протягом навчання у закладах фахової передвищої освіти повинні навчатися раціонально та ефективно поєднувати отримані знання із спеціальних дисциплін з досвідом практичної діяльності. Це слугуватиме успішному вирішенню виробничих завдань:

- професійних (готовність застосовувати знання, уміння та навички, особистий досвід у науково-дослідній та інноваційно-винахідницькій діяльності);

- інформаційних (готовність застосовувати інформаційно-комунікаційні технології у процесі професійної діяльності);

- проектно-конструкторських (здатність моделювати та проектувати об'єкти різної складності; здійснювати конструкторську розробку виробів; виконувати креслення та схеми для забезпечення виробничого процесу);

- соціально-комунікативних (уміння працювати в команді, застосовуючи комунікативні уміння та самостійний досвід; здатність толерантно розв'язувати професійні проблеми, конфлікти; готовність досягати та передбачати результати власної діяльності та їх можливі наслідки) [6, с. 45].

Проаналізувавши навчальний план підготовки фахових молодших бакалаврів спеціальності 133 Галузеве машинобудування, ми виокремили навчальні дисципліни («Технологія машинобудування», «Технологічне оснащення», «Комп'ютерна графіка» та «Інженерна графіка»), дидактичний потенціал яких сприяє формуванню проектно-конструкторської компетентності студентів.

Зокрема, вивчення предмета «Технологія машинобудування» передбачає ознайомлення здобувачів освіти з технологічними процесами, методами обробки та етапами виготовлення деталей, формування здатності урахувати технологічні обмеження під час проектування деталей та конструкцій, умінь оптимізувати конструкції під виробничі процеси у плані реалістичності та економічності.

Дисципліна «Технологічне оснащення» передбачає вивчення студентами інструментів та пристроїв для точного виготовлення та обробки деталей, оволодіння уміннями щодо їх добору для виконання конкретних завдань у проектуванні. Серед компетенцій, що формуються у процесі вивчення предмета, вважаємо за необхідне виділити такі: здатність створювати та адаптувати оснащення для забезпечення точності виробничих процесів; навички інтегрування оснащення в проектні рішення у відповідності до інженерних вимог.

Освоєння стандартів технічного креслення, техніки 3D-моделювання, використання САД-систем для створення та документування проектів здійснюється у процесі вивчення таких дисциплін, як «Комп'ютерна графіка» та «Інженерна графіка», дидактичний потенціал яких спрямовується на формування здатності створювати точні технічні креслення та моделі, умінь

адаптувати креслення та проєкти точно і зрозуміло під виробничі потреби, що тісно пов'язані з проєктно-конструкторськими компетентностями.

Висновки. Узагальнивши результати теоретичного дослідження, можемо виділити основні процеси, що сприяють його реалізації: вивчення, засвоєння, використання інформаційних систем, добір конкретних варіантів чи завдань. Вбачаємо тісний взаємозв'язок між набутими проєктно-конструкторськими компетентностями та процесом формування компетенцій у результаті реалізації дидактичного потенціалу чотирьох аналізованих предметів.

Список використаних джерел

1. Грибанова О.Є. Дидактичний потенціал соціально-гуманітарних дисциплін у формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 55. С. 512-517. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2017_55_71 (дата звернення 23.10.2024).

2. Назаркін А. Проєктно-конструкторська компетентність майбутніх інженерів: структура і проблеми формування. *Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія»*. 2018. Т. 24. С. 206-212. URL: <http://doi.org/10.5281/zenodo.1288886> (дата звернення 23.10.24)

4. Цвіркун Л. Проєктно-конструкторська компетентність як складник професійної готовності майбутнього інженера. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2014. Вип. 41. С. 133-138. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=PVSSh_2014_41_28(дата звернення 23.10.2024).

5. Цвіркун Л.О. Формування проєктно-конструкторської компетентності майбутніх інженерів у процесі графічної підготовки: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Кременчуг, 2017. 287 с.

6. Цвіркун Л.О., Омельченко О.В. Методика викладання технічних дисциплін: навч. посіб. Кривий Ріг: доннует, 2023. 117 с. URL: http://elibrary.donnuet.edu.ua/2759/1/2023_NP_Tsvirkun_Omelchenko_Metodyka%20vykladannya%20tekhnichnykh%20dystsyplin.pdf (дата звернення 23.10.2024).

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ФІЗИКИ В ГІМНАЗІЯХ: ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ

Саєнко Наталія – викладачка-стажистка кафедри фізики та інтегративних технологій навчання природничих наук Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна

Навчання фізики у гімназії має свою специфіку, обумовлену віковими особливостями учнів, освітніми цілями та необхідністю розвитку їхнього наукового мислення. У цьому віці учні мають достатній рівень абстрактного мислення, це дозволяє опановувати складні теоретичні поняття. Вони вже

готові до самостійної роботи, дослідницьких проєктів і виконання лабораторних експериментів, прагнуть бачити прикладне застосування знань, що зумовлює необхідність використання реальних прикладів, експериментів та симуляцій. Тому навчання фізики у гімназії вимагає інтеграції інноваційних підходів, які відповідають сучасним освітнім стандартам, та орієнтації на розвиток не лише знань, а й практичних і дослідницьких навичок. Фізика як предмет не лише розвиває логічне мислення, але й допомагає зрозуміти фундаментальні принципи світу навколо нас. Щоб зацікавити учнів і допомогти їм засвоїти складні концепції, дедалі частіше використовуються інноваційні технології, які роблять навчання інтерактивним, доступним та зрозумілим.

Одним із ключових сучасних підходів до організації навчального процесу є інтеграція цифрових інструментів, зокрема інтерактивних дошок, симуляторів фізичних явищ, віртуальних лабораторій та ігрових елементів. Використання цих технологій сприяє подоланню розриву між теоретичними знаннями та їх практичним застосуванням, забезпечуючи учням можливість проводити експерименти та спостерігати фізичні процеси в режимі реального часу.

Фізика як наукова дисципліна передбачає розвиток аналітичного мислення, здатності формулювати висновки та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Використання інтерактивних методів навчання сприяє формуванню в учнів навичок самостійного мислення, обговорення наукових ідей із однокласниками та викладачем, аргументованого висловлення власної позиції, а також пошуку оптимальних рішень до поставлених задач.

Сучасні цифрові лабораторії та симуляції є важливими елементами інноваційного навчання, оскільки вони відкривають доступ до нових способів засвоєння матеріалу, особливо для складних тем. Використання таких платформ, як PhET Interactive Simulations, дозволяє учням проводити експерименти віртуально, моделюючи різні фізичні явища. Це особливо зручно в тих випадках, коли неможливо відтворити експеримент у класі через брак спеціального обладнання, недостатні ресурси або високий рівень ризику. Завдяки цифровим лабораторіям учасники освітнього процесу отримують можливість регулювати і контролювати різні параметри, наприклад, змінювати силу гравітації, температуру, масу об'єктів тощо, і одразу бачити наслідки цих змін. Цей підхід значно підвищує інтерес до навчання, оскільки з'являється можливість експериментувати з дослідженнями фізичних законів. Крім того, цифрові симуляції дозволяють моделювати процеси, які було б важко або неможливо спостерігати в реальності, наприклад, рух атомів чи поширення хвиль у різних середовищах. Учні можуть відслідковувати кожен етап процесу, що сприяє кращому розумінню причинно-наслідкових зв'язків. Це розвиває в них не лише знання, але й практичні навички, необхідні для наукових досліджень, включаючи аналітичне та критичне мислення.

Для вчителів цифрові лабораторії – це зручний і гнучкий інструмент, який можна легко інтегрувати у навчальні плани. Він надає можливість проводити демонстраційні уроки, залучати учнів до колективних досліджень, а також створювати індивідуальні завдання для самостійної роботи. В результаті, цифрові лабораторії та симуляції допомагають формувати в учнів комплексне

розуміння фізики, стимулюють інтерес до науки, підтримують розвиток експериментальних навичок, таких як формування гіпотез, проведення аналізу отриманих даних та обговорення висновків, тобто, готують їх до дослідницької діяльності в майбутньому

Для підвищення ефективності навчання фізики в гімназіях важливим підходом є інтеграція STEM-компонентів (Science, Technology, Engineering and Mathematic). Ця концепція дозволяє зробити процес навчання більш міждисциплінарним та практичним, показуючи учням, як знання з різних областей об'єднуються для вирішення складних проблем. Інтеграція STEM допомагає учням зрозуміти, як фізика використовується у реальному світі для створення технологічних рішень і досягнень [1, с. 55].

Нові горизонти у викладанні фізики відкривають технології доповненої реальності (Augmented Reality, AR) та віртуальної реальності (Virtual Reality, VR). Вони стали інноваційними інструментами у навчанні, оскільки дозволяють створити інтерактивне середовище, яке значно підвищує якість навчального процесу та дозволяють учням буквально «поринути» в науку, вивчаючи фізичні процеси у тривимірному просторі та відчуваючи їхню реалістичність [2, с.25].

Фізика містить чимало абстрактних тем, таких як квантова механіка, електромагнітні поля або теорія відносності, які складно уявити та зрозуміти. За допомогою AR і VR учні можуть бачити візуальні моделі цих концепцій, наприклад, електронну хмару атома чи силові лінії електричного поля. Це полегшує засвоєння складного матеріалу та допомагає краще зрозуміти принципи роботи фізичних законів.

За допомогою VR можна моделювати небезпечні експерименти, наприклад, роботу з високими температурами чи дослідження процесів на великих швидкостях, не ризикуючи здоров'ям, і одночасно спостерігати за результатами своїх дій у реальному часі.

Взаємодія з 3D-об'єктами в AR і VR середовищах сприяє розвитку просторового мислення, оскільки учні можуть обертати, збільшувати, зменшувати та змінювати модель, щоб краще розуміти її структуру. Наприклад, у вивченні законів механіки учні можуть взаємодіяти з тривимірними об'єктами, що дозволяє глибше зрозуміти їхню динаміку та вплив різних фізичних параметрів.

Використання VR-окулярів або додатків на смартфонах дозволяє учням буквально «побувати» всередині атома, спостерігати рух електронів, подорожувати між планетами або навіть досліджувати будову матерії. Такий підхід особливо ефективний при вивченні тем, що важко візуалізувати або зрозуміти на абстрактному рівні. Наприклад, поняття гравітації або електромагнітного поля стають більш зрозумілими, коли їх можна побачити в 3D-просторі.

AR і VR дозволяють змінювати параметри фізичних моделей у реальному часі, що дає можливість учням одразу бачити наслідки своїх дій. Наприклад, змінюючи масу або швидкість об'єкта, вони можуть спостерігати, як це впливає на його траєкторію або енергію. Це формує розуміння взаємозв'язків між фізичними величинами і розвиває критичне мислення.

Впровадження AR і VR технологій в навчання потребує інвестицій в обладнання та програмне забезпечення, а також підготовки викладачів, які зможуть ефективно використовувати ці інструменти. Проте поступове впровадження цих технологій має великий потенціал для створення інтерактивного і глибокого навчального досвіду, здатного підвищити ефективність викладання фізики. У майбутньому AR і VR можуть стати основою персоналізованого підходу до освіти, забезпечуючи можливість адаптувати навчальний процес до потреб кожного учня.

Мобільні додатки та онлайн-платформи для навчання фізики є доступним інструментом, який надає можливість учням вивчати фізику поза межами класу. Такі платформи, як Khan Academy, Brilliant або Coursera, пропонують курси, відеоуроки, задачі та інтерактивні вправи, які дозволяють учням працювати самостійно, повторювати матеріал або вивчати нові теми. Завдяки використанню елементів ігровізації, навчання стає цікавим і захоплюючим. Учні отримують бали, проходять рівні, що стимулює їх до подальшого навчання. Крім того, такі платформи дозволяють вчителям легко контролювати та коригувати прогрес учнів.

Онлайн-платформи можуть адаптувати навчальні матеріали до рівня знань і темпу кожного учня. Наприклад, є можливість створювати тести, які автоматично підлаштовуються до результатів учня, завдання відповідного рівня складності пропонуються автоматично. Використання таких інструментів у навчанні фізики дозволяє працювати над спільними проектами, спілкуватися через форуми чи відеоконференції, що забезпечує інтерактивну взаємодію.

Попри численні переваги, використання мобільних додатків та онлайн-платформ у навчанні фізики має певні виклики. Такий підхід потребує наявності технічного обладнання, доступу до Інтернету, а також цифрової грамотності як учнів, так і вчителів. Проте з кожним роком доступність таких технологій зростає, що робить їх незамінними інструментами для підвищення ефективності навчання, розвитку ключових компетентностей і підготовки учнів до сучасного світу, де цифрові технології є невід'ємною частиною життя.

Гейміфікація (включення ігрових елементів у навчальний процес) є ще одним потужним інструментом для підвищення зацікавленості та залучення учнів до вивчення фізики. Використання таких освітніх платформ, як Kahoot! або Quizlet, допомагає учням змагатися між собою в знаннях, накопичувати бали, отримувати нагороди. Це робить навчання цікавішим і дає можливість закріпити матеріал у неформальній обстановці [3, с. 24-39].

Гейміфікація перетворює пасивний процес сприйняття інформації на активну взаємодію. Учні не лише слухають лекції, а й беруть участь у «місії» чи «квесті», вирішуючи фізичні задачі. Елементи гри роблять уроки захоплюючими та інтерактивними, що стимулює учнів до участі у навчальному процесі. Наприклад, система винагород (бали, рівні, значки) за виконання завдань мотивує учнів долати складнощі. Командні змагання чи кооперативні завдання, сприяють розвитку комунікаційних навичок і створюють здорову конкуренцію. Завдяки емоційному залученню, що виникає під час гри, учні краще запам'ятовують новий матеріал і легко застосовують його на практиці.

Але треба враховувати, що занадто часте використання ігрових елементів може знизити ефективність навчання. Важливо підтримувати баланс між грою та традиційним навчанням. Крім того гейміфікація вимагає часу на підготовку завдань, знань технологій і творчого підходу, а викладачі потребують тренінгів для опанування цифрових інструментів.

Попри всі виклики, цей напрямок має величезний потенціал у підвищенні ефективності навчання фізики. Гейміфікація робить уроки цікавими, створює сприятливу атмосферу для навчання і мотивує учнів до глибшого розуміння предмета.

Використання інноваційних технологій у навчанні фізики для учнів гімназій відкриває нові можливості та перспективи, роблячи навчальний процес більш захоплюючим, інтерактивним і доступним. Сучасні технології створюють умови для вивчення фізичних явищ у динаміці, даючи можливість спостерігати результати експериментів у реальному часі, моделювати явища, які складно відтворити в класі, та аналізувати зміни параметрів. Завдяки цьому учні не лише вивчають фізичні закони, але й отримують практичний досвід їхнього застосування, що сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних здібностей і навичок експериментальної роботи. Це особливо важливо в контексті сучасного світу, де технології постійно змінюють професійні вимоги, а міждисциплінарний підхід стає ключовим у багатьох галузях.

Варто зауважити, що для повноцінного впровадження цих технологій у навчальний процес необхідно забезпечити доступ викладачам до актуальних методичних матеріалів, що дозволяють ефективно інтегрувати інновації в навчання; технічну підтримку у вигляді інтерактивних дошок, цифрових датчиків, доступу до відповідного програмного забезпечення; інтеграцію досвіду провідних науковців і фахівців у створенні програм і навчальних матеріалів, періодичне підвищення кваліфікації педагогів у сфері сучасних технологій та методів їх використання у навчальному процесі.

Сучасні інноваційні підходи в навчанні фізики є невід'ємною частиною ефективної освіти, яка готує учнів до реальних викликів майбутнього та допомагає їм успішно реалізувати свій потенціал у наукових і технічних галузях. Вони сприяють формуванню покоління, здатного аналізувати, створювати та впроваджувати інноваційні рішення, необхідні для сталого розвитку суспільства.

Список використаних джерел

1. Збірник матеріалів «STEM-школа – 2021» / уклад.: Н. І. Гущина, І. П. Василашко, О. О. Патрикєєва, О. В. Коршунова, Л. Г. Булавська. К. : Видавничий дім «Освіта», 2021. 155 с. ISBN 978-966-983-302-0.
2. Литвинова С. Г., Соколюк О. М. Критерії та показники оцінювання якості навчальних об'єктів доповненої реальності в підручниках фізики. Інформаційні технології та засоби навчання, 88(2). С. 23-37. <https://doi.org/10.33407/itlt.v88i2.4870> (дата звернення 02.11.2024).

3. Скасків Г. М. Впровадження технологій гейміфікації в освітній процес. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ: Гельветика, 2021. Вип. 83. С. 24-39. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/24399> (дата звернення 02.11.2024).

ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ 5 КЛАСУ

Сіроштан Тетяна – кандидатка філологічних наук, доцентка, деканесса факультету суспільно-гуманітарних наук та права Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Україна;

Марко Наталя – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 014.01 Середня освіта (Українська мова і література) факультету суспільно-гуманітарних наук та права Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Україна

Серед ключових компетентностей, визначених концепцією «Нової української школи» [5], чільне місце посідає спілкування державною мовою, тобто це «вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів). Здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час» [5, с. 11]. Формування в учнів зазначеної компетентності передбачає оволодіння ними граматичними навичками. Як відомо зі шкільної практики, засвоєння учнями будь-якого віку граматичного матеріалу викликає багато труднощів. До того ж сучасне життя вимагає від педагога не просто навчити запам'ятовувати матеріал, а залучати учнів до активної діяльності, тобто запитувати, творити, досліджувати, знаходити рішення, взаємодіяти з однолітками тощо. З огляду на це питання формування граматичної компетенції є актуальним.

Метою нашої розвідки є визначити особливості формування граматичної компетенції учнів 5 класу за допомогою вправ.

Грамматичну компетенцію визначають як «знання і здатність користуватися граматичними ресурсами мови», тобто «це здатність розуміти й виражати значення, продукуючи і розпізнаючи правильно оформлені ... фрази та речення (що є протилежним заучуванню та відтворенню їх як стійких формул)» [4, с. 177]. На думку дослідників, граматична компетенція забезпечує системне знання не лише морфологічного й синтаксичного, але й фонетичного, лексичного, орфографічного матеріалу для побудови осмислених і зв'язних висловлювань; володіння граматичними поняттями, а також засобами вираження граматичних категорій; навички і вміння адекватно використовувати граматичні явища в мовленнєвій діяльності в різноманітних ситуаціях спілкування для розв'язання мовленнєво-розумових проблемних завдань [1, с. 6].

У 5 класі учням запропонована для вивчення тема з граматики української мови «Синтаксис та пунктуація», зокрема «Словосполучення. Відмінність словосполучення від слова й речення. Головне й залежне слово в словосполученні. Речення, його граматична основа (підмет і присудок). Речення з одним головним членом (загальне ознайомлення). Види речень за метою висловлення (розповідні, питальні, спонукальні); за емоційним забарвленням (окличні й неокличні). Пунктуаційна помилка. Другорядні члени речення: додаток, означення, обставина. Речення з однорідними членами (без сполучників і зі сполучниками а, але, і). Кома між однорідними членами. Складне речення. Кома між частинами складного речення, з'єднаними безсполучниковим і сполучниковим зв'язком. Пряма мова. Діалог. Розділові знаки в реченнях із прямою мовою. Тире при діалозі» [2]. У нашому дослідженні розглянемо вправи на формування граматичної компетенції на прикладі теми «Означення».

На першому етапі опрацювання тем з граматики української мови вправи спрямовані на демонстрацію мовного зразка через аналіз і синтез певного граматичного явища. Учень повинен усвідомити граматичне явище, провести граматичний аналіз, а саме: з'ясувати його зміст, форму і вживання. На наш погляд, для цього найбільш доцільно використовувати навчально-мовленнєві ситуації, що дозволяють сприйняти граматичне явище як динамічну одиницю, яка виконує певну функційно-комунікативну роль у процесі спілкування.

Грамматичний аналіз нового явища (а також під час узагальнення та систематизації матеріалу) ефективно здійснювати в контексті або ситуації мовлення (спеціально створеній учителем або реальній). Наприклад, з теми «Означення» підручник пропонує таку вправу:

Вправа 418.

А. Прочитайте речення, у яких підкреслено другорядні члени – означення. Визначте, що називають ці означення (предмет, ознаку предмета чи спосіб дії).

Дорожній знак попереджує про небезпечний поворот. Завершено будівництво підземного переходу.

Б. Якою частиною мови виражено та на яке питання відповідає кожне означення?

В. Зробіть висновок про особливості означення [3, с. 170].

Проте контекстом може слугувати будь-який невеликий вірш, пісня чи короткий діалог, а також уривок із відео. Засвоєнню граматичного матеріалу сприяє одночасне зорове й слухове сприйняття, тому після прослуховування уривку з твору або перегляду відео варто запропонувати самостійно прочитати розглядааний текст. З огляду на це п'ятикласникам для ознайомлення з темою рекомендуємо таку вправу:

Вправа.

А. Прослухайте уривок із твору Михайла Слабошпицького «Зайчик, що вважав себе сміливцем». Зверніть увагу на те, якими описує автор зайчат.

Б. Прочитайте цей текст, у якому підкреслено другорядні члени – означення. Визначте, що називають ці означення (предмет, ознаку предмета чи спосіб дії).

У густому-прегустому лісі, в глибокій норі під старезним дубом жила дружна заяча сім'я...

Малі зайчата мали суворий наказ гуляти тільки біля свого дерева і не відбігати від нього нікуди. Їм сказали, що в лісі повно хижаків. Упіймає хтось із них дурненьке зайчатко – і з'їсть [6, с. 105].

Виведення знань на основі відповідного контексту (чи кількох контекстів) уможлиблює евристична бесіда, тому після слухового й візуального ознайомлення з текстом пропонуємо учням надати відповіді на питання.

В. На яке питання відповідає кожне підкреслене означення? Якою частиною мови виражено кожне підкреслене означення? Який висновок можна зробити про особливості означення як частини мови?

Другий етап роботи з граматичним матеріалом спрямований на тренування навичок вживання граматичних одиниць та формування мовленнєвих навичок. Він передбачає автоматизацію дій учнів із граматичними одиницями на рівні фрази, понадфразової єдності й тексту. У підручниках знаходимо вправи на зразок такої:

Вправа 421.

Спишіть речення. Підкресліть означення. Якими частинами мови їх виражено?

1. Весна зупинилась над кручею, де плачуть останні сніги (Л. Завіщана).
2. Хизувався дуб міцним корінням (Г. Хорташко). 3. Школярі ходили різними залами музею, продовжували охати, ойкати, липнути носами до скляних вітрин (І. Цілик). 4. Скільки тепла подаровано цьому камінню!.. (Ю. Андрухович) [3, с. 171-172].

На наш погляд, з цією метою доречно використовувати вправи, розроблені з використанням інформаційно-комунікативних технологій, що сприятиме зацікавленню учнів. Наприклад, за допомогою мультимедійної дошки можна оформити таке завдання:

Вправа.

Поширити речення означеннями, обравши їх зі скарбнички:

1) ... дерева прибралися в ... барви. 2) Повіяли вітри і принесли на своїх крилах пісні. 3) Із заходу насувалися хмари. 4) Відрум'яніли в садах яблука. 5) Мене навчають ... вчителі.

Скарбничка: осінні, яскраві, буйні, сумні, темні, стиглі, мудрі.

На зазначеному етапі в процесі дистанційного навчання зручно використовувати спільну роботу з документами Google, що уможлиблює одночасну співпрацю й обговорення, коли учні можуть спільно переглядати, обговорювати та редагувати один і той самий документ. Це також дозволяє легко організувати й супроводжувати процес виконання завдань для вчителя. Зокрема, вчитель відстежує, хто і коли вносив зміни до документу, завжди є можливість повернутися до будь-якої з попередніх версій.

На третьому етапі остаточно оформлюються граматичні мовленнєві вміння та навички, а всі завдання зорієнтовані на комунікативну мету. Під час виконання комунікативних завдань вживання граматичних одиниць стимулюється мовленнєвою ситуацією.

Вправа.

Учням пропонуємо розділитися на дві групи, розглянути картини Марії Примаченко (до вправи додається відповідна наочність). Одна група має описати сюжет картини з використанням означень. Друга група має визначити ці означення в описі, пояснити, на які питання вони відповідають.

Для перевірки засвоєного граматичного матеріалу можна використати вправу такого виду діяльності, як «Тест» на платформі Moodle, що міститиме завдання з вибіркоким типом питань на зразок:

1) В реченні: В кінці села, коло самої Раставиці, стояла хата старого Петра Джері (І. Нечуй-Левицький) вжито означення:

А старого

Б в кінці

В самої

2) Визначте словосполучення з означенням

А хижі звірі

Б лінія фронту

В співати весело

Також можна використовувати тести з альтернативним типом питань, що передбачають відповідь «так» або «ні». Простота такого виду роботи дозволяє вчителю легко створити завдання, у тексті яких уже міститься відповідь, а учневі залишається лише погодитися або спростувати твердження. Наприклад:

У реченні Сосновий ліс перебирає струни, рокоче тиша на глухих басах (Л. Костенко) правильно позначено означення

А так

Б ні

Найбільш складними для учнів, як правило, є тести з послідовним типом питань, коли даються правильні відповіді, які необхідно розставити в правильній послідовності. Наприклад:

Визначте, яким членом речення є виділене слово

1) Тепло дихає **земля**.

А підмет

2) У гаю весело **щебетали** пташки.

Б присудок

3) **Рідна** земля дала мені крила.

В означення

4) Вітер з моря розносив **прохолоду**.

Г додаток

Швидко опитування учнів з теми також легко оформити у вигляді Google-форми, яка зручно продемонструє результати опитування.

Формуванню дослідницьких навичок сприятиме домашнє завдання проблемно-пошукового характеру, як-от:

Виберіть із творів художньої літератури 5 речень із означеннями. З'ясуйте, якими частинами мови вони виражені.

Або на основі твору із зарубіжної літератури:

Прочитайте перший розділ повісті американського письменника Марка Твена «Пригоди Тома Соєра». Напиши 5 речень про зовнішність і характер головного героя, використовуючи означення. Підкресли означення, постав до них питання (усно).

Зауважимо також, що сьогодні все більшої популярності набувають особисті блоги, яким властива мобільність, доступність, простота використання. Вчителеві власний блог дозволяє хронологічно впорядкувати тексти, завдання, зображення, мультимедійні дані тощо, зацікавити учнів яскравим викладом навчального матеріалу. Часто системи блогування дають можливість створити категорії текстів, що відображають тематику постів («домашнє завдання», «тести», «урок 1» та ін.), які дозволяють відвідувачам веб-сайту легко орієнтуватися в публікаціях. Позитивною практикою ведення блогів педагогами є наявність зворотного зв'язку, оскільки в блогах здебільшого передбачено коментування. Звісно, це зручна платформа для опрацювання граматичного матеріалу.

Отже, сформувати граматичну компетенцію учнів – це навчити застосовувати відповідні правила на практиці. Подолати труднощі в засвоєнні граматичного матеріалу й зацікавити учнів дозволять послідовні вправи з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема завдання з використанням мультимедійної дошки, робота в Google-документах, завдання з використанням аудіо- та відеоматеріалів тощо. Перевірити рівень сформованості граматичних навичок найбільш доцільно за допомогою тестування. Домашнє завдання проблемно-пошукового характеру дасть змогу закріпити навчальний матеріал.

Список використаних джерел

1. Вовк О. І. Сучасна стратегія формування англомовної граматичної компетенції у студентів-філологів // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2008. № 27. С. 5-10.

2. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М. Модельна навчальна програма «Українська мова. 5-6 класи» для закладів загальної середньої освіти (у редакції 2023 року). URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/27.11.2023/Ukr.mova.5-6-kl.Holub.Horoshkina.27.11.2023.pdf> (дата звернення 07.11.2024).

3. Заболотний О., Заболотний В. Українська мова : підруч. для 5-го кл. закл. заг. серед. освіти. К. : Генеза, 2022. 240 с.

4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.

5. Концепція «Нова українська школа». URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 07.11.2024).

6. Слабошпицький М. Рися, що жила на дереві: казки та оповідання. К.: Ярославів Вал, 2019. 120 с.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: НАЦІОНАЛЬНА СПЕЦИФІКА ТА МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД (ЗІ СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ НА ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОМУ НАПРЯМКУ)

Смелянська Олександра – вчителька, старша вчителька Ніжинської гімназії № 17 Ніжинської міської ради Чернігівської області, Україна

Професія вчителя завжди була однією з найважливіших у суспільстві. Від рівня підготовки педагогів залежить майбутнє покоління, його здатність адаптуватися до швидкозмінного світу та успішно вирішувати складні завдання. Особливо актуальним це питання є для вчителів природничо-математичних дисциплін, оскільки саме вони закладають фундамент для розвитку науково-технічного прогресу. У цій статті ми розглянемо поняття професійної компетентності майбутнього вчителя, проаналізуємо національну специфіку підготовки таких фахівців в Україні та ознайомимося з передовим міжнародним досвідом.

Професійна компетентність вчителя – це інтегрована сукупність знань, умінь, навичок, особистісних якостей, які дозволяють ефективно здійснювати педагогічну діяльність. Вона включає в себе такі компоненти як:

1) предметну компетентність: глибоке знання своєї дисципліни, вміння застосовувати теоретичні знання на практиці, постійно оновлювати свої знання відповідно до сучасних вимог;

2) педагогічну компетентність: володіння різноманітними методами і прийомами навчання, здатність створювати сприятливу навчальну атмосферу, ефективно взаємодіяти з учнями та їхніми батьками;

3) соціальну компетентність: вміння працювати в колективі, співпрацювати з іншими педагогами, адміністрацією школи, батьками учнів, а також здатність до саморозвитку та самовдосконалення;

4) інформаційну компетентність: вміння використовувати сучасні інформаційні технології в навчальному процесі, знаходити, аналізувати та використовувати різноманітні джерела інформації.

В Україні підготовка вчителів природничо-математичних дисциплін має свою специфіку, яка обумовлена історичними, культурними та соціальними особливостями нашої країни. Серед основних характеристик можна виділити спрямованість на передачу знань. Так, в українських школах часто домінує традиційний підхід до навчання, який орієнтований на передачу готових знань від учителя до учня. Варто також зазначити недостатню увагу до практичної складової навчання, оскільки багато випускників педагогічних університетів відчують певні труднощі при адаптації до роботи в школі, оскільки мають недостатній досвід практичної діяльності. Крім того, важливою є відсутність достатньої мотивації учнів до вивчення природничо-математичних дисциплін, що пов'язано з низкою факторів, таких як складність предметів, недостатня кількість сучасних навчальних посібників, відсутність цікавих експериментів та проєктів.

У багатьох країнах світу активно розвиваються інноваційні підходи до підготовки вчителів природничо-математичних дисциплін. Серед основних тенденцій можна виокремити такі:

1) компетентнісний підхід (акцент робиться на формуванні у майбутніх вчителів не тільки знань, а й практичних умінь та навичок, необхідних для ефективної педагогічної діяльності);

2) проектна діяльність (студенти беруть участь у різноманітних проектах, які дозволяють їм застосовувати теоретичні знання на практиці та розвивати творчі здібності);

3) використання сучасних інформаційних технологій (вчителі активно використовують інтерактивні дошки, онлайн-платформи, різноманітне програмне забезпечення для підвищення ефективності навчання);

4) міждисциплінарний підхід (природничо-математичні дисципліни вивчаються в тісному зв'язку з іншими предметами, що дозволяє учням бачити реальні застосування отриманих знань).

Розглянемо приклади успішних ініціатив, спрямованих на підвищення професійної компетентності вчителів природничо-математичних дисциплін як в Україні, так і за кордоном. Наприклад, сильна сторона фінської системи освіти – це високий рівень підготовки вчителів, що досягається завдяки тривалому університетському навчанню, тісній співпраці з університетами та школами, а також постійному професійному розвитку вчителів. Сінгапур відомий своїми успіхами у сфері STEM-освіти. Одним з ключових елементів є використання інтерактивних методів навчання, проектної діяльності та співпраці з промисловими підприємствами. У Південній Кореї велика увага приділяється підвищенню престижу вчительської професії, а також постійному оновленню навчальних програм з урахуванням новітніх досягнень науки і техніки.

Щодо українського досвіду, то варто зазначити про успішні програми підвищення кваліфікації, які реалізуються в Україні, зокрема, програми, що фінансуються міжнародними організаціями. Важливими є проекти STEM-освіти, спрямовані на популяризацію STEM-дисциплін серед учнів, такі як Мала академія наук, Всеукраїнські олімпіади з предметів. Варто також вивчити досвід окремих шкіл, які досягли значних успіхів у викладанні природничо-математичних дисциплін завдяки впровадженню інноваційних методів навчання, використання інтерактивних дошок, онлайн-платформ, симуляцій та віртуальних лабораторій для підвищення ефективності навчання. Їхню співпрацю з науковими установами, зокрема з університетами, науково-дослідними інститутами для організації наукових екскурсій, майстер-класів, а також залучення студентів до роботи з учнями. Крім того, необхідно пам'ятати про розвиток soft skills через вправи та завдання, які допомагають розвивати в учнів такі навички, як критичне мислення, креативність, комунікабельність, співпраця.

Наведемо приклад STEM-уроку, який було розроблено для учнів 9-го класу гімназії. Під час вивчення теми «Атомна енергетика України. Екологічні проблеми атомної енергетики» на уроку фізики учням було запропоновано проаналізувати відстань між населеним пунктом, де розташований їхній навчальний заклад та розміщенням АЕС України; проаналізувати переваги та

недоліки атомної енергетики; створити та обґрунтувати макет саркофага з використанням LEGO. Завершилось навчальне заняття голосуванням за або проти розвитку атомної енергетики в Україні, обґрунтовуючи свою думку.

Іншим прикладом є STEM-активність на підсумковому уроку фізики у 8-му класі з теми «Теплові явища». Здобувачі освіти отримали завдання створити за допомогою LEGO побудувати енергоефективний будинок та обґрунтувати конструктивні особливості свого проєкту, використовуючи отримані знання.

Отже, професійна компетентність майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін – це складне поняття, яке включає в себе широкий спектр знань, умінь і навичок. Україна має власні тенденції та певні виклики та досягнення у сфері підготовки вчителів природничо-математичних дисциплін. Для підвищення якості підготовки таких фахівців необхідно впроваджувати компетентнісний підхід, акцентуючи увагу на формуванні практичних умінь і навичок у майбутніх вчителів. Крім того, важливо розвивати проектну діяльність, залучати студентів до участі в різноманітних проєктах, які дозволяють їм застосовувати теоретичні знання на практиці; активно використовувати сучасні інформаційні технології, а саме забезпечувати доступ до сучасних технічних засобів навчання. Варто також співпрацювати з міжнародними партнерами, вивчати і впроваджувати передовий міжнародний досвід.

Для більш детального вивчення проблеми професійної компетентності майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін необхідні подальші дослідження в такому напрямку як аналіз ефективності різних моделей підготовки вчителів.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Стрілець Віктор – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Питання підготовки майбутніх вчителів початкової школи до застосування інноваційних технологій у навчальному процесі є вкрай актуальним як в Україні, так і в Європі та світі. В Україні важливість новацій в освіті зростає через реформування освітніх стандартів у межах Нової української школи (НУШ). Мета НУШ – створення такого освітнього середовища, де учні зможуть розвивати критичне мислення, навички вирішення проблем і креативність, що є ключовими у сучасному світі. Для реалізації цієї мети потрібна якісна підготовка вчителів, зокрема майбутніх педагогів початкових класів, адже саме в молодшій школі закладаються основи майбутніх знань і умінь.

Європейські освітні установи впроваджують різноманітні програми з підготовки вчителів, наголошуючи не лише на інтегрованому підході до навчання, а й приділяючи достатньо уваги інтерактивним та ігровим технологіям навчання [1]. Також актуальними є європейські проєкти, такі як STEM School Label, що підтримують школи і педагогів у впровадженні STEM-

інновацій, надаючи методичні рекомендації та сприяючи обміну досвідом. Загалом, STEM-освіта стала певним стратегічним пріоритетом у таких країнах як США, Китай, Канада, що також активно впроваджують STEM-навчання на всіх рівнях освіти, й також ці країни вже давно активно застосовують інтерактивні технології навчання.

Зазначимо, що підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування новітніх технологій навчання активно розробляється і українськими науковцями. Так, О. Семенов вивчає питання професійної підготовки вчителів, зокрема інноваційні підходи до підготовки педагогічних кадрів [2]. Її роботи стосуються розвитку цифрових та STEM-компетенцій майбутніх вчителів. Дослідження В. Рибалки присвячені формуванню методичної та професійної готовності педагогів до впровадження новітніх технологій в освітній процес, зокрема в початковій школі [3, с. 50-61]. Праці О. Ковальчук присвячені підготовці педагогів, розвитку науково-дослідницьких навичок у майбутніх учителів. Linda Darling-Hammond (США) – одна з провідних дослідниць в освіті, зокрема в професійній підготовці вчителів. Її роботи, такі як «Preparing Teachers for a Changing World» (2005), містять ідеї про важливість підготовки вчителів до сучасних викликів, зокрема інтеграції нових технологій [4]. Drew Gitomer та Courtney Bell – вивчають проблеми підготовки STEM-вчителів і розробляють рекомендації щодо вдосконалення освітніх програм для майбутніх педагогів. В їхніх працях («The Quest for High-Quality Teachers» та ін.) розглядається важливість інтеграції STEM-елементів у навчання вчителів. Joanne Mulligan (Австралія) присвятила свої дослідження питанням STEM-освіти в ранньому віці та розвитком математичної компетентності у дітей. Її праці зосереджені на підходах до інтеграції математики й технологій у навчальний процес початкової школи [5]. Keith Taber (Велика Британія) – активно досліджує питання розвитку наукового мислення в початковій освіті. Його робота «Teaching and Learning STEM Subjects in Primary Schools» висвітлює методичні підходи до викладання STEM-дисциплін для дітей молодшого віку [6].

Питанням впровадження STEM-освіти сьогодні присвячено багато наукових праць, на кшталт:

- «STEM Education in the Early Years» (2019), під редакцією Крістін Москітт і Джоан Мулліган. Ця книга пропонує огляд підходів до розвитку STEM-компетенцій у початковій школі [7].

- «Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do» (2005) – під редакцією Лінди Дарлінг-Гаммонд. Містить розділи, присвячені новітнім підходам до підготовки педагогів у різних дисциплінах, включно зі STEM [8].

- «STEM by Design: Strategies and Activities for Grades K-5» (2016) Дженніфер Вільямс – містить практичні рекомендації для вчителів, які хочуть включати STEM-технології в освітній процес.

Ці праці є гарною базою для розуміння, як можна ефективно готувати майбутніх учителів до використання STEM-технологій та інших інноваційних відходів до навчання.

Сучасний стан підготовки майбутніх вчителів початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання в Україні перебуває на етапі активного розвитку, хоча й стикається з низкою викликів. Є певні обмеження у матеріально-технічній базі, методичній підтримці працюючих педагогів та у підготовці тих викладачів, які готують майбутніх педагогів НУШ. Проте українські учені продовжують досліджувати цю проблему [9, 10, 11] і шукають шляхи її вирішення. Сьогодні вже багато педагогічних університетів і коледжів включають елементи інноваційних технологій та STEM-освіти в навчальні програми. Але зазначимо, що це здебільшого початкові курси, і зміст навчання потребує поглиблення. Також майбутнім учителям бракує практичного досвіду у використанні STEM-методик та новітніх технологій навчання. Практичні заняття та педагогічна практика ще не завжди забезпечують необхідні інструменти для інтеграції новацій у початкову освіту. На жаль, матеріально-технічна база багатьох закладів освіти має обмежені ресурси для якісного впровадження сучасних технологій навчання. Зрозуміло, що відсутність сучасного обладнання, такого як комп'ютери, набори для робототехніки та цифрові інструменти, значно обмежує можливості для практичної підготовки.

Проте в Україні відбуваються певні зрушення у сфері підтримки освітніх новацій з боку держави та приватного сектору. Існують державні та міжнародні гранти, ініціативи і програми (наприклад, проекти ГО «STEM Coalition Ukraine»), які сприяють розвитку STEM-компетенцій у педагогів. Також важливим є той факт, що інтегруються навчальні програми із сучасними цифровими інструментами та забезпечується їх відповідність міжнародним стандартам. Є можливості підвищувати кваліфікацію викладачів педагогічних ЗВО через спеціальні тренінги, курси підвищення кваліфікації та обмін досвідом на міжнародному рівні. Проводяться певні заходи, конкурси та конференції, що розвивають зацікавленість майбутніх вчителів до освітніх новацій. Це стимулює створення спільнот, які сприятимуть обміну знаннями та ідеями.

Отже, є певні позитивні зрушення і впровадження новітніх технологій у початкову освіту допоможе підготувати покоління, здатне відповідати вимогам сучасного технологічного світу.

Список використаних джерел

1. Лосева Н.М., Кодіна Паскуаль Р. Рекреаційна математика у підготовці вчителя початкової школи: досвід факультету освіти Університету Барселони. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. Ніжин: Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. 2022. Вип. 3. С. 93-100. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2022-PP-3-93-100> (дата звернення 28.10.2024).
2. Semenog, Olena, et al. Formation of media educational skills of a future teacher in the professional training. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 2020, 12.3: С. 219-245.
3. Рибалка В. В. Психологічні передумови розвитку громадянського суспільства і особистості громадянина. *Психологія і особистість*. 2017. № 2(12). С. 50-61.
4. Darling-Hammond L., Hammerness K., Grossman P., Rust F., Shulman L.

(2005) The Design of Teacher Education Programs // Darling-Hammond L., Bransford J. (ed.). *Preparing Teachers for a Changing World*. San Francisco. PP. 390-441.

5. Geiger, V., Mulligan, J., Date-Huxtable, L., Ahlip, R., Jones, D.H., May, E.J., Rylands, L. and Wright, I., 2018. An interdisciplinary approach to designing online learning: Fostering pre-service mathematics teachers' capabilities in mathematical modelling. *ZDM*, 50. PP. 217-232.

6. K. S. Taber, M. Sumida, & L. McClure (Eds.), (2018) Teaching Gifted Learners in STEM Subjects: Developing talent in science, technology, engineering and mathematics. (дата звернення 28.10.2024).

7. Abingdon, Oxon: Routledge.STEM education in the early years: thinking about tomorrow edited by Kevin Larkin & Thomas Lowrie, Australia, Springer, 2022, XII + 151 pp.,

8. Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass/Wiley.

9. Лосєва Н.М., Дубровський В.Л. Застосування інтерактивних технологій навчання на уроці математики у початковій школі // *Наукові записки: Серія Психолого-педагогічні науки*. 2021. № 1. С. 59-67.

10. Васютіна Т. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування в учнів природничої компетентності засобами інтерактивних технологій. *New Inception : наук. журн. / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка* ; голов. ред. С. І. Стрілець. Чернігів, 2021. № 3-4 (5-6). С. 71-80.

11. Медведєва, М., Ткачук, Г. Інтеграція інтерактивних та інформаційно-комунікаційних технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів математики // *Věda a perspektivy*. 2022. № 9 (16).

МЕДІАОСВІТА ЯК ІНСТРУМЕНТ МОДЕРНІЗАЦІЇ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В БАЗОВІЙ ШКОЛІ

Твердохліб Ганна – кандидатка педпедагогічних наук, докторантка кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

В епоху цифрових технологій та штучного інтелекту інформація, розваги та контент здобувачі освіти отримують через цифрові платформи, месенджери, соціальні мережі, меми, відео тощо. Відходить на другий план друковані видання: книги, газети та журнали. Популярним стало передача інформації через GIF-файли, пости в соціальних мереж, подкастах, фільмах, серіалах і прямих трансляціях, які транслюються через Інтернет. Проте всі ці модальності містять певний елемент письмової мови.

Упровадження медіаосвіти досліджували філософи, педагоги та психологи: Упровадження медіаосвіти досліджували вітчизняні педагоги та психологи: В. Андрієвська, О. Богомаз, Н. Войтович, С. Доценко, С. Терепищій, Н. Череповська, Н. Шакур, Д. Шинкарьова; закордонні L. Hall,

T. Hicks, G. Kress, L. Lahana, A. Lee, T. Lynch та інші. Сучасну методику викладання іноземної мови (англійської) вивчали В. Борисов, І. Потюк, С. Шатилов та інші. Науковці наголошували на необхідності впровадження медіаосвіти в освітній процес закладів загальної середньої освіти в межах дисциплін мовної освітньої галузі. Однак існує проблема щодо розробки методики формування медіаграмотності учнів під час вивчення іноземних мов, зокрема англійської. Тому впровадження медіаосвіти є несистемним і потребує науково-педагогічних досліджень.

Зі зміною суспільства та технологій змінюються вимоги методики викладання дисциплін в закладах загальної середньої освіти. За вимогами Концепції впровадження медіаосвіти в Україні [2] вчителі несуть відповідальність за підготовку учнів до майбутнього в умовах медіапростору, який постійно змінюється та розвивається. Міжнародний досвід щодо впровадження медіаосвіти свідчить, що багато форм медіа пропонують розширені техніки для читання та письма саме під час вивчення іноземних мов. Оскільки вчителі-філологи несуть професійну відповідальність за підготовку учнів до роботи, життя та громадянської позиції, медіаосвіта має бути важливою складовою професійної ідентичності вчителів.

Сьогодні вчитель англійської мови – це творчі особистості, які постійно працюють із цифровим медіа, вони активні учасники сучасної культури, професіонали, які активно використовують медіапродукти.

Існування великої кількості підходів до визначення медіаосвіти вказує на її популярність та велике значення для освіти. Науковці визначають складові медіаосвіти:

- новинна грамотність – вміння розуміти, інтерпретувати та оцінювати різні форми новин, їх аналізувати та формулювати свою думку;
- інформаційна грамотність – вміння знаходити та оцінювати інформаційний контент; використовувати бази даних, Інтернет для оцінки та експертизи даних;
- медіаграмотність – вміння аналізувати та створюючи медіа в різних формах, використовуючи мову, зображення, звук та інтерактивність;
- критична грамотність – здатність використовувати грамотність для соціальної справедливості;
- критична медіаграмотність – вміння вивчати масову комунікацію, популярну культуру та нові технології, аналізуючи відносини між медіа та аудиторією, інформацією та владою, звертаючи увагу на медіаінституції та репрезентації, які стосуються системної нерівності та соціальної справедливості;
- цифрова грамотність – вміння використовувати цифрові платформи для навчання протягом усього життя;
- цифрове громадянство – знання прав та обов'язків громадян та вміння робити власний етичний вибір, використовуючи цифрові платформи в контексті роботи, життя та громадянства [4].

Методика викладання дисциплін мовної галузі, а саме вивчення

англійської мови, змінювалася з плином часу у відповідь на зміни в цифровому суспільстві. Науковцями проведено ряд досліджень щодо методик викладання англійської мови з використанням елементів медіаосвіти. Визначено три напрямки:

– перший напрямок – репрезентація та комунікація за допомогою критичного читання, аудіювання та перегляду текстів. До цього напрямку віднесено низку форм та типів текстів, інструментів і технологій, які поділено на форми (лінгвістичний, візуальний та аудіальний), галузі (журналістика, видавнича справа, реклама, фільми та відеоігри) та жанри (художня література, нон-фікшн книги, мемуари, романтика, жахи, меми, GIF-файли тощо). Сьогодні учні стикаються з багатьма різними формами медіа через цифрові платформи (TikTok, Instagram, Google, YouTube, Facebook тощо);

– другий напрямок – це розширення можливостей голосу за допомогою письма, говоріння та самовираження. Вчителі англійської мови визначають, що читання, письмо, говоріння та письмо повинні бути центральними в навчальній програмі. Тому вчителі повинні розвивати на уроках англійської мови навички критичного мислення та ефективної комунікації. Для цього використовують академічні письмові завдання такі як написання есе з п'яти абзаців або завдання на говоріння тощо. Ефективними є творчі роботи з вивчення життєвого шляху відомих ораторів або письменників. Матеріали для творчих робіт учні знаходять в різних медіа: публікації в блогах, на сайтах, через рекламу, політичні кампанії, через відео на YouTube, соціальні мережі, фотоесе, підкасти, інфографіку тощо;

– третій напрямок – підвищення актуальності вивчення англійської мови шляхом критичного розгляду цифрових медіа. Найбільше учні взаємодіють з медіа поза аудиторією, особливо це стало помітним під час пандемії COVID-19 та воєнного стану в Україні. Вчителі відзначають високу мотивацію та зацікавленість учнів, коли для виконання завдання їм потрібно створити відео, інфографіку, підкасти тощо [4].

Для формування медіаграмотності на уроках англійської мови використовують наступні методи та техніки навчання.

1. Дослідження логотипів брендів. За роздрукованими вчителем логотипами (наприклад Apple, Tesla, Taco Bell) учні вгадують бренд, визначають основні ефекти та тонкощі логотипів. Відповідають на питання «Як ви дізналися, що цей логотип – Taco Bell?». «Чи впізнали б ви його, якби він був зеленим, а не фіолетовим?» «Наскільки важливо використовувати одні й ті ж кольори?» тощо.

2. Опис персонажів. Метою завдання є визначити характерні особливості певного персонажа англійських мультфільмів, фільмів або телепередач. Заздалегідь учні повинні ознайомитися з цими персонажами. Після цього учнів об'єднують у пари та просять один одного назвати три риси, які характеризують цього персонажа. Інший партнер повинен запитати «чому?», якщо опис був нечітким, наводячи приклад, який підтверджує характеристики. Наприклад, якщо учень каже: «Я думаю, Дженні розумна», партнер повинен заохочувати до більш детальної деталізації».

3. Створення бренду товару. Завданнями вправи є оформлення коробки для певного товару. Учні об'єднуються в групи, де вони повинні проаналізувати товар та зазначивши такі атрибути, як розмір шрифту, стиль і розташування, а також такі елементи, які будуть як талісман або образ товару. Заздалегідь учні можуть подивитися ролик про цей товар, потім написати сценарій власної реклами, записавши її за допомогою шкільних або особистих цифрових пристроїв.

4. Виготовлення газети. Формування медіаграмотності відбувається під час спільного випуску класної газети. Кожен учень може взяти певну рубрику та підготувати матеріал, наприклад написати гарячу новину для першої сторінки, а інший – репортаж про історично значущу подію в місті тощо. Потім можна зробити електронну газету та розмістити її в соціальних мережах, на веб-сторінці шкільного сайту або в соціальних мережах. Такі випуски газет можуть бути щомісяця, або щоквартальні.

5. Переосмислення новин. Учні переглядають коротке відео з новинами англійською мовою. Вчитель запитує про зміст кліпу, суть історії та на яку аудиторію розраховані ці новини. Потім об'єднавшись в групи учні повинні написати п'ять способів, як би вони змінили цей кліп. Потім вони за допомогою цифрових пристроїв знімають ці новини українською мовою [5].

Таким чином, визначимо способи та шляхи впровадження медіаосвіти на уроках англійської мови:

1. Вчителі повинні взяти на себе особисту відповідальність за розвиток медіаграмотності учнів, запланувати цю роботу під час складання навчальних програм, розробці конспектів уроків тощо.

2. Існує багато різних навчальних практик та підходів до медіаосвіти через швидкі зміни, що відбулися в інформаційно-комунікаційній екосистемі. Вчителі повинні приймати стратегічні рішення про те, які підходи впроваджувати зі своїми учнями, враховуючи їхні потреби та використовуючи практики, які найбільш відповідають контексту.

3. Усі учні всіх класів мають право: а) досліджувати питання репрезентації та влади через критичне читання, слухання та перегляд; б) розвивати свої навички через письмо, виступи та самовираження в різних жанрах і формах; в) встановлювати відповідні зв'язки між школою та суспільством за допомогою цифрових медіа та популярної культури.

4. Як невід'ємна частина навчальної програми та викладання англійської мови, ці теми медіаосвіти повинні розглядатися як у дошкільній, так і в професійній освіті вчителів та професійному розвитку за допомогою практичного навчання.

5. Вчителі є активними зацікавленими сторонами щодо доступу до цифрових пристроїв, пропускну здатність та цифрову готовність, а також розуміти політичну економіку цифрових платформ та ресурсів.

6. Для оцінюючи учнів рекомендовано використовувати цифрові інструменти та інструменти відеоанотацій/

Таким чином, медіапедагогіка може стати ключовим важелем у реформуванні освіти, коли освітяни мають вплив таким чином, щоб підтримувати критичне, гнучке, чуйне та творче мислення здобувачів освіти.

Список використаних джерел

1. Доценко С. Цифровізація як ключовий фактор трансформації національної системи освіти. *Соціально-психологічні засади розвитку особистості в освітньому процесі* : кол. монографія. Харків : Вид-во Іванченка І. С., 2024. 232 с. С.137-165.
2. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) / за ред. Л. А. Найдюнової, М. М. Слюсаревського. Київ, 2016. 16 с.
3. Про медіа : Закон України від 01.01.2024 № 2849-IX. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2849-20#Text> (дата звернення 15.01.2024).
4. Твердохліб Г. Упровадження елементів медіаосвіти на уроках англійської мови (базова школа). *Наукові інновації та передові технології*. № 8(36) (2024). Серія «Педагогіка». С.1450-1459. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-8\(36\)-1450-1459](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-8(36)-1450-1459) (дата звернення 15.01.2024).
5. Твердохліб Г. Формування медіаграмотності учнів 5-9 класів на уроках англійської мови. *Новий колегіум*. №2 2024 (114). С.83-88.

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ДЕМОКРАТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Філоненко Олена – кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

В умовах істотних перетворень в соціальній, політичній, економічній і духовній сферах суспільного життя Україна надзвичайно гостро відчуває потребу підготовки і виховання нової генерації громадян на засадах цінностей демократичного суспільства – верховенстві прав людини, рівності і взаємній відповідальності.

Означена проблема неодноразово порушувалась низкою науковців у різних аспектах. Зокрема важливими для нас є праці С. Гессена, Дж. Дьюї, Ж.-Ж. Руссо. Демократія в освіті висвітлюється у наукових розвідках вчених Н. Biseth, Т.Gordon, Л. Колесник, О. Комар, І. Шапошнікової, О. Пометун, використання філософських вправ у контексті підготовки майбутнього вчителя G. Helskog, О. Демченко, Ю. Лимар, І. Турчиної. Теоретичні проблеми, що розкривають сутність підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії на основі демократичних цінностей, знайшли своє відображення в наукових працях В. Андрущенко, В. Кременя, О. Матвієнко, Н. Матвєєвої, М. Матішак, О. Цихмейструк, Л. Хоружої.

Виховання справжнього громадянина можливе лише за умови створення демократичного середовища в закладі освіти, де учень на власному досвіді навчається брати відповідальність та приймати рішення, розуміє та реагує на процеси, що відбуваються в його оточенні через призму демократичних процесів у суспільстві. Школа, таким чином, розглядається як мікромодель суспільства [1, с. 8].

Демократичні цінності в учнів початкових класів – це основні моральні та етичні принципи, які формують особистість дитини як майбутнього члена суспільства, здатного взаємодіяти на основі взаємоповаги, відповідальності та активної участі в житті громади. Зазвичай це:

- повага до інших: навчання розуміти та приймати індивідуальні особливості, думки, традиції й інтереси інших людей. Це включає толерантність і доброзичливість, які важливо формувати у молодшому шкільному віці.

- повага до прав і свобод: розуміння основних прав людини та принципу рівності. Наприклад, у початковій школі дітей вчать, що кожен має право на власну думку та особистий простір, що їхній голос важливий.

- відповідальність: розвиток здатності відповідати за свої вчинки та слова. Учням важливо розуміти, що кожна дія має наслідки, і вони можуть впливати на інших людей. Це вчить їх бути поміркованими у своїй поведінці.

- справедливість: ознайомлення з принципами чесності та справедливого ставлення до себе та інших. Учні вчаться розуміти, чому важливо діяти чесно, як слідкувати за дотриманням правил, що забезпечує рівність для всіх.

- активність і співпраця: формування навичок працювати в групах, виявляти ініціативу та долучатися до вирішення спільних завдань. Це вчить дітей, що колективна діяльність допомагає досягати кращих результатів і приносить користь спільноті.

- емпатія: вміння розуміти емоції інших людей і співпереживати. Це допомагає дітям бути чуйними, уважними до потреб і почуттів інших.

Формування демократичних цінностей відбувається через практичні вправи, інтерактивні ігри, бесіди, групову роботу та щоденне спілкування з учителями й однокласниками. У процесі навчання учні поступово засвоюють, що означає бути відповідальними, чесними, справедливими, як взаємодіяти з іншими на основі взаємоповаги та співчуття. Це створює фундамент для подальшого розвитку моральної зрілості та соціальної активності.

Підготовка демократичного вчителя — це складний та багатогранний процес, який включає розвиток особистих, професійних і моральних якостей, що дозволяють вчителю сприяти формуванню демократичних цінностей у дітей та виховувати їх у дусі громадянської відповідальності та соціальної активності.

Демократичний учитель має володіти як педагогічними знаннями, так і особистими якостями, які демонструють повагу до прав і свобод кожного учня, сприяють їхньому розвитку, а також створюють в класі атмосферу довіри, взаємоповаги і співпраці.

У процесі роботи з педагогами О. Матвієнко та О. Цихмейструк визначили якості, знання, уміння та навички, якими має володіти демократичний педагог, а саме:

- дотримуватися демократичних цінностей; поважати дитину, як індивідуальність; бути толерантним;
- вчитися та розвиватися разом з дітьми;
- проявляти емпатію та навчати цього дітей;
- бути справедливим та чесним;

- надавати дитині можливість самореалізації;
- бути наставником та працювати на основі співпраці;
- володіти критичним мисленням та емоційним інтелектом;
- заохочувати дітей до пізнання світу та самомотивації;
- бути сучасним творчим та гнучким;
- надавати учням спільну відповідальність;
- організовувати навчальне середовище на основі емпатії [2].

Головним у процесі підготовки демократичного вчителя вважаємо:

1. Формування особистих демократичних цінностей. Демократичний вчитель має бути носієм демократичних цінностей, таких як повага до людської гідності, толерантність, справедливість та відповідальність. На етапі професійної підготовки важливо, щоб майбутній педагог розумів значення цих цінностей та вмів їх практично застосовувати в різних педагогічних ситуаціях.

2. Майбутні педагоги повинні оволодіти знаннями з таких дисциплін, як педагогіка, психологія, етика, правознавство, які дають розуміння основ демократичних цінностей: свободи, рівності, поваги до прав інших людей, відповідальності та толерантності. Знання про основи прав і свобод людини закладають базу для подальшої роботи з учнями в початкових класах та дозволяють учителю забезпечити атмосферу справедливості і підтримки в класі. Учитель, який володіє такими знаннями краще розуміє права та обов'язки учнів, вміє захищати їхні права і створює безпечне та сприятливе середовище для навчання.

3. Розвиток педагогічних навичок для демократичного навчання: демократичний вчитель повинен володіти методами активного навчання, зокрема методами дискусій, дебатів, аналізу ситуацій, рольових ігор і командної роботи, які стимулюють розвиток критичного мислення та активної позиції учнів. Такі методи також заохочують учнів до вираження власної думки та обміну ідеями з іншими, що є основою демократичного суспільства.

4. Навчання ефективній комунікації і співпраці: важливим компонентом є вміння вчителя будувати стосунки з учнями, колегами та батьками на основі відкритості, рівності і поваги. Такі особистісні якості є основою для формування у дітей демократичних цінностей через приклад самого вчителя. Майбутній вчитель повинен навчитись слухати, конструктивно спілкуватися і вирішувати конфлікти, що допомагає в створенні безпечного та довірливого середовища в класі.

5. Сприяння педагогічній рефлексії та саморозвитку: демократичний вчитель повинен володіти навичками самооцінки і рефлексії. Рефлексія дозволяє майбутнім учителям оцінювати ефективність своїх педагогічних дій і розуміти, наскільки успішно вони сприяють формуванню демократичних цінностей у дітей. Це допомагає бути відкритим до змін і готовим до самовдосконалення, щоб відповідати сучасним викликам і потребам учнів.

6. Розвиток емпатії та емоційного інтелекту: вчитель, який прагне виховувати демократичних учнів, повинен володіти емпатією та емоційною стійкістю, щоб виявляти повагу до дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, розуміти та підтримувати учнів, особливо у складних ситуаціях.

Розвиток емпатії в процесі педагогічної підготовки формує у майбутнього вчителя здатність будувати на уроках атмосферу довіри і взаємоповаги. Емоційний інтелект допомагає вчителю будувати позитивний емоційний клімат в класі, роботу на основі відкритості та співпраці.

Такій підготовці якнайкраще може сприяти використання інтерактивних методів навчання, серед яких тренінги, майстер-класи та семінари, що розвивають у майбутніх учителів навички активного слухання, комунікації та співпраці. Крім того, результативним є залучення студентів до створення проектів, пов'язаних із правами дитини, шкільним самоврядуванням, соціальною активністю. Проходження практики в школах із наданням зворотного зв'язку від наставників і педагогів, допомагає майбутнім учителям оцінювати власну педагогічну діяльність.

Таким чином, підготовка майбутніх учителів до формування демократичних цінностей у молодших школярів базується на необхідності виховання особистостей, здатних до участі у демократичному суспільстві та є важливою умовою для формування громадянського суспільства. Для забезпечення цього завдання важливо, щоб майбутні вчителі не лише знали методи та прийоми такої роботи, але й самі були носіями демократичних цінностей. Вчителі, які володіють демократичними цінностями, здатні сформулювати їх в учнів, сприяючи розвитку у дітей почуття соціальної відповідальності, готовності до участі в суспільних процесах і поваги до інших.

Список використаних джерел

1. Голлоб Р., Крапф П., Олафсдоттір О., Вайдінгер В. Навчаємо демократії: Базові матеріали з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини для вчителів; пер. з англ. та адапт. Л.І. Парашенко. 3-тє вид. Київ: Основа, 2016. Т. 1. 164 с.

2. Матвієнко О.В., Цихмейструк О.М. Особливості організації навчання «через» демократію в освітньому середовищі закладів освіти. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2020. № 1 (19). С 73-81.

УРАХУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТА АНАТОМО-ФІЗІОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ ВОЛЕЙБОЛОМ

Хомич Олександр – здобувач третього рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (фізична культура) Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

Старшокласники – це особлива, соціально зріла категорія здобувачів середньої освіти, у якої вже достатньо розвинені вміння адаптуватися до соціального середовища та готовність до особистісного і професійного самовизначення, водночас в них не завжди сформовані життєві переконання, що може суттєво впливати на їхнє ставлення до занять із фізичної культури загалом і

волейболу зокрема. І. Глазирін [1], М. Саїнчук [6] наголошують, що старший шкільний вік позначений переосмисленням соціальних відносин і поглядів, взаємин із батьками і вибором подальшого життєвого шляху.

Відповідно, учитель має бути обізнаним щодо психологічних та анатомо-фізіологічних особливостей розвитку учнів цієї вікової категорії, а також враховувати їх у процесі організації навчальної та тренувальної діяльності. Усвідомлюючи значущість проблеми врахування вікових особливостей розвитку учнів старших класів під час організації процесу фізичного виховання, дослідники (М. Носко [3], Г. Олефір [4], М. Перегінець [5], М. Саїнчук [6]) зосереджують увагу на різноманітних аспектах психофізіологічного стану старшокласників.

Як зазначають Т. Круцевич, М. Воробйов, Г. Безверхня, старший шкільний вік збігається з початком юнацького віку, що веде відлік у дівчат із 16 років, а в юнаків – з 17 років [2]. У старшому шкільному віці відбувається зростання ролі коркових структур регуляції психічної діяльності і фізіологічних функцій організму. Як зауважує М. Перегінець, після завершення старшого шкільного віку усі властивості основних нервових процесів досягають рівня дорослої людини [5].

У зазначеному віці психічні якості зміцнюються й удосконалюються, відбуваються якісні зміни в розумовій діяльності, які є основою для формування особистості на цьому етапі розвитку. В інтелектуальному дозріванні провідна роль належить розвитку мислення, яке стає системним: знання, утворюючи певну систему, поступово трансформуються в когнітивну модель світу, яка є основою для формування світогляду молодшої людини. Водночас у старшокласників ще не сформована оптимальна стратегія мисленнєвої діяльності, що зумовлює труднощі в запам'ятовуванні та осмислюванні навчального матеріалу.

Процеси сприйняття, уваги, мислення стають у старшокласників більш організованими, у них розвиваються абстрактне мислення, логічна пам'ять, творча уява. Проте інтенсивність цих психічних процесів нижча, ніж у дорослих [1]. Більш стійкою стає увага: передусім підвищується здатність утримувати увагу на певному об'єкті упродовж тривалого часу, а також контрольовано переводити її з одного об'єкта на інший. Водночас зростає вибірковість уваги та її залежність від напрямку інтересів, що призводить до того, що чимало молодих людей нездатні зосередитись на чомусь одному, постійно демонструють свою неухважність [6]. Окрім того, у старшокласників урівноважуються нервові процеси, зокрема збудження й гальмування гармонійно поєднуються, посилюється роль другої сигнальної системи, покращується пам'ять. Проте основною тенденцією розвитку пам'яті в старшокласників є здатність запам'ятовувати передусім те, що пов'язано з їхніми інтересами, потребами й планами на майбутнє, тобто те, що викликає в них потужну емоційну реакцію [5].

Окрім того, як зазначає М. Носко, старший шкільний вік припадає на закінчення періоду статевого дозрівання, він є початковим етапом фізичної зрілості людини й позначений завершенням морфофункціонального

формування усіх фізіологічних систем тіла людини, тому в організмі старшокласників часто відбувається гетерохромне формування органів і систем, що потребує диференційованого підходу до кожного учня під час занять із волейболу [3, с. 89]. Порівняно із підлітковим віком, ріст і розвиток організму відбувається у більш уповільненому темпі.

Дослідники наголошують, що в період статевого дозрівання ріст серця може випереджати ріст кровоносних судин, тому виникає необхідність ретельно дозувати й індивідуалізувати фізичні навантаження [2, с. 34]. Водночас суттєво активізується розвиток дихальної системи організму у віці 12-17 років. Дихальний обсяг збільшується більш ніж у 1,5 рази, швидкість повітряного потоку на вдиху й видиху зростає. Дихальний обсяг також досягає величини, характерної для дорослої людини [3, с. 156].

У старшокласників практично завершується процес становлення більшої частини кістяка, зокрема зміцнюється й потовщується кістяк скелета, завершуються процеси його окостеніння. Будова і пропорції тіла наближаються до показників дорослих. Як наголошують науковці, у цьому віці відбувається інтенсивне збільшення довжини тіла на 9-10 см, а до 16 років – на 7-8 см. Темп зростання довжини тіла уповільнюється до 17-18 років [3]. Розвиток трубчастих кісток у ширину інтенсифікується, а в довжину уповільнюється. Відповідно, кістяк може витримати значні навантаження. Становлення кісткового апарата супроводжується формуванням м'язів, сухожилів, зв'язок, тому м'язова система учнів цього віку розвивається нерівномірно [4]. Окрім того, у старшокласників спостерігаються високі темпи зростання м'язової маси. До 18 років маса м'язів збільшується до 40 % і більше. У зв'язку із цим, зростає і м'язова сила. Порівняно з дівчатами, у юнаків мускулатура наростає рівномірно. У дівчат менш розвинена маса м'язів рук і плечового пояса, більш розвинена маса м'язів тазу. Загалом у дівчат маса м'язів на 13% менше, до того ж, вони поступаються в силі юнакам. Отже, у старшому шкільному віці спостерігаємо значний приріст силових показників м'язів, що безпосередньо впливає на розвиток певних рухових якостей, зокрема координації рухів та витривалості [1].

У процесі планування фізичних навантажень варто пам'ятати, що вікові зміни функціональних можливостей визначають і вікові зміни рівня фізичних якостей та неодноразовість і нерівномірність їхнього розвитку. Неодноразовість виявляється в тому, що рівень гнучкості, швидкості, спритності досягає своїх максимальних значень уже в підлітковому віці, а швидко-силові якості, витривалість до силових статичних вправ і роботи, виконуваної в умовах кисневого голоду, сягають піку свого розвитку лише з досягненням зрілості, тобто орієнтовно в 20-22 років. Нерівномірність полягає в тому, що в одних вікових періодах відбувається бурхливий розвиток певної якості, а в інших – темпи її приросту сповільнюються або розвиток взагалі припиняється [4].

Особливу увагу під час занять волейболом необхідно приділити розвитку в старшокласників координації рухів, яка разом із здатністю до управління часовими, просторовими й силовими параметрами рухів, здатністю до збереження рівноваги, відчуття ритму, орієнтування у просторі, здатності до

довільного розслаблення м'язів, є відносно самостійним видом координаційних здібностей.

На думку Т. Скалій, координація рухів – одна з найбільш суттєвих складових елементів рухової підготовки людини, розвиток і вдосконалення якої мають тривати упродовж усього життя [7]. Вона має важливе значення в екстремальних умовах рухової діяльності, особливо в контексті дефіциту простору й часу. Досліджуючи питання розвитку координації рухів в онтогенезі, В. Тулайдан, Ю. Тулайдан зазначають, що віковий період найкращого розвитку координаційних здібностей коливається в межах 6–18-ти років [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. При цьому науковці наголошують, що на початку цього періоду краще розвиваються фізіологічні механізми, а згодом – психологічні. Координаційні здібності старшокласників досягають оптимального розвитку та у 18-25 років уже відповідають рівню дорослого організму. Як зазначає М. Перегінець, в учнів старшого шкільного віку уже сформовані всі основні механізми управління рухами. У цей період досягається висока точність рухів, координація діяльності м'язів, покращується координація рухових і вегетативних функцій, більш точною стає просторова орієнтація рухів [5, с. 47]. Учений також зауважує, що в юнацькому віці триває вдосконалення вестибулярної сенсорної системи, оскільки після 16 років спостерігають покращення здатності до підтримання рівноваги [5, с. 47-48]. Спираючись на чутливі періоди в розвитку рівноваги (8-9 років, 13-15 та 15-16 років), більшість учених [1; 3; 7] одностайні в думці, що широкі можливості для розвитку та вдосконалення здатності до збереження рівноваги виникають саме в старшому шкільному віці.

Загалом, порівняно з попередніми віковими періодами, у старшому шкільному віці спостерігається уповільнення розвитку координаційних рухових здібностей, що зумовлює необхідність застосування спеціально підібраних і дозованих фізичних вправ, які сприятимуть стимулюванню, упорядкуванню й активізації відповідних процесів, поліпшенню функціональних можливостей усіх систем організму. Учені зауважують, що якщо упустити цей момент, то на більш пізніх вікових етапах досягти прогресивних результатів важко й навіть неможливо [7]. Вік 16-17 років є важливим періодом для розвитку витривалості, оскільки він характеризується функціональною зрілістю майже всіх органів і систем організму, що, своєю чергою, сприятливо позначається на виконанні тривалої спортивної діяльності різної потужності. Удосконалення систем регуляції, збільшення маси тіла та структурна перебудова м'язів зумовлюють збільшення працездатності учнів старшого шкільного віку, зокрема під час занять із фізичної культури. При цьому витривалість в учнів цього віку, як зазначає М. Саїнчук [6], знову досягає високих значень після деякого спаду в період статевого дозрівання. Згідно з отриманими даними, розвиток загальної витривалості в онтогенетичному аспекті різко збільшується в молодшому шкільному віці, а після стабілізації в 14-15 років знову зростає в період від 15-ти до 17-ти років. Швидкісна витривалість хлопців характеризується високим приростом у 13-16 років. На момент закінчення школи витривалість, як

правило, не перевищує 90% від рівня витривалості дорослих [3, с. 49], що актуалізує проблему її подальшого розвитку та вдосконалення.

Характеризуючи мотиваційну та ціннісно-світоглядну сфери розвитку старшокласників, зазначимо, що в них спостережено свідоме прагнення до засвоєння фізичних вправ. Вони намагаються опанувати складні, іноді ризиковані фізичні вправи, виявляючи при цьому найбільшу сміливість, спритність, мужність. Особлива увага вчителя з фізичної культури має бути спрямована на формування в учнів вольових якостей, адже іноді окремі з них не можуть опанувати запропоновані їм вправи через недостатній розвиток волі чи низьку вмотивованість [6].

Отже, аналіз наукових публікацій із проблеми дослідження дав змогу констатувати, що значний вплив на розвиток дітей старшого шкільного віку мають рухи, зокрема фізичні вправи. Обмеження рухової активності негативно позначається на формуванні організму. Рухова активність стимулює обмін речовин і енергії, сприяє удосконаленню усіх функцій і систем організму, підвищенню його працездатності. Це має значення не лише для активізації фізичної та розумової працездатності, але й для становлення молодої людини як особистості. З огляду на вікові особливості, юнацький вік є основним для формування світогляду й усвідомленого ставлення до вимог життя та суспільства. У юнаків і дівчат стають більш конкретними та міцними інтелектуальні й суспільні інтереси, що необхідно враховувати під час організації їхньої навчальної і тренувальної діяльності як на уроках фізичної культури загалом, так і під час занять із волейболу.

Узагальнюючи результати наукових досліджень [1; 3; 6], констатуємо, що важливими завданнями закладу загальної середньої освіти загалом і учителя фізичної культури зокрема є:

- формування у старшокласників мотивації, інтересу і потреби у фізично активному способі життя;
- нормування навчальної діяльності як вагомого чинника збереження здоров'я старшокласників;
- відповідна організація навчальних занять із фізичної культури;
- забезпечення закладів загальної середньої освіти необхідною спортивною базою, спортивним інвентарем;
- поглиблення знань з основ фізичного тренування й самоконтролю;
- забезпечення всебічного розвитку всіх рухових якостей старшокласників;
- організація фізкультурно-оздоровлювальних заходів у школі;
- формування стійкої звички до самостійних занять фізичними вправами, уміння складати індивідуальну програму занять фізичними вправами й систематично використовувати її в процесі самовдосконалення;
- залучення старшокласників до самостійної організації та проведення фізкультурно-оздоровлювальних заходів у режимі навчального дня;
- інтеграція інноваційних методів та інтерактивних технологій у процесі фізичного виховання учнів, зокрема під час занять із волейболу;

– розроблення та впровадження в освітній процес здоров'язбережувальних технологій та технологій проєктування оздоровчо-рекреаційної діяльності старшокласників.

Отже, фізичне виховання та формування здорового способу життя в дітей старшого шкільного віку мають бути домінантними напрямками в роботі педагогів. Особливу роль у цих процесах відіграють ігрові види спортивної діяльності, зокрема волейбол, де елементарні рухові дії супроводжуються моторною та психологічною напругою. Водночас важливість волейболу для фізичного виховання учнів зумовлена його потужним впливом на зміцнення їхнього здоров'я, формування в них рухових навичок та вмій, розвиток швидкості, спритності, гнучкості й сили [9].

Основою для якісного опанування прийомів гри у волейбол є розвиток спеціальних фізичних якостей, специфічних для гри у волейбол. Під час занять волейболом розвиваються такі фізичні якості: спеціальна витривалість, спеціальна швидкість, швидкісно-силові якості, спеціальна спритність, спеціальна сила, стрибучість, гнучкість тощо.

Значне навантаження старшокласника в процесі гри у волейбол вимагає високої витривалості й наполегливості. Велике значення в контексті фізичної підготовки учнів до гри у волейбол має формування уміння виконувати тривалі швидкісно-силові вправи: стрибки, пересування полем, удари м'ячем, падіння [3]. Ігрові навантаження у волейболі здебільшого позначені швидкістю та силовою витривалістю, пов'язані зі здатністю упродовж тривалого часу виконувати рухи з певною силою та швидкістю. Хоча волейбол не є видом спорту, в якому витривалість є головним фактором, необхідно виконувати стрибки, швидкі рухи на майданчику під час гри, а також бити м'ячем з максимальною силою протягом 1–2 годин змагань із високим фізичним та емоційним навантаженням. Це вимагає від волейболіста розвитку загальної та особливої посидючості [2].

Відповідно, необхідно під час занять із волейболу тренувати спеціальну витривалість, адже від цього залежить загальна витривалість, яка характеризується високим рівнем активності всіх функцій і систем організму учня. Загальної витривалості можна досягти шляхом виконання протягом тривалого часу вправ середньої інтенсивності, до яких належать біг у середньому темпі на середні дистанції, біг по пересіченій місцевості тощо. Для розвитку спеціальної витривалості треба добре виконувати вправи в межах спеціальної фізичної підготовки, які імітують вправи та навчальні двосторонні ігри зі скороченою командою, а також ігри підвищеної інтенсивності.

Основним засобом розвитку особливої витривалості учнів під час гри у волейбол є спеціальні вправи з м'ячем, які використовуються для чергування тренувань із поступовим тренувальним навантаженням: виконання верхніх і нижніх передач учнем чи тренером під час руху в різних напрямках та з різною швидкістю; виконання низки нападів та штурм; виконання різних технік у круговому тренуванні; навчально-тренувальні ігри з 8-10 іграми; навчальні ігри з трьох ігор зі зменшеною кількістю команд [5]. Загалом на уроках волейболу доцільно чергувати вправи, спрямовані на вдосконалення техніки, з низкою

вправ, що вимагають великих фізичних зусиль. Зазначений підхід стимулює розвиток особливої витривалості та емоційного стану учнів, унаслідок чого центральна їхня нервова система менше втомлюється.

Отже, в учнів старшого шкільного віку загалом відбувається завершення формування основних функцій та систем організму, на розвиток та функціонування яких позитивно впливають систематичні, дозовані фізичні навантаження, зокрема під час занять волейболом. Учитель під час планування і проведення занять із волейболу має враховувати особливості психологічного й анатомо-фізіологічного розвитку старшокласників для дозування фізичних навантажень та оптимального розвитку рухових якостей.

Список використаних джерел

1. Глазирін І. Д. Особливості біологічного дозрівання учнівської та студентської молоді жіночої статі, визначеного за темпами статевого розвитку. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. 2013. № 4. С. 57-61.

2. Круцевич Т. Ю., Воробйов М. І., Безверхня Г. В. Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді: навч. посіб. Київ: Олімпійська література, 2011. 224 с.

3. Носко М.О. Теоретичні та методичні основи формування рухової функції у молоді під час занять фізичною культурою та спортом: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.09. Чернігів: ЧДПУ імені Т.Г. Шевченка, 2003. 419 с.

4. Олефір Г. До питання формування рухових навичок із волейболу в учнів у процесі профільного навчання. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: збірник наукових праць. 2012. № 2 (18). С. 118-121.

5. Перегінець М. М. Організація процесу фізичного виховання старшокласників в закладах освіти різного типу: дис. ... канд. наук з фізичного виховання та спорту: 24.00.02. Київ, 2018. 292 с.

6. Саїнчук М. М. Динаміка ціннісної установки старшокласників в їх мотивації до занять фізичною культурою. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 2011. № 1. С. 62-66.

7. Скалій Т. В. Педагогічний контроль розвитку координаційних здібностей дітей і підлітків: дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02. Херсон: ХДУ, 2006. 216 с.

8. Тулайдан В.Г., Тулайдан Ю.Т. Практикум з теорії і методики фізичного виховання. Львів, «Фест-Прінт». 2017. 179 с.

9. Хомич О. Навчання гри у волейбол учнів старших класів ЗЗСО: спеціальна рухова й техніко-тактична підготовка. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Вип. 25 (181) / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка; голов. ред. М. О. Носко. Чернігів: НУЧК, 2024.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ЯК МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Ши Лей – здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Дубровська Лариса – кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Зелі Сюе – природничий факультет Університету Цзямусі, магістр наук, доцент, КНР

Моральний характер є важливим елементом особистості людини, формування та розвиток якого здійснюється протягом усього життя індивіда та зазнає впливу різних чинників.

Формування моральних якостей студентів як майбутніх педагогів пов'язане не лише з їхнім власним зростанням і розвитком, але й безпосередньо впливає на їхню майбутню поведінку та соціальний вплив у сфері освіти.

Моральний характер – це складна багатоелементна система, що являє собою суму більш стійких психологічних особливостей, світоглядних тенденцій і поведінкових звичок, які люди виявляють у своїй моральній поведінці під керівництвом певних ідей [1]. Для майбутніх педагогів формування та розвиток моральних якостей студентів не тільки пов'язане з їхнім власним зростанням і прогресом, але й впливає на їхню майбутню діяльність та роль у сфері освіти.

Людський спосіб життя передбачає комплекс цінностей, що визначають сенс життя, детермінують мотивацію і соціальну поведінку (правила і норми співжиття). Проте глобалізаційні процеси суттєво впливають на зміну традиційної системи цінностей національної культури, моралі, в цілому на духовний стан особистості, а саме – на її духовні цінності та світоглядні орієнтації

Поглиблення морального пізнання майбутніх педагогів у процесі формування моральних якостей має такі особливості:

1. Поступовість побудови системи моральних знань.

Студенти поступово вибудовують цілісну систему моральних знань у міру дорослішання і збагачення свого освітнього досвіду. Від початкового просвітництва до розуміння і засвоєння моральних норм, до поглибленого осмислення і визнання моральних цінностей – кожен їхній крок супроводжується поглибленням морального пізнання.

2. Орієнтація на внутрішню логіку моральних норм.

У процесі формування моральних якостей майбутні педагоги звертають увагу не лише на поверхневий зміст моральних норм, а й більше уваги приділяють їхній внутрішній логіці та раціональності. Шляхом глибокого аналізу та роздумів над моральними нормами вони розуміють моральні принципи та моральну мудрість, що стоять за ними, щоб краще зрозуміти суть та зміст моральних норм.

3. Добре застосовують моральні норми на практиці.

Поглиблення морального пізнання відображається не лише в розумінні та засвоєнні моральних норм, а й у вмінні застосовувати моральні норми на практиці. У процесі формування моральних якостей майбутні педагоги вміють поєднувати вивчені моральні норми з реальним життям, а також перевіряти і вдосконалювати свої моральні знання на практиці.

У процесі формування моральних якостей у майбутніх педагогів поступово розвивається сильне почуття моральної відповідальності та місії. Вони усвідомлюють свою важливу відповідальність як членів суспільства і педагогів, а також вважають моральне виховання і моральну практику своєю місією і обов'язком.

У процесі формування моральних якостей у майбутніх педагогів поступово формуються тверді моральні переконання і прагнення.

Вони твердо вірять у силу і цінність моралі та приймають мораль як життєву мету і напрямок своїх прагнень. Перед обличчям моральних викликів і дилем вони здатні міцно триматися своїх моральних переконань і принципів, не піддаючись зовнішнім спокусам і тиску.

Моральне переконання є основним елементом у формуванні моральних якостей, який включає в себе вірування і переконання особи в моралі.

Утвердження моральних переконань також відображається у чітких моральних цілях і прагненнях. Майбутні педагоги здатні чітко усвідомлювати власні моральні цілі та напрямки діяльності в процесі формування морального характеру. Вони здатні поєднувати свої моральні цілі з реальним життям і реалізовувати свої моральні прагнення через постійні зусилля і практику.

Моральна поведінка є підсумковим проявом сформованості моральних якостей, що передбачає виконання поведінки та результати практичної діяльності особистості у сфері моралі. Практика моральної поведінки майбутніх педагогів у процесі формування моральних якостей особистості демонструє такі характеристики:

1. Позитивна результативність моральної поведінки.

Майбутні педагоги здатні активно виконувати свої моральні обов'язки та відповідальність у процесі формування моральних якостей особистості. Вони здатні демонструвати хороші моральні якості та поведінку у своєму повсякденному житті, такі як чесність і надійність, повага до старих і любов до молодих, турбота про інших тощо. Ці позитивні прояви моральної поведінки не тільки приносять їм суспільне визнання і повагу, але й створюють для них добрий моральний імідж.

2. Відповідальність брати на себе моральні обов'язки та зобов'язання.

У процесі формування моральних якостей майбутні педагоги здатні активно виконувати свої обов'язки і місії, відповідати на виклики, вирішувати дилеми, а також робити позитивний внесок у суспільство.

3. Добре рефлексують і вдосконалюють моральну поведінку.

Практика моральної поведінки полягає не лише у виконанні моральних обов'язків та зобов'язань, але й у рефлексії та вдосконаленні власної моральної поведінки. У процесі формування моральних якостей майбутні педагоги здатні постійно рефлексувати результати власної моральної поведінки, виявляти в ній

недоліки та проблеми, активно шукати шляхи її покращення та вдосконалення. Вони здатні постійно підвищувати свій моральний рівень через рефлексію та вдосконалення і робити більший внесок у майбутнє освіти.

Чинники, що впливають на формування моральних якостей студентів.

Формування моральних якостей студентів відбувається під впливом багатьох чинників, які включають як внутрішні чинники особистості, так і вплив зовнішнього середовища.

Основні чинники, що впливають на формування моральних якостей студентів:

1. Власні фактори особистості.
2. Фактори сімейного середовища.
3. Фактори освітнього середовища.
4. Фактори соціального середовища [2].

Отже, особливості формування моральних якостей студентів з точки зору майбутніх педагогів проявляються у низці аспектів, таких як поглиблення морального пізнання, збагачення моральних емоцій, твердість моральної волі, утвердження моральних переконань і практика моральної поведінки тощо.

Ці ознаки не тільки відображають внутрішню закономірність і сутнісні характеристики морального становлення особистості учнів, а й дають нам корисні уявлення та думки.

Як майбутні педагоги, ми повинні глибоко розуміти важливість формування моральних якостей студентів, активно приділяти увагу розвитку моральних якостей студентів, намагатися забезпечити хороше освітнє середовище та освітні ресурси для виховання їхніх моральних якостей. У той же час, ми також повинні приділяти увагу вдосконаленню власних моральних якостей, подавати гарний моральний приклад нашим учням, показуючи приклад і навчаючи власним прикладом [3].

Список використаних джерел

1. Гу Яхон. Дослідження впровадження морального виховання в роботу класних керівників молодших класів середньої школи [J]. *Екзаменаційний тижневик*. 2018. С. 91-183.

2. Лі Цзянь. Аналіз поточної ситуації з характером студентів коледжів та контрзаходи в Китаї [D] Магістерська дисертація. *Хунаньський університет гуманітарних наук і технологій.Китай*. 2007. С. 32-39

3. Чень Ваньбай. Чжан Яокан. Принципи ідеологічної та політичної освіти (третє видання) [M]. *Пекін: Видавництво вищої освіти*. 2015. С. 116-117.

СЕКЦІЯ 7.
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД УЧАСНИКІВ
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

SECTION 7.
PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF EDUCATIONAL
PROCESS PARTICIPANTS

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ ІНТЕЛІГЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ
ОСВІТИ В АСПЕКТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ

Аніщенко Вікторія – докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри педагогіки та гуманітарних дисциплін Пенітенціарної академії України, м. Чернігів, Україна

Процес розвитку емоційної інтелігентності здобувачів вищої освіти крізь призму формування професійної компетентності в певній сфері майбутньої професійної діяльності потребує ретельного аналізу факторів, що суттєво можуть вплинути не тільки на набуття відповідних обраному фаху компетенцій, але й рівень готовності до здійснення різних видів завдань в межах покладених на них обов'язків під час роботи. Мова йде про необхідність приділення уваги стану емоційності, ментальному здоров'ю, рівню стресостійкості та адаптаційного потенціалу, процесу формування свідомості в аспекті безбар'єрного спілкування та асертивної моделі поведінки.

У загальному розумінні емоційна інтелігентність – це здатність людини не тільки розпізнавати, розуміти і керувати власними емоціями, а також розуміти і впливати на емоції інших людей. Основними складовими емоційної інтелігентності є самосвідомість, саморегуляція, мотивація, емпатія та соціально-комунікативні навички [2]. Кожен з цих елементів системи емоційної інтелігентності людини дозволяє визначати та сформуванню особистісну модель поведінки, бути здатним до її корегування протягом життя. Самосвідомість дозволяє людині усвідомлювати свої емоції і розуміти, як вони впливають на поведінку. Саморегуляція допомагає контролювати емоційні реакції, а емпатія дозволяє зрозуміти емоції і потреби інших. Високий рівень емоційної інтелігентності сприяє ефективній комунікації, зниженню конфліктів і побудові гармонійних відносин.

Актуальність дослідження вище зазначених факторів впливу на рівень професійних компетенцій здобувача вищої освіти лежить на поверхні та пов'язана з низкою викликів, що постали у зв'язку з реформуванням різних сфер життєдіяльності суспільства – соціально-економічної, освітньої, юридичної, правоохоронної та інших, а також війною, яка триває на території України через вторгнення рф. Це викликало необхідність переформатування освітнього процесу, створення інноваційних навчальних програм, педагогічних умов, перегляду можливостей закладу вищої освіти (далі – ЗВО) створювати безпечне, комфортне та гармонійне освітнє середовище, в якому кожен учасник

освітнього процесу зміг би відчувати підтримку, безперервно розвивати свою емоційну інтелігентність, свої здібності та будувати власну траєкторію розвитку.

Так, результати застосування методів спостереження, опису, анкетування, узагальнення, проведений ситуаційний аналіз та оцінка факторів впливу на формування професійної компетентності й готовності до професійної діяльності, в тому числі в екстремальних умовах, дали змогу виокремити основні фактори, що мають суттєвий вплив на емоційний стан здобувача вищої освіти, якість та можливості навчання, обрання ним відповідної моделі поведінки в різних умовах виконання професійних обов'язків.

До найвпливовіших факторів треба віднести такі, як:

– психоемоційні – стрес через воєнні дії (постійні повітряні тривоги, обстріли, втрати рідних та близьких, обмеження в пересуванні тощо), емоційна нестабільність, підвищена тривожність, зниження рівня ресурсного (психічного, біоенергетичного, мотиваційного) потенціалу та ін.;

– організаційні – зміна форми навчання, перехід на дистанційне та змішане навчання, нестабільні умови відтворення освітнього процесу через повітряні тривоги, відключення електроенергії, відсутність або неякісний сигнал інтернету, а також швидке опанування навичок володіння інформаційно-комунікативними технологіями, спеціалізованими платформами та програмами, в тому числі цифровими навичками;

– технічні (матеріально-технічні) – необхідність оновлення засобів технічного забезпечення, створення нових каналів для комунікації (електронна пошта, відеоконференції, віртуальні платформи для спілкування та спільної роботи всіх учасників освітнього процесу), а також засобів підтримки електроживлення та забезпечення роботи інтернет-мереж та безпеки інформаційних корпоративних каналів;

– комунікативні під час навчання в онлайн-форматі – обмеженість у безпосередньої взаємодії в системі «викладач – здобувач вищої освіти/особа, яка проходить підвищення кваліфікації»; зміна властивостей комунікації через її багатоцільові характеристики, складнощі прояву невербальних сигналів, відсутність соціальної взаємодії, що може позбавити здобувачів вищої освіти можливості обмінюватися ідеями, дискутувати та взаємодіяти між собою тощо.

Одним із інструментів, що дозволяє м'яко пройти процес емоційно-комунікативної адаптації до змінених умов відтворення освітнього процесу для всіх його учасників, а також педагогічної діяльності, на наш погляд, є педагогічний коучинг.

В загальному розумінні коучинг – це вид індивідуальної підтримки людей, які ставлять своїм завданням професійне та особистісне зростання, підвищення особистісної ефективності; метод спрямований на допомогу в досягненні цілей та вирішення різного роду проблем в будь-яких сферах життєдіяльності: бізнесі, кар'єрі, освіті, міжособистісному спілкуванні в професійному та побутовому середовищі.

В широкому аспекті коучинг – це така форма консультативної підтримки, яка допомагає людині досягати важливих для неї цілей в оптимальний проміжок

часу шляхом мобілізації внутрішнього потенціалу, розвитку своїх здібностей, покращення певних особистісних та професійних якостей, формування нових вмій та навичок. Якщо більш вузько визначити коучинг, то це процес виявлення цілей людини та знаходження, відпрацювання оптимальних шляхів їх досягнення.

Педагогічний коучинг – тривале співробітництво учасників освітнього процесу, яке допомагає досягнути високих результатів у процесі професійної підготовки, а також супроводжується розвитком емоційної інтелігентності та сприяє формуванню професійної компетентності й готовності здобувача вищої освіти до виконання комплексних, складних службових та службово-професійних завдань [1].

Педагогічний коучинг в ЗВО орієнтований на формування емоційної інтелігентності передбачає наступне:

- системний супровід курсанта, студена, слухача – учасників освітнього процесу, що спрямований на ефективне досягнення значимих для них цілей у певний проміжок часу, в результаті чого відпрацьовується гнучкість та адаптивність до змін (умов та факторів, що впливають на процес здобуття освіти, набуття вмій та навичок, необхідних для задоволення певних потреб, виконання певних завдань, обґрунтування своїх подальших планів в різних сферах життєдіяльності в цілому);

- комунікативне співробітництво, що базується на принципі партнерства, не тільки допомагає досягати вагомих результатів на шляху досягнення цілей, але й сприяє формуванню механізму емоційної гармонії встановлення взаємозв'язків з іншими людьми;

- непервинний процес розвитку, вдосконалення, розкриття потенціалу особистості для досягнення максимального результату через розвиток емпатії, яка є однією з основних складових емоційної інтелігентності та відіграє ключову роль у міжособистісних стосунках; дозволяє здобувачу вищої освіти зрозуміти почуття і переживання інших людей, навіть якщо ті не виражають їх відкрито; завдяки емпатії та розвитку навичок надання первинної психологічної допомоги здобувач здатен надати підтримку іншим, запропонувати певний алгоритм дій у складні моменти і побудувати більш глибокі і значущі зв'язки в системі «людина – людина»; емпатійний підхід у спілкуванні безумовно сприяє більшій довірі та взаєморозумінню між всіма учасниками освітнього процесу, підвищує якість різних комунікативних дій та допомагає уникати конфліктів;

- систему взаємодії з коучем, із самим собою, з оточуючим світом, що сприяє розвитку самосвідомості здобувача вищої освіти; це надає здобувачу вищої освіти розуміння щодо системності та регулярності проведення аналізу своїх емоцій, причин їх виникнення та впливу на поведінку; відпрацювання на коучингових практиках методів саморегуляції допомагає здобувачу вищої освіти контролювати емоційні реакції, зокрема в стресових ситуаціях; самосвідомість є основою для розвитку моделі активного слухання, розуміння різних точок зору та почуттів інших людей;

- технологію, що дозволяє переміститися з зони проблеми в зону ефективного рішення, що базується на прийнятті важливих переконань та

мотивації; в процесі коучингового впливу здобувач вищої освіти, застосовуючи критичне мислення та вибудовуючи грамотне емоційне сприйняття певної проблеми, стає більш прагматичним та обґрунтовано рішучим у вирішенні важливих питань;

- засіб впливу, допомоги особистості у пошуку її особистісних рішень в будь-якій складній для неї ситуації, що пов'язано безпосередньо з вміннями оцінити власні емоційний та адаптаційний потенціал;

- модель взаємодії суб'єктів, завдяки якій коуч-викладач підвищує рівень мотивації та відповідальності, як у себе, так і у учасників освітнього процесу: «вчиться сам і навчає інших»; така модель може чітко віддзеркалити реальний стан емоційного інтелекту і викладача, і здобувача вищої освіти;

- особливе підтримуюче відношення до учасників освітнього процесу, відповідно до якого, вони самі досягають своїх цілей, самі вирішують проблеми, реалізуючи особистісні здібності та можливості, а також вид індивідуальної підтримки особистості, основним завданням якої є професійне та особистісне зростання, підвищення персональної ефективності через розуміння емоцій, почуттів, покликання, бачення реальних шляхів проявлення своїх особистісних якостей та професійних навичок.

Педагогічний коучинг поки що недостатньо застосовується в підготовці фахівців правової а правоохоронної сфери професійної діяльності, однак показує високу ефективність на практиці щодо розвитку емоційної інтелігентності, про що свідчать результати опитування тих учасників освітнього процесу, які мали можливість пройти індивідуальні серії коуч-сесій із викладачем-коучем у межах роботи коучингового клубу «Лідер» при кафедрі педагогіки та гуманітарних дисциплін Пенітенціарної академії України.

Коучингові технології, що мають на меті сприяти формуванню професійної компетентності через розкриття ресурсного потенціалу здобувача вищої освіти та підвищення рівня його емоційної інтелігентності, передбачають певний алгоритм застосування, що включає в себе такі етапи, як:

- встановлення партнерських взаємовідносин між викладачем та здобувачем вищої освіти;

- спільне визначення завдань для досягнення конкретної цілі;

- дослідження поточної ситуації (проблеми), визначення внутрішніх та зовнішніх бар'єрів (конфліктів) з метою подолання складностей на шляху до результату;

- розробка та аналіз можливостей для подолання труднощів у вирішенні проблеми;

- вибір конкретного варіанту дій і складання плану дій, домовленість про те, що конкретно має бути зроблено до певного терміну часу.

Окрім індивідуальних коуч-сесій викладачі кафедри педагогіки та гуманітарних дисциплін, виконуючи роль коуча, залучають учасників освітнього процесу до інноваційної проєктної діяльності (розробки освітніх проєктів, в тому числі грантових ((побудови безбар'єрного освітнього простору; вдосконалення електронної комунікації для забезпечення якості навчання; розвиток емоційного інтелекту, формування стресостійкості та ін.)), наукових

досліджень і представлення результатів на конференціях, форумах, круглих столах та інших науково-практичних заходах, написання й друк наукових тез доповідей та статей; соціально-значимих проєктів для молоді (розвитку молодіжної політики, соціальної згуртованості молоді в громаді, розвиток демократичних ініціатив молоді та ін.).

Все вище викладене дає підстави зробити певні висновки, в саме:

а) потужним та інноваційним інструментом педагогічної підтримки і здорового впливу на емоції, почуття, свідомість, мотивацію до дій здобувача вищої освіти є педагогічний коучинг;

б) емоційна інтелігентність є результатом застосування педагогічного коучингу, який, в свою чергу, є одним з ресурсних методів педагогічної діяльності та передбачає виведення емоційної складової взаємовідносин в системі «викладач – здобувач вищої освіти» на новий рівень міжособистісної взаємодії на основі зацікавленості та співробітництва;

в) стан емоційної інтелігентності відображає рівень гармонічності та комфортності освітнього середовища, коректності створених педагогічних умов для навчання здобувача вищої освіти;

г) реалізація принципів коучингу в закладах вищої освіти сприяє подоланню, перш за все, емоційних коливань всіх учасників освітнього процесу, підвищенню адаптаційного потенціалу та потенціалу резильєнтності, покращенню мотивації здобувача вищої освіти, що надає йому можливість відповідно подолати труднощі, що пов'язані зі зміною умов навчання або проходження підвищення кваліфікації, залишатися йому в ресурсному стані та рухатися до своїх цілей в подальшій професійній діяльності й в цілому в житті, а з іншого боку – дозволяє закладу вищої освіти покращити якість навчання, оскільки відбувається процес поглибленого розуміння викладачами запитів своїх здобувачів вищої освіти, і, головне, сприяє розвитку емоційній інтелігентності підготовці фахівців, які здатні ефективно функціонувати в умовах, що постійно змінюються.

Отже, інноваційним інструментом для формування емоційного інтелекту здобувача вищої освіти сміливо можна назвати педагогічний коучинг, а розвиток емоційної інтелігентності забезпечує створення потужного підґрунтя для формування професійної компетентності та готовності здобувача вищої освіти до професійної діяльності, оскільки емоційні компетенції безпосередньо пов'язані з академічним та соціально-комунікативним розвитком здобувача вищої освіти (а це є складові професійної компетентності).

Список використаних джерел

1. Аніщенко В., Сорокопуд В., Ткаченко І. Коучинг як інноваційна технологія формування психофізичної компетентності пенітенціарного персоналу. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. 2024. С. 107-112.

2. Зарицька В. В. Рівень розуміння студентами власних емоцій у структурі емоційного інтелекту як важливої складової частини їх професійної підготовки. *Психологічні перспективи*. 2011. Вип. 17. С.92-104.

КРИЗА РОЗВИТКУ ІНСТИТУТУ СІМ'Ї

Білан Наталія – учителька початкових класів Ніжинської гімназії № 3 Ніжинської міської ради Чернігівської області, Україна

У сучасному суспільстві відбуваються трансформації в інституті сім'ї, що виявляються в тенденції до зміни традиційного способу сімейного життя, розвитку нових типів сімей, зростанні кількості позашлюбних народжень, розлучуваності. На функціонуванні сім'ї позначаються економічна, соціокультурна ситуація та державна сімейна політика. Сучасні зміни вплинули на умови розвитку сім'ї як соціального інституту. Молодих людей перестала вдовольняти традиційна модель шлюбу і сім'ї, вони шукають менш жорсткі форми організації свого особистого життя в нових соціально-економічних умовах, що відрізняються від тих, в яких тисячоліттями існувала традиційна сім'я. Трансформації сімейних стосунків позначаються і на умовах сімейного виховання: недостатньому виконанні нею функцій, розмитості усталених виховних традицій, соціальній відчуженості між батьками та дітьми [2].

Але, сім'я є давньою і міцною соціальною категорією, яка є основою соціально-економічного обчислення людського суспільства. Сім'я є ключовим соціальним інститутом; і саме сім'я відтворює людину не тільки як біологічну істоту, але і як громадянина. Важливими факторами, що впливають на розуміння та збереження інституту сім'ї, є розвиток сімейної політики й формування державницької позиції щодо засад існування сім'ї. Тому, на нашу думку, потрібно розробляти і напрацьовувати механізми популяризації сімейної політики [1].

Екстремальна загальнокризова ситуація в країні не могла не відбитися на соціальному інституті сім'ї. Катастрофічне зниження народжуваності, деформація шлюбно-сімейних процесів, економічні проблеми, безробіття знижують адаптаційні можливості сім'ї і ведуть до порушення її функціонування. Це дає підставу говорити про кризу сім'ї, її руйнування. Особливих труднощів зазнає молода сім'я, яка сьогодні найбільше потребує уваги і підтримки як з боку держави так і з боку вчених.

Сучасні дослідження сім'ї дають можливість спостерігати зміни ціннісних орієнтацій у шлюбно-сімейних стосунках. Саме вони розглядаються науковцями як ознака кризи сім'ї. Зокрема, спостерігається, що репродуктивна та виховна функції сім'ї заміщуються іншими. Сучасні молоді люди описують «нормальну» сім'ю як таку, що: 1) забезпечує якісне відтворення людини в сім'ї (любляча(ий) дружина (чоловік, здоров'я, любов, хороша робота); 2) матеріальні умови відтворення життя (гроші і житлові умови); 3) кількісні характеристики сім'ї (наявність дітей у сім'ї) [4, с.76]. Аналізуючи дисфункції сім'ї (а саме вони призводять до руйнування устрою сім'ї та поступово призводять до її деградації, тобто, по-суті, неналежне виконання або невиконання функцій сім'ї є дисфункціями, що сприяють руйнуванню сім'ї як малої соціальної групи та соціального інституту), розпочнемо з аналізу проблеми якісного відтворення сім'ї. Ця соціальна роль сім'ї реалізується в процесі виховання підростаючого покоління та функції соціалізації.

Варто зазначити, що інститут сім'ї – найдинамічніший соціальний інститут. Зміни, що відбуваються в нашому суспільстві, неминуче тягнуть за собою і зміни в інституті сім'ї. Це такі тенденції як різноманіття шлюбно-сімейних форм; стабільно високе число розлучень і пов'язане з цим зростання числа неповних сімей; низька народжуваність; зростання кількості дітей, які виховуються без сім'ї; збільшення числа позашлюбних народжень та ін. За таких умов необхідним є ґрунтовні дослідження сучасної сім'ї та пошук ресурсів для подолання негативних явищ [5].

Столярчук О. зазначає, що криза сім'ї – це ціннісний конфлікт особистості й суспільства щодо народження та соціалізації дітей, що виявляється в невиконанні репродуктивної та соціалізаційної функцій сім'ї та супроводжується ослабленням сім'ї як союзу родичів, союзу батьків і дітей, союзу подружжя [4].

Однак багато психологів і соціологів говорять про кризу сучасної моногамної сім'ї. Ця криза спричинюється деформацією, невизначеністю і навіть частковою втратою сімейних цінностей в результаті різкої зміни моделі суспільного життя і має типові ознаки:

Ознаки кризи сім'ї [4, с.24]:

- розповсюдження нетрадиційних форм співіснування – незареєстрований шлюб, шведська родина, одностатеві шлюби тощо;
- поширеність особистісної самотності;
- поширеність неповних сімей;
- зростання кількості розлучень, лояльне ставлення до них.

Аналізуючи дисфункції сім'ї (а саме вони призводять до руйнування устрою сім'ї та поступово призводять до її деградації, тобто, по-суті, неналежне виконання або невиконання функцій сім'ї є дисфункціями, що сприяють руйнуванню сім'ї як малої соціальної групи та соціального інституту), розпочнемо з аналізу проблеми якісного відтворення сім'ї. Ця соціальна роль сім'ї реалізується в процесі виховання підростаючого покоління та функції соціалізації. Про проблеми соціалізації підростаючого покоління, свідчать такі факти: швидкі темпи поширення венеричних захворювань серед молоді, вражаюча кількість інфікованих/хворих ВІЛ/СНІД, високий ступінь наркотичної залежності серед молоді. Спостерігається висока суїцидальна активність перш за все серед молоді та людей похилого віку (38-44 на 100 тис. населення). Зростає рівень злочинності, особливо серед неповнолітніх, збільшується частка злочинців-дівчат [2]. Що стосується економічної функції сім'ї, то слід відзначити складність її проявів і причин дисфункції. Згадані вище проблеми зумовлені, по-перше, тим, що економічна функція в деяких сучасних сім'ях, займаючи пріоритетне місце, витісняє інші. Дуже часто батьки задля того, щоб забезпечити достойне матеріальне життя для своїх дітей вирушають на заробітки за кордон. Внаслідок цього порушується інша функція сім'ї – соціалізаційна. Цілком очевидним є той факт, що виховні функції сім'ї такого типу реалізуються не повною мірою і діти не завжди в силі встояти перед всіма «спокусами світу», які нав'язуються ЗМК та стандартами «споживацького суспільства». Наслідком порушення соціально-економічної функції сім'ї є

поява так званої соціально неповної сім'ї. Зрозумілою видається і та обставина, що виникнення таких сімей зумовлене не біологічними чи особистісними факторами, а низькими прибутками членів сім'ї, а також високим рівнем безробіття [3].

Отже, проблеми сім'ї існували завжди, однак останнім часом вони набувають швидких обертів на шляху порушення сімейних стосунків. Саме тому так важливо усвідомити наявні проблеми і зробити все можливе для збереження сімейних цінностей. Сьогодні проводяться фундаментальні дослідження сім'ї в Україні. Зросла кількість установ та організацій, що займаються проблемами сім'ї на державному рівні. Серед них слід назвати: Центри соціальних служб для молоді, відділи сім'ї та молоді, Служба у справах неповнолітніх. А також недержавні фонди та організації – Спілка захисту сім'ї та особистості, Центр екології сім'ї та ін. Вагомий внесок у сферу практичної допомоги сім'ї дають психологічні та соціально-психологічні дослідження проблем сім'ї, які проводяться Державним інститутом проблем сім'ї та молоді, інститутом психології АПН України, Інститутом соціальної і політичної психології АПН України, Інститутом проблем виховання АПН України. Існує велика кількість проблем, які необхідно вирішувати. Для цього необхідна ефективна державна політика щодо розвитку сім'ї, цілеспрямована діяльність центрів і служб, які займаються проблемами сім'ї, а також доброзичливі стосунки між членами подружжя, їх повага та любов.

Список використаних джерел

1. Інститут сім'ї в Україні: стан, проблеми та шляхи їх вирішення // Режим доступу <https://www.kspu.edu/FileDownload.ashx> (дата звернення 23.10.2024).
2. Піщенко Г.І., Сюравич В.Г. Сучасні проблеми існування та розвитку інституту сім'ї в Україні // Режим доступу <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/497909.pdf>. (дата звернення 23.10.2024).
3. Кузьмук О.М. Кризова сім'я як приклад соціально вразливої категорії населення: соціологічний аналіз феномену // Режим доступу https://www.researchgate.net/publication/379957688_Sim'a_u_krizi_ak_priklad_soci_alno_vrazlivoi_kategorii_naselenna (дата звернення 23.10.2024).
4. Столярчук О. Психологія сучасної сім'ї: навчальний посібник. Кременчук. ПП Щербатих О. В. 2015.136 с.
5. Федоренко Р. П. Психологія молодого сім'ї і сімейна криза: Моногр. Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. 168 с.

ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДИ

Борець Юлія – кандидатка психологічних наук, доцентка, доцентка кафедри психології Пенітенціарної академії України, полковник внутрішньої служби, Україна

Розглянемо вузлові питання громадянської компетентності в основних сферах життєдіяльності. Очевидно, що громадянська компетентність є значимою соціально-психологічною характеристикою особистості сучасної людини. Однак, її формування й розвиток мають свої труднощі через відсутність чіткого розуміння сутності, структури і форм прояву даного феномену. Тому науково-теоретичне та емпіричне дослідження громадянської компетентності є актуальною проблемою сьогодення. Ґрунтовне з'ясування даної категорії суспільного життя дозволить здійснювати процес її формування цілеспрямованим та керованим.

Поняття громадянської компетентності є мало розробленою категорією як філософської, педагогічної, юридичної, так і психологічної науки. У психолого-педагогічних, суспільно-філософських, соціально-психологічних визначеннях акумульовано багато смислів, які набувають загально-психологічних значень та можуть бути спроектованими у площину громадянської компетентності: особливість та активність індивіда; суб'єктивно значущі психологічні знання, уміння та навички; особистісні властивості, відношення і ставлення до дійсності; саморозвиток, самовдосконалення та саморегуляція особистості; психологічні позиції. Розглянемо їх більш конкретизовано.

Характеристика особистості та активності індивіда. Одразу зауважимо, йдеться не про діяльність, а більш широке поняття «активність». Хоча «активність» розглядається в психології переважно по відношенню до індивіда, а не «особистості», проте в контексті уявлень громадянської компетентності це більше звучить, як особистісна активність та активність соціальна. Активність в психології виявляється як динамічна умова становлення, реалізації і видозмін особистості, як властивість її власного руху [3]. Вона характеризується обумовленістю що виконуються, специфікою внутрішніх станів суб'єкта безпосередньо в момент дій, довільністю, тобто наявністю мети (на відміну від «польової поведінки»), надситуативністю (виходом за межі початкових цілей).

Активність особистості також розглядається в психології (що доречно і в контексті громадянської компетентності), як спроможність людини здійснювати суспільно значимі перетворення у своєму життєвому середовищі на основі спілкування, творчості, вольових актів. Це є також активна, життєва позиція людини, що виражається в її ідейній принциповості, послідовності, відстоюванні своїх поглядів, єдності слова і діла, що наближає контекст активності до її громадянської включеності.

Громадянська активність – досить складне і багатопланове поняття, навіть якщо розглядати його тільки у психологічному контексті. Звичайно, виділити в понятті лише окремий фрагмент означає втратити його сутнісне значення та цілісність [1]. Тому для порівняння і встановлення сутності поняття

наведемо визначення громадянської активності різними авторами. Громадянська активність, зокрема, визначається як: віднесення суспільної активності до діяльнісних проявів особистості – споглядання, творчості і спілкування, як видів діяльності, у соціальному, громадському спрямуванні (А.В. Брушлінський); потреба у громадських діях і вчинках з ознаками патріотизму, етнічної толерантності, людської честі й гідності, політичної культури на засадах громадянських цінностей (О.М. Корніяка); соціальна активність зі здійсненням суспільних функцій (Д.І. Акімов); досвід соціально-значимих справ, спрямованих на захист прав громадян, як і здійснення правопорядку (Л.І. Шангіна); внутрішнє прагнення до діяльності, спрямоване на суспільну мету (Н.Н. Беденко); вияв громадянської спрямованості як стійких мотиваційних утворень в руслі суспільно-значущої діяльності (М.Й. Боришевський); відданість суспільним справам і громадянській солідарності (А.Ф. Карась); якості особистості у діяльнісному вияві громадянина – патріота, професіонала, демократа (Л.А. Снігур); внутрішня спрямованість особистості на побудову й розвиток гуманного суспільства, пов'язаного з реалізацією національних інтересів (В.О. Сухомлинський); складний психічний стан і якість людини у суспільній сфері взаємодії (Л.М. Семенюк).

За різними визначеннями, як видно, громадянська активність зводиться до категорій: соціальної активності й суспільної взаємодії; громадянської, суспільно-значущої діяльності, яку здебільшого розглядають через потреби, мотиви, дії, вчинки; якостей особистості, її спрямованості, ціннісних орієнтацій та ставлень, і, навіть, психічних станів у суспільній сфері взаємодії. Та все ж, активність, у тому числі й громадянська, – це діяльнісна категорія, яка, без сумніву, може включати відтінки особистісних, мотиваційних, морально-етичних, пізнавальних ознак, спрямованих у сферу соціальної практики суспільного життя.

Не менш строкатими є погляди вчених на структурні складові громадянської активності. Серед них виділяються: особистісні та характерологічні, зокрема, інтерес до громадської роботи, організаторські здібності, відповідальність у виконанні доручень, ініціативність, вимогливість до себе, готовність допомагати іншим при виконанні громадських завдань (В.В. Радул). Л.М. Семенюк вважає, що до компонентної характеристики громадянської активності слід відносити когнітивно-перцептивні й діяльнісні складові (когнітивні, мотиваційні, поведінкові, рефлексивні, результативні) та процесуально-динамічні (поліструктурність, розвиток як в онтогенезі, так і в історичному розрізі, саморух, внутрішній динамізм).

Певно, що змістове наповнення громадянської активності буде залежати від усіх означених компонентів, проте, нам потрібно зорієнтуватися в пріоритетності обговорюваних складових, а для цього доцільно взяти до уваги ще і форми прояву громадянської активності, як дотичної до категорії громадянської компетентності.

У формах прояву громадянська активність здійснюється, з погляду ряду дослідників, з одного боку, як спровокована з приводу певних суспільних подій, що вимагають дійового включення людини чи спільноти (вибори,

громадянські ініціативи, громадські слухання), з другого боку, як прояв вимушеного втручання у громадське життя суспільства (обговорення, заяви, акти непокори, стихійний чи організований протест), а з третього боку, вона може проявлятися і без зовнішнього спонукання (об'єднання у спілки, участь у місцевому самоврядуванні тощо). Тому за формами прояву громадянську активність розглядають як організовану або стихійну, але як одну з форм суспільної активності в реалізації та відстоюванні інтересів і запитів соціальних груп, які регулюються правовими нормами. Проте, важливо доповнити, що громадянська активність може проявлятися і самостійно завдяки усвідомленій, довільній, не спровокованій ініціативі. Особлива роль у такій громадянській ініціативі відводиться громадянській компетентності.

Громадянська активність особистості передбачає свідому, цілеспрямовану діяльність людини, орієнтовану як на перетворення об'єктивних суспільних умов, так і на формування соціальних якостей власної особистості (активної життєвої позиції). Соціальна активність особистості презентує ступінь реалізації і розвитку соціальних потенцій та можливостей людини – її здібностей, знань, навичок та умінь, життєвих цілей і завдань.

Саме демократичний розвиток української держави і державності потребує активної участі співгромадян у формуванні активної громадянської позиції всіх українців, зокрема, молодого покоління. Цей процес багатоплановий, різнобічний, довготривалий, адже демократичні устої і моральні основи суспільства формуються протягом багатьох поколінь. Студенти спроможні на основі здобутих знань аналізувати сутнісні сторони функціонування й розвитку сучасного їм громадянського суспільства, визначати власну активну позицію в ньому, впроваджувати морально-етичні, економічні, правові, психологічні принципи демократії.

Серед важливих складових, що забезпечують прояви громадянської позиції називаються: громадянська компетентність та відповідальність у надбанні позитивного досвіду участі в громадському житті, ставлення громадянина до суспільних інститутів і політичної системи, засвоєння демократичних настанов та цінностей, когнітивне опанування політичної і правової культури та ін. З огляду на сказане формується, розвивається й проявляється громадянська активність людей.

Аналізуючи актуальні соціальні проблеми сучасної молоді, науковці, у формуванні національної свідомості та громадянської компетентності (соціальної позиції) окреслюють ряд найважливіших сфер життєдіяльності. Серед них: патріотичне виховання, як формування громадянина і патріота, який розуміє свій громадянський обов'язок і готовий стати на захист Вітчизни; правове виховання, пов'язане з проявами правової культури, повагою до прав та свобод людини і громадянина, Конституції, державних символів, дотриманням юридичних законів; моральне виховання, що виражається в переконаннях і поведінці у відповідності з суспільними нормами, в опануванні духовною культурою нації, в наслідуванні кращих зразків загальнолюдських моральних цінностей; екологічне виховання, що передбачає наявність екологічної культури, усвідомлення людини частиною природи, відповідальності за неї не тільки як за національне багатство, а й основу життя на землі.

Психологічна складова громадянської компетентності, певно, має складати одну з провідних її компонентів. Соціально-психологічні особливості громадянської компетентності мають забезпечуватися адекватністю сприйняття (рефлексії і перцепції) реалій життя, суспільною взаємодією, організацією комунікацій, моральним ставленням до дійсності. Такі завдання передбачають розвиток світогляду, загальної ерудованості, освіченості, взагалі інтелектуальних здібностей та інтересів, психологічних ресурсів.

Компетентність – динамічна і саморегулююча система психічного життя, яка передбачає рух, самозміни, прогресивний розвиток. Якщо буде по-іншому – громадянська компетентність втрачається, навіть якщо вона й була. Але ж за відсутності вона може набуватися, вдосконалюватись. Особистість проявляється і стверджується у власній громадянській компетентності, в ній вона набуває авторитету, розвивається ще у шкільні роки. Теоретичним конструктом, який може презентувати складну й багатобічну громадянську компетентність особистості, виступає категорія соціально-психологічної компетентності. У наукових працях до поняття соціально-психологічної компетентності іноді включають педагогічні аспекти, крім загальної сукупності знань, ще й знання можливих наслідків конкретного способу впливу, рівень умінь та досвід практичного використання знань. правового, моральноетичного і т.д. До нього ставляться не тільки ті вимоги, що й до психологічного.

Компетентність, є, водночас, і особистісною характеристикою, але і діяльнісною її ознакою, про наявність якої говорять у разі прояву високої майстерності, глибокого проникнення в сутність справи, адекватності та ефективності зусиль. Спираючись на викладене, можна зробити спробу визначення у робочому порядку власне громадянської компетентності. Громадянська компетентність, з нашого погляду, – це особистісна властивість, яка відтворює рівень кваліфікованості (здатності, підготовленості), ерудованості та конгруентної вправності особистості у здійсненні громадського і суспільного життя, навіть у непрофесійних сферах, згідно правових і моральних норм сучасного людині громадянського суспільства. Даним визначенням ми не уникаємо властивостей чи якостей особистості (адже це – відносно сталі характеристики), але підкреслюємо рівень її зрілості, кваліфікованості, ерудованості та вправності (наявності умінь і навичок) здійснювати конгруентно (різнопланово, але відповідно і симультанно, проникнено-співпадаюче у різних сферах) громадську і суспільну активність.

Громадянська компетентність має сягати різних основних сфер життєдіяльності людини в суспільстві – моральних, етичних, правових, економічних, психологічних, екологічних та інших проблем суспільної практики. До цих та інших сфер життєдіяльності людина може проявляти різну включеність – від зацікавленого ставлення до байдужого чи індіферентного. В цьому буде проявлятися причетність громадянської свідомості в її компетентності. Вона може бути більш чи менш рефлексованою, усвідомленою – експліцитною (явною, розгорнутою, ясною) чи імпліцитною (згорнутою) в уявленнях і діях. Нарешті, громадянська свідомість у проявах її компетентності може бути об'ємною, гармонійною, глибокою, а може бути фрагментарною,

сегментарною, такою, що торкається якоїсь однієї (здебільшого, професійної) сфери. Вона може бути представлена надзвичайно високим рівнем (і за глибиною, обсягом, і за якістю або кваліфікацією), а може відрізнятися і дуже низьким рівнем (або в частині ерудованості, або з боку практичних дій і вчинків).

Дана категорія суспільного життя має свої специфічні прояви у громадянській активності, громадянській позиції, патріотичному спрямуванні особистості, правовій, моральній, екологічній вихованості, економічній діяльності, національній самосвідомості.

На сучасному етапі формування стійких громадянських якостей трактується як цілеспрямований процес розвитку особистості як суб'єкта професійних морально-правових, соціально-економічних, екологічних, суспільно-політичних відносин у державно-суспільній практиці.

Сучасному суспільству потрібні фахівці з активною громадською позицією, що проявляють позитивне ставлення до таких понять, як моральна й правова поведінка, любов до Батьківщина, захист інтересів держави й особистості. Для професійного і суспільного успіху недостатньо знання про свої громадянські права й свободи, потрібна ще і здатність їх захистити, важливо мати навички участі в соціальних, екологічних, гуманітарно-громадянських ініціативах і проектах. Без розвиненого почуття відповідальності за долю країни демократичних змін не відбудеться. Тому велике значення надається громадянській компетентності, відповідальному ставленню до родини, до інших людей, до свого народу [2].

У громадянській компетентності наділяється увага розвитку моральних якостей, патріотизму, інтернаціоналізму, готовності до захисту Батьківщини, прояву активної життєвої позиції, залученню до творчої продуктивної діяльності, що забезпечує самореалізацію особистості в соціальній, професійній і громадянській суспільній практиці. Отже, перед вищим навчальним закладом стоїть завдання виховати, перш за все, особистість, а не лише фахівця вузької спеціальності.

Серед основних завдань ВНЗ відмічається підготовка свідомої особистості, вироблення чіткої громадянської позиції, прищеплення молоді віри в закон як гарант свободи, створення умов для розвитку загальної культури студентства, розвитку активного громадянина у всіх сферах духовного і матеріального життя суспільства. Вищі навчальні заклади повинні допомагати студентам у становленні та розвитку їх особистості, формуванні громадянина й спеціаліста. Громадянськість – це багатоаспектне поняття і є фундаментальною духовно-моральною характеристикою, інтегрована якість якої наповнюється світоглядною ознакою, що має культурологічні витоки.

Поняття громадянськості містить у собі розуміння своїх прав і волевиявлень, уміння використовувати їх на практиці, поважаючи права та свободи інших громадян; особисту відповідальність, усвідомлення необхідних юридичних і моральних обов'язків, дієве й критичне ставлення до соціальної реальності, моральних переконань, ідеалів рівноправності громадян і суверенітету народу; здатність вести позитивний діалог з владою, усвідомлення

своєї громадянської ідентичності – належності до країни, суспільства та держави.

Оскільки поняття «громадянськості» і «громадянської компетентності» є досить широкими та надзвичайно ємними, то ми ставимо за мету дослідження лише базових соціально-психологічних основ цього феномену – суспільного пізнання, прийняття особистістю нормативних принципів регулювання відносин у суспільстві та активності у найбільш значимих сферах життєдіяльності – моралі, права, економіки та екології.

Список використаних джерел

1. Гончарова-Горянська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних. *Рідна шк.* Львів, 2004. Вип. № 7-8. С. 71-74.

2. Єрмаков Т. І. Індивідуальне розуміння концепту «Я» як ключова компетентність особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства. *Наукові студії із соціальної та політичної психології* : зб. ст. АПН України, Ін-т соц. та політ. Психології. Київ, 2002. Вип. 6 (9). С. 200-207.

3. Лепіхова Л. Соціально-психологічна компетентність у психологічній взаємодії. *Вища освіта України.* К., 2004. Вип. № 3. С. 5-8.

ПСИХОСОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Гармаш Олена – практична психологиня, соціальна педагогиня Ніжинської гімназії № 3 Ніжинської міської ради Чернігівської області, Україна

Страшна війна ввірвалася в наше життя, в Україні немає жодної родини, якої б вона не торкнулася своїм чорним крилом. Не одна сім'я тривожиться в очікуванні новин від рідних, багато хто пережив утрату домівки, переїзд до іншої країни та поневір'яння. А ще страшніше, коли втрачаєш найрідніших людей, коли не бачиш сенсу життя, коли останні сили й надії покидають. Час, у який зараз живемо, можна охарактеризувати як кризовий, зламний, непередбачуваний і важкий. Сьогодні ми переживаємо колективну травму. Вона охоплює все наше суспільство: тих, хто є безпосередніми учасниками, і тих, хто, хоч і не причетні до подій, але сприймають дуже болісно, коли довготривалі тривоги виснажують організм.

Це період випробувань і втрат, це етап виживання й очікування перемоги, це тяжкий шлях до незалежності та мирного життя. Але головне – це непереможне бажання вистояти, витримати, перебороти та перемогти. Усі ми вже тривалий час перебуваємо в стані стресу, що впливає на наше здоров'я: фізичне, психічне, соціальне й духовне. Постійний стрес і криза негативно діють на розум і тіло, змушуючи нас відчувати на собі наслідки травми, спричиняють надмірну тривожність, емоційну розгубленість, вразливість, навіть фізичні симптоми. В основі дистресу – розбалансована нервова система, яка керує нашими реакціями та вчинками.

Важливою умовою боротьби української нації є збереження психічного (ментального) здоров'я кожного, дітей та дорослих, які стикнулися з болем, втратами й тривогою за майбутнє. Тому дуже важливо приділяти увагу емоційному та психічному добробуту українців, особливо це стосується молодого покоління.

Повномасштабна війна, її наслідки впливають на психічне здоров'я не лише дорослих, а й дітей. Становлення Нової української школи відбувається в надскладних умовах сьогодення. Забезпечення психологічного добробуту школярів та надання педагогічної підтримки є основними пріоритетами освітньої діяльності. Як же створити сприятливе, психологічно комфортне освітнє середовище в умовах війни?

Головною ідеєю Нової української школи (НУШ) є створення таких умов, де дітям цікаво й приємно навчатися, де панують повага до особистості, довірливі стосунки та позитивне ставлення, де створено безпечні умови для їхнього навчання й розвитку. Одним із завдань НУШ є психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу, яка сприяє посиленню життєстійкості, покращенню емоційного стану та успішності дітей. Психосоціальна підтримка в умовах війни передбачає створення умов для розвитку резильєнтності дитини, безпечного освітнього середовища в навчальному закладі загалом. Педагогам і психологу закладу потрібно допомогти учням зменшити негативний вплив стресу, зняти емоційне напруження, відновити відчуття безпеки та психоемоційного комфорту, налагодити безконфліктне спілкування з однолітками. Учителю сьогодні важливо вміти турбуватися про себе, а відтак, і про учнів, мати навички роботи з дітьми, які зазнали втрати, переживають горе тощо. Важливою сьогодні є і взаємодія з батьками в питаннях психосоціальної підтримки учнів. Реакція дітей на травматичну подію залежить від багатьох чинників: віку, ступеня тяжкості та близькості до дитини травматичної події. Але найголовніше – це рівень підтримки дорослих, які перебувають поряд із дитиною. Якщо учитель чи батьки проявляють зібраність, врівноваженість, не допускають паніки, підтримують дитину, вчасно застосовуючи техніки самопомоги, то більшість дітей приходять до тями після травматичної події без професійної допомоги психологів, лише завдяки підтримці близьких. Тому дуже важливо, щоб дорослі були обізнаними з правилами першої психологічної допомоги, уважно стежили за психоемоційним станом дитини та завжди були поруч з нею у складний час.

В освітньому середовищі дуже широко почали застосовувати «психологічні хвилинки», які можна використовувати в зручний час та в разі слушної нагоди під час уроків. Розроблено багато технік, які здатні дати натхнення та розуміння власних емоцій, послабити тривогу, зняти психоемоційну напругу. Обов'язковим у початкових класах є використання вправ емоційної стабілізації, адже більшість із них проводяться в ігровій формі, із застосуванням музичного супроводу, арттерапії та казкотерапії.

У Ніжинській гімназії № 3 хвилинки ментального здоров'я стали вже традиційними, їх можуть застосовувати як практичний психолог, соціальний педагог, так і вчителі початкових класів, учителі іноземної мови, музики,

фізичної культури та інші. Варто зазначити, що більшість використаних методик реалізують у межах Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?», започаткованої першою леді Оленою Зеленською. Це надзвичайно потужний ресурс психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в умовах надзвичайних ситуацій, адже кожна методика покликана задовольнити базові потреби та безпеку дітей.

Незважаючи на простоту деяких вправ, кожна з них несе певне наповнення, допомагає дітям стабілізуватися, відволіктися та заспокоїтися. Такі техніки можна використовувати самостійно або комбінувати з іншими. Першочергово навчаємо вправ, які стабілізують емоційний стан – це методики заземлення, заспокоєння, дихальні вправи, техніки миттєвої допомоги. А ще це своєрідні стратегії виживання, які дозволяють тілу заспокоїтися, віддалитися від емоційного болю, зрозуміти дійсність та адекватно реагувати на ситуацію.

Наведемо приклади методик, за допомогою яких ми тренуємо мозок, щоб бути в теперішньому моменті, при цьому задіюємо різні органи чуття. Найперше радимо при сильній тривозі випити води. Варто зробити 5-6 маленьких ковтків або просто випити склянку чаю чи соку. Чому це працює? Спожита рідина позитивно діє на організм, відволікає, завдяки чому відбувається переключення уваги. Коли ми п'ємо, наше дихання сповільнюється, відтак ми заспокоюємося. Тому дорослим варто постійно контролювати наявність у дітей питної води, вчасно поповнювати ємності, навчати здобувачів освіти правильно поновлювати водний баланс свого організму.

Коли людина стресує, то починає швидко, уривчасто дихати, що призводить до посиленого серцебиття й перенасичення організму киснем. У такому випадку допоможуть дихальні вправи, які можна продумати в ігровій формі, бо наше дихання насправді – це прихований скарб, якщо його використати, то це наповнить і зцілить тіло. Розгляньмо вправи, які найчастіше застосовують учасники освітнього процесу Ніжинської гімназії № 3.

Вправи «Свічка і квітка». Запропонуйте дітям підняти догори великі пальці та уявити, що в одній руці запашна квітка, а в іншій – запалена свічка. Спочатку вдихаємо носом аромат квітки, а потім легенько й протяжно задуваємо свічку. На рахунок від 1 до 5 набираємо повітря в легені через ніс і на такий самий рахунок видихаємо через рот. Вправу потрібно виконати п'ять-шість разів.

Вправа «Дихання пальчиками». Завдяки їй знімаємо емоційну напругу, заспокоюємося, розслабляємося. Це дуже мотивує дітей, їм цікаво, як же можна дихати пальчиками. А дуже просто. Ставимо долоню перед собою, розкриваємо пальчики і вказівним пальчиком іншої руки ведемо повільно вгору, роблячи вдих через ніс. Після цього затримуємо дихання на верхівці пальця й повільно спускаємося вниз, видихаючи повітря через рот. Зрозуміло, що так пропрацюємо з кожним пальчиком до повного заспокоєння. Такі вправи психологи рекомендують використовувати під час тривоги, перебуваючи в укритті чи безпечному місці.

Крім цього, варто навчати здобувачів освіти технікам заземлення, це дієві інструменти, що застосовуються для саморегуляції під час стресу й тривоги.

Такі вправи дозволяють повернути людину в момент «тут і тепер», дають можливість не втрачати здатності володіти собою, бути зосередженими, зменшити відчуття страху та пригніченості.

Вправа «5, 4, 3, 2, 1». Техніка полягає в тому, що людина повинна задіяти всі органи чуттів. Спочатку огляньте приміщення, у якому перебуваєте, назвіть 5 кольорів, які ви бачите (це може бути одяг, меблі чи інші предмети інтер'єру). Далі треба доторкнутися до будь-якої поверхні, відчуті її, помітити всі деталі та описати їх. Назвіть 4 ознаки поверхні (холодна/тепла, гладка/шорстка, з якого матеріалу зроблена, на що схожа). Наступним етапом потрібно задіяти слуховий канал. Зверніть увагу на звуки в кімнаті й назовні. Що ви чуєте в приміщенні? А які звуки чуєте за вікном? Звертайте увагу на звуки, що допомагають вам повернутися в зону стійкості (наприклад, клацання годинника). Почуйте та назвіть 3 звуки. Далі підключіть нюхові рецептори. Відчуйте 2 запахи, назвіть їх. Наостанок варто уявити річ, яку хотілося б скуштувати, відчуйте післясмак і назвіть його.

Вправа «Рахунок навпаки». Проста вправа, що дозволить зосередитися на рахунку й відсторонитися від надмірних переживань. Потрібно порахувати від 20 до 1 у зворотному напрямку.

Вправа «Обійми метелика». Техніка дозволяє заспокоїтися за допомогою легкого постукування по передпліччю. Для цього складаємо руки навхрест, торкаємося долонями до передпліччя й тихенько по черзі робимо постукування чи погладження.

Такі доступні техніки мають наукове обґрунтування, вони довели свою високу ефективність під час систематичного застосування. Їх уважають «швидкою допомогою» для психіки, що зазнала стресу. Разом із тим можна використовувати інші техніки, які допомагають переключити увагу, зосередитися на виконанні простих, але цікавих завдань, наприклад: назвати тварину на кожну літеру алфавіту, разом поспівати чи помугикати якусь веселу пісеньку, потанцювати, згадати своє улюблене місце й розповісти про нього, обійняти друга, намалювати веселу тваринку, усім разом погратися в пальчикові ігри.

Варто пам'ятати, що в дітей дуже пластична психіка, що дає їм можливість пристосовуватися до довкілля набагато легше та швидше за дорослих. Війна може спровокувати в них стани тривожності й невизначеності, проте вони можуть пережити їх самостійно за умови створення для цього певних умов. Якщо дитина зростає в доброзичливій і люблячій сім'ї, вона здатна самостійно пережити такі стани. Цьому можуть посприяти прості заняття: малювання, ліплення, танець, спів, ігри та навіть біганина чи стрибання. Надзвичайно важлива при цьому увага дорослих до потреб дитини. Ми можемо аналізувати стан та емоції дитини, називати словами те, що вона відчуває в моменті, запитувати в неї про її стан. Це навчить дитину бути уважною до себе й розуміти власні емоції та потреби.

Дуже важливими для здобувачів освіти є також режим дня, фізична активність, улюблена справа, повноцінне харчування, відпочинок і сон, адже психічне виснаження впливає на їхню навчальну діяльність. Не варто забувати про спілкування з навколишніми, потрібно навчати дітей проявляти увагу й

турботу до інших, залучати здобувачів освіти до посильного волонтерства, привчати піклуватися про своїх улюбленців. Такі щоденні ритуали, техніки стабілізації допоможуть зберегти ментальне здоров'я.

Під час війни в Україні вчителі та батьки першочергово мають дбати про своє психічне здоров'я. Це допоможе опанувати себе, зберігати рівновагу й допомагати своїм дітям. Не забуваймо, що навіть у найтемніші часи варто сіяти зерна світла, щоб вистояти, відновитися та жити далі.

Список використаних джерел

1. Пальчикові ігри для малят [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <http://child-ua.blogspot.com/2015/01/blog-post.html> (дата звернення 29.10.2024).

2. Психолог у НУШ: радісно та впевнено руш! Путівник психолога в Новій українській школі / Заг. ред. Є. В. Афоніна, О. О. Заріцький, Н. В. Міщенко. Краматорськ: Витоки, 2018. 250 с. (дата звернення 29.10.24).

3. Психологічна служба: підручник / В. Г. Панок (наук. ред.), А. Г. Обухівська, В. Д. Острова та ін. Київ: Ніка-Центр, 2016. 362 с.

4. Психологічна підтримка та супровід дорослих і дітей в кризових ситуаціях: практикум / Упорядники Т. Р. Браницька, Л. О. Матохнюк, О. М. Шпортун. Вінниця: Вінницька академія безперервної освіти, 2022. 131 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Гетьман Тетяна – кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Повномасштабна загарбницька війна росії проти України кардинально змінила наше життя, змусивши по-іншому розставити пріоритети. На шляху до перемоги українці зіткнулися з серйозними викликами, про які абсолютна більшість із нас знала лише із книг та фільмів.

Переважає більшість людей у сучасному українському суспільстві знаходиться під впливом стресу. Час, в якому ми живемо, посилює психічне напруження не тільки у дітей, але й у дорослих. Тому й виникає проблема емоційного стресу, тобто напруження і перенапруження психіки, фізіологічних систем організму під впливом емоційних чинників.

Проблема психоемоційних порушень, наслідків негативного впливу тривалого стресу на організм людини вирізняється сьогодні своєю гостротою. Емоційні проблеми виражаються у підвищеній тривожності, надмірному психічному напруженні, внутрішньому дискомфорті, агресивності, емоційній лабільності, невпевненості, проблемах з прийняттям вольових рішень і адаптацією тощо [4].

Сьогодні робота педагогічного працівника в закладах освіти відрізняється великим обсягом зусиль, необхідних для опрацювання різних за складністю та

емоційною напругою ситуацій, які виникають під час навчального процесу.

Особливість цієї роботи полягає в тому, що педагоги кожного дня стикаються із сильними почуттями, іноді з дуже складними та неприємними. Це людський біль, агресія, безсилля, безпомічність тощо. Педагогам необхідно постійно приділяти увагу потребам учнів, інколи досягаючи меж своїх емоційних можливостей і професійної компетентності.

Реформа Нової української школи (НУШ) також вимагає від педагогічних працівників гнучкості в опануванні новими підходами до навчання і відповідними педагогічними навичками.

Бойові дії в Україні, масове розповсюдження гострої респіраторної хвороби, спричиненої коронавірусом Covid-19, негативно впливають на загальний емоційний стан освітян та викликають сильні почуття занепокоєння і тривоги за майбутнє.

Педагоги намагаються вирішувати шкільні проблеми самотужки або звертаючись за допомогою до колег і керівництва закладу освіти. «Наш принцип — я все можу, з усім упораюся». Проте часто вчителі залишаються невдоволеними спілкуванням з колегами і зазначають те, що проблему не вдалося вирішити. Прикладів стресових ситуацій і негативного досвіду їх вирішення є багато в роботі кожного педагога. І поступово негатив накопичується, стрес стає хронічним і призводить до професійного вигорання [1, с. 5].

У Листі Міністерства освіти і науки України від 02.08.2022 № 1/8794-22 «Щодо діяльності психологічної служби у системі освіти у 2022/2023 навчальному році» зазначено: «Одним із головних завдань закладу освіти є повсякденна психологічна допомога та емоційна підтримка учасників освітнього процесу» [3].

Процес психологічного супроводу професійної діяльності вчителя в умовах війни визначений як система діагностичних, консультативно-розвивальних і рефлексивних заходів щодо розвитку особистісних ресурсів та збереження й відновлення психологічного здоров'я особистості вчителя.

Маємо проміжні результати прикладного дослідження «Психологічний супровід професійної діяльності педагогічних працівників в умовах світових змін», що виконується зараз в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

Дослідження ознак тривожності, втоми, безсоння, депресії та симптомів панічних розладів серед учителів та практичних психологів закладів загальної середньої освіти показало, що у вчителів виражена тривожність незалежно від віку, у досліджуваних віком від 25 до 37 років та від 38 до 49 років – високий рівень депресії та панічних розладів.

У досліджуваних старшого віку (від 50 років і далі) нижчий рівень депресії, але більший рівень втоми та розладів сну.

Також за результатами дослідження було з'ясовано, що переважна частина досліджуваних виявляють ознаки панічних нападів і симптоми панічного розладу [2].

З метою збереження психічного здоров'я та запобігання наслідкам впливу воєнних подій на професійну діяльність вчителя маємо зробити однозначний

висновок про необхідність і гостру потребу в забезпеченні психологічного супроводу професійної діяльності вчителів таким пріоритетним напрямом, як відновлення здатності виконувати в повному обсязі свої професійні функції, переживання ними творчої наснаги, життєвого оптимізму, цілеспрямованості, креативності, прагнення професійного самовдосконалення та професійних досягнень.

Для відновлення цілісності особистості, запобігання наслідкам впливу воєнних подій та забезпечення психологічного супроводу професійної діяльності вчителів, у яких були виявлені ознаки та симптоми порушення цілісності особистості, необхідна робота в методі позитивної психотерапії та коучингу, які дають змогу мобілізувати людські ресурси щодо прийняття позитивних рішень, формують позитивний світогляд, сприяючи відновленню цілісності особистості, допомагають актуалізувати внутрішні ресурси особистості вчителя щодо гармонізації порушеного балансу в системі самосприйняття та настановлень особистості, а також усвідомлення резервів повноцінної реалізації й можливості розвитку своїх здібностей у професійній діяльності [5].

Список використаних джерел

1. Богданов С. О., Залеська О. В., Федорець О. В., Ключко К. Є., Флярковська О. В. Професійне зростання та емоційна підтримка педагогів : навч.метод. посіб. Київ : Унів. Вид-во ПУЛЬСАРИ. 2021. 54 с.
2. Ігнатович, О. М. (2023). Психологічний супровід вчителя в умовах війни: Наукова доповідь на методологічному семінарі «Актуальні проблеми охорони психічного здоров'я українського народу у воєнний і повоєнний час», 16 листопада, 2023 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 5(2), 1-6. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5225>.
3. Лист МОН України No 1/8794-22 від 02.08.2022 «Щодо діяльності психологічної служби у системі освіти в 2022/2023 навчальному році». URL:<https://drive.google.com/file/d/1Ik18d0NXeqp-D-rPgaO1zObVBOtNKuLv/view>
4. «Психологічна хвилинка» (вправи для зняття психоемоційного напруження). Методичний посібник. Мельничук В., Флярковська О., Черниш О., Чуприна О. 2022. 86 с.
5. Сердюк, Л.З., Завірюха, В.В. (2018). Позитивна психотерапія в сприянні психологічному благополуччю особистості. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С .Костюка. Том ІХ. Загальна психологія. Історія психології. Етнічна психологія. Випуск 11. Київ-Ніжин: ПП Лисенко. С. 185-193.

ДІАЛОГІЧНА ПОЗИЦІЯ У СПІЛКУВАННІ ЯК ІДЕАЛ І РЕАЛЬНІСТЬ

Горяньська Анжела – кандидатка психологічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогіки, початкової освіти, психології і менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Пісоцький Вадим – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології і менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Сучасна пересічна людина, якій випало жити в постмодернову епоху глобальних економічних, культурних і соціальних змін у плюралістичному, мультикультурному, надміру урбанізованому, а тепер уже й почасти у віртуальному середовищі, так чи інакше потерпає від економічних негараздів, ситуацій, пов'язаних з невизначеністю, агресивною маніпуляцією суспільною свідомістю, загрозою «розмивання» своєї ідентичності та втрати світоглядних орієнтирів. Вона страждає від конфліктогенних контактів, дегуманізуючих своїм відчуженням стосунків, міжособистісних та інтрапсихічних захисних стратегій, що породжують невротичні комплекси: надмірну поступливість, пасивну відстороненість або самозакоханість, перфекціонізм, ворожість. У вирішенні проблеми мирного співіснування людей різних національностей, культур, вірувань особливу роль відіграє розвиток здатності до розуміння себе та іншої людини, прийняття загальнолюдських цінностей, відповідальності за свої вчинки, готовності до діалогу, здатність до сприйняття альтернативних ціннісно-смыслових установок, реалізації ненасильницької, толерантної взаємодії спільнот з різною культурною ідентифікацією [2].

У цих умовах саме освіта як універсальний поліфункціональний інструмент цілеспрямованої регуляції соціальних відносин має стати одним з найефективніших засобів формування нових конструктивних і гуманних стосунків, норм і принципів поведінки, зокрема толерантності й діалогу як світоглядних цінностей, ідеалів та поведінкових орієнтирів. Активна, дієва, форма толерантності серед інших важливих компонентів передбачає готовність і здатність не лише терпимо ставитися до іншого, інакшого, не схожого на нас і тому незрозумілого та незвичного, а наголошує на критичному осмисленні існуючих відмінностей, подоланні власної упередженості, негативних стереотипів сприйняття та інших бар'єрів спілкування, пошуку ефективних шляхів для взаєморозуміння та зближення поглядів, позицій, налагодження взаємодії з ним в дусі гуманістичних традицій та ідей. Толерантне ставлення, що передбачає узгодженість суперечливих інтересів, мотивів, установок і цінностей взаємодіючих суб'єктів за взаємного визнання позитивної інакшості й самоцінності позиції іншого, найкраще досягається в процесі діалогу – специфічного засобу комунікації, взаєморозуміння, кооперації, у якому реалізується сутність людини в ситуації пошуку сенсу цінностей, що може призвести (але не завжди) до конструктивних змін у свідомості і поведінці принаймні одного із взаємодіючих суб'єктів під впливом іншого (інших).

Діалог у сфері освіти, коли ядром спілкування стають суб'єкт-суб'єктні стосунки, – це не просто обмін інформацією між учасниками навчально-виховного процесу, а спільна пошукова діяльність, співтворчість, спосіб роботи зі змістом навчального матеріалу шляхом створення дидактико-комунікативного середовища, яке містить в собі невизначеність, що в обговоренні проясняється у визначеність, забезпечує спільний результат, створений шляхом

інтеграції всіх думок і позицій, стимулює рефлексію і самореалізацію кожного учасника. Індикаторами справжнього діалогу є щирий інтерес усіх учасників до проблеми обговорення, бажання слухати один одного і аргументовано відстоювати свою позицію, беручи до уваги зміни в ситуації та нову інформацію; взаємна зацікавленість у судженнях, при цьому передбачається, що один варіант відповіді має бути збагаченим за рахунок іншого; переживання радості від досягнення успіху, відкриття нових смислів, самовизначення; бажання продовжити або ініціювати новий діалог.

Знання, як продукт навчально-пізнавальної діяльності, завжди діалогічне, оскільки є результатом інтеграції зовнішнього впливу і внутрішньої активності суб'єкта. Зміст освіти, насамперед це стосується гуманітарних предметів, реалізується в таких універсальних формах передачі й набуття знання як дискусії, полеміка, диспут, діалог. Вони організують процес пошуку істини, формують установку на багатозначність реальності, розвивають критичне і самостійне мислення, сприяють реалізації мовленнєвої активності всіх учасників. Так, у діалозі формуються уміння правильно оформлювати і висувати своє судження на обговорення, порівнювати його з іншими, володіти реплікою і паузою, переходити з мови однієї науки на іншу.

Орієнтація на досягнення духовного й моральнісного ефекту навчання і виховання найбільш рельєфно виявляється в діалогічному спілкуванні, яке спрямовує суб'єкта пізнання від зовнішньо обумовлених формальних контактів до смислового поля, ядра особистості, тим самим формуючи інтерсуб'єктивний світ кожного учасника освітнього процесу, модернізуючи її ціннісно-цільові установки та актуалізуючи міжособистісну і групову толерантність [1]. Таке спілкування трансформує прагматичне ставлення раціонального суб'єкта до чогось, чим можна маніпулювати або знехтувати, і виходить на рівень міжособистісних відносин, заснованих на взаємній повазі й довірі, готовності до змін. У нього вступають орієнтовані на рівноправне спілкування та співпрацю суб'єкти, що прагнуть мислити і діяти оптимально і аргументовано, вільно і творчо самовиражатися і розвиватися.

Зміст міжособистісної толерантності в концепції діалогу розкривається за допомогою конструкту «комунікативні права особистості», який описує систему психолого-правових основ спілкування, що визначають межі свободи співбесідників таким чином, щоб забезпечити їх взаємодію на основі принципів взаємного визнання й ненасильства (С. Братченко, М. Розенберг, О. Хоффе). Базовими комунікативними правами особистості є право на свою систему цінностей, право на гідність та її повагу, право на індивідуальність і своєрідність, на відмінність від співбесідника та ін. Взаємне дотримання цих прав гарантує захищеність, почуття безпеки; свободу особистості, для якої неприйнятні насильницькі вказівки і заборони; посилює відповідальність як прояв внутрішньої сили в ситуації прийняття рішення, його виконання на основі варіативного підходу і системи особистісних принципів; упевненість в собі як адекватну оцінку власних сил і здібностей, віру в можливість долати перешкоди; робить можливими розуміння і підтримку з боку інших у випадку невдачі або помилки.

Отже, суб'єкт освітнього процесу, обстоюючи власну ідею, позицію, має глибоко усвідомлювати свої особисті чесноти й недоліки і при цьому бути уважним до самотнього внутрішнього світу іншого, поважати його право сприймати та мислити інакше, а також готовність будувати комунікацію і взаємодію на основі взаємної відкритості та поваги до інших точок зору. Важливо також уміти помічати і диференціювати різні властивості людей, проникати в їх внутрішній світ, враховувати полімотивованість їх вчинків, співпереживати їм. У випадку антагонізму з опонентом, «важким у спілкуванні суб'єктом» (В. Лабунська) тощо важливо своєчасно відстежувати у себе ознаки емоційно-когнітивного дисонансу, що породжується суперечністю між змістом ідентичності суб'єкта та будь-якою інформацією чи впливами, які сприймаються як загроза для свого «Я», вміти виявляти самовладання (Г. Кожухар). Також в утруднених умовах спілкування, залежно від складу учасників подій і обставин, що виникли, потрібна гнучкість, щоб прийняти адекватні рішення, раціонально вибудувувати системи стосунків на основі володіння повноцінною інформацією, але без застосування засобів примусу і форм приниження гідності людини. Особливо актуальною в цьому контексті постає проблема розвитку здатності до децентрації (Ж. Піаже), яка передбачає зміну позиції, зміщення уваги на іншу точку зору, що відрізняється від власної, спробу побачити проблему з іншого боку, очима інших, розширити поле свого сприйняття, збільшити когнітивну складність свідомості.

У ракурсі вищесказаного слід звернути увагу на перебудову всієї системи взаємовідносин викладачів та студентів у навчально-виховному процесі у ЗВО. Мова йде про толерантну, діалогічну позицію викладача, студента, яка у першу чергу знаходить своє втілення у діалогічній формі спілкування, орієнтовану на ситуації вільного вибору у формі обговорення, дискусії, диспуту. Для викладача з діалогічною позицією властиві активність, педагогічний оптимізм, достатньо висока та адекватна самооцінка, готовність до новизни і розвинене почуття гумору. Висока ефективність комунікації також забезпечується за рахунок упевненої відкритості, щирості і адекватного сприйняття своїх молодших колег, довіри до їх самостійності, опори на позитивний потенціал кожної особистості, групи, цілісного впливу на особистість. Така позиція дозволяє краще порозумітися, емоційно включитися у спілкування, ефективно співпрацювати, колективно обговорювати проблему, виявляти різні підходи у її вирішенні, терпимо ставитися до заперечень і помилок і поважати ціннісно-сміслові позиції кожного учасника.

Зауважимо, що поданий вище опис суб'єкта професійно-педагогічного спілкування з діалогічною спрямованістю не вельми часто трапляється в реаліях вищої школи. Значно частіше зустрічаються окремі типологічні персонажі, які в тому або іншому відношенні демонструють певні тенденції, що корелюють із зазначеним симптомокомплексом властивостей ідеальної моделі. Опис центральних диспозицій таких типових моделей дає М. Тален [3]. Зокрема, це «Сократ», «Керівник групової дискусії», «Менеджер».

«Сократ» – це викладач, який полюбляє дискусії, суперечки й навмисне провокує їх в аудиторії. Сам він охоче береться обстоювати непопулярні точки

зору. Йому властиві високий індивідуалізм та несистематичність в учбовому процесі. Через постійну конфронтацію, що нагадує перехресний допит, студенти в результаті вчать посилювати захист власних позицій, відстоювати їх.

«Керівник групової дискусії» головним вважає досягнення згоди і налагодження співробітництва між студентами. Він відводить собі роль посередника, для якого пошук демократичної згоди важливіший за саму дискусію та її результат.

«Менеджер» орієнтований на організацію ефективної діяльності групи, класу, індивідуальний підхід до студентів, заохочення їх ініціативи і самостійності. Викладач прагне до обговорення з кожним студентом сенсу проблеми, що вирішується, налаштований на якісний контроль і оцінку кінцевого результату.

До монологічної комунікативної спрямованості тяжіють стилі «Тренер», «Майстер», «Гід» і особливо «Генерал». Усім їм властива так звана «монополія на істину», яка виключає сумнів і вибір, дискусію з іншим і самим собою, розуміння глибоких змін у науковому та духовному житті.

Кожному типу властиві свої специфічні прояви монологічної позиції:

«Тренер» – це викладач, якому відводиться роль емоційного мотиватора групових зусиль, для якого головне – кінцевий результат, блискучий успіх, перемога. Студенти, як члени єдиної команди, – кожен окремо не важливий як індивідуальність, але разом вони можуть звернути гори.

«Майстер» – викладач як взірець до наслідування насамперед не в навчально-виховному процесі, а в житті взагалі.

Безумовно, якщо «Майстер» є справжнім наставником, натхненником, старшим колегою, мудрим товаришем своїх учнів, тоді він виходить з діалогічної позиції. Але завжди потрібно конкретизувати, які якості в зовнішності, характері, поведінці «Майстра» беруться за взірець і чому це так притягує, захоплює і спонукає до наслідування інших, які при цьому займають «позицію знизу».

«Гід» – це втілений образ ходячої енциклопедії. Лаконічний, точний, стриманий. Відповіді на всі питання йому відомі заздалегідь, як і самі можливі питання. Технічно бездоганний і при цьому відверто нудний. У цьому стилі чітко простежується орієнтація на поверхневе рольове спілкування, підкреслена дистантність, низька потреба в емоційному залученні у спілкування.

«Генерал» – позиція суто монологічна, а стиль відверто авторитарний з орієнтацією на домінування у спілкуванні, тобто інтолерантний і антидіалогічний. Цей викладач виявляє когнітивний егоцентризм, він не терпить будь-якої розбіжності думок з його власними, вважає, що завжди і в усьому правий; підкреслено вимогливий до студентів, не довіряє їх самостійності, жорстко вимагає послуху, суворой дисципліни.

В усіх цих моделях простежується загальна тенденція, що притаманна монологічній комунікативній позиції: викладач обирає й реалізує відповідну роль, яка впливає з його власних потреб, а не потреб студентів. Діалогова ж позиція викладача реалізується через полілог усіх учасників спільного пошуку істини чи шляхів вирішення наукових і моральних проблем. Діалог викладача,

вченого з молодшими колегами спрямовує свідомість учасників на спільний предмет обговорення, який проясняється, структурується, наповнюється новими фактами і аргументами, піддається сумніву та експериментальній перевірці. Тому саме діалог є ефективним засобом для поглиблення і усвідомлення його учасниками значущих для кожного ідей, точок зору і проблем. Окрім цього, філософська і професійна культура викладача починається з діалогу з самим собою, в основі якого діалогічність мислення, відвертий самоаналіз, який не дає самозаспокоюватися і є стимулом для самовдосконалення.

Отже, діалог в умовах вищої школи орієнтує на принципово нову якість освіти – створює умови для професійно-особистісного становлення людини гуманної, толерантної, діалектично мислячої, відкритої новому досвіду, здатної до рефлексії, самостійного і відповідального вибору. Однак реальний стан справ показує, що культуру діалогу і міжособистісної толерантності потрібно цілеспрямовано вдосконалювати як студентам, так і викладачам. Для цього ширше практикувати дискусії, круглі столи, застосовувати відповідні діалогічні технології.

Список використаних джерел

1. Горянська А.М. Толерантність як чинник особистісної готовності до розвитку. Актуальні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах. Вісник ЧДПУ імені Т.Г. Шевченка. Вип. 41. Сер. Психологічні науки. Т. 1. Чернігів, 2006. С. 70-74.
2. Пісоцький В.П. Діалог і толерантність. Проблеми політичної психології: Зб. наук. праць / за заг. ред. В.М. Литвина, М.М. Слюсаревського. К., 2001. С. 61-64.
3. Sprinthall R. C., Sprinthall N. A. Educational psychology: A development approach. Massachusetts: Addison Wesley, 1974.

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ: ЯК НАВЧИТИСЯ ДОЛАТИ ТРУДНОЩІ – ЯК РОЗВИВАТИ У ШКОЛЯРІВ ЗДАТНІСТЬ ПРОТИСТОЯТИ ЖИТТЄВИМ ВИКЛИКАМ ТА СТРЕСАМ

Єсипенко Наталія – практичний психолог Ніжинської гімназії №2 Ніжинської міської ради Чернігівської області, Україна

Життя сучасної людини протікає в умовах політичних, інформаційних, соціально-економічних і екологічних загроз. Ці загрози часто обумовлюють важкі та екстремальні життєві ситуації. В сучасній Україні, в умовах повномасштабної війни, все населення опинилось в екстремальній життєвій ситуації. В залежності від особливостей психіки складні життєві обставини можуть спровокувати розвиток психічних розладів у деяких людей, інші ж в подібних ситуаціях проявляють свою життєстійкість.

Особлива увага багатьох вчених спрямована на вивчення внутрішніх потенціалів людини, які допомагають їй протистояти важким життєвим умовам, зберігаючи свою особистісну сутність, цілісність та ідентичність. На думку

психологів, такою здатністю може бути поняття «резильєнтність» або «життестійкість», представлене у працях К. Мазур, С. Кучкова, Н. Чепелевої, О. Чиханцової та ін. Життестійкість людини пов'язана із можливістю подолання різних стресів, підтримкою високого рівня фізичного і психологічного здоров'я [3], здатністю зберігати внутрішню збалансованість, не знижуючи при цьому успішності діяльності.

У вітчизняній і зарубіжній науці проблематика психологічної стійкості розроблялася багатьма авторами, такими як О. Чиханцова, Т. Титаренко, Т. Ларіна, С. Мадді, С. Кобаса І. Солкова, П. Томанек, В. Флоріан, М. Мікулінчер і О. Таубман.

Вивчення життестійкості є важливим напрямком соціально-психологічних досліджень тому, що все більш своєчасно звучить питання про якість життя людини, її задоволеність собою, своєю працею, сім'єю. Увага концентрується на вивченні ключових передумов, що дозволяють підтримувати ефективну взаємодію зі значущими людьми, досягати успіху в житті, бути щасливим навіть за наявності несприятливих зовнішніх обставин. Життестійкість особистості – це вміння ефективно існувати всупереч життєвим перешкодам та труднощам. Це здатність людини зберігати баланс між пристосуванням до нових вимог та прагненням жити гармонійно, повноцінно. Ця якість не є рідкісним даром, який мають лише деякі щасливчики. Її можна і треба розвинути, і тоді буде легше зустрічатися з новими випробуваннями [4].

Психологічна стійкість описує здатність особистості ефективно протистояти стресам, труднощам і кризовим ситуаціям, не втрачаючи при цьому здоров'я і здатності до психологічного розвитку. Цей процес включає адаптацію до викликів, подолання перешкод і повернення до нормального стану після пережитих травм. Ключовим елементом психологічної стійкості є внутрішній психічний ресурс, який дозволяє індивіду відновлюватися і навіть зростати в умовах протидії життєвим труднощам. Основою розвитку психологічної стійкості є комплексний підхід, який включає розуміння механізмів стресу, виховання оптимізму, розвиток соціальної підтримки та навичок впорядкування своїх емоцій [2].

Важливо розуміти, що стійкість – це не про те, щоби «зберегти обличчя», замовчувати свої переживання, чи вдавати, що все гаразд, коли вам складно. Це також не про те, щоби “бути сильним” і долати усі проблеми самотужки.

Дуже часто це діє якраз навпаки. Що краще ми усвідомлюємо наші потреби та емоції, що більше дозволяємо собі відчувати їх, а в разі потреби – звертатися по допомогу, тим більш ми є психологічно стійкими. І тим простіше нам буде відновитися після негараздів.

Крім цього, психологічна стійкість – це те, що дозволяє нам особистісно зростати. Вона не є рисою чи властивістю психіки, притаманною окремим людям, а включає особливий спосіб мислення, поведінки та реакцій на події, який можна розвинути. Американська Психологічна Асоціація виділяє такі складові довгострокового розвитку психологічної стійкості [5]:

– будувати довірливі та стосунки прийняття у родині, з друзями, у громаді та різних групах;

– ставити перед собою реалістичні цілі та рухатись до них маленькими кроками, бути активними та приймати рішення, хай навіть із невеликих питань;

– турбуватися про себе, розвивати позитивне сприйняття себе та шукати можливості краще себе пізнати;

– знаходити позитивні способи долати стрес – фізичні вправи, хобі тощо;

– працювати над власним мисленням, щоби не сприймати кризу як неподолану проблему, ставитися до змін як до частини життя, бачити ширший контекст подій та позитивну перспективу.

Психологічно стійкі діти готові до викликів, які їм щодня приносить життя. Вони здатні ефективно вирішувати проблеми, повноцінно відновлюватись після невдач і компетентно долати труднощі. Допомагаючи дітям формувати психологічну стійкість, ми озброюємо їх умінням для вирішення життєвих проблем – як великих, так і малих.

Психологічно стійкі діти не виявляють грубості, не пригнічують свої емоції. Вони не стають упертими та ставляться до інших людей доброзичливо. Психологічно стійкі діти працюють над своєю гнучкістю, адаптивністю, здатністю швидко відновлювати душевні й фізичні сили та сміливо і впевнено розкривати свій потенціал.

Допомога дитині в розвитку психологічної стійкості вимагає тристороннього підходу: навчання змінювати негативні думки на більш реалістичні, контролювати свої емоції таким чином, щоб вони не контролювали саму дитину, демонструвати приклади ефективної поведінки незалежно від обставин.

– Працюйте над формуванням конкретних навичок.

– Дозволяйте дитині робити помилки.

– Запобігайте негативному мисленню.

– Допомагайте дитині зустрітись зі своїми страхами.

– Дозволяйте дитині відчувати дискомфорт.

– Зосередьте увагу на формуванні характеру дитини.

– Зробіть подяку пріоритетом.

– Утверджуйте особисту відповідальність.

– Учть дитину навичок управління емоціями.

– Демонструйте психологічну стійкість на власному прикладі.

Стійкість можна розвивати протягом усього життя, у тому числі за допомогою різних практик та інструментів. Тому з часом ви можете навчитись легше проходити через труднощі.

Є кілька практичних способів підтримати себе та своє психічне здоров'я, коли ви проживаєте важкий період [6] :

– Фокусуйтеся на тому, що можете контролювати. Плануйте повсякденні справи та дотримуйтеся плану, приймайте маленькі рішення.

– Зменшіть потік новин: у час, коли всі переймаються та обговорюють одну тему, вимикайте телевізор та обмежуйте користування соціальними мережами.

- Зробіть свій внесок у хороші справи. Знайдіть спосіб допомогти тим, хто цього потребує. Якщо не маєте ресурсу для великої діяльності – сконцентруйтеся на своєму оточенні. Зробіть комплімент другу або принесіть каву для колеги. Це допоможе впоратись із негативом ситуації.

- Підтримуйте зв'язок з іншими людьми у вашій громаді чи родині. Під час значних криз підтримка людей, які проживають ту ж ситуацію, допоможе вам впоратись із труднощами.

- Дозвольте собі відчувати. Це нормально – бути сумним, розчарованим. Якщо вам це потрібно – дозвольте собі поплакати. Вираження, а не консервація, негативних емоцій дозволить вам почуватися краще.

- Облаштуйте комфортне середовище. Оточіть себе речами, які допомагають почуватися добре. Це включає ваші улюблені фільми, смачну їжу чи приємне хобі.

- Зменшуйте напругу в тілі. Коли ми у стресі, це часто передається напругою м'язів. Практикуйте дихальні вправи, медитацію на розслаблення або майндфулнес.

Отже, життєстійкість – це така якість особистості, що дозволяє їй ефективно функціонувати та досягати своїх цілей, зберігати внутрішню рівновагу в складних ситуаціях життєвого вибору. Життєстійкість включає в себе три компоненти: залученість (наявність життєвих цілей і радість від їх досягнення); контроль (активна життєва позиція і здатність самостійно вибрати свій життєвий шлях); прийняття виклику (готовність до виправданого ризику в ситуаціях невизначеності та здатність користуватися отриманим досвідом; здатність сприймати зміни як можливість для розвитку і самовдосконалення).

Тому, на нашу думку, швидкість психічного відновлення підвищиться, якщо сукупність педагогічних умов формування життєстійкості буде адекватна її структурним компонентам. До цих умов належать: цілеспрямоване включення дітей в різні види діяльності, що вимагають подолання перешкод (спортивна, трудова, ігрова) і розвивають волеволі якості; робота з ціннісно-сміисловою сферою; формування досвіду рефлексії власної поведінки в стресових ситуаціях; розвиток комунікативних здібностей; навчання способам релаксації, психічної і фізіологічної саморегуляції; засвоєння підлітками досвіду прийняття рішень в екстремальних ситуаціях; зниження конфліктності за допомогою програвання конфліктних ситуацій з їх наступним конструктивним вирішенням; розвиток соціальної компетентності, навичок цілепокладання та ціледосягнення.

Список використаних джерел

1. Гавриловська К.П., Дем'янчук Ю.Ю. Формування життєстійкості особистості: арт-коучинговий підхід. URL: http://eprints.zu.edu.ua/30404/1/Havrylovska_Demianchuk_Hardiness.pdf#:~:text=%D0%B4%D0%B0%D1%8E%D1%82%D1%8C%20%D0%A2%D0%B8%D1%82%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%A2-%D0%9C.,%C2%BB%20%5B5%2C%20%D1%81. (дата звернення 06.11.2024).

2. Зінченко Д. А. Психологічна підготовка фахівців правоохоронних органів України в умовах воєнного стану. Підготовка правоохоронців в системі МВС України в умовах воєнного стану. МВС України. Наук. парк «Наука та безпека». Вінниця. ХНУВС. 2023. С. 242-244.

3. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці: моногр. Суми: Видавництво МакДен, 2012. 410 с.

4. Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості / стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах. Навчально-методичний посібник. Київ Університетське видавництво: ПУЛЬСАРИ 2017.

5. Титаренко Т.М., Ларіна Т.О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9065/1/Zhiznestoykost_lichnosti.pdf. (дата звернення 01.11.2024).

6. Як пройти крізь труднощі і зберегти психічне здоров'я. URL: <https://www.mh4u.in.ua/hochu-diznatysya-bilshe/shho-potribno-zanty-pro-psyhoterapiyu/#:~:text=%D0%90%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B%85>. (дата звернення 06.11.2024).

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СПРИЙНЯТТЯ ІНФОРМАЦІЇ УЧАСНИКАМИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Жулковський Вадим – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри формування та розвитку професійної компетентності персоналу ДКВС України Інституту професійного розвитку Пенітенціарної академії України

Сприйняття інформації – це складний психологічний процес, який лежить в основі навчання та пізнання. У контексті освітнього процесу розуміння того, як люди сприймають, обробляють та запам'ятовують інформацію, є критично важливим для ефективної педагогічної діяльності.

Дотепер складно уявити існування, функціонування та розвиток будь-якої галузі чи сфери суспільного життя без урахування реалій інформаційного суспільства. У сучасному суспільстві інформація та знання мають першорядне значення. Культура інформаційного суспільства побудована на досягненнях інформаційних технологій і втілена у віртуальних мережах, спрямованих на створення нового мультикультурного суспільства [2, с. 227].

Інформаційний простір – це сукупність усіх інформаційних ресурсів, інформації, інформаційних мереж, систем, технологій, процесів, пов'язаних із отриманням, обробкою та зберіганням даних, суб'єктів та об'єктів інформаційної діяльності, а також нормативно-правова база, що регулює використання конкретних інформаційних технологій. Інформаційне середовище – це сукупність інформаційних технологій, що входять до складу інформаційного простору і використовуються конкретними суб'єктами. Інформаційний простір відображає ступінь територіальної поширеності та доступності інформації для об'єктів діяльності на різних рівнях. Інформаційне середовище в цьому

контексті асоціюється з інформаційними технологіями, що циркулюють і використовуються в цільовій сфері діяльності.

Інформаційно-комунікаційне середовище – це інформаційне середовище будь-якої організації, головною особливістю якого є забезпечення функції комунікації у процесі інформаційної взаємодії між суб'єктами інформаційної діяльності. Створення інформаційно-комунікаційного середовища передбачає отримання ефективного зворотного зв'язку та встановлення «комунікаційного контролю», що сприяє підвищенню ефективності діяльності, ступеня інформаційної відкритості та прозорості [3, с. 28].

Сучасний інформаційний простір напряду залежить від світового соціального розвитку населення, яке швидкими темпами інформатизується та глобалізується. Сьогодні світ репрезентує поширення комп'ютерних мереж, що вагомо впливає на існуючу систему соціальних відносин і соціалізацію кожної особистості [1, с. 67].

Насамперед важливо систематизувати та уточнити поняття «інформація» та «інформаційний простір» у житті людини. Слово «інформація» з латинської мови перекладається як «відомості», «виклад», «роз'яснення». Інформація є відомостями про навколишній світ, події та явища, що відбуваються в ньому. Основними характеристиками інформації, одержаної людиною, є:

- об'єктивність (позбавленість суб'єктивних виправлень психологічного плану);
- актуальність та своєчасність (важливість у конкретний момент, оскільки з часом певна інформація втрачає ці особливості);
- цінність (необхідність для вирішення певного завдання);
- вірогідність (наближеність до першоджерела, точність);
- однозначність (достовірність інформації потрібно повторно перевіряти);
- економічність (мінімізація витрат для отримання відомостей);
- пертинентність (придатність безпосередньо брати участь у вирішенні проблем).

Інформаційне суспільство має свої специфічні характеристики. Якщо інформаційне суспільство є первинним явищем і абстрактним показником, то інформаційний простір виникає вторинно у взаємозв'язку інформаційної інфраструктури, діяльності та інформаційної культури і в багатьох випадках вже має матеріальні характеристики. У цьому випадку медіасфера стає частиною інформаційного простору. Засоби комунікації та передачі інформації утворюють дещо відокремлену, але невід'ємну частину інформаційної сфери.

У деяких випадках інформаційне поле може бути обмежене матеріальною або нематеріальною територією. Цей територіальний критерій породжує ще один термін – «інформаційний домен». Він є менш відкритим для тлумачення, ніж інформаційна сфера, оскільки вказує на певні межі поширення певних інформаційних полів (наприклад, український інформаційний простір, європейський інформаційний простір тощо).

Одним із важливих чинників сучасного інформаційного простору є інтернет, який став культурною моделлю нашого суспільства. Він дає змогу людині самовдосконалюватися через спілкування, отримувати і передавати

різноманітну інформацію, обмінюватися культурними цінностями. Подвійність його функції для духовного та культурного розвитку молоді полягає в тому, що він не тільки допомагає людям збагачуватися інформацією, але й перетворює життя на гру, змушуючи людей втрачати автентичність існування та зв'язуватися з віртуальною реальністю.

Інформація та комунікація – взаємопов'язані та взаємозалежні поняття. Їх часто об'єднують в одне визначення, що розкриває особливості інформаційного обміну в процесі комунікативної взаємодії особистостей, людських груп, спільнот, інститутів громадянського суспільства та держав. Відповідно інформаційно-комунікаційне середовище – це економічна, політична, культурна, освітня, наукова й інші сфери. На етапі застосування інформаційно-комунікаційних технологій і формування інформаційного суспільства це середовище стало явищем, що визначає суспільну реальність.

Такий елемент медіасередовища, як інформованість, має сприяти підвищенню інформаційної стійкості особистості. Це також передбачає доступ до всієї необхідної інформації та її опрацювання протягом певного часу. Інформаційний вплив здійснюється безпосередньо через демонстрацію, переконання і навіювання, спрямовані на аудиторію та окремих людей.

Сприйняття інформації в освітньому процесі має багато психологічних аспектів, що впливають на успішність навчання, мотивацію та когнітивні здібності учасників. Ось основні з них:

- Індивідуальні особливості сприйняття. Кожен учасник освітнього процесу має свій унікальний стиль сприйняття та обробки інформації. Це включає візуальні, аудіальні, кінестетичні та інші когнітивні стилі. Педагоги, які враховують ці особливості, можуть зробити інформацію доступнішою та цікавішою для здобувачів освіти.

- Емоційний фон. Стан і емоції учасників, такі як тривога, стрес, радість чи зацікавленість, впливають на якість сприйняття і запам'ятовування. Позитивні емоції сприяють кращому засвоєнню матеріалу, а стрес може, навпаки, заважати.

- Мотивація. Внутрішня та зовнішня мотивація відіграють важливу роль у сприйнятті. Здобувачі освіти з високим рівнем мотивації сприймають інформацію з більшим інтересом, вони краще запам'ятовують та більше зосереджені на завданнях.

- Фокус уваги. На ефективність сприйняття значно впливає концентрація уваги. Умови навчання, наявність відволікаючих факторів і тривалість занять важливі для підтримки уваги. Довгі заняття можуть призвести до втоми і зниження концентрації, тому важливо чергувати види діяльності та робити перерви.

- Соціально-психологічний клімат. Атмосфера в колективі також має велике значення. Підтримка з боку викладача, наявність доброзичливої атмосфери і відчуття безпеки сприяють позитивному сприйняттю. Напружені або конфліктні ситуації можуть стати бар'єром для ефективного навчання.

- Когнітивне навантаження. Кількість та складність інформації теж впливає на те, як вона сприймається. Перевантаження інформацією може призвести до когнітивної втоми, яка негативно позначається на здатності до запам'ятовування та розуміння матеріалу.

- Інтерактивність та залучення. Активна участь у процесі навчання стимулює інтерес та сприяє глибшому розумінню матеріалу. Методики, які включають групові обговорення, практичні завдання та інші інтерактивні елементи, допомагають учасникам краще засвоїти інформацію.

Серед основних психологічних процесів, пов'язаних зі сприйняттям інформації варто виділити наступні:

- увага: здатність зосередитися на певних аспектах інформації, ігноруючи інші;

- кодування: перетворення інформації в зручну для запам'ятовування форму (образи, схеми, асоціації);

- збереження: запам'ятовування інформації в довготривалій пам'яті;

- відтворення: витягування інформації з пам'яті при необхідності.

Аналіз джерельної бази дозволяє виокремити наступні стратегії підвищення ефективності сприйняття інформації:

- Індивідуалізація навчання: врахування індивідуальних особливостей кожного здобувача освіти.

- Різноманітність методів навчання: комбінування вербальних, візуальних та практичних методів.

- Активне навчання: залучення здобувачів освіти до активної діяльності (обговорення, проекти, експерименти).

- Створення позитивного емоційного клімату: Сприяння довірі, взаєморозумінню та мотивації.

- Використання сучасних технологій: Інтерактивні дошки, презентації, онлайн-ресурси.

Отже, розуміння психологічних аспектів сприйняття інформації дозволяє педагогічним працівникам створювати більш ефективні навчальні середовища, які сприяють розвитку кожного здобувача освіти. Застосування різноманітних стратегій та методів навчання дозволяє зробити процес навчання більш цікавим, ефективним та результативним.

Список використаних джерел

1. Лопуга О. Сучасний інформаційний простір соціалізації людини. *Філософія та політологія в контексті сучасної культури*. 2020. Т. 12. Вип. 1 (25). С. 67-74.

2. Панченко О. А., Кабанцева А. В. Людська психіка в інформаційній небезпеці. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Державне управління*. 2020. Т. 31 (70). № 3. С. 226-233.

3. Яруліна Н. Теоретичні підходи до визначення понять «інформаційний простір», «інформаційне середовище», «інформаційно-комунікативне середовище». *Актуальні проблеми державного управління*. 2019. № 2 (78). С. 26-31.

РОЗВИТОК СТРЕСОСТІЙКОСТІ КУРСАНТІВ КАФЕДРИ ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ УМСФ

Кравченко Сергій – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія кафедри психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, м. Запоріжжя, Україна

Прокоф'єва Олеся – кандидатка психологічних наук, доцентка, завідувачка кафедри психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, м. Запоріжжя, Україна

Остальцев Олексій – старший викладач кафедри військової підготовки УМСФ, м. Дніпро, Україна

В умовах сучасної російсько-української війни актуальним питанням успішній відсічі російській агресії є підготовка майбутніх офіцерів – командирів первинної ланки, які будуть спроможні після призначення на посаду уміло й успішно управляти своїм підрозділом в підготовці та веденні тактичних дій і стати лідерами для своїх підлеглих.

Психологічне забезпечення розвитку лідерських якостей майбутніх офіцерів досліджувалися Агаєвим Н.А., Кокуном О.М., Пішко І.О., Лозінською Н.С., Герасименком М.В., Ткаченком В.В. Ними було визначено основні положення про феномен лідерства, психологічну структуру лідерських якостей майбутнього офіцера, психодіагностичне забезпечення діагностування лідерських якостей. Вищезазначені дослідники наголошують на необхідності обов'язкового врахування наявності певних особистісних властивостей здобувачів військової освіти, які є передумовою формування лідерських якостей офіцера.

Фахова підготовка майбутнього офіцера потребує розвитку достатнього рівня психологічної готовності до військового лідерства. В цьому процесі важливе місце має належати своєчасній діагностиці рівня сформованості окремих психічних якостей, властивих військовому лідеру. Важливе місце в структурі лідерських якостей належить стійкості до стресу.

Метою роботи є визначення психологічної структури лідерських якостей майбутнього офіцера та визначення рівня сформованості стресостійкості майбутніх командирів первинної ланки (майбутніх офіцерів тактичного рівня) як важливої психічної якості, що свідчить про їх спроможність до військового лідерства.

Теоретичний аналіз наукової літератури, присвяченій військовому лідерству та розвитку стійкості до бойового стресу, дозволяє визначити, що успішне виконання своїх посадових і функціональних обов'язків офіцером забезпечується сукупністю лідерських якостей, що зумовлюється необхідністю його лідерської підготовки. Офіцер-лідер має бути людиною, здатною вказувати шлях, вести за собою, зберігати єдність військового підрозділу та турбуватися про свої підлеглих під час виконання поставлених завдань. Лідерство офіцера проявляється в його здатності забезпечити потреби особового складу підрозділу з метою успішного виконання загального завдання, злагодженої роботи корективу та максимального задоволення індивідуальних потреб кожного військовослужбовця.

Психологічна структура лідерських якостей майбутнього офіцера ЗСУ була розроблена Кокун О.М., який виділів п'ять компонентів, до складу яких входять відповідні лідерські якості:

1) комунікативно-організаційний (комунікабельність, переконливість, тактовність, дипломатичність, емпатійність, гнучкість, розвинуті мовленнєві та організаційні здібності);

2) емоційно-вольовий (цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, впевненість у собі, вимогливість, самовладання, стресостійкість);

3) мотиваційний (мотивація до лідерства та успіху);

4) мисленнєвий (швидкість мислення, логічність, креативність, проникливість, здатність до прогнозування та узагальнення, критичність, розсудливість);

5) особистісний (активність, ініціативність, обов'язковість, надійність, чесність, патріотизм, відповідальність, оптимістичність, почуття гумору, прагнення до самовдосконалення) [1, с. 7-8].

Узагальнюючи вищевикладене констатуємо, що лідерські якості являють собою сукупність особистісних якостей особистості, від яких залежить його успішність проявити себе як лідера у відповідних ситуаціях. Однак, дослідниками відмічається, що «універсального» набору лідерських якостей не існує.

Стресостійкість (стійкість до стресу) характеризує деяку сукупність особистісних якостей людини, що дозволяє їй переборювати значні інтелектуальні, вольові й емоційні навантаження, обумовлені професійною діяльністю в умовах змін. Вона виступає умінням ефективно працювати в напруженому ритмі, розв'язувати одночасно декілька завдань у обмежених часових проміжках, оперативно та розумно організувати процес їх виконання [2, с. 25-26].

Стресостійкість і навички управління стресом забезпечують військово-службовцю здатність здійснювати ефективну діяльність у стані стресу, зберігаючи при цьому своє здоров'я і дієздатність під час виконання ним нової або складної для себе діяльності в умовах високої невизначеності, небезпечності або цейтноту, коли він знаходиться у нересурсних станах (втоми, дискомфорту, емоційного збудження або апатії тощо) [3, с. 146].

Експериментальною базою дослідження психологічних особливостей майбутніх офіцерів ЗСУ було визначено кафедру військової підготовки Університету митної справи і фінансів м. Дніпро. Дослідження проводилося в травні-червні 2024 року. Кількість респондентів, які є здобувачами військової освіти й прийняли участь в опитуванні склала 51 особу у віці 23-45 років. Збір емпіричних даних було проведено в дистанційному форматі з використанням сучасних онлайн-інструментів та платформ. Така процедура була обрана з урахуванням введення в Україні воєнного стану та необхідності дотримання заходів безпеки та з огляду на специфіку професійної підготовки респондентів.

Визначення рівня стійкості особистості до стресу проводилася за відповідною психодіагностичною методикою «Стійкість до стресу» [4, с. 100-101; 5, с. 25-26].

Діагностика рівня стійкості до стресу вказала на наступні результати: незначна частка (3,9 %) мають низьку стійкість до стресу, 31,4 % – високу, решта вибірки (64,7 %) – середню (рис. 1).

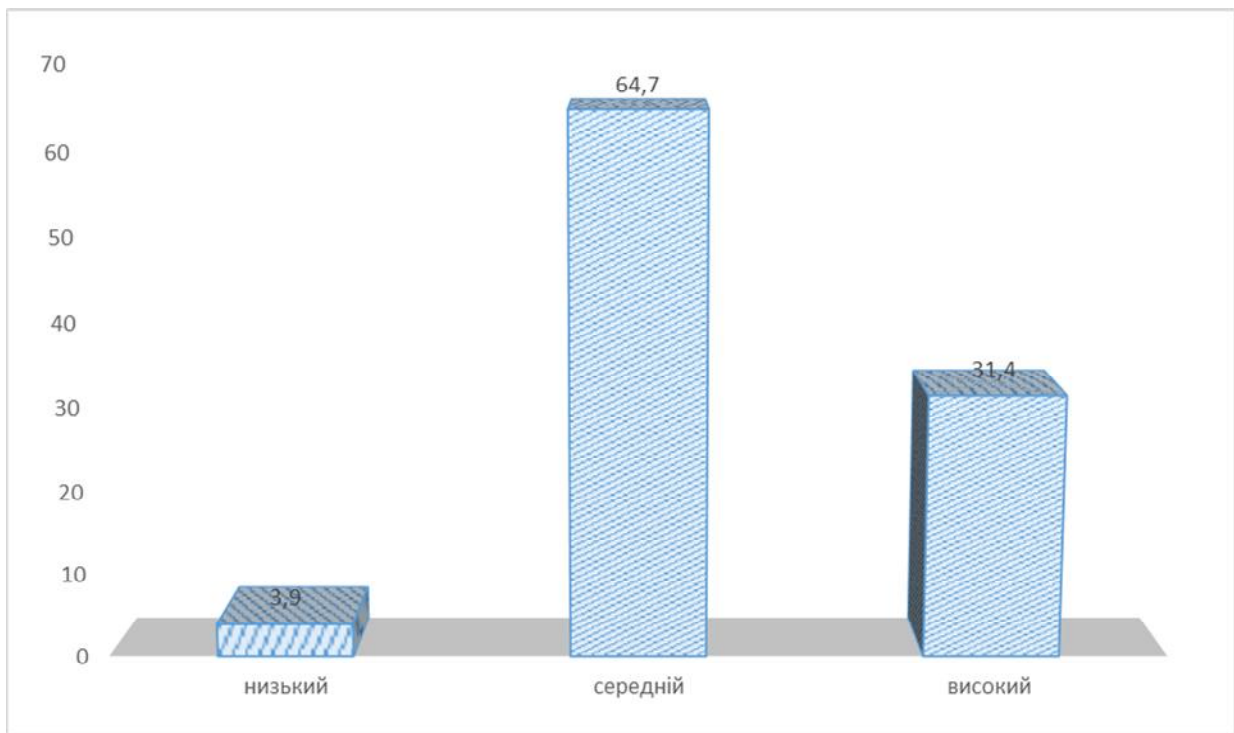


Рис. 1. Рівень стресостійкості майбутніх офіцерів

Констатуємо, що стійкість до стресу військовослужбовців є в фокусі уваги абсолютно всіх дослідників військової психології, і тому посилення даної якості у майбутніх офіцерів має стати об'єктом подальшої роботи з курсантами як у викладачів військового ЗВО так і військових психологів при проходженні служби в подальшому.

Отримані результати свідчать, що переважна більшість курсантів, що прийняли участь в опитуванні, демонструють середній рівень стійкості до стресу, яка дослідниками тематики військового лідерства визначена однією з ключових. Тому, опираючись на наявні методики і практики посилення стійкості до стресу військовослужбовців, було розроблено відповідну тренінгову програму. Головним аргументом для нашої розробки є те, що діючі програми з розвитку стресостійкості неможливо застосувати через певні обмеження та умови (термін підготовки курсантів, навчальний план військово-спеціальної підготовки, зовнішню агресію російських військ на території України, загрозу життю і здоров'ю учасників освітнього процесу, що унеможлиблює проведення певних практичних навчань тощо).

Для посилення стресостійкості майбутніх офіцерів – курсантів кафедри військової підготовки УМФС, нами було розроблено відповідну тренінгову програму. Напередодні цього тренінгу учасники мають пройти в дистанційному режимі психодіагностику з визначення рівня стресостійкості.

Початок сесії пропонується розпочати з міні-лекції «Саморегуляція емоційного стану і самопочуття» для ознайомлення учасників з навичками регуляції емоційного стану (керування увагою, гасіння негативних емоцій, зняття м'язової напруги).

Надалі учасники ознайомлюються з результатами, проведеної до початку тренінгу та організовується їх обговорення для актуалізації важливості опанування навичок регулювання емоційного стану для майбутнього офіцера.

Корекційно-розвивальний компонент цього тренінгу полягає в опануванні прийомів синхрогімнастики: «Хльоскання руками по спині (антистрес)», «Лижник (Синхронізація)», «Хитун-бовтун (розвантаження)», «Вис вперед – назад», «Легкий танок (для розвитку координації)» [6, с. 21-25].

Додатково учасники знайомляться з вправою «тактичне дихання», яка є потужним інструментом для збереження оптимального психічного стану і може бути використана як в бойових умовах так і цивільному житті [7, с. 95-96]. Ми розподіляємо переконання авторів цього прийому в тому, що вона може стати дієвим інструментом посилення стресостійкості як військових, поліцейських, курсантів так і може бути використані при подоланні стресових станів цивільних людей – студентів, лікарів, вчителів тощо.

Для самостійного закріплення опрацьованих методик, усвідомлення важливості посилювати стійкість до стресу учасникам тренінгу пропонується самостійно переглянути тематичні фільми на платформі Youtube за запитом «бойовий стрес».

Подальша робота з даної проблематики нами вбачається у дослідженні та впровадженні наявних тренінгових програм та методик з розвитку стійкості до стресу, які можуть бути впроваджені чи адаптовані для фахової підготовки майбутніх офіцерів.

Список використаних джерел

1. Кокун О. М. Психодіагностика лідерських якостей військовослужбовців : методичний посібник. Київ : ТОВ «7БЦ», 2023. 171 с.
2. Бондарчук, О. І., Пінчук Н. І. Як попередити та подолати стрес у складних умовах сьогодення: спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної освіти. Київ, 2020. 42 с.
3. Організація психологічної підготовки у Збройних Силах України: навч.-метод. посіб. / За редакцією генерал-майора В. Клочкова. Київ: НДЦ ГП ЗС України, 2023. 325 с.
4. Кокун О. М. Збірник методик діагностики лідерських якостей курсантського, сержантського та офіцерського складу: методичний посібник Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2012. 433 с.
5. Кокун О. М. Психодіагностика лідерських якостей військовослужбовців : методичний посібник. Київ : ТОВ «7БЦ», 2023. 171 с.
6. Кокун О.М., Лозінська Н.С., Пішко І.О. Практикум з формування стресостійкості військовослужбовців до раптових змін бойової обстановки : Методичний посібник. Київ : НДЦ ГП ЗС України, 2020. 70 с.
7. Гроссман, Дейв; Крістенсен, Лорен. Бій: Психологія і фізіологія воїна в часи війни і миру. Львів : Видавництво «Астролябія», 2023. 720 с.

ПСИХОЛОГІЧНА ТА ОРГАНІЗАЦІЙНА ПІДТРИМКА ПЕДАГОГІВ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

Лежньова Марія – здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Забезпечення психологічної підтримки педагогів, які займаються вихованням дітей з аутизмом, має велике значення для успішного навчання таких дітей. Інклюзивне навчання ставить перед педагогами значні виклики, пов'язані з адаптацією навчальних методів, розумінням поведінкових особливостей учнів та створенням безпечного середовища. Для вчителів навчання дітей з аутизмом може бути надзвичайно стресовим і призводити до емоційного вигорання. Це явище стає дедалі поширенішим серед педагогів, які працюють в інклюзивних закладах, де необхідно постійно змінювати підходи та справлятися з поведінковими викликами у класі.

Розробка програм профілактики та відновлення для педагогів, які переживають синдром вигорання, є важливим кроком для підтримки їхнього психічного та емоційного здоров'я. Така допомога повинна мати комплексний підхід і враховувати особливі виклики, з якими стикаються педагоги в інклюзивних умовах, де робота з дітьми з аутизмом вимагає постійної уваги, адаптації навчальних методів і контролю за власними емоціями.

Основними складовими профілактики вигорання є заходи, що дозволяють активізувати внутрішні ресурси та резерви фахівця. Це можуть бути практики управління стресом, психологічні тренінги, спрямовані на розвиток емоційної стійкості, медитаційні практики для підвищення стресостійкості, а також методи тілесно-орієнтованої терапії, які допомагають знімати напругу. Завдяки таким підходам педагоги вчаться краще справлятися з емоційними та фізичними перевантаженнями. Програми профілактики вигорання повинні бути орієнтовані на індивідуальні потреби педагогів. На етапі їх розробки слід враховувати такі фактори, як стаж роботи, індивідуальні психологічні особливості, а також загальний рівень стресостійкості. Для молодих педагогів, які тільки починають свою кар'єру, ефективними можуть бути тренінги, що допомагають розвивати навички самоконтролю та самоорганізації. Водночас педагоги зі значним стажем роботи потребують підтримки, яка допомагає уникати вигорання на пізніх етапах професійної діяльності.

Синдром вигорання характеризується такими проявами, як апатія, байдужість до роботи, зниження емоційного залучення та відчуженість. З часом такі зміни можуть призводити до погіршення взаємодії педагога з учнями та колегами, що позначається на якості навчального процесу. Замість відкритості та співпереживання педагог може почати використовувати стратегії самозахисту, ставати підозрілим і намагатися уникати емоційного залучення. Причиною цього є захисний механізм, спрямований на уникнення емоційного виснаження та збереження внутрішніх ресурсів. Дослідники наголошують, що педагог, перебуваючи під постійним тиском та емоційним напруженням, вимушений обмежувати свою комунікацію, щоб зменшити негативний вплив стресу [5, с. 89].

Інші фахівці стверджують, що робочий процес завжди буде наповнений викликами і рідко повністю відповідатиме очікуванням працівників. Вони вказують, що загроза вигорання присутня на кожному робочому місці, особливо у сферах, де необхідне регулярне емоційне залучення, як у роботі з дітьми з аутизмом. Тому працівникам важливо освоїти методи, які дозволяють не лише ефективно долати, а й попереджувати виникнення вигорання.

Різні автори пропонують свої рекомендації для подолання цього явища. Наприклад, частина експертів вважає, що важливим аспектом контролю над процесом вигорання є особиста відповідальність людини за власне переживання стресу та за впровадження позитивних змін у своєму житті. Це означає, що людина сама обирає способи подолання стресу, визначаючи, що саме їй необхідно для емоційного відновлення. Інші фахівці, зокрема Грига І. та Брижувата О., наголошують на важливості інформації щодо ресурсів підтримки та наявності навичок комунікації з людьми, а також навчання методам психосоціальної реабілітації їх зусиль, важливим є втручання на рівні установи чи організації. Це може бути розвиток корпоративної культури підтримки, впровадження програм навчання для підвищення стресостійкості, а також створення ресурсних центрів, де працівники можуть отримати психологічну допомогу. Подібний комплексний підхід дозволяє не лише попередити вигорання, але й сприяє створенню здорової робочої атмосфери, що підвищує ефективність та мотивацію працівників [6, с.15].

Адміністрація навчальних закладів має впроваджувати заходи для запобігання та подолання наслідків професійного вигорання серед своїх працівників. Ф. Дж. Сторлі описує ідеальний сценарій, за якого робота максимально задовольняє потреби фахівців. Вона підкреслює, що важливим є «відповідність реального змісту роботи особистим очікуванням спеціаліста». Такий ідеальний сценарій включає можливості для:

- участі у формуванні та оцінці політики керівництва, що стосується професійної діяльності;
- отримання стабільної та вагомої підтримки від колективу;
- наявності поваги з боку керівників і колег;
- забезпечення достойної оплати праці порівняно з представниками інших професій;
- роботи в закладі, що повною мірою забезпечений персоналом для розв'язання різних питань;
- можливості внесення змін до робочого процесу;
- підвищення кваліфікації та рівня освіти;
- доступу до сучасних технологій, що дозволяють здійснювати навчально-виховну діяльність на високому рівні [4, с.150].

Найефективнішим способом подолання вигорання є його профілактика. Експерти радять розвивати захоплення, які не стосуються професійної діяльності. Така активність може знизити рівень тривожності, пов'язаної зі складнощами роботи, та послабити її вплив на емоційний стан працівника. Наприклад, читання літератури, заняття творчістю, спортом, танцями, подорожами чи фотографією допомагають відновити внутрішній баланс і зберегти емоційне здоров'я.

З метою підтримки й зменшення рівня стресу в колективах також заохочується встановлення міцних міжособистісних зв'язків. Групова згуртованість стає важливим джерелом підтримки, допомагаючи працівникам відчувати свою значущість і цінність. Відчуття приналежності до єдиного колективу часто слугує опорою для професійного самоствердження і допомагає уникати емоційного виснаження, навіть у складних робочих умовах.

Також існують різноманітні шляхи для профілактики та подолання вигорання серед педагогічних працівників: обмеження кількості робочих годин; чіткий розподіл обов'язків і режиму роботи; наявність кваліфікованих фахівців; психологічна підтримка; місця для відпочинку та усамітнення; запровадження супервізії; поліпшення атмосфери в колективі; адекватні вимоги до працівників; надання умов для підвищення кваліфікації; етичні норми і професійні межі; заохочення працівників; заняття улюбленими справами та хобі.

У сучасній педагогічній практиці важливу роль у зменшенні стресу та покращенні умов роботи відіграє супервізія. Вона дозволяє освітянам розвивати навички управління стресом і забезпечує підтримку для професіоналів. Супервізія є важливою складовою в менеджменті стресу, особливо в умовах складних робочих ситуацій, з якими стикаються педагоги. Освітній заклад має розглядати супервізію як пріоритет і впроваджувати її з чітким планом і стратегією. Важливо, щоб це впровадження було ініційовано керівниками закладів освіти, які мають сприяти створенню належних умов для розвитку професіоналів і управління їх емоційним станом [1, с. 141-142].

Зменшення вигорання, як складова організаційного оздоровлення, є ключовим завданням для збереження ефективності працівників та їхнього добробуту. К. Маслач і П. Лейтер визначають п'ять основних напрямків, які допомагають мінімізувати ймовірність виникнення вигорання:

1. Кероване робоче навантаження – створення балансу між обсягом роботи та можливостями працівника.
2. Оптимальний контроль – надання спеціалісту певної автономії у виконанні своїх обов'язків.
3. Справедлива винагорода – належне відшкодування праці відповідно до зусиль та результатів.
4. Почуття спільності – підтримка атмосфери взаємодії та підтримки у колективі.
5. Розділені цінності – спільне бачення цілей та цінностей в організації [2, с. 67].

Н.Є. Водоп'янова пропонує свою модель профілактики вигорання, яка включає кілька важливих компонентів, серед яких:

1. Підвищення комунікативних та управлінських умінь через тренінги, рольові ігри, навчання ефективним стилям комунікації та вирішення конфліктів.
2. Тренінги для мотивації саморозвитку, стимулювання особистісного та професійного росту.
3. Антистресові програми та групи підтримки, що сприяють підвищенню самооцінки, впевненості та соціальної сміливості та креативності особистості.

4. Програми для підвищення емоційної стійкості, що включають методи психічної саморегуляції та оптимізацію способу життя [3, с. 107-108].

Психологічна підтримка також включає навчання педагогів ефективним методам комунікації та взаємодії з учнями, що мають аутизм. Не буде перебільшенням зазначити, що однією з найважливіших складових психологічної підтримки є створення умов для професійного зростання вчителів. Це включає організацію семінарів, тренінгів та курсів підвищення кваліфікації, що знайомлять педагогів із новітніми методиками роботи з дітьми з аутизмом. Сучасні дослідження показують, що вчителі, які отримують додаткову підготовку, впевненіше виконують свої обов'язки та краще реагують на поведінкові виклики у класі. Знання про особливості сенсорної чутливості дітей та способи адаптації навчальних матеріалів допомагають створити середовище, яке сприяє і розвитку учнів. Наприклад, застосування візуальних підказок, структурованих розкладів та чітких інструкцій є важливими елементами для забезпечення ефективного навчання.

Серед найбільш ефективних методів, які обов'язково мають вміти використовувати педагоги з ООП є:

1. Сенсорна інтеграція: Це заняття, спрямовані на покращення обробки сенсорної інформації через різні вправи, які знижують рівень тривожності та стимулюють увагу дитини. Такі вправи включають використання тактильних матеріалів, різноманітних звуків та кольорових підказок, щоб допомогти дітям краще адаптуватися до середовища навчання.

2. Візуальні розклади: Діти з РАС часто краще реагують на візуальні підказки, ніж на словесні інструкції. Візуальні розклади допомагають структурувати день і надають дитині відчуття безпеки та передбачуваності. Це можуть бути малюнки або картинки, які вказують на різні частини розпорядку дня, як-от заняття, перерви та час для гри.

3. Соціальні історії: Це короткі розповіді, які описують соціальні ситуації і допомагають дитині зрозуміти, як правильно поводитися в різних умовах. Соціальні історії пояснюють очікувані дії та наслідки поведінки, що сприяє розвитку навичок соціальної взаємодії та саморегуляції.

4. Поведінкові договори: Цей метод включає укладання домовленостей із дитиною про бажану поведінку і наслідки за дотримання або недотримання цих правил. Це формує більш зрозумілі та прогнозовані умови для навчання, знижує стрес і сприяє розвитку дисципліни та мотивації до навчання.

5. Підтримка невербальної комунікації: Не рідко учнями шкіл стають діти з РАС, які не мають можливості спілкуватись вербальною мовою. Вкрай важливо, якщо не першочергово, навчити всіх педагогів що працюють з дітьми з РАС таким системам комунікації як PECS та жестова система комунікації для полегшення взаєморозуміння між учнем з аутизмом та навколишнім середовищем.

6. Використання ресурсного класу за призначенням. Ресурсний клас – це спеціально створений навчальний простір для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з РАС. Він обладнаний засобами, які допомагають адаптувати навчальні матеріали та забезпечують індивідуальну підтримку, що

дозволяє уникнути перевантаження, знижує тривожність та сприяє ефективнішому навчанню. Для максимального використання потенціалу ресурсного класу необхідно, щоб педагоги мали спеціальну підготовку.

Також варто зазначити, що партнерство між батьками, вчителями та психологами створює основу для успішної інтеграції дітей у навчальний процес та є необхідним для ефективної роботи педагогів з учнями.

Співпраця між освітніми закладами та родинами повинна базуватися на відкритій комунікації та довірі. Підтримка у вигляді регулярних консультацій та зворотного зв'язку допомагає створити єдину стратегію навчання та розвитку дитини, що включає як шкільне середовище, так і сімейне.

Список використаних джерел

1. Браун А., Боурн А. Супервізор у соціальній роботі: Супервізія догляду в громаді, денних та стаціонарних установах. Пер. з англ. Т. Семигіної. Київ: Унів. вид-во «Пульсари», 2003. 240 с.
2. Емоційне вигорання / Упоряд. В. Дудяк. Київ: Главник, 2007. 127 с.
3. Жогно Ю. П. Психологічні особливості емоційного вигорання педагогів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2009. 249 с.
4. Профілактика синдрому емоційного вигорання педагогів. Укл. А. Г. Дербеньова, А. В. Кунцевська. Харків: Основа, 2009. 223 с.
5. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти. За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. Київ : Міленіум, 2004. 264 с.
6. Соціальна робота: в 3 ч. Ч. 2: Теорії та методи соціальної роботи / А.М. Бойко, Н.Б. Бондаренко, О.С. Брижувата та ін.; За ред. Т.В. Семигіної, І.М. Григи. Київ: Вид. Дім «Києво-Могилянська Академія», 2004. 224 с.

ДОСЛІДЖЕННЯ СИБЛІНГОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ТОЧКИ ЗОРУ РІЗНИХ ТЕОРЕТИЧНИХ ПІДХОДІВ

Лук'яненко Юлія – здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Суродженці або сиблінги це діти (брати і/або сестри), що мають спільних батьків і, як правило, ростуть разом. Зростання в одній родині сприяє розвитку міцних зв'язків між братами і сестрами. В процесі виховання дитини беруть участь всі члени родини, але найцікавішими для дослідження є стосунки сиблінгів. Існує декілька теорій, які розглядають сиблінгові стосунки як цілісну систему взаємовпливу одних членів родини на інших [1]. Розглянемо деякі з них.

Психоаналітична теорія сиблінгової взаємодії досліджує вплив стосунків між братами та сестрами на розвиток особистості дитини. Згідно з цією теорією, сиблінгові стосунки є одним із найважливіших факторів, що формують емоційний світ дитини, її самооцінку та стиль спілкування з іншими людьми.

Звідси виходять основні положення психоаналітичної теорії сиблінгової взаємодії:

1) Сиблінгові стосунки є амбівалентними. Вони можуть включати як любов і підтримку, так і суперництво та ворожість.

2) Сиблінгова конкуренція за увагу та схвалення батьків є неминучим явищем.

3) Порядок народження має значний вплив на сиблінгові стосунки.

4) Сиблінгові стосунки можуть мати довготривалий вплив на особистість дитини.

Психоаналітична теорія розглядає декілька концепцій психоаналітичної теорії сиблінгової взаємодії.

1) Едипів комплекс. Цей комплекс, описаний Зигмундом Фрейдом, описує сексуальне потяг дитини до батька протилежної статі та суперництво з одноставним батьком[2].

2) Суперництво за любов. Цей термін використовується для опису суперництва між братами та сестрами за увагу та схвалення батьків.

3) Психологічний ріст. Сиблінгові стосунки можуть дати дитині досвід співпраці, вирішення конфліктів та емоційної близькості.

Психоаналітична теорія сиблінгової взаємодії використовується в індивідуальній терапії особистісних проблем дорослої людини, коли виявляється вплив сиблінгових стосунків на розвиток тривожності, депресії, низької самооцінки та інших психологічних проблем; психотерапії, де психотерапевти можуть дослідити сиблінгові стосунки дитини, щоб краще зрозуміти її емоційний світ та допомогти їй впоратися з психологічними проблемами і при вихованні дітей, коли батьки можуть використовувати знання про сиблінгові стосунки, щоб створити більш сприятливі умови для розвитку своїх дітей.

Теорія соціального навчання Альберта Бандури стверджує, що люди навчаються через спостереження за іншими людьми та імітацію їхньої поведінки[3]. Це твердження також стосується сиблінгових стосунків. Діти навчаються один від одного через спостереження та імітацію, що може мати значний вплив на їхній розвиток.

Можна виділити деякі основні положення теорії соціального навчання щодо сиблінгових стосунків. По-перше, діти навчаються один від одного через спостереження та імітацію. Це може стосуватися як позитивної, так і негативної поведінки. По-друге, сиблінгові стосунки можуть дати дітям досвід співпраці, вирішення конфліктів та емоційної близькості. По-третє, порядок народження може впливати на сиблінгові стосунки. Первістки, як правило, більш відповідальні та авторитетні, а молодші діти можуть бути більш емоційними та потребувати уваги. Виходячи з вищесказаного, можна сформулювати ключові концепції теорії соціального навчання щодо сиблінгових стосунків. Навчання відбувається через спостереження – діти навчаються, спостерігаючи за поведінкою своїх братів і сестер. Діти імітують поведінку своїх братів і сестер, особливо якщо вона винагороджується. Батьки можуть моделювати процес виховання, щоб навчити своїх дітей бажаної поведінки.

Таким чином, теорія соціального навчання може допомогти зрозуміти, як діти навчаються один від одного та як сиблінгові стосунки впливають на їхній розвиток. Батьки можуть використовувати теорію, щоб навчити своїх дітей бажаної поведінки та покращити сиблінгові стосунки. Психотерапевти можуть використовувати теорію соціального навчання, щоб допомогти дітям, які мають проблеми з сиблінговими стосунками.

Теорія сімейних систем розглядає сім'ю як систему, де всі члени сім'ї взаємопов'язані та впливають один на одного. Згідно з цією теорією, сиблінгові стосунки є важливою частиною сімейної системи і можуть мати значний вплив на розвиток особистості дитини.

Основні положення теорії сімейних систем щодо сиблінгових стосунків:

- 1) Сиблінгові стосунки є підсистемою сімейної системи.
- 2) Сиблінгові стосунки впливають на розвиток особистості дитини.
- 3) Сімейна система впливає на сиблінгові стосунки.

На думку прихильників данної теорії, сім'я – це система, де всі члени сім'ї взаємопов'язані та впливають один на одного, а сиблінгові стосунки є підсистемою сімейної системи. Сімейна система прагне до збереження гомеостазу, тобто стійкості[4]. Сімейні правила впливають на сиблінгові стосунки. Теорія сімейних систем може допомогти нам зрозуміти, як сиблінгові стосунки впливають на розвиток особистості дитини. Сімейні терапевти можуть використовувати теорію сімейних систем, щоб допомогти сім'ям покращити сиблінгові стосунки. Батьки можуть використовувати теорію сімейних систем, щоб створити більш сприятливі умови для розвитку сиблінгових стосунків.

Теорія еволюційної психології виникла не так давно, у другій половині ХХ ст., але має певний перелік наукових досліджень з різних аспектів теорії еволюції і психології. Автори теорії стверджують, що людська поведінка та психологія еволюціонували протягом тисячоліть, щоб допомогти людям вижити та розмножуватися[5]. Згідно з цією теорією, сиблінгові стосунки також мають еволюційну основу.

Зупинімося на основних положеннях теорії еволюційної психології щодо сиблінгових стосунків. На думку авторів, сиблінгові стосунки еволюціонували, щоб допомогти людям вижити та розмножуватися, а сиблінги можуть співпрацювати, щоб піклуватися один про одного або конкурувати за ресурси, такі як їжа та увага батьків.

Ключовою концепцією теорії еволюційної психології щодо сиблінгових стосунків є еволюційна теорія, яка стверджує, що люди еволюціонували, щоб бути альтруїстичними по відношенню до своїх родичів, тому що це збільшує шанси на виживання їхніх генів, та описує кількість дітей, які людина народжує та які досягають репродуктивного віку та час, енергію та ресурси, які батьки вкладають у своїх дітей.

Теорія еволюційної психології може допомогти нам зрозуміти, чому сиблінги поведуться певним чином і як сиблінгові стосунки впливають на їхній розвиток. Батьки можуть використовувати теорію еволюційної психології, щоб краще зрозуміти своїх дітей та їхні стосунки з братами та сестрами.

Таким чином, в сучасній науці існує декілька теорій, які досліджують теоретичні та практичні питання, пов'язані із сиблінговими стосунками. Ці теорії виникли в різний час, досліджують різні аспекти сиблінгових відносин, але всі вони обирають головним предметом дослідження стосунки між братами і сестрами в одній родині, їхню взаємодію, співпрацю, конфлікти і вплив на подальше життя всіх учасників сиблінгових стосунків.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Наука жити / пер. з англ. Київ: Port-Royal, 1997. 288 с.
2. Фройд З. Тлумачення сновидінь. Мн.: ООО «Попуррі», 1997. с. 372.
3. Bandura, A. Moral Disengagement: How People Do Harm and Live with Themselves. New York, NY: Worth, 2015.
4. An Application of Bowen Family Systems Theory: Judy Haefner, 2014.
5. Cosmides, L. & Tooby, J. Evolutionary psychology: Theoretical Foundations. In *Encyclopedia of Cognitive Science*. London: Macmillan, 2003.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Малінковська Оксана – старша викладачка центру спеціальної підготовки Інституту професійного розвитку Пенітенціарної академії України, майор внутрішньої служби, Україна

Бруневич Володимир – старший викладач центру спеціальної підготовки Інституту професійного розвитку Пенітенціарної академії України, майор внутрішньої служби, Україна

Вторгнення росії на територію нашої держави, яке супроводжувалося агресивними військовими діями та обстрілами цивільних об'єктів, житлових будинків, спонукало багатьох людей до вимушеної міграції. Частина громадян України отримала статус внутрішніх переміщених осіб (ВПО), а інші скористалися можливістю виїзду за кордон. Зазначене актуалізувало проблему вивчення та збереження психічного здоров'я ВПО, актуалізація якої має на сьогодні вкрай важливе значення через безпосередній вплив на успішну адаптацію та планування майбутнього для зазначеної групи населення.

З 24 лютого 2022 року українське суспільство зіштовхнулося з повномасштабним вторгненням та його руйнівним впливом на економічний й соціальний розвиток країни та має катастрофічні наслідки для життя і здоров'я громадян. Зазначене спричинило загострення вимушеної міграції, яка набула загострення для держави та суспільства. Близько 10 мільйонів українців були змушені покинути свої домівки через цей конфлікт, що становить приблизно чверть населення нашої країни. З них близько 6,5 мільйонів українців стали внутрішньо переміщеними особами, які й досі продовжують шукати безпеки в інших регіонах України, а 3,2 мільйона українців виїхали за кордон, за даними Міжнародної організації з міграції [1].

Попри зміну місця проживання на більш безпечне, людина не позбавляється важкого психологічного тиску, спричиненого сучасними особливостями. Ця війна залишає психологічні наслідки як для дорослих, так і для дітей [2, с. 116]. Психоемоційні труднощі та проблеми з адаптацією спостерігаються серед усіх вікових груп вимушено переміщених осіб, включаючи дітей, людей похилого віку, працездатних чоловіків і жінок. Однією з типів психологічних проблем є стрес. Вимушене переміщення, втрата домівки та знайомих місць спричиняють відчуття тривоги, безпорадності та невпевненості у майбутньому. Часто виникають труднощі зі сном, коли люди не можуть заснути, прокидаються вночі або мають неспокійний сон. Також розширені емоційні розлади, такі як почуття горя, втрати, страху та тривоги серед вимушено переміщених осіб [3, с. 65].

Система психосоціальної допомоги для людей, постраждалих від подібного роду впливу, є неодмінною складовою сучасних міжнародних стандартів гуманітарної допомоги. В аспекті цього варто згадати такі міжнародні документи як: Гуманітарна Хартія, Мінімальні стандарти надання гуманітарної допомоги та Кодекс поведінки надання допомоги у випадках стихійних лих і катастроф міжнародного руху червоного хреста і червоного півмісяця, а також дії неурядових організацій та урядів керуються цими стандартами.

Україна, співпрацюючи з подібного роду організаціями та імплементувавши ряд міжнародних актів використовує міжнародну практику оцінки постраждалих дітей та підлітків за допомогою Індексу реагування на посттравматичний стресовий розлад, який було розроблено Каліфорнійським університетом в Лос-Анджелесі. Зазначений метод є досить популярним у всьому світі та спрямований на реагування на катастрофи та насильство, виступає важливим компонентом програм відновлення психологічного здоров'я громад. Індикатори реагування використовуються для різних типів травм, вікових груп і культур.

В останні роки дедалі частіше використовують так звану непряму опосередковану психологічну допомогу людям, які постраждали від насильства. Замість того, щоб працювати з жертвою, фахівці спочатку досліджують її оточення і поступово змінюють сімейні, професійні та соціальні умови.

Наприклад, для сімейних військовослужбовців налагоджується контакт із психологами та наголошення на важливому значенні корекційної підтримки оточуючих, які відмовляються брати участь у реабілітаційних програмах [4].

Однією з найбільш ефективних форм соціальної підтримки є ініціативи, спрямовані на створення більш комфортних умов для життя та роботи постраждалих, що може покращити їхні загальні, професійні та особистісні адаптаційні можливості. Наприклад, волонтерські організації, які допомагають ветеранам, активно працюють над підтримкою їхньої підприємницької діяльності, реєструючи їх у приватному секторі, надаючи додаткові приміщення, підбираючи персонал і рекламуючи їх послуги. Друзі, близькі особи дізнаються про таку волонтерську діяльність, знайомляться з організаторами й допомагають постраждалим зробити перші кроки в нових сферах самореалізації

В останні роки можливості жителів маленьких міст і сіл, де відсутні реабілітаційні центри або групи самодопомоги, значно зросли завдяки сучасним інформаційним технологіям, які полегшили доступ до різноманітної інформації. Інтернет-сервіси пропонують нові та ефективні способи взаємодії між психологами та клієнтами. Практично будь-яка людина з комп'ютером та доступом до Інтернету може знайти потрібну літературу з психологічними порадами та рекомендаціями, а також отримати інформацію про спеціалістів, яких можна проконсультувати через Skype. Спілкування в соціальних мережах, створення онлайн-спільноти для ветеранів, груп військових та інших обговорень актуальних питань, а також спільний пошук шляхів вирішення складних життєвих проблем істотно підвищує якість професійної психологічної підтримки [4].

Попри це, психології стикаються з окремими «прихованими» викликами, в тому числі обов'язковістю донести до дорослої людини важливості використання особистих ресурсів для відновлення психологічного здоров'я. Важливо пам'ятати, що кожна людина має внутрішні ресурси для подолання стресових ситуацій. Фахівці повинні допомогти їм адаптуватися до нових умов, що стане їхнім «домашнім завданням». Внутрішня залученість дорослої особини значно підвищить ефективність освоєння різних технік і методів саморегуляції, формування позитивних мотивацій і прийняття оптимістичного ставлення до життя та вашої професії.

Значно складнішою є ситуація з іншою категорією ВПО – діти, зокрема школярі. Травматичні події можуть викликати у дітей різні поведінкові особливості, почуття, які важливо відслідковувати, щоб адекватно допомагати дитині пережити їх. Це можуть бути почуття незахищеності, страх майбутнього, гнів, агресія, сором і відчуття провини, відчуженість та ізоляція від зовнішнього середовища, сум за минулим життям. У дітей можуть виникнути проблеми з навчанням, увагою, можливістю запам'ятовувати інформацію, психосоматичні порушення тощо.

В процесі адаптації до нових умов необхідно подбати про безпеку, комфортні умови, якісне харчування, емоційну стабільність дітей та підлітків, перш за все, на сімейному рівні, але заклади освіти відіграють також надзвичайно важливу роль у процесі адаптації та залишаються серцевиною організації соціально-психологічної та педагогічної роботи із дітьми та їх батьками.

В аспекті національного правового регулювання функціонування психологічної служби у системі освіти доцільно звернути увагу на наступні акти:

- лист МОН від 25.03.2022 р. № 1/3663-22 «Щодо запобігання торгівлі людьми в умовах воєнної агресії»;
- лист МОН від 30.05.2022 р. № 1/5735-22 «Про запобігання та протидію домашньому насильству в умовах воєнного стану в Україні»;
- лист МОН від 12.04.2022 р. № 1/4068-22 «Щодо недопущення участі неповнолітніх у наданні інформації ворогу про військові позиції Збройних сил України»;

- лист МОН від 10.08.2022 р. № 1/9105-22 «Щодо організації виховного процесу в закладах освіти у 2022/2023 н. р.»;
- лист МОН від 10.06.2022 р. № 1/6267-22 «Про деякі питання національно-патріотичного виховання в закладах освіти України»;
- лист МОН від 22.06.22 р. № 1/6894-22 «Про методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти в літній період»;
- лист МОН від 27.06.2022 р. № 1/7035-22 «Про підготовку до початку та особливості організації освітнього процесу в 2022/23 навчальному році» тощо.

Особливо чутливим є підлітковий вік, оскільки в даний період відбувається формування ідентичності, особливо для дітей-переселенців, які опинилися в новому середовищі. Підліткам необхідно адаптуватися до нових умов, які можуть викликати в них почуття ізоляції та відчуження, особливо якщо вони не отримують підтримки серед однолітків.

Соціальна мережа земляків може їм допомогти відчувати себе частиною групи, яка має спільні погляди та переживання. Однак іноді традиції, які зберігаються в цій групі, можуть конфліктувати з нормами нового середовища, викликаючи додатковий стрес і дезорієнтацію у підлітків. Це стає ще складнішим, оскільки в цей період важливо будувати власну ідентичність, а не лише використовувати наявну в іншому середовищі.

Досвід життєвих потрясінь, які мають ВПО, також впливає на їх психологічне здоров'я. Такі підлітки вимагають уваги та допомоги для відновлення нервової стабільності, а також підтримки в інтеграції в нове середовище без відчуття втрати власної ідентичності.

Заклади освіти, зі своєї сторони, повинні враховувати та реалізовувати програми по підтримці та реабілітації дітей, які відносяться до категорії ВПО, зокрема:

- забезпечити умови для гармонійного розвитку дитини (з безпечно створеним середовищем для розвитку через роботу з усією родиною, організацією стимулюючих соціальних контактів та можливостей для розкриття здібностей дитини);
- сприяти формуванню соціально-психологічного клімату в навчальному закладі та оптимізації змісту і методів психологічної просвіти для педагогів і батьків;
- застосовувати міжгалузевий підхід та мультидисциплінарну взаємодію для вирішення проблем (для необхідності залучати заклади охорони здоров'я, служби надзвичайних ситуацій тощо для координації дій і надання психологічної допомоги);
- залучати висококваліфікованих спеціалістів, зокрема психологів, соціальних педагогів, психотерапевтів для надання психологічної підтримки;
- забезпечувати індивідуальний супровід всіх дітей працівниками психологічної служби освіти, надавати необхідну корекційну, реабілітаційну та соціально-педагогічну допомогу;
- залучати постраждалих дітей до участі в позашкільних закладах для створення умов їх самореалізації та проводити з ними діагностичної та корекційно-відновлювальну роботу;

– надавати соціально-педагогічну підтримку родинам вимушених переселенців у встановлені соціальних зв'язках з місцевими закладами охорони здоров'я, працевлаштування, соціальними службами, освітніми установами, забезпечувати дітей навчальними матеріалами;

– уникати дій чи бездіяльності, що може спричинити вторинну травматизацію учасників освітнього процесу, з перенаправленням дітей, батьків і педагогів до інших фахівців за потреби.

Психологічна підтримка під час воєнного періоду, як для дітей, так і для дорослих, вимагає від фахівців відповідного підходу та високого рівня професіоналізму. Це включає профілактику наслідків стресу та дистресу, подолання гострих емоційних станів, роботу з переживанням горя та втрат, попередження міжособистісних конфліктів і проявів насильства в освітньому середовищі, а також вимагає чуйного та шанобливого ставлення до кожної людини.

Список використаних джерел:

1. International Organization for Migration Ukraine. International Organization for Migration URL: <https://ukraine.iom.int/> (date of access: 05.11.2024).

2. Тюріна В. О., Солохіна Л. О. Вплив військових конфліктів на психічне здоров'я людини: короткий огляд зарубіжних досліджень. Особистість, суспільство, війна : тези доп. учасників міжнар. психол. форуму (м. Харків, 15 квіт. 2022 р.); МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ, Нац. поліція України та ін. Харків: ХНУВС, 2022. С. 116-121.

3. Карамушка Л. М., Карамушка Т. В. Емпіричне дослідження особливостей психічного здоров'я вимушених «внутрішніх» переселенців в умовах війни. Організаційна психологія. Економічна психологія. 2022. № 2 (26). С. 62-74.

4. Крахмальова К. О. Адміністративно-правове забезпечення статусу внутрішньо переміщених осіб в Україні : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.08 / Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького НАН України. Київ, 2017. 210 с.

РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН:

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТА

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ СТВОРЕННЯ ЦЕНТРУ

Мірошниченко Оксана – кандидатка психологічних наук, доцентка, начальник кафедри психології Пенітенціарної академії України.

Шарапова Юлія – кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри психології Пенітенціарної академії України.

Резильєнтність, або психологічна стійкість, є однією з ключових характеристик, які допомагають особистості адаптуватися до стресових ситуацій та криз. Психологи досліджують цю здатність як критичний фактор у розвитку здорової особистості, особливо в умовах соціальних і економічних потрясінь. Створення центрів резильєнтності стає важливим завданням для суспільства, яке прагне підтримувати психологічне здоров'я громадян, зокрема в умовах військових конфліктів та інших кризових ситуацій [1].

Центри резильєнтності мають сприяти подоланню стресу та формуванню навичок емоційного самоконтролю. Вони можуть виступати ресурсними осередками для відновлення внутрішнього балансу, покращення психосоціального благополуччя, а також для розвитку колективної підтримки у спільнотах, які постраждали від травматичних подій. Такі центри повинні мати різноманітні форми роботи, включно з індивідуальною і груповою психологічною допомогою, освітніми та консультативними програмами, а також ресурсами для психосоціальної реабілітації.

Також центри резильєнтності відіграють ключову роль у відновленні психічного здоров'я та соціальної стабільності громад, забезпечують комплексну підтримку, включно з психологічною, соціальною, правовою та медичною допомогою та розвивають здатність людей до адаптації, підвищенню їх стійкості до стресових факторів та відновленню після психотравм.

Центри резильєнтності можуть створюватися різними організаціями та установами, як на рівні державних структур, так і на рівні громадських або недержавних організацій. Їх створення зазвичай ініціюється:

1. Державними органами влади – уряди та відповідні міністерства, наприклад, Міністерство охорони здоров'я, Міністерство освіти чи Міністерство соціальної політики, можуть підтримувати створення та функціонування таких центрів для підвищення стійкості населення до стресів, зокрема в умовах війни чи інших криз.

2. Міжнародними організаціями – такі організації, як ООН, ВООЗ, ЮНІСЕФ, а також інші гуманітарні організації, які підтримують ініціативи щодо створення центрів для відновлення і підтримки психічного здоров'я в кризових ситуаціях. Це важливо для людей, які пережили бойові дії, природні катастрофи або інші форми травм.

3. Громадськими та благодійними організаціями – місцеві або міжнародні НГО можуть ініціювати створення таких центрів, що дозволяє надавати підтримку в більш персоналізованому форматі та розширювати доступ до психічної допомоги для вразливих груп населення.

4. Науково-дослідні та навчальні установи – деякі центри можуть бути створені на базі університетів або психотерапевтичних клінік, де науковці та практикуючі психологи працюють над розвитком та впровадженням методів підтримки психологічної стійкості.

Ці центри є важливими не лише для допомоги людям у кризових ситуаціях, а й для поширення знань і досвіду в суспільстві щодо важливості психологічної стійкості та профілактики ментального здоров'я.

Основні елементи резильєнтності (психологічної стійкості) є ключовими характеристиками, які допомагають людям ефективно адаптуватися до стресових ситуацій і долати труднощі. До них належать [1]:

1. Емоційна регуляція – здатність контролювати свої емоції у складних або кризових ситуаціях. Емоційна регуляція є важливим елементом резильєнтності, оскільки вона дозволяє людині контролювати власні емоції та адаптивно реагувати на стресові обставини. Особи з високим рівнем емоційної регуляції здатні управляти негативними емоціями (гнівом, страхом, тривогою), не

дозволяючи їм впливати на їхні дії та рішення. Вміння відновлювати емоційний баланс є основою психологічної стійкості, що допомагає зберігати концентрацію на конструктивних рішеннях навіть у кризових ситуаціях. Це допомагає залишатися спокійним і зберігати здатність до прийняття рішень під тиском.

2. Здатність до адаптації – є критичною рисою резильєнтності. Люди, які володіють цією здатністю, швидко пристосовуються до змін і знаходять нові можливості навіть у стресових ситуаціях. Це включає вміння переглядати власні стратегії поведінки та шукати альтернативні шляхи вирішення проблем, що допомагає підтримувати стійкість у тривалих кризах.

3. Оптимізм – позитивне ставлення до майбутнього, віра в можливість подолання труднощів та досягнення цілей, навіть в умовах невизначеності або стресу. Оптимізм є важливим фактором психологічної стійкості. Люди з позитивним мисленням мають схильність вірити в можливість подолання труднощів та досягнення успіху навіть у складних обставинах. Оптимізм також стимулює людину до активного пошуку рішень і дозволяє бачити ситуацію з перспективи можливостей, а не загроз.

4. Ефективна комунікація – вміння чітко і конструктивно виражати свої думки, емоції та потреби, а також здатність слухати й розуміти інших.

5. Соціальна підтримка – наявність мережі підтримки, яка може включати сім'ю, друзів, колег або інші соціальні контакти. Соціальна підтримка сприяє почуттю безпеки та впевненості. Роль соціальної підтримки в резильєнтності не можна недооцінювати. Наявність міцної мережі підтримки – з родини, друзів, колег або професійної допомоги – забезпечує людину необхідними ресурсами для відновлення після стресу. Дослідження показують, що особи, які мають доступ до підтримки з боку інших, частіше демонструють здатність долати стресові обставини та знижують ризик розвитку психопатологій, таких як депресія чи тривожні розлади [4].

6. Когнітивна гнучкість – здатність швидко пристосовуватися до змін, знаходити нові підходи до вирішення проблем, не втрачаючи внутрішньої рівноваги. Когнітивна гнучкість включає здатність змінювати свої переконання та стратегії в умовах нової інформації чи обставин. Люди з високим рівнем когнітивної гнучкості можуть адаптуватися до змінних умов, розглядаючи проблему з різних точок зору. Цей аспект резильєнтності важливий для уникнення фіксації на одній моделі мислення, що може перешкоджати вирішенню проблем або адаптації до нових викликів.

7. Самоусвідомлення та рефлексія – розуміння своїх емоцій, сильних та слабких сторін, особистих цінностей і цілей. Це допомагає людині краще розуміти свої реакції на стресові ситуації. Самоусвідомлення включає здатність розуміти власні почуття, емоції та думки, а також їх вплив на поведінку та стосунки з іншими людьми. Людина, яка здатна рефлексувати над власним досвідом, краще розуміє свої сильні та слабкі сторони, що сприяє розвитку стратегії подолання труднощів. Це також дозволяє вчасно коригувати свою поведінку і встановлювати нові цілі, зберігаючи контроль над життєвими ситуаціями [2].

8. Вирішення проблем – здатність ідентифікувати проблему, оцінювати варіанти та приймати обґрунтовані рішення, що сприяє ефективному подоланню труднощів.

9. Відповідальність за себе – вміння брати відповідальність за свої дії, зберігати контроль над ситуацією і діяти відповідно до своїх цінностей та переконань.

10. Самоефективність – віра у власні здібності та впевненість у тому, що можна впоратися з проблемами. Самоефективність допомагає людині брати на себе відповідальність за ситуації та діяти активно, шукаючи рішення.

11. Цілеспрямованість – здатність визначати реалістичні цілі та працювати над їх досягненням, незважаючи на труднощі. Резильєнтні люди мають чітке розуміння своїх цінностей і прагнуть реалізувати свої життєві плани, навіть коли виникають серйозні перешкоди.

Ці елементи формують основу психологічної стійкості та сприяють розвитку здатності до успішного подолання життєвих викликів, зокрема в умовах травматичних подій або кризових ситуацій, таких як війна чи інші надзвичайні обставини.

Практичні аспекти створення центру резильєнтності передбачають визначення мети та комплексних кроків, спрямованих на організацію ефективної підтримки людей, які переживають стресові або кризові ситуації.

Основна мета центру – допомога в формуванні резильєнтності, підвищення психологічної стійкості серед певної групи людей (дітей, дорослих, ветеранів, внутрішньо переміщених осіб тощо); створення системи професійної психологічної підтримки для людей, які переживають стресові ситуації; проведення тренінгів, спрямованих на розвиток у людей здатності до адаптації та самовідновлення; надання майданчиків для спілкування, обміну досвідом та підтримки з боку соціальних груп.

Створення центру резильєнтності вимагає чіткої стратегії, залучення професіоналів і ефективної організації роботи, щоб забезпечити успішну психологічну підтримку і реабілітацію людей, які цього потребують. Центр має бути орієнтованим на психологічну реабілітацію, зниження рівня тривожності та стресу. При створенні центру резильєнтності необхідно враховувати такі аспекти [1]:

1. Залучення спеціалістів. Необхідно сформувати команду фахівців – психологів, психотерапевтів, соціальних працівників, які матимуть досвід роботи з людьми в кризових ситуаціях. Важливим є постійне навчання та підвищення кваліфікації цих спеціалістів.

2. Розробка програм психологічної підтримки. Центр має пропонувати різні види підтримки: індивідуальні та групові консультації, тренінги з розвитку резильєнтності, заняття з управління стресом, навчальні семінари з психологічної грамотності. Для ефективного впровадження резильєнтності необхідно розробити різноманітні програми психологічної підтримки, спрямовані на розвиток стійкості до стресів та адаптацію в умовах криз. Це можуть бути групові і індивідуальні терапії, тренінги для розвитку навичок самопідтримки, а також програми, що включають елементи арт-терапії,

фізичної активності та медитаційних технік. Спеціальні програми можуть бути спрямовані на дітей, батьків, військових, осіб, які пережили травматичні події.

3. Формування мережі підтримки. Важливо створити середовище, де клієнти можуть отримувати не лише індивідуальну допомогу, але й соціальну підтримку від інших учасників програми. Це можуть бути групи підтримки або спільні заходи, які сприяють налагодженню соціальних контактів [4].

4. Інфраструктура та ресурси. Центр потребує обладнання відповідних приміщень для проведення консультацій, тренінгів і занять. Крім того, необхідно створити ресурси для самостійної роботи клієнтів (онлайн-платформи, мобільні додатки), які будуть сприяти закріпленню отриманих знань. Для ефективної роботи центру необхідно створити комфортну та безпечну атмосферу. Центр має бути оснащений відповідним обладнанням, кімнатами для індивідуальних консультацій та групових занять. Важливо, щоб приміщення сприяло релаксації і не викликало стресу у відвідувачів, адже фізичний комфорт безпосередньо впливає на психологічний стан.

5. Оцінка ефективності діяльності. Регулярний моніторинг роботи центру дозволяє оцінювати його успішність та коригувати програми. Зворотній зв'язок від клієнтів допомагає розуміти, які програми працюють краще. Оцінка ефективності роботи центру є ключовими для забезпечення його сталого розвитку. Це включає вивчення зворотного зв'язку від користувачів послуг, регулярну оцінку результатів програм та коригування підходів відповідно до нових викликів і потреб.

6. Фінансування і партнерство. Для забезпечення сталого розвитку центру необхідно залучити фінансування, що може надходити від державних програм, міжнародних грантів, благодійних фондів або бізнес-партнерів. Партнерство з іншими організаціями також може сприяти покращенню послуг та збільшенню охоплення цільової аудиторії. Створення і підтримка центру вимагають наявності сталого фінансування. Це можуть бути державні або приватні інвестиції, гранти від міжнародних організацій, а також можливості для залучення волонтерських ресурсів. Важливо забезпечити ефективне використання коштів і ресурсів, щоб центр міг надавати свої послуги на високому рівні. Центр резильєнтності може працювати у тісній співпраці з іншими установами та організаціями – державними, громадськими, медичними – з метою забезпечення комплексного підходу: надання медичних послуг, юридичну консультацію або інші види підтримки, що можуть бути важливими для людей, які пережили кризу [3].

Під час створення центрів резильєнтності важливо враховувати культурні та соціальні фактори. В Україні, де громадяни стикаються з наслідками війни, економічними труднощами та соціальною нестабільністю, особливого значення набуває підтримка від держави та громадських організацій. На думку сучасних українських дослідників, резильєнтність може формуватися не лише на індивідуальному, але й на суспільному рівні, коли соціальні інститути активно підтримують особистісний розвиток та відновлення психічного здоров'я громадян [5].

Отже, створення центрів резильєнтності в Україні є важливим кроком для підтримки психологічного здоров'я особистості в умовах невизначеності.

Наукові дослідження свідчать, що розвиток резильєнтності має вирішальне значення для адаптації до складних життєвих викликів, що вимагає впровадження системної підтримки через спеціалізовані установи. Центри резильєнтності мають стати ефективним інструментом підвищення стійкості особистості.

Список використаних джерел

1. Лазос Г. П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології. Т. 3: Консультативна психологія і психотерапія: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Київ. 2018. Вип. 14. С. 26-64.
2. Пирожков С. І., Божок, Є. В., Хамітов Н. В. Національна стійкість (резильєнтність) країни: стратегія і тактика випередження гібридних загроз. *Вісник Національної академії наук України*. 2021. № 8. С. 74-82.
3. Романчук О. Психологічна стійкість в умовах війни: індивідуальний та національний вимір. URL: https://i-cbt.org.ua/resilience_ukraine/ (дата звернення 19.10.2024).
4. Федорчук В. М., Комарніцька Л. М. Психологічне забезпечення резильєнтності суспільства в умовах постійного стресу. *Освітня діяльність працівників соціально-психологічної сфери: виклики сьогодення та реалії: Всеукраїнська науково-практична конференція Кам'янець-Подільський: НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут»*. 2022. 240 с.
5. Федорчук В.М., Комарніцька Л.М., Сторожук Н.Р. Резильєнтність особистості в умовах військового стану. DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-336-1-8> (дата звернення 19.10.2024).

ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРЯННЯ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ

Піменова Ольга – кандидатка соціологічних наук, доцентка, доцентка кафедри соціогуманітарних технологій Луцького національного технічного університету, Україна

Емоційне вигорання є значною загрозою, яка впливає на професійну діяльність та ефективність праці викладачів вищих навчальних закладів. В умовах сучасної України ця проблема набуває особливого значення через соціально-економічні зміни, особливості реформування освітньої системи, а також значні вимоги до роботи викладачів. Важливо відзначити, що суттєво ускладнюють ситуацію, створюючи додаткові виклики та стресові фактори для педагогів воєнні дії на території України.

Наукові дослідження емоційного вигорання викладачів вищих навчальних закладів знаходимо у працях таких вітчизняних дослідників як К. Гавриловська, Р. Грицай, Л. Каськова, В. Крячко, А. Кучма, Н. Кошечко, Н. Мирончук, Н. Моргун, А. Мудрик, Л. Музичко, Н. Постоюк, І. Рябоконт, Н. Сидорчук, Ю. Скорик, О. Чичкан, Ю. Терлецька, Л. Фальковська, А. Шулдик.

Емоційне вигорання – це психоемоційний стан, що виникає внаслідок тривалого стресу на роботі та характеризується емоційним виснаженням, деперсоналізацією та зниженням професійної ефективності. Українська дослідниця Алла Мудрик емоційне вигорання концептуалізує таким чином: «Теоретико-методологічний аналіз наукової літератури дає змогу визначити синдром емоційного вигорання як: стан фізичного і психічного виснаження, викликаного тривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях; комбінація фізичного, емоційного і когнітивного виснаження або стомлення; особистісна деформація внаслідок емоційно утруднених або напружених стосунків у системі «людина – людина»; стан фізичного і емоційного виснаження, включаючи розвиток негативної самооцінки, негативного ставлення до діяльності, втрата розуміння і співчуття у ставленні до клієнтів чи пацієнтів, що виникає на фоні стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням; специфічний вид професійного хронічного стану осіб, які працюють з людьми; стан професійної деформації, що тісно пов'язаний зі змістом синдрому хронічної втоми; неспецифічна захисна реакція організму у відповідь на психотравмуючі чинники; процес поступової втрати емоційної, когнітивної і фізичної енергії, що проявляється в симптомах емоційного, розумового виснаження, фізичної втоми, особистого відчуження і зниження задоволення від виконання певної діяльності» [1].

Можна стверджувати, що емоційне вигорання має серйозні наслідки як для викладачів, так і для освітньої системи в цілому. Основні симптоми цього стану включають:

1. Емоційне виснаження: постійна втома, відчуття виснаження та зниження бажання працювати;
2. Деперсоналізація: відчуття відчуження від роботи та студентів, цинізм та негативне ставлення до професійних обов'язків;
3. Зниження професійної ефективності: помітні втрати у якості викладання, наукової діяльності та взаємодії зі студентами.

Наслідками емоційного вигорання є: підвищена плинність кадрів, зниження якості освіти та негативний вплив на психічне і фізичне здоров'я викладачів.

Отже, сучасні умови українського суспільства значно підсилюють проблему емоційного вигорання викладачів вищих навчальних закладів, додаючи нові стресові фактори та виклики. Для ефективного подолання цієї проблеми необхідні комплексні підходи, які включають психологічну підтримку, фінансову стабільність, адаптацію умов праці та забезпечення професійного розвитку. Лише через системну підтримку та турботу про викладачів можна забезпечити їхнє професійне здоров'я та підвищити якість освіти в умовах сучасної України.

Список використаних джерел:

1. Мудрик А. Особливості розвитку та прояву синдрому емоційного вигорання у студентів-психологів. *Освіта регіону*. 2013. № 3. С. 238-242. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/4245/1/osvita_regionu2013_3.pdf (дата звернення 14.10.2024).

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Сіренко Крістіна – кандидатка економічних наук, доцентка, в. о. завідувачки кафедри підвищення кваліфікації працівників апробації Інституту професійного розвитку Пенітенціарної академії України, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія Пенітенціарної академії України, Україна

У становленні і здійсненні особистості велике значення належить процесу її професійного розвитку. Значне за часом і значуще за важливістю місце в цьому процесі займає період навчання у закладі вищої освіти, адже спрямованість на професійну діяльність виявляється на певному етапі розвитку особистості (в юності) і стає в цей період життя центральним особистісним новоутворенням.

Професійне становлення особистості є важливим компонентом загального процесу її розвитку. Однією з центральних проблем підготовки майбутніх фахівців є дослідження їхньої професійної спрямованості як визначальної характеристики, що дозволяє максимально виявити здібності й творчо опанувати професію [1, с. 96].

Дослідження особистісні детермінанти успішності професійно-психологічної діяльності психолога традиційно орієнтовані на виявлення особистісних властивостей, професійно важливих якостей, здібностей і умінь даної професії. При цьому часто йдеться не про особистість психолога, а про особистісні чинники, що детермінують професійну успішність. Оскільки сучасна професія «психолог» має велику кількість спеціалізацій, то стосовно різних сфер психологічної практики професійно значущими виявляються різні, а іноді й протилежні здібності та особистісні властивості.

Очевидно, що окремі інструментальні уміння, здібності та особистісні властивості не можуть забезпечити професійну діяльність, оскільки сприяють успіху тільки при сформованій мотивації і розвиненій професійно-психологічній спрямованості особистості. Відомо, що критерієм правильного вибору професії є відповідність схильностей і здібностей людини тим вимогам, які професія пред'являє до працівника. Поза сумнівом, така відповідність буде тим більш оптимальною, чим сильніша гармонія між схильністю і здібностями молодого людини. Питання про співвідношення схильності як спрямованості на діяльність і здатності до цієї діяльності має першорядне значення для побудови наукової теорії професійної консультації.

У понятті «професійно-психологічна спрямованість» можна виділити окремі сторони, що виражають її змістову і динамічну характеристики. До першої відносять повноту і рівень спрямованості, до другої – її інтенсивність, тривалість і стійкість.

Повнота і рівень спрямованості несе змістовно-особистісну характеристику професійної спрямованості і значною мірою містить її формально-динамічні особливості. Під повнотою професійно-психологічної спрямованості розуміють коло (різноманітність) мотивів переваги професії. Виборче

ставлення до професії найчастіше починається з виникнення приватних мотивів, пов'язаних з окремими сторонами змісту певної діяльності, або процесом, або з якими-небудь зовнішніми атрибутами професії психолога.

За певних умов значущими для людини можуть стати багато пов'язаних з професією чинників: її творчі можливості; перспективи професійного зростання; престиж професії; її суспільна значущість; матеріальні, гігієнічні та інші умови праці, її відповідність звичкам, особливостям характеру тощо. Це свідчить про те, що професійно-психологічна спрямованість базується на широкому колі потреб, інтересів, ідеалів, установок людини. Чим повніша професійно-психологічна спрямованість, тим більш багатобічне значення має для людини вибір певного виду діяльності, тим різносторонніше задоволення, одержуване від реалізації цього наміру.

Психологічно виправданим і педагогічно доцільним виявляється розрізняти мотиви, які органічно пов'язані зі змістом здійснюваної діяльності (прямі мотиви і побічні мотиви).

У першому випадку людина працює заради тієї справи, яку виконує. Саме виникнення прямих мотивів можна вважати свідомством того, що обрана діяльність набуває безпосередньої особистісної значущості для людини. До числа прямих мотивів трудової діяльності відносять свідомість свого трудового покликання, переживання суспільної значущості своєї праці. Керуючись у процесі нецікавої для неї роботи почуттям обов'язку, людина не пристосовується до зовнішніх вимог, а засвоює їх. Почуття обов'язку не є побічним мотивом, оскільки воно глибоко пов'язане з виконуваною діяльністю, головним чином, із її результативною стороною.

Якщо людину спонукають до діяльності побічні мотиви, внутрішньо не пов'язані з її змістом або результатом, то не можна сказати, що вона працює заради тієї справи, якою зайнята. Вона пристосовується до зовнішніх вимог, але не засвоює їх. Людину спонукають до праці потреби, які не зобов'язані своїм розвитком діяльності, якою вона займається (наприклад, матеріальна зацікавленість, честолюбство тощо). Для того, щоб у процесі праці стимулювалися розвиток особистості, розкриття і розширення її творчих сил, необхідно, щоб центральними для неї були мотиви, внутрішньо пов'язані зі змістом здійснюваної праці, а за відсутності інтересу до процесу праці – мотиви обов'язку і суспільної необхідності.

Вимоги до професійно-психологічної діяльності психолога передбачають наявність у фахівців багатьох професійно важливих якостей, серед яких ми визначимо ті, які є головними і невід'ємними.

Так, психологічна грамотність являє собою оволодіння психологічними знаннями, вміннями, символами, правилами й нормативами у сфері спілкування, поведінки, психічної діяльності тощо. Психологічна грамотність припускає оволодіння системою знаків та їх значень, способами діяльності, зокрема, способами психологічного пізнання [1, с. 97].

Виділяючи психологічну компетентність як ще один із параметрів професіограми практичного психолога, ми дотримуємося визначення компетентності як особливого типу організації предметно-специфічних знань, який дозволяє приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності [2, с. 58].

Невід'ємним компонентом особистості психолога-професіонала є сукупність особистісно вагомих прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, позицій, які складають ціннісно-змістовий компонент особистості.

Рефлексія – відстеження цілей, процесу та результатів своєї діяльності щодо формування власної професійної психологічної свідомості, а також усвідомлення тих власних внутрішніх змін, що відбуваються. Здатний до рефлексії психолог розуміє межу своєї компетенції, тому відкритий для засвоєння нового досвіду, готовий до роботи разом із колегами [3, с. 68].

У числі вимог до особистості психолога-професіонала виділено також здатність до професійної адаптації. Показником рівня розвитку особистості психолога можна вважати і наявність у нього таких якостей, як системне бачення галузі своєї професійної діяльності, що допомагає йому використовувати різноманітні концепції, мови, теоретичні схеми та стратегії консультативної, корекційної, реабілітаційної та психотерапевтичної допомоги [4, с. 115].

Ще однією властивістю особистості психолога-професіонала, до розгляду яких ми звертаємось у контексті нашого аналізу, є творча (креативна) складова (оволодіння методами творчого рішення професійних завдань).

Важливою складовою професійної свідомості є також дивергентність (гнучкість) та інтуїтивність [5, с. 34]. До кола необхідних особистісних властивостей практичного психолога відносять здатність до емпатії (співпереживання) – збагнення емоційного стану іншої людини. Однак не менш важливим є й уміння зберігати певну дистанцію.

Не можна оминати увагою таку особистісну якість фахівця, як інтенціональність – спрямованість чуттєвої свідомості психолога на особистість клієнта, його проблеми, на процес і результат психологічної діяльності. Важливу роль у діяльності практичного психолога відіграє і спостережливість, від цієї якості залежить правильність оцінки особистості клієнта і його проблем, і, відповідно, ефективність процесу й результат психологічного впливу.

Дослідження особливостей професійно-психологічної спрямованості майбутніх психологів, яке мало на меті виявлення специфіки ціннісно-сміслових і мотиваційних компонентів показало, що здобувачі вищої освіти, які обрали своєю спеціальністю професію психолога, в цілому відповідають їй. Їхня професійна спрямованість має чітко виражену структуру, сформовані професійно важливі якості та інтерналізовану ціннісно-сміслову сферу.

Але, враховуючи, що у певній кількості здобувачів освіти було виявлено слабе усвідомлення вибору майбутнього фаху і ціннісно-сміслового сприйняття майбутньої професії, доцільно рекомендувати систему заходів, спрямованих на формування професійного бачення світу в процесі фахової підготовки. Такими заходами для здобувачів освіти можуть стати психологічні консультації з питань професійної орієнтації, особистісного самовизначення, тренінги, спрямовані на розвиток професійно важливих якостей, а також – тестування та анкетування перед вибором спеціалізації.

Список використаних джерел

1. Шевченко Н.Ф. Дослідження професійної спрямованості майбутніх психологів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2013. № 1 (5). С. 95-100.
2. Панок В.Г. Психологічна служба: навчальний посібник. Київ: Ніка–Центр, 2016. 362 с.
3. Моє майбутнє залежить від мене: практики здорового сьогодення у воєнних і повоєнних умовах [Електронний ресурс]: монографія / Т. М. Титаренко; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2024. 130 с.
4. Психологія міжгрупової взаємодії: історичний і територіальний виміри: монографія [Л. Г. Чорна, П. П. Горностай, В. М. Поліщук, В. І. Вус, Н. В. Дишлова, О. Л. Коробанова, О. Т. Плетка, А. А. Мельниченко] / за наук. ред. Л. Г. Чорної; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Київ: Кропивницький: ІМЕКС-ЛТД, 2024. 194 с.
5. Климчук В. О. Психологія посттравматичного зростання : монографія / В. О. Климчук; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. 2-ге вид., переробл. і допов. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. 158 с.

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Щотка Оксана – кандидатка психологічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Ефективна підготовка майбутніх фахівців передбачає не лише формування системи знань, умінь та навичок, але, насамперед, має містити орієнтацію на становлення та розвиток особистості здобувачів вищої освіти, ціннісно-сислової основи їх діяльності. В умовах війни, проблема розвитку особистості майбутнього фахівця набуває високої актуальності в розрізі плекання здатності здобувачів вищої освіти відновлюватися після стресів, переживати кризові, екстремальні навантаження з новими надбаннями для особистості. Аналіз практики підготовки фахів в ЗВО свідчить про недовго увагу питанням розвитку особистості. Думається, що недооцінка завдання розвитку особистості здобувачів вищої освіти негативно відбиватиметься не лише на їх теперішньому психоемоційному благополуччі та навчально-професійній діяльності, а також на їх професійній діяльності у майбутньому. Зокрема, прогалини в особистісному розвитку можуть ставати в подальшому основою для професійного вигорання та професійних деформацій особистості. Таким чином, в умовах війни існує нагальна потреба у психологічній підтримці особистісного зростання майбутніх фахівців як умові їх актуального психологічного благополуччя та їх професійного становлення.

Мета нашого дослідження – теоретично проаналізувати можливості зростання особистості в умовах сильних потрясінь; емпірично встановити напрями особистісного зростання здобувачів вищої освіти в умовах хронічної дії стресорів війни та визначити на цій основі стратегію психологічної підтримки розвитку їх особистості.

Для проведення емпіричного дослідження було обрано порівняльну та кореляційну стратегії дослідження. Застосовано психодіагностичні методи: Шкала задоволеності життям (SWLS), Шкала посттравматичного зростання (PTGI), Госпітальна шкала тривоги і депресії (HADS). Також застосовано нарративне інтерв'ю «Як війна змінила моє життя?». Порівняння кількісних даних здійснювалось у відсотковому відношенні, для встановлення взаємозв'язку було використано метод Пірсона, якісні дані оброблялися із застосуванням контент-аналізу. Емпіричне дослідження проводилось впродовж 2022-2024 року (всього чотири зрізи). Дослідження проводилось дистанційно із застосуванням гугл-форми та електронного листування. Окремі результати були висвітлені у попередніх публікаціях автора [3; 4].

Проведений теоретичний аналіз питання можливостей для розвитку особистості здобувачів в умовах війни показав, що особистісне зростання після потрясінь описується через явище посттравматичного зростання. Посттравматичне зростання розуміється як досвід позитивних змін, які виникають у результаті боротьби з важкими життєвими кризами, коли розвиток особистості, принаймні в окремих сферах, перевищує рівень, який був до того, як у житті людини виникає криза. Р.Г. Тедескі, Л.Г. Калхун [5] окреслені 6 напрямів змін в наслідок позитивної переробки травми: підвищення цінності життя, збагачення духовного життя, зростання цінності відносин, нові можливості, зростання почуття особистої сили.

Попередніми дослідженнями показано, що незначні травми не ведуть до посттравматичного зростання, оскільки не провокують дисоціативні явища в ідентичності, і людина справляється з ними звичними засобами копінгу [1]. Однак, внаслідок травматичного руйнування системи «Я» та її звичних відносин зі світом перед людиною постає завдання створення нової цілісної картини себе та світу, яка б відображала змінену реальність. У випадку посттравматичного росту ми маємо справу з трансформаційними процесами в ідентичності, з перетвореннями в системі її життєвих цінностей, переваг. Нові життєві цінності основою стають основою розвитку життєдіяльності особистості [2].

Емпіричні результати демонструють наступне:

Особистість задіює наявні адаптаційні ресурси для відновлення своєї життєвої неперервності з більшою чи меншою успішністю. Значна доля здобувачів вищої освіти під час війни оцінює своє життя як неблагополучне і потребує збагачення адаптаційних ресурсів.

Результати емпіричного дослідження дозволяють констатувати, що події війни мають глибокий трансформуючий вплив на третину опитаних здобувачів вищої освіти. Емпірично з'ясовано, що трансформаційні процеси з часом війни поглиблюються, а провідні напрями особистісного зростання змінюються.

Виклики війни активізують процеси глибинного переосмислення здобувачами освіти свого досвіду, в наслідок чого у значної частини відбувається зростання цінності життя, підсилення духовності, відкриття нових можливостей, зростання цінності відносин. Однак, напрям «сила особистості», що пов'язаний з переглядом власних ресурсів в бік зростання, не є активним, студенти не відчують, що стають сильнішими, спроможнішими. Тому, присвоєння нових ресурсів, які оформляються в результаті подолання викликів війни, потребує пильної уваги психологів.

На основі отриманих результатів можемо констатувати, що в ситуації хронічної дії стресорів війни особистісні ресурси зростання здобувачів вищої освіти потребують постійного підживлення. На наш погляд, соціально-психологічна підтримка зростання здобувачів вищої освіти може досягти успіху, якщо реалізовуватиметься на рівні організації (травмопоінформована організація), рівні інтерперсональної взаємодії (підтримуючий контакт в системі «викладач-студент», «студент-студент») та особистісному рівні (ризилієнтність та здатність до позитивної реінтерпретації).

Ефективними інтервенціями можуть виступати:

- психоедукація щодо позитивних наслідків травми;
- розвивальні програми, спрямовані на формування у здобувачів вищої освіти умінь опанування стресами;
- ресурсинг за для розширення «вікна толерантності», що робить можливим позитивне опрацювання досвіду та посттравматичний ріст здобувачів вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Климчук В.О. Психологія посттравматичного зростання: монографія. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2020. 125 с.
2. Титаренко Т.М. Посттравматичне життєтворення: способи досягнення психологічного благополуччя. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 160 с.
3. Щотка О., Андреева Я. Взаємозв'язок між задоволеністю життям та посттравматичним зростанням у аспірантів в умовах війни в Україні. Організаційна психологія. Економічна психологія. 2022. № 3-4 (27). С. 64-74.
4. Щотка О.П. Задоволеність життям та особистісне зростання аспірантів: динаміка взаємозв'язку під час війни. Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. 2024. Том 35 (74). № 4. С.63-70.
5. Tedeschi R.G., Calhoun L.G. The posttraumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma. Journal of Traumatic Stress. 1996. №. 9. P. 455-471.

Наукове видання

ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ КОНФЕРЕНЦІЇ
COLLECTION OF CONFERENCE MATERIALS

II Міжнародна науково-практична конференція

«РОЗВИТОК ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРИ:
НАЦІОНАЛЬНІ ВИКЛИКИ ТА ТРАНСНАЦІОНАЛЬНІ ПЕРСПЕКТИВИ»

*14-15 листопада 2024 року
м. Ніжин, Україна*

Технічний редактор – І. П. Борис

Підписано до друку 04.12.24 р.	Формат 60x84/16	Папір офсетний
Гарнітура Computer Modern	Обл.-вид. арк. 38,83	Ел. вид-ння
Замовлення № 173	Ум. друк. арк. 32,55	



Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя.
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3^А
(04631)7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net
www.ndu.edu.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.