

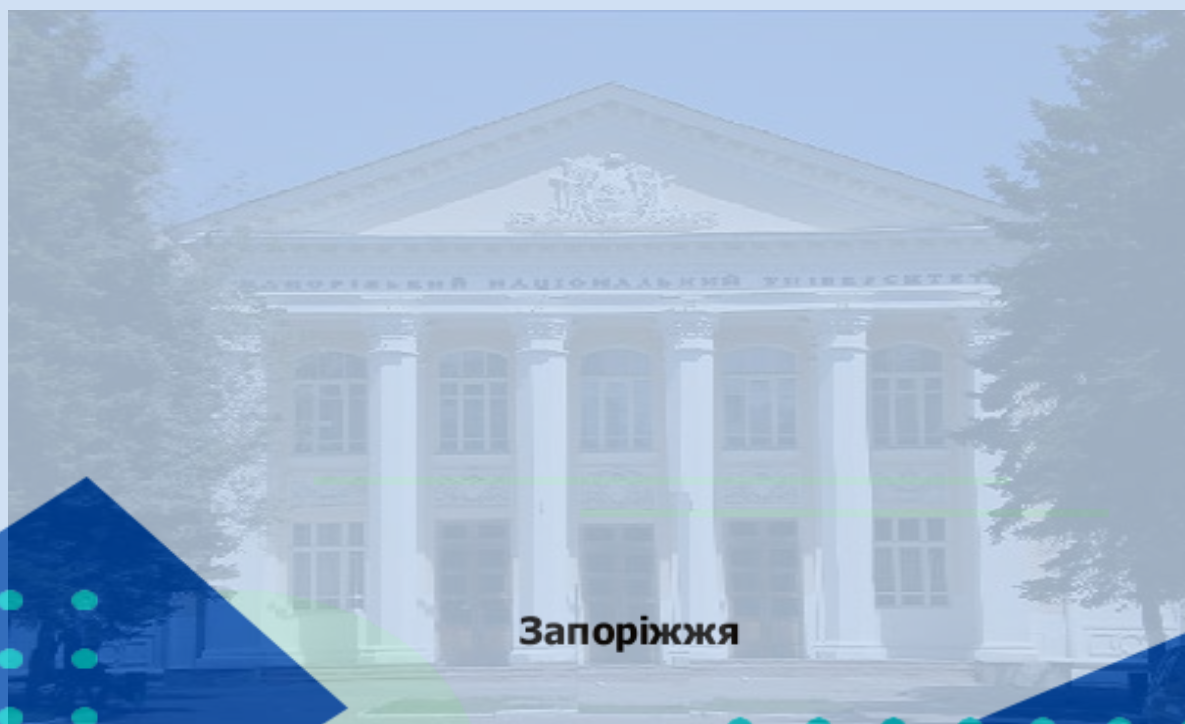


VII ВСЕУКРАЇНСЬКА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ: ДОСВІД І ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ

МАТЕРІАЛИ КОНФЕРЕНЦІЇ

25 жовтня 2023 р.



Запоріжжя

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності;
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
кафедра педагогіки
БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
кафедра педагогіки
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЧЕРНІГІВСЬКИЙ КОЛЕГІУМ»
ІМЕНІ Т.Г. ШЕВЧЕНКА
кафедра соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук



Педагогіка вищої школи: досвід і тенденції розвитку

Матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції

25 жовтня 2023 року

Запоріжжя

УДК: 378.02(062)

П24

Педагогіка вищої школи: досвід і тенденції розвитку. Матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 25 жовт. 2023 р.). Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2023. 128 с.

У збірнику представлені матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогіка вищої школи: досвід і тенденції розвитку», які презентують актуальні питання сучасної вищої освіти, проблеми підготовки викладачів вищої школи в умовах реформ суспільства, становлення й розвитку особистості фахівця, забезпечення професіоналізму й майстерності педагогічної діяльності викладача закладу вищої освіти.

Конференція проводиться за ініціативою Запорізького національного університету з метою обговорення досвіду та тенденцій розвитку педагогіки вищої школи в умовах сучасного українського суспільства.

Матеріали подано в авторській редакції. Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, галузевої термінології, інших відомостей.

© Автори тез, 2023
© Запорізький національний університет, 2023

СЕКЦІЯ 1
АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Н. О. Ахматова
аспірантка кафедри педагогіки
Криворізький державний педагогічний університет

**РОЛЬ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ У ФОРМУВАННІ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧОГО ФАХУ**

Актуальність теми. Сучасний світ ставить перед освітніми закладами завдання формування у студентів не тільки глибоких фахових знань, але й умінь їх застосовувати в різноманітних, часто непередбачуваних ситуаціях. У цьому контексті, велике значення набуває міждисциплінарний підхід у викладанні природничих наук, який сприяє формуванню комплексного бачення проблем і знаходженню творчих рішень.

Мета публікації полягає у висвітленні ролі міждисциплінарного підходу у формуванні ключових компетентностей студентів природничих спеціальностей, з наголосом на його значення для підвищення якості освітнього процесу та розвитку навичок критичного мислення, креативності та командної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Здатність інтегрувати знання з різних дисциплін, аналізувати інформацію критично та вирішувати складні завдання – це ключові компетентності, які дозволяють випускникам природничих факультетів ефективно здійснювати свою професійну діяльність. Враховуючи це, роль міждисциплінарного підходу у навчанні стає все більш значущою, оскільки вона відкриває нові можливості для розвитку креативності, критичного мислення та вміння працювати в команді.

Креативність є ключовою якістю, яку можна розвинути завдяки міждисциплінарному підходу. Студенти природничих спеціальностей, долучаючись до вирішення реальних задач, що вимагають знань з різних наукових галузей, вчаться бачити проблему під різними кутами. Наприклад, проект з екології може включати елементи біології, хімії, фізики та географії. Студентам необхідно об'єднати свої знання з усіх цих дисциплін, щоб розробити ефективне і інноваційне рішення. Цей процес стимулює творче мислення та розвиває здатність до нестандартного підходу до вирішення проблем.

Критичне мислення також розвивається завдяки міждисциплінарному підходу. Студенти вчаться аналізувати інформацію з різних джерел, визначати її достовірність та важливість, а також робити обґрунтовані висновки. Вони вчаться розрізняти факти від думок, критично оцінювати аргументи та визначати потенційні помилки у мисленні. Наприклад, при вивченні кліматичних змін студенти можуть аналізувати дані з метеорології, біології, фізики атмосфери та інших дисциплін, щоб сформувати

цілісне розуміння проблеми.

Здатність ефективно працювати в команді є ще однією важливою компетентністю, яку формує міждисциплінарний підхід. Студенти працюють у групах, об'єднуючи свої знання і навички для досягнення спільної мети. Вони вчаться слухати один одного, аргументувати свою точку зору та шукати компроміси. Таким чином, формуються навички міжособистісної комунікації, які є ключовими для успішної командної роботи. Наприклад, при розробці проекту з екологічної інженерії студенти можуть взяти на себе різні ролі, залежно від їхньої спеціалізації, і разом працювати над вирішенням складної задачі.

Варто також зазначити, що міждисциплінарний підхід дозволяє студентам краще розуміти зв'язки між різними галузями знань і застосовувати ці знання у практичній діяльності. Вони вчаться інтегрувати теоретичні знання з практичними навичками, що є вкрай важливим для їхньої майбутньої професійної діяльності.

Впровадження міждисциплінарного підходу в освітній процес є сучасною тенденцією, яка має на меті підготовку студентів до вирішення комплексних завдань сучасного світу. Однак цей процес супроводжується рядом труднощів та викликів, які варто розглянути більш детально. По-перше, існує проблема відсутності єдиної методології для реалізації міждисциплінарного підходу. Викладачі різних дисциплін мають своє бачення щодо інтеграції знань, і часто це бачення не співпадає. Така неузгодженість може призводити до непорозумінь та конфліктів у процесі навчання. По-друге, для ефективного впровадження міждисциплінарного підходу необхідний високий рівень кваліфікації викладачів. Вони повинні не тільки глибоко розуміти свою дисципліну, але й мати достатні знання в суміжних галузях, а також володіти методиками інтеграції знань. На жаль, не всі викладачі готові та здатні працювати в такому режимі. По-третє, існує проблема оцінки результатів навчання при застосуванні міждисциплінарного підходу. Традиційні методи оцінки можуть виявитися неефективними, оскільки вони зорієнтовані на вимірювання знань у межах однієї дисципліни. Необхідно розробляти нові методи оцінки, які б враховували інтеграцію знань і навичок з різних галузей. По-четверте, студенти можуть відчувати певні труднощі при переході від традиційного до міждисциплінарного підходу в навчанні. Вони звикли до більш структурованого і прямолінійного процесу навчання, і міждисциплінарність може викликати у них розгубленість і невпевненість. Тому необхідно приділити особливу увагу адаптації студентів до нових умов навчання.

В якості **висновку** зазначимо, враховуючи вищезазначені труднощі та виклики, важливо розробити чіткі методики та підходи до впровадження міждисциплінарного навчання, проводити підготовку та підвищення кваліфікації викладачів, а також забезпечувати підтримку та допомогу студентам у процесі адаптації до нових умов навчання. Тільки в такому випадку можна буде повною мірою реалізувати потенціал міждисциплінарного підходу та досягти високих результатів у підготовці кваліфікованих фахівців.

М. М. Галушкова
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Бердянський державний педагогічний університет

А. С. Лесик
кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки
Бердянський державний педагогічний університет

ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Актуальність. Підвищення мотивації у студентів вищих навчальних закладів є актуальною та важливою задачею для успішної освіти та розвитку сучасної освітньої системи. Це важливо з багатьох причин: покращення результатів навчання; збереження контингенту студентів; розвиток навчальної культури; підготовка конкурентоспроможних фахівців; здоров'я та добробут студентів.

Мета дослідження підвищення мотивації полягає на досягненнях наступних цілей:

- визначення чинників, які впливають на мотивацію студентів : дослідження спрямовані на ідентифікацію та аналіз різних чинників, які впливають на мотивацію студентів, включаючи особисті, академічні, соціальні та зовнішні фактори.
- виявлення викликів та перешкод, що обмежують мотивацію студентів: дослідження допоможе вирішити основні проблеми та перешкоди, з якими стикаються студенти в процесі навчання та які можуть пригнічувати їхню мотивацію.
- розробка та аналіз методів підвищення мотивації : на основі отриманих результатів дослідження має на меті розробити та оцінити методи та стратегії, які сприяють підвищенню мотивації студентів у вищих навчальних закладах.
- оцінка впливу на підвищення мотивації на результати навчання та задоволення студентів: дослідження спрямоване на визначення, як підвищення мотивації на результати навчання та на їхнє загальне задоволення навчанням.
- розробка рекомендацій для вищих навчальних закладів : дослідження має на меті надати рекомендації та практичні поради вищим навчальним закладам щодо способів підвищення мотивації студентів для підвищення якості навчання та підготовки висококваліфікованих випускників.

Результати теоретичного аналізу дослідження. Серед основ навчальної мотивації виокремлюють пізнавальні мотиви, які проявляються в зацікавленості освоєння навчальних дисциплін з метою саморозвитку в процесі навчання, пізнанням власного внутрішнього світу. Та соціальні мотиви, які відображають процес навчання як можливість спілкування в групі людей, яких об'єднує майбутня спеціальність. Аналізуючи опитування серед викладачів, ми можемо зробити висновок, що важливим на сьогодні мобілізаційним завданням для педагогів є створення умов для продовження якісного навчання та розвитку особистостей. Адже кращий спосіб підтримки мотивації – це підтримка внутрішніх рушійних сил за допомогою правильної зовнішньої чи внутрішньої мотивації. Зазначимо, що спектр можливих

чинників мотивації навчання студентів у вищих та передвищих фахових закладах дуже широкий.

Погоджуємось із думкою авторів S. Edgar [1], що мотивації студентів до навчання не надається важливого значення, хоча даний чинник впливає на успішність та бажання студентів навчатись в університеті чи коледжі. Формування та розвиток мотивів навчання студентів є складним і багатофакторним процесом, який повинен вестися з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей студентів, а також опиратися на наявний рівень розвитку та зміст його мотиваційної сфери. Створення та підтримка мотивації є складним процесом, тому що діючі мотиви людини трансформуються залежно від поставлених завдань, часу, психологічних та фізіологічних особливостей людини. Одним із важливих факторів формування повноцінних мотивів навчання є метод навчання, який дасть можливість організувати внутрішню інтенсивну активність суб'єктів учіння та забезпечить необхідні умови формування та розвитку відповідних мотивів. Але щоб зрозуміти, який метод навчання буде найбільш ефективним для студентів, необхідно провести експериментальне дослідження, для встановлення факторів, що студентів спонукали до навчання, та тих, які негативно впливали на респондентів. Ефективність і мотивація до навчання студентів підвищується за рахунок їх участі у дискусійних форумах, електронних обговореннях засвоєного матеріалу, телеконференціях.

Отже, формування та розвиток мотивації студентів повинні забезпечуватись і викладачами і саморозвитком самих студентів. Мотивація формується під впливом вікових особливостей, а також має зв'язок із позитивними емоційними переживаннями під час заняття та в процесі підготовки до нього. Мотивація до навчання і, зокрема, віра в себе під час навчання можуть мати вплив на перехід до вищої освіти. Вжиття заходів щодо академічної мотивації може бути корисним для визначення залученості студентів до навчальної програми шляхом виявлення будь-якого зв'язку між самовпевненістю студента та успішністю в конкретних курсах. Зміни в навчальній програмі на основі мотивації студентів, а також націлення на студентів із зниженою вірою в себе можуть покращити успішність студента, психосоціальне благополуччя та утримання.

Список використаних джерел

1. Edgar, S., Carr, S., Connaughton, J., Celenza, A. Student motivation to learn: is self-belief the key to transition and first year performance in an undergraduate health professions program. BMC Medical Education. 2019.
2. Квятковська А., Андросович К., Ковальова О., Прокоф'єва О. Особливості навчальної мотивації студентів передвищих фахових та вищих навчальних закладів в умовах сучасних військових конфліктів. *Журнал Інноваційної Педагогіки*. 2022. № 49 (1). С.1-6 URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/49/part_1/36.pdf (дата звернення: 20.10.2023).

С. В. Грищенко

доктор педагогічних наук, професор

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

РОБОЧА ПРОГРАМА В ПРОЦЕСІ МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АУДИТОРНИХ ЗАНЯТЬ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Актуальність дослідження. Важливою складовою освітнього процесу в університетах є науково-організаційна діяльність, що лежить в основі розроблення методичного забезпечення аудиторних занять у вищій школі. Це «діяльність, спрямована на методичне, організаційне забезпечення та координацію наукової, науково-технічної та науково-педагогічної діяльності» [5].

Теоретико-методологічне обґрунтування проблеми базується на загальних принципах філософії, базових сучасних положеннях педагогічної науки, психології і відображає взаємозв'язок методологічних підходів до вивчення процесу методичного забезпечення аудиторних занять у вищій школі. Методологічну основу дослідження становлять загальнонаукові методи (аналіз, систематизація, узагальнення) та конкретно-наукові методи (порівняльно-історичний та семантико-термінологічний метод).

Мета дослідження – охарактеризувати розроблення робочих програм навчальних дисциплін в процесі методичного забезпечення аудиторних занять у вітчизняній вищій школі.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Розроблення методичного забезпечення аудиторних занять у вітчизняних закладах вищої освіти здійснюється у такій послідовності: розроблення тимчасової програми навчальної дисципліни (на основі навчального плану за відповідною освітньою програмою). Така тимчасова програма повинна бути затверджена вченою радою університету. Наступним етапом є розроблення робочої програми навчальної дисципліни. Важливими етапами також є: «розроблення робочої програми виробничої практики (на основі наскрізної програми практики, що відповідає нормативно-правовим документам України щодо практичної підготовки здобувачів вищої освіти, загальним та фаховим компетентностям фахівця та навчальному плану); розробка конспекту лекцій з навчальної дисципліни (на основі робочої програми навчальної дисципліни)»; розробка методичних матеріалів для проведення занять з навчальної дисципліни (на основі робочої програми навчальної дисципліни); «розроблення методичних матеріалів для організації різних варіантів самостійної роботи здобувачів вищої освіти з навчальної дисципліни (на основі робочої програми навчальної дисципліни); розроблення системи засобів діагностики та контролю навчальних досягнень здобувачів вищої освіти з дисципліни; розроблення методичних матеріалів щодо виконання та захисту самостійних (індивідуальних) завдань з дисципліни (на основі робочої програми навчальної дисципліни)»; розроблення методичних матеріалів щодо проходження та захисту різних видів виробничої практики (на основі робочої програми навчальної практики з дисципліни); апробація матеріалів методичного забезпечення аудиторних занять (найбільш складних його елементів) в освітньому процесі (здійснюється під час первісного викладання навчальної дисципліни і має на меті оцінку засвоєння навчального матеріалу здобувачами вищої освіти, відповідності плану проведення всіх навчальних занять затвердженому розкладу, якості підготовки й логічної

послідовності викладу навчального матеріалу). За позитивними результатами апробації матеріалів методичного забезпечення аудиторних занять з певної дисципліни його автор (колектив авторів) готує повний комплект документації. Матеріали методичного забезпечення аудиторних занять у повному обсязі повинен бути готовим до початку наступного навчального року; коригування та оновлення матеріалів методичного забезпечення аудиторних занять (відбувається при подальшому читанні навчальної дисципліни та передбачає поліпшення якості викладання останньої з урахуванням змін у науці, практиці, методології та технології освітнього процесу в закладі вищої освіти [3].

Для нашого дослідження важливо більш ретельно схарактеризувати робочу програму освітнього компоненту (навчальної дисципліни), що являється теоретичним підґрунтям аудиторного викладання як обов'язкових, так й вибіркових дисциплін.

Розглянемо складові робочої програми навчальної дисципліни. Більшість вітчизняних науковців визначають такі: конспект(и) лекцій з навчальної дисципліни; методичні або практичні вказівки (рекомендації) для проведення лабораторних, практичних та семінарських занять; тематику курсових робіт (проектів), домашніх завдань та методичні або практичні вказівки (рекомендації) щодо їхнього виконання (якщо передбачені програмою); методичні розробки з організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти з навчальної дисципліни (графік, методичні рекомендації); завдання й тематику для самостійної роботи; засоби діагностики з навчальної дисципліни (екзаменаційні білети, питання до форм контролю, тестовий комплекс за потреби).

Робоча програма навчальної дисципліни є нормативним документом університету і розробляється окремо для кожної навчальної дисципліни відповідно до навчального плану певного рівня: першого (бакалаврського), другого (магістерського), третього (освітньо-наукового). Робоча програма навчальної дисципліни складається на основі: навчального плану; робочого навчального плану; освітньої програми. Основним призначенням робочої програми навчальної дисципліни є: ознайомлення здобувачів вищої освіти та інших учасників освітнього процесу зі змістом освіти, критеріями та засобами оцінювання результатів навчання; «встановлення відповідності змісту освіти освітній програмі та стандартам вищої освіти під час акредитації; встановлення відповідності при зарахуванні результатів навчання, отриманих в інших закладах освіти (академічна мобільність), за іншими освітніми програмами, у попередні роки (при поновленні на навчання), а також у неформальній та інформальній освіті. Робоча програма навчальної дисципліни оновлюється щорічно» [1, с. 8; 4].

На засіданні кафедри встановлюється відповідність робочої програми навчальної дисципліни державному стандарту. За умови позитивних відгуків і відсутності зауважень щодо її змісту, структури, відбувається її затвердження, що й засвідчують підписи завідувача кафедри та директора навчально-наукового інституту або декана факультету. Після цього вона набуває статусу документу, стає обов'язковою для виконання.

Робочі програми як «матеріали методичного забезпечення навчальної дисципліни розробляються державною мовою, з дотриманням наукового стилю викладення. Матеріали методичного забезпечення навчальних дисциплін, що викладаються іноземною мовою, готуються мовою викладання» [2].

Освітній процес у закладах вищої освіти спрямований на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін.

Висновки. 1. Робочі програми навчальних дисциплін є складовою частиною в процесі методичного забезпечення аудиторних занять у вітчизняній вищій школі. 2. Робоча програма навчальної дисципліни складається на основі: навчального плану; робочого навчального плану; освітньої програми. 3. Принцип дотримання відповідності робочої програми навчальної дисципліни державному стандарту.

Список використаних джерел

1. Жорнова О. І., Жорнова О. І. Організаційно-методичні засади викладання у вищій школі : навчальний посібник. Київ : [б.в.], 2011. 128 с.
2. Навчально-методичний комплекс дисципліни. URL: **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки.** Навч% (дата звернення 02.10.2023).
3. Положення про навчально-методичний комплекс навчальної дисципліни. URL: <http://matbnau.in.ua/teacher/nmk.pdf> (дата звернення 02.10.2023).
4. Положення про робочу програму навчальної дисципліни. / укл.: О. С. Савельєва, Ю. М. Хомяк, І. А. Ярова. Одеса : ОНПУ, 2019. 22 с. URL: <https://op.edu.ua/sites/default/files/publicFiles/doc/proj/pol-mpd.pdf> (дата звернення 02.10.2023).
5. Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України від 26.11.2015 р. № 848-VIII. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2016, № 3, ст. 25. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text> (дата звернення 02.10.2023).

С. В. Грищенко

доктор педагогічних наук, професор

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Є. О. Єременко

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ З ГІПЕРАКТИВНІСТЮ ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ

Актуальність дослідження. Необхідність вивчення синдрому дефіциту уваги та гіперактивністю (СДУГ) у дітей обумовлена тим, що даний синдром – одна з найчастіших причин звернення за психологічною допомогою у дитячому віці. Серед дітей з розладом поведінки медики виділяють особливу групу хворих на незначні функціональні порушення з боку центральної нервової системи. Ці діти мало чим відрізняються від здорових, хіба що підвищеною активністю. Однак поступово відхилення окремих психічних функцій нарастають, що призводить до патології, яка найчастіше називається «легкою дисфункцією мозку». Є й інші позначення: «гіперкінетичний синдром», «рухова розгальмованість» і т.д. Захворювання, що характеризується даними показниками, отримало назву «синдром дефіциту уваги з гіперактивністю» (СДУГ). І найголовніше не в тому, що гіперактивна дитина створює

проблеми для навколишніх дітей та дорослих, а у можливих наслідках цього захворювання для самої дитини. [2]

Теоретико-методологічне обґрунтування проблеми Обґрунтування проблеми соціальної адаптації дітей з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю за допомогою казкотерапії базується на комплексному підході, в якому використовуються теоретичні та емпіричні методи дослідження.

Теоретичний аналіз: Аналіз психологічної, педагогічної та соціально-педагогічної літератури дозволив визначити теоретичні основи синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю, особливості соціальної адаптації дітей з цим синдромом, і роль казкотерапії у вирішенні цієї проблеми.

Узагальнення та систематизація отриманих теоретичних знань створили теоретичну базу для подальшого розуміння процесу соціальної адаптації та визначення ефективності казкотерапії як інтервенційного методу.

Емпіричні методи: Соціально-просвітницький тренінг був використаний для впливу на одиноких матерів/батьків та розвитку їхнього виховного потенціалу, що сприяє покращенню соціальної адаптації дітей.

Бесіди з педагогічними працівниками сприяли підвищенню їхньої педагогічної культури, що важливо для створення сприятливого середовища в дошкільних закладах [1].

Тестування та анкетування допомогли отримати кількісні та якісні дані про рівень виховного потенціалу педагогічних працівників, що були використані для оцінки ефективності казкотерапії у корекції синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю.

Такий поєднаний підхід до дослідження дозволив зробити обґрунтовані висновки та рекомендації щодо використання казкотерапії для соціальної адаптації дітей з вищезгаданим синдромом, враховуючи конкретні особливості ситуації в дошкільному закладі № 36 «Калинонька» м. Чернігова.

Мета дослідження – розкрити особливості соціальної адаптації дітей з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю та довести актуальність використання казкотерапії для корекції синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Поведінкові відхилення, які супроводжують синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю, можуть створювати труднощі в їх взаємодії з оточуючим середовищем та однолітками. Ретельне вивчення цих взаємин в соціумі дозволяє визначити конкретні виклики, які виникають у дітей із синдромом.

Обґрунтування ролі та значення казкотерапії вирізняється як ключовий аспект дослідження.

Визначення психолого-педагогічних умов використання казкотерапії для корекції синдрому в дошкільному закладі є ключовим аспектом роботи з дітьми, які стикаються з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю. Перш за все, важливо створити безпечне та підтримуюче середовище, в якому діти можуть відчувати комфорт та впевненість. Педагогічний персонал повинен бути компетентним у розумінні особливостей цього синдрому та мати відповідні навички взаємодії з такими дітьми. Узагальнюючи отримані результати дослідження впливу казкотерапії на соціальну адаптацію дітей з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю, можна зробити кілька ключових висновків.

По-перше, застосування казкотерапії в дошкільному закладі сприяє покращенню соціальної адаптації дітей з цим синдромом. Виявлено позитивний вплив на розвиток комунікативних навичок, зниження рівня агресії та формування позитивних взаємин між дітьми.

По-друге, важливо враховувати індивідуальні особливості дітей та адаптувати казкотерапію до їхніх потреб та рівня розвитку. Персональний підхід дозволяє максимально використовувати потенціал казкотерапії для кожної конкретної дитини.

Надаючи практичні рекомендації для фахівців, що працюють з дітьми з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю, слід акцентувати увагу на системному та тривалому підході до застосування казкотерапії. Рекомендується створювати індивідуальні програми, враховуючи специфіку синдрому та потреби кожної дитини. Співпраця з батьками, включення їх у процес терапії та надання рекомендацій для використання казкотерапії вдома є важливим елементом успішного впровадження цього методу корекції.

Загалом, висновки з дослідження свідчать про перспективи та значущість використання казкотерапії у роботі з дітьми, які мають синдром дефіциту уваги з гіперактивністю.

Висновки. Проведене дослідження щодо соціальної адаптації дітей з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю засобами казкотерапії дало підстави зробити такі висновки:

Синдром дефіциту уваги і гіперактивності (СДУГ) – це стан, пов'язаний з порушенням психоемоційного розвитку дитини. Особливістю таких дітей є висока активність, неможливість зосередитися на чомусь одному, запальність. Але такий стан можна відкоригувати, якщо почати лікування якомога раніше.

Причиною розвитку порушення можуть стати: ускладнення під час вагітності (сюди відносять ранній токсикоз, гестоз, внутрішньоутробну гіпоксію плода), ускладнення під час пологів (передчасні, стрімкі і т. д.); низька маса тіла дитини при народженні або перенесені важкі захворювання протягом першого року життя; наявність у вагітної шкідливих звичок, важка праця або робота в шкідливих умовах у період виношування плоду, тощо.

Виділяють три основні ознаки синдрому дефіциту уваги, що супроводжується гіперактивністю. До них відносять: неуважність; гіперактивність; імпульсивність.

Казкотерапія є цінною формою ігрової терапії, яка може бути використана для допомоги дітям у дошкільному віці в роботі з емоційними та поведінковими проблемами. Завдяки використанню традиційних казок та історій діти можуть ідентифікувати себе з персонажами та досліджувати власні почуття в безпечному та сприятливому середовищі.

Список використаних джерел

1. Бистрова Ю. О. Корекційна робота з формування професійного самовизначення учнів з порушеннями психофізичного розвитку. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія*. 2012. № 2 (4). С. 121-129.
2. Засенко В. В. Освіта осіб з особливостями психофізичного розвитку: виклики часу. *Педагогічна і психологічна науки в Україні* : зб. наук. пр.: в 5-ти тт. Т. 2 : Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. Київ, 2013. С. 350-362.

С. В. Грищенко

доктор педагогічних наук, професор

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Н. М. Моташко

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

ЗАПОБІГАННЯ ТА ПРОТИДІЯ ДОМАШНЬОМУ НАСИЛЬСТВУ В ДІЯЛЬНОСТІ ЦЕНТРІВ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ

Актуальність дослідження. Проблема домашнього насильства є актуальною українського суспільства, оскільки вона порушує права та безпеку жертв, а також загрожує гармонії сімейних відносин. Діяльність центрів соціальних служб, які здійснюють роботу з жертвами домашнього насильства, важлива для забезпечення їхньої безпеки та підтримки. Таким чином, дослідження проблеми запобігання та протидії домашньому насильству в діяльності центрів соціальних служб є важливим для покращення ситуації в Україні [1].

Насильством в сім'ї, відповідно до статті 1 Закону України «Про попередження насильства в сім'ї», визнаються «будь-які умисні дії фізичного, сексуального, психологічного чи економічного спрямування одного члена сім'ї по відношенню до іншого члена сім'ї, якщо ці дії порушують конституційні права і свободи члена сім'ї як людини та громадянина і наносять йому моральну шкоду, шкоду його фізичному чи психічному здоров'ю».

Теоретико-методологічне обґрунтування проблеми. Дослідження базується на теоріях соціальної роботи, прав людини та гендерної рівності [2]. Важливими поняттями є домашнє насильство, його форми, причини та наслідки. Аналізується також роль та функції центрів соціальних служб у запобіганні та протидії домашньому насильству [3].

Мета дослідження – проаналізувати стан проблеми домашнього насильства та особливості державної соціальної політики щодо її попередження в Україні.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Домашнє насильство є складним соціальним явищем, що потребує інтегрованого підходу для ефективного запобігання та протидії. Теоретичний аналіз проблеми передбачає вивчення сучасних концепцій і моделей домашнього насильства, а також інструментів і методів, які використовуються у центрах соціальних служб для попередження насильства та надання підтримки жертвам.

Насильство в сім'ї є однією з найбільш розповсюджених форм порушення прав людини. У більшості випадків протиправні дії проти когось із членів родини супроводжуються актами агресії, приниження та жорстокої поведінки. Подібні дії з боку насильника приводять до негативного фізичного, психічного та соціального стану здоров'я постраждалої особи чи кількох осіб, членів цієї родини. Як правило, найбільше страждають від сімейного насильства жінки та діти.

Вивчаючи фактори ризику та причини вчинення домашнього насильства, нами з'ясовано, що домашнє насильство має різні форми та прояви. Менш чи більш видимі, вони всеодно шкодять людині та порушують її права. Постраждалі і кривдники

найчастіше називають такі причини домашнього насильства у своїх сім'ях: стрес на роботі; пияцтво; вживання наркотиків; запальний характер; виховна мета; образа. Проте реальні причини насильства зазвичай приховані. Ними можуть бути: патологічні ревності; модель поведінки, засвоєна у батьківській сім'ї; занижена або завищена самооцінка; нереалізовані мрії та бажання з дитинства; власне самоствердження через інших людей; потреба у визнанні; психічні відхилення та захворювання; різні релігійні та політичні погляди; хронічний алкоголізм, наркоманія. Алкоголь, стрес, дратівливість до близької людини – зазвичай лише поверхові, а не справжні причини жорстокості. Проте саме вони можуть стати індикаторами, які сигналізують про небезпеку.

Жертвами домашнього насильства можуть бути діти, жінки, чоловіки та інші родичі. Вони мають право на програму протидії цьому насильству через систему різноманітних соціальних послуг та медичну, правову, соціальну, психологічну допомогу, котра здійснюється через спеціальну професійну діяльність - соціальну роботу. Особливості змісту соціальної роботи з жертвами домашнього насильства залежать від віку, статі, стану здоров'я, інших ознак людини та специфіки соціальних установ, закладів, соціальних служб, що протидіють домашньому насильству, але провідна ознака – це кризове втручання. Ці соціальні служби поділяються на загальні та спеціалізовані служби підтримки постраждалих осіб [4].

Висновки. 1. Теоретичний аналіз домашнього насильства як соціальної проблеми дозволив зробити висновок, що насильство – дії, за допомогою яких домагаються та/або намагаються домогтися необмеженої влади над іншою людиною. 2. Найбільше страждають від сімейного насильства жінки та діти. 3. Домашнє насильство має різні форми та прояви. 4. Причини домашнього насильства у сім'ях: стрес на роботі; пияцтво; вживання наркотиків; запальний характер; виховна мета; образа. 5. Приховані реальні причини насильства: патологічні ревності; модель поведінки, засвоєна у батьківській сім'ї; занижена або завищена самооцінка; нереалізовані мрії та бажання з дитинства; власне самоствердження через інших людей; потреба у визнанні; психічні відхилення та захворювання; різні релігійні та політичні погляди; хронічний алкоголізм, наркоманія. 6. Особливості змісту соціальної роботи з жертвами домашнього насильства залежить від віку, статі, стану здоров'я, інших ознак людини та специфіки соціальних установ, закладів, соціальних служб, що протидіють домашньому насильству.

Список використаних джерел

1. Державна служба статистики України. Статистична інформація про домашнє насильство в Україні. Київ : Державна служба статистики України, 2020.
2. Звіт про діяльність центрів соціальних служб в Україні. Міністерство соціальної політики України. Київ : Міністерство соціальної політики України, 2019.
3. Про запобігання насильству в сім'ї: Закон України. 2021. Відомості Верховної Ради України.
4. Шаповал Н. Роль центрів соціальних служб у боротьбі з домашнім насильством. *Соціальна робота та соціальна політика*. 2018. Вип. 14 (2). С. 143-156.

С. В. Грищенко

доктор педагогічних наук, професор

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Д. А. Семенець

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ТА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ, ЯКІ МАЮТЬ РОЗЛАДИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Актуальність дослідження полягає у потребі поглибленого вивчення особливостей розвитку дітей з розладами аутистичного спектру (далі – РАС) та пошуку найбільш ефективних інноваційних методів корекційної роботи, спрямованих на полегшення соціально-психологічної адаптації цих дітей в закладах дошкільної освіти (далі – ЗДО) з інклюзивним навчанням.

Теоретико-методологічне обґрунтування проблеми полягає в збагаченні змісту роботи фахівців ЗДО і батьків дітей з РАС корекційними методиками задля поліпшення процесу адаптації до нових умов перебування дитини. Вивчення застосування інноваційних технологій та корекційних методик дозволить більш якісно вирішувати проблеми входження дитини з РАС в освітній простір.

Мета дослідження – проаналізувати найбільш ефективні методи корекційно-розвивальної роботи для адаптації дошкільників з РАС до умов ЗДО з інклюзивним навчанням.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Внаслідок впливу багатьох несприятливих чинників, з початку XXI століття відмічається стрімке збільшення кількості дітей, які мають РАС. Робота з такими дітьми вимагає пошуку нових ефективних методів корекційної роботи.

РАС – це широкий спектр розладів, пов'язаних з аномальною поведінкою, якісними порушеннями соціальної взаємодії, вербальної та невербальної комунікації, стереотипами поведінки, інтересів та діяльності. Специфічного лікування РАС не існує, але вдосконалюються та розробляються нові методики роботи з такими дітьми і дорослими [7].

На думку В. Помогайбо, РАС можуть проявитися з перших днів життя дитини у вигляді відсутності комплексу поживлення при контакті з матір'ю та іншими близькими людьми. У старшому віці порушення вже носять всепроникний характер і проявляються в особливостях мовленнєвого, інтелектуального та моторного розвитку. Проявами цього є «зануреність у себе», зниження або повне ігнорування контактів з навколишнім світом, нездатність сприймати погляд «очі-в-очі», відсутність соціально-емоційної взаємності та співчуття, порушене формування соціальної та комунікативної функцій. Зовнішній вигляд дітей з аутизмом характеризується «застиглим» виразом обличчя або спрямованим у пустоту, немовби всередину себе, поглядом [6, с. 219].

Що стосується мовленнєвого розвитку, діти з РАС мають специфічні труднощі сприйняття інформації і розуміння ситуації спілкування, що може бути наслідком зниженої потреби у спілкуванні [1, с. 32]. Мовлення характеризується: в ранньому віці – частковою або повною відсутністю етапів гуління і лепету; в подальшому – уривчастістю фраз, мовленням з елементами скандування, схильністю до

декламування, невідповідністю інтонаційного компонента мовлення емоційному стану дитини [3, с. 127].

Інтелектуальний рівень дітей дошкільного віку з РАС може варіюватись від розумової відсталості до інтелектуальної обдарованості. Обдарованість може виявлятися у таких сферах як музика, малювання, письмо, рахування, читання, запам'ятовування, вирішення головоломок тощо [10, с. 289].

Ігрова діяльність дітей з РАС особливо різко змінена. Часто вона зводиться до одноманітних та повторюваних дій: пересипання, перекладання предметів, постукування ними, перегортання сторінок книжки. Дитина використовує предмети не за їх призначенням: торкається свого обличчя, обнюхує, пробує на смак – незалежно від віку дитини [6, с. 221].

Особливості розвитку емоційно-вольової сфери проявляються у порушеннях поведінки, неадекватності афективних реакцій, труднощах побудови взаємин з однолітками та дорослими, відсутності мотивації до навчання, соціальній дезадаптації. Залежно від ступеню виразності РАС формуються різні механізми самозахисту дитини від тривог і фобій: уникнення будь-яких контактів з оточенням, агресія до себе та оточуючих; відгородження від зовнішнього світу та занурення у власні фантазії; схильність до стереотипів (ті самі ігри, їжа, одяг) [5, с. 74-76]; сенсорний дефіцит, що проявляється у реакції на людський голос як на пронизливий крик, а на легкий дотик – як на гострий біль [10, с. 292-293].

В корекційній роботі з дітьми з РАС, спеціалісти-початківці мають врахувати, що робота з цими дітьми потребує особливого підходу та удосконалення існуючої системи корекційно-педагогічної роботи, впровадження інноваційних технологій та корекційних методик [8, с. 52].

Головним у соціально-психологічній адаптації дітей з РАС є їх навчання самообслуговуванню, поведінці в період підготовки до гри і виходу з неї, а також в спеціальній організації життя дитини, де всі елементи побутових ритуалів повинні бути продумані до дрібниць [9, с. 389].

Найбільш поширені методики роботи, які використовуються світовими фахівцями у корекційно-розвивальній роботі для дітей з РАС, є: Методика Марії Монтессорі; Логоритміка; Су-джок терапія; Методики арт-терапії; Елементи АВА-терапії [9, с. 53].

Методика Монтессорі передбачає створення спеціально підготовленого розвивального середовища, в якому дитина має все необхідне для індивідуального розвитку, отримує багаті сенсорні враження, дитина самостійно будує свою особистість, задіюючи всі свої здібності [2, с. 63].

Методика логоритміки для дітей з РАС полягає у всебічному розвитку дитини та пристосування її до соціального середовища шляхом поєднання ритму, музики та руху. При цьому застосовуються вправи на розвиток музичного слуху, пам'яті, уваги, чуття ритму та пластичної виразності рухів [12, с. 6-7].

Су-Джок терапія являє собою комплекс особливих прийомів, основною метою яких є вплив на певні точки, розташовані на поверхні тіла людини. При цьому стимулюються зони кори головного мозку, відповідальні за мовлення, підвищується розумова активність та фізична працездатність дітей, розвивається дрібна моторика рук, створюється функціональна база для рухової активності та можливості для оптимальної цілеспрямованої мовної роботи з дитиною [11].

Методики арт-терапії у роботі з дітьми, які мають РАС виконують ряд важливих функцій: катарсична, регулятивна та комунікативно-рефлексивна функції. У процесі

арт-терапії задовольняється актуальна потреба дошкільника у визнанні, позитивній увазі, відчутті власної успішності і значущості, розвиваються компенсаторні можливості. Дитина починає відчувати себе спокійно й розслаблено [4, с. 121-122].

Методи АВА-терапії застосовуються для прикладного аналізу поведінки та поведінкової корекції аутизму. Їх головне завдання – допомогти дитині з певними порушеннями в розвитку адаптуватися до навколишнього середовища та взяти активну участь в житті суспільства [9, с. 56].

Висновки. Особливостями соціально-психологічної адаптації дітей з розладами аутистичного спектру до навчання у закладах дошкільної освіти є тривалий період адаптації, проблеми з комунікацією, важкість соціалізації цих дітей. На початку свого дошкільного життя діти з розладами аутистичного спектру стикаються з труднощами входження в режим занять, проблемами комунікації з однолітками та вихователями, вони потребують індивідуального підходу, постійного спонукання і психологічної підтримки. Неможливість самотійно адаптуватися до змін часто ставить дитину з аутизмом під загрозу емоційного зриву. Використання наведених методик для роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру в дошкільному віці може позитивно вплинути на їх розвиток, зокрема, на підвищення рівня соціалізації, мовних і комунікативних навичок, а також на розвиток інтелектуальних можливостей.

Список використаних джерел

1. Базима Н. В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 144 с.
2. Гноєвська О. Ю. Творче впровадження педагогічних ідей Марії Монтессорі в сучасних умовах освітньої парадигми. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/7533/Hnoyevska.pdf;jsessionid=870AFBDE0CD88DE281B75F21681297F7?sequence=1>.
3. Клочкова Ю. В. Особливості мовлення дітей із розладами аутистичного спектра. *Соціальна та життєва практика в структурі професійної підготовки : теорія і практика* : зб. тез Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 17 трав. 2018 р.). Запоріжжя, 2018. С. 109-110.
4. Мамічева О. В., Березка С. В. Особливості психокорекції дітей з розладами аутичного спектру засобами арттерапії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2018. Вип. 35. С. 120-126.
5. Миронова С. П., Гаврилов О. В., Матвєєва М. П. Основи корекційної педагогіки : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : КПДУ, 2010. 117 с.
6. Помогайбо В. М. Генетика людини : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2011. 280 с.
7. Прядко Л. О. Навчання та виховання дітей розладами аутичного спектра : метод. посіб. Суми : НВВ СОІППО, 2016. 60 с.
8. Рибченко Л. К. Психологічна та соціальна адаптація дітей з аутизмом. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 26. С. 387-392.
9. Семизорова В. В. Діти з розладами аутичного спектра: план корекційно-розвиткової роботи. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 104 с.
10. Сивик Г. Є. Особливості дефіцитарного когнітивного розвитку дошкільників з розладами спектру аутизму. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2017. Вип. 10. С. 286–295. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2017_10_28.

11. Сухіна І. В. Особливості використання Су-Джок масажу в роботі логопеда з дітьми з особливими освітніми потребами. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/724631/1/.pdf>.
12. Чеснокова Л. В., Золотарьова Л. І. Заняття з логоритміки для дітей з вадами мовлення. Харків : Основа. 2020. 160 с.

С. В. Грищенко

доктор педагогічних наук, професор

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

С. В. Сокіл

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Актуальність дослідження полягає у пошуку новаторських та ефективних методів в педагогіці та корекційній роботі. Це дослідження відкриває можливість застосування творчих та художніх підходів для поліпшення мовлення та психоемоційного розвитку учнів із складними мовними труднощами на ранній стадії навчання. Застосування арт-терапії може сприяти індивідуальному розвитку та полегшити навчання учнів з тяжкими порушеннями мовлення.

Теоретико-методологічне обґрунтування проблеми базується на принципах психології, педагогіки, мовознавства та художньої творчості. Це обґрунтування визнає вплив творчих методів, використання художніх засобів та мистецької діяльності як спосіб сприяти поліпшенню мовлення та психоемоційного розвитку дітей.

Мета дослідження – схарактеризувати корекційну програму арт-терапевтичних вправ, спрямовану на розвиток зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку, що мають тяжкі порушення мовлення.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Мовлення можна порівняти з візитною карткою людини, адже від того, наскільки чітко, фонетично, лексично, граматично правильно та зрозуміло вона висловлює свої думки, залежить її спілкування з довколишніми, кар'єрний ріст, успішність у житті загалом.

Тяжкі порушення мовлення – це низка розладів мовлення, що супроводжуються загальним його недорозвитком тяжкого ступеня та характеризуються різко вираженою обмеженістю засобів мовленнєвого спілкування в умовах нормального слуху та збереженого інтелекту (Л.С. Волкова) [5].

Тяжкі порушення мовлення можна класифікувати за різними ознаками та критеріями, включаючи причини, симптоми та характер порушення. Згідно психолого-педагогічної класифікації виокремлюють такі групи порушень мовлення: «фонетичні порушення мовлення, фонетико-фонематичні порушення мовлення, лексико-граматичне недорозвинення мовлення, загальне недорозвинення мовлення» [2].

Згідно клініко-педагогічної класифікації порушення мовлення ділять на дві групи: порушення усного та писемного мовлення.

Маємо констатувати, що в логопедії «виділяються 11 форм мовленнєвих порушень, 9 з них становлять порушення усного мовлення на різних етапах її породження і реалізації (дисфонія, брадилалія, заїкання, дизартрія та інші)» і 2 форми

становлять порушення письмовій промови, які виділяються в залежності від порушеного процесу [5].

Тяжкі порушення мовлення у дітей молодшого шкільного віку можуть бути наслідком різних факторів (генетика, патології розвитку, внутрішньоутробні ускладнення, травми та хвороби, соціокультурні чинники, стан здоров'я, порушення слуху, вплив токсичних речовин) [6]. Важливо враховувати, що у процесі дослідження особистісного розвитку дошкільників з порушенням мовлення та молодших школярів, була виявлена низка особливостей, які полягають у заниженій самооцінці, комунікативних порушеннях, проявах тривожності й агресивності різного ступеня вираженості [8].

Мову образотворчого мистецтва сміливо можна назвати мовою дітей. Діти мислять образами, кольорами, звуками, відчуттями, тому необхідно спиратися на ці особливості дитячого мислення [3]. Саме тому арт-терапія у процесі корекції мовлення в учнів початкової школи з тяжкими порушеннями мовлення може бути ефективним методом для поліпшення комунікативних навичок та розвитку мовленнєвих функцій дітей. Використання арт-терапії з дітьми молодшого шкільного віку, які мають тяжкі порушення мовлення, вимагає особливого підходу та уваги до їхніх індивідуальних потреб. Основними особливостями такого використання є: індивідуальний підхід, мовленнєві цілі та завдання, спеціалізовані техніки, застосування різних видів мистецтва, розвиток сприймання мови, співпраця з батьками і вчителями, послідовність та структура, емоційна підтримка [4].

Суть арт-терапії у корекції мовлення полягає в тому, щоб створити безпечне, творче середовище, де діти можуть виразити свої думки, почуття та емоції через мистецький вираз. Через малюнок, казку арт-терапія дає вихід внутрішнім конфліктам і сильним емоціям, усуває страх, допомагає зрозуміти власні почуття і переживання, сприяє підвищенню самооцінки, розслабленню і зняттю напруги і, звичайно ж, допомагає в розвитку творчих здібностей. Важливою частиною цього процесу є розуміння того, що мовленнєві порушення не перешкода для виразу, і мистецька діяльність може стати допоміжним засобом для навчання та спілкування.

Арт-терапія сприяє розвитку мовленнєвих навичок, покращенню самооцінки, підтримці соціальної взаємодії та сприяє загальному емоційному благополуччю дітей з порушеннями мовлення. Вона допомагає вчителям, логопедом та спеціалістам у сфері освіти забезпечити індивідуальний та гуманний підхід до навчання та розвитку цих дітей. Основні функції арт-терапії під час роботи з дітьми-логопатами: компенсаторна, розвиваюча, навчальна [1].

Практика сучасної арт-терапії реалізується в 2 формах: індивідуальній і груповій. У корекційно-виховній роботі найчастіше використовується групова арт-терапія, яка допомагає: розвивати соціальні й комунікативні навички; надати взаємну підтримку членам групи та вирішити загальні проблеми; спостерігати результати своїх дій і їхній вплив на інших; засвоювати нові ролі та виявляти латентні (приховані) якості особистості, спостерігати, як модифікація рольової поведінки впливає на взаємини з іншими; підвищувати самооцінку; розвивати навички прийняття рішень [7].

Метою застосування арт-терапії в освіті, як наголошує О. Копитін, є збереження або відновлення здоров'я учнів і їх адаптація до умов освітньої установи [4].

Саме тому, вважаємо, методи арт-терапії охоплюють не лише корекційно-мовленнєву проблему, але й питання особистісного розвитку дитини, що сприяє, в першу чергу, позитивному самосприйняттю, дитина починає рухатися далі, вчитися навчатися та тренувати мовлення.

Висновки. На сучасному етапі досліджень актуальним є використання арт-

терапії у корекції тяжких порушень мовлення у молодших школярів. Основне теоретичне обґрунтування полягає у визначенні тяжких мовленнєвих розладів та їх впливу на розвиток особистості дитини. Це дослідження відкриває можливості застосування арт-терапії як інноваційного методу розвитку мовлення та психоемоційної адаптації учнів початкової школи з мовленнєвими труднощами.

Список використаних джерел

1. Вознесенська О. Л., Мова Л. В. Арт-терапія в роботі практичного психолога. Використання арт-технологій в освіті. Київ : Шкільний світ, 2007. 120 с.
2. Кошель А. П., Кульбако Н. П. Використання елементів арт-терапії в умовах освітнього процесу закладів дошкільної освіти : навчально-методичний посібник для студентів спеціальності «Дошкільна освіта», методистів, вихователів закладів дошкільної освіти та батьків дітей дошкільного віку. Чернігів : ФОП Баликіна О. В., 2020. 90 с.
3. Максименко С., Максименко К. Главник О. Емоційний розвиток дитини. Київ : Мікрос СВС, 2003. 112 с.
4. Мішкулинець О. О. Використання арт-терапевтичних методик в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Психологія: теорія і практика*. 2018. №2. С. 76-89.
5. Програма з корекційно-розвиткової роботи для закладів загальної середньої освіти (для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, 1-4 класи) / за ред. Л. І. Трофименко. Київ : [б.в.], 2018. 90 с.
6. Рібцун Ю. В. Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу. Харків : Вид. група «Основа», 2012. 239 с.
7. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції. Київ : Либідь, 2001. 253 с.
8. Bishop D. V. M., Leonard L. B. Speech and language impairments in children : Causes, characteristics, intervention and outcome. Psychology Press, 2000. 303 p.

С. В. Грищенко

доктор педагогічних наук, професор

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

М. А. Шутько

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність дослідження. Зважаючи на нинішню ситуацію з корона-вірусною інфекцією та війною в країні проблема соціалізації дітей в умовах дистанційного навчання набуває актуальності. Зважаючи на фактори впливу «онлайн» навчання на дітей та реалізацію шляхів подолання негативних факторів, в нашому дослідженні схарактеризовано процес здорової соціалізації дитини.

Теоретико-методологічне обґрунтування проблеми ґрунтується не лише на чіткій постановці завдання та визначенні ключових термінів, але й на використанні різноманітних методів дослідження. Спостереження, групові дискусії та фокус-групи,

інтерв'ю, співбесіди з батьками та вчителями, аналіз, експеримент і аналіз документів – це інструменти, які ми обираємо для отримання різноманітних перспектив та детального розуміння проблеми.

Мета дослідження – проаналізувати особливості соціалізації дітей в умовах дистанційного навчання, визначити, які чинники впливають на соціалізацію дитини та як долати негативні фактори дистанційної форми навчання.

Результати теоретичного аналізу проблеми. «Дистанційне навчання – це одержання освітніх послуг без відвідування навчального закладу за допомогою сучасних інформаційних технологій» [1, с. 135]. У певному спектрі його можна також розглядати, як спосіб соціалізації, але з певними особливостями. Головна проблема полягає в дистанціюванні фізично від шкільного оточення.

«Соціалізація – процес інтеграції індивіда в суспільство, у різноманітні типи соціальних спільнот (група, соціальний інститут, соціальна організація) шляхом засвоєння ним елементів культури, соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються соціально значущі риси особистості» [2, с. 32].

Однією з позитивних сторін дистанційного навчання є його гнучкість, що надає змогу менш активним дітям проявити свій потенціал, віртуальне навчання може знижувати рівень стресу в таких дітей та надає їм змогу розкритися. Проте такий позитивний вплив розповсюджується на не велику кількість дітей і це скоріш виняткові випадки, аніж правило. Дивлячись на попередньо згадане дослідження групи «Рейтинг» більшість опитаних не вдоволені дистанційним навчанням. Під час практики у 2022 році в одній з чернігівських шкіл, була нагода поспілкуватися з батьками та дітьми, в ході чого було з'ясовано основні та актуальні проблеми пов'язані з дистанційною формою навчання.

Одними з основних проблем виявились ті, які виникають з причин технічного плану, налаштування обладнання, проблеми зі зв'язком, не зрозумілість, як для батьків так і для дітей програм в яких проводяться заняття – це все викликає стрес та почуття відчуженості, останнє проявляється особливо у дітей, через неможливість бути присутнім на уроках з незалежних від них причин. Велику і значну роль в таких випадках відіграють вчителі – правильне відношення та зацікавленість в проблемах учня з боку вчителя допомагає, пристосуватися дітям до таких умов, як найбільш м'якше, а пояснення технічної частини скине з батьків тягар відповідальності та непорозуміння в сфері сучасних технологій комунікації.

Велика проблема пов'язана з технічною частиною виникає у малозабезпечених сім'ях, де батьки не завжди можуть дозволити собі купити обладнання необхідне для повноцінної присутності дитини на заняттях. Згідно Закону України «Про державну соціальну допомогу малозабезпеченим сім'ям» «малозабезпечена сім'я – сім'я, яка з поважних або незалежних від неї причин має середньомісячний сукупний дохід нижчий, ніж прожитковий мінімум для сім'ї» [3]. Тим паче, що в суворих реаліях сьогодення ціни на техніку виросли подекуди в 2-3 рази, без перебільшення. Це також може викликати почуття відчуженості в дитини, вона починає почуватися не такою, як всі, що значно шкодить самооцінці і процесу соціалізації в цілому.

Наступним фактором є не достатність самоконтролю та мотивації у дітей, стосується це в основному тих дітей, які залишаються вдома наодинці чи на піклуванні у бабусі та/або дідуся. Пояснюється це тим, що в присутності батьків

дитина, хоч якось ще може вчитися та відвідувати онлайн уроки, а залишаючись на одинці або ж зі «старшими» родичами, комп'ютер перетворюється в ігровий простір для розваг. Також під загрозу потрапляють відносини батьків та дітей. Незвично та раптово для батьків кризова ситуація змусила їх взяти на себе роль вихователів. Через недостатній вплив шкільних педагогів, ледве доля педагогічного процесу покладається на батьків. Дивлячись на те, що не кожний тато чи мама мають педагогічні навички та способи управління дітьми – це призводить до конфліктів та псування сімейних відносин.

Щодо негативних факторів, то одним з них є брак спілкування з однолітками. Так необхідний і бажаний в дитячому та підлітковому віці емоційний зв'язок з однолітками майже відсутній. Відвідуючи школу діти спілкуються, виходять із зони комфорту, бачать наочно «добрих та злих» однолітків, розробляють на рівні підсвідомості відповідні форми поведінки, прокачують комунікативні навички, емоційний інтелект та багато інших важливих для дорослого життя навичок. Сидячи вдома більшість дітей опиняються в зоні комфорту та конфронтуються від зовнішнього світу, що негативно позначиться на їх подальшому житті.

На основі отриманих негативних факторів дистанційного навчання (стрес та почуття відчуженості, недостатність самоконтролю та мотивації, погіршення відносин між батьками та дітьми, брак спілкування з однолітками) можна запропонувати ряд заходів та способів, які покращать якість дистанційного навчання та найголовніше допоможуть дітям з процесом соціалізації.

В першу чергу потрібно вирішити проблеми технічного характеру, для батьків та дітей має бути доступно та зрозуміло роз'яснено особливості використання тих чи інших навчальних платформ, оскільки, як виявилось це являється значною проблемою. Для підняття рівня мотивації необхідно проводити заняття в ігровій, цікавій для дітей формі, залучати їх до участі та комунікації між собою. Чудовим прикладом буде впровадження колективних челенджів, конкурсів, екскурсій чи веб-квестів онлайн. В такому форматі діти отримають незабутній досвід, краще запам'ятають інформацію.

За для недопущення сімейних конфліктів, батькам варто більше спілкуватися з дітьми і під таким спілкуванням не маєтися на увазі проведений час за уроками. Сімейне дозвілля буде рекреаційно впливати на всіх членів сім'ї, в спокійній та затишній сімейній атмосфері дитина буде відчувати себе комфортно та безпечно. Для збільшення кількості спілкування, дітям також варто вступати до шкільних чатів, брати на себе ініціативу та створювати такі чати, групи, конференції.

Висновки. 1. При правильному підході та організації дистанційного навчання для здобувачів освіти відкриваються нові можливості та уміння: можливість пристосування, як спокійних так і активних дітей; отримання нового досвіду в сфері комп'ютерних технологій; можливість підлаштування графіку під себе; формування навичок тайм-менеджменту та самоосвіти та багато іншого, що буде тільки позитивно впливати на процес соціалізації. 2. Дистанційне навчання в повній мірі не може замінити традиційне навчання в закладі освіти, але потрібно концентруватися на нових можливостях та використовувати їх в повній мірі. Важливо удосконалювати «онлайн» навчання з перспективою на довгоочікуваний вихід на денний графік.

Список використаних джерел

1. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання: умови застосування. Дистанційний курс : навч. посіб. / за ред. В. М. Кухаренка. Харків : НТУ«ПІ», «Торсінг», 2002. 320 с.
2. Москаленко В. В. Соціалізація особистості : монографія. Київ : Фенікс, 2013. 540 с.
3. Про державну соціальну допомогу малозабезпеченим сім'ям : Закон України від 01.06.2000 р. № 1768-ІІІ. Дата оновлення : 16.09.2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1768-14%7C#Text> (дата звернення: 20.10.2023).

С. П. Гура

старший викладач

Комунальний заклад «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК ЗАПОРУКА ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Актуальність. ХХІ століття називають цифровим століттям, епохою інформації та наукових знань, епоєю інформатизації. Необхідність опанування цифровими технологіями торкнулася людей багатьох професій, в тому числі й освітян. На сьогодні гарним фахівцем себе може вважати лише той, хто як аксіому прийняв твердження, що навчатися потрібно упродовж всього життя. Реальні класні кімнати замінили Classroom або Moodle, а крейду й звичайну дошку – маркери та віртуальні дошки. Викладання предметів в умовах дистанційного навчання спочатку під час епідемії COVID-19, а потім упродовж російсько-української війни вимагає від вчителів вільного володіння певною кількістю цифрових сервісів і постійного ознайомлення з новими. Оскільки саме завдяки ним вчитель може: замотивувати учнів до нової теми уроку; надати інформацію в цікавій візуалізованій формі; забезпечити опанування нового матеріалу в ігровій формі; організувати спільну групову роботу; побачити пробіли в знаннях учнів та ліквідувати їх завдяки формувальному оцінюванню; підбити підсумки навчання, отримати зворотний зв'язок, провести рефлексію настрою та емоційного стану, змісту навчального матеріалу, задоволеності своєю діяльністю учнів на уроці тощо.

На важливість опанування та вільне використання в роботі кожним педагогом цифрових ресурсів вказує Європейська рамка цифрової компетентності освітян, згідно з якою є 22 компетенції, що організовані в шести областях (рис. 1).

DigCompEdu – науково обґрунтована структура, яка описує, що означає для освітян бути компетентними в галузі цифрових технологій. Вона надає загальну систему відліку для підтримки розвитку цифрових компетенцій педагога в Європі. DigCompEdu спрямована на освітян на всіх рівнях освіти, від раннього дитинства до вищої та дорослої освіти, включаючи загальну та професійну освіту та навчання, освіту з особливими потребами та контексти неформального навчання [4].

У Концепції розвитку цифрової компетентності, яка схвалена 3 березня 2021 року розпорядженням Кабінетом Міністрів України, надається таке визначення – «цифровою компетентністю є динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів

мислення, поглядів, інших особистих якостей у сфері інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність із використанням таких технологій» [2].



Рисунок 1. Цифрові педагогічні компетентності освітян (DigCompEdu) (переклад з англійської автора).

Метою є визначення важливості підвищення цифрової компетентності вчителя як запоруки цифровізації освіти.

Методика і організація дослідження. У зв'язку з вищезазначеним, упродовж 2022 та 2023 років під час курсів підвищення кваліфікації та тренінгів для вчителів етики та курсів морально етичного спрямування у Комунальному закладі «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради проводилося онлайн-опитування щодо використання цифрових сервісів в google-формі, в якому взяли участь 116 педагогів.

Метою проведення даного дослідження було визначити фактори, які заважають вчителям опануванню новими цифровими сервісами, для розробки мотиваційної системи навчання.

Результати дослідження. За даними опитування вчителі користуюся у своїй роботі від 3 до 15 цифровими сервісами, серед яких найпопулярнішими були зазначені Google Workspace, LearningApps та Kahoot!.

На запитання «Які фактори заважають опановуванню новими цифровими сервісами? (оберіть не більше трьох варіантів)» респонденти відповіли:

- важко опановувати сервіси самостійно (82%);
- відсутність вільного часу (76%);
- немає персонального ПК (доводиться ділитися з іншими членами родини) (47%);
- стресогенність сучасного середовища (44%);
- проблеми з Інтернетом (41%);
- стан здоров'я (14%);

- слабкий користувач ПК / Інтернету (2%).

На запитання «Яка форма навчання щодо цифрових сервісів є для Вас найзручнішою? (оберіть три варіанти)» респонденти відповіли:

- майстер-класи (98%);
- тренінги (74%);
- самостійний перегляд відеороликів в Інтернеті (70%);
- семінари (66%);
- курси підвищення кваліфікації (35%);
- інше (навчання подругою, колегою-інформатиком) (9%).

Респонденти зазначили сервіси, яким насамперед бажають навчитися: Canva, H5P, Liveworksheets, Genial.ly, Wordwall. Отже, доцільно запланувати на 2024 рік серію майстер-класів з цих сервісів. У серпні 2023 р. вже відбувся майстер-клас щодо використання на уроках етики сервісу Canva, який є досить популярним завдяки своїй універсальності. Курси підвищення кваліфікації посіли передостаннє місце, оскільки етика є другим (не основним) предметом у вчителів, тож 95% слухачів обирають курс у 45 год, який не передбачає модуля з ІКТ. Надалі для цього курсу доцільно розробити заняття, присвячене саме цифровим сервісам.

Для обміну досвідом на освітньому порталі «ЗапоВікі» в «Репозитарії для педагогів, які викладають етику та курси морального спрямування» зібрано понад 150 вправ, завдань, ігор, проєктів, відеороликів, які розроблені вчителями закладів освіти Запорізької області, що навчалися на тренінгах НУШ у 2021-2023 роках [1]. Вправи об'єднані за напрямками:

- вправи та ідеї, які можна використати на початку уроку (мотивація, залучення до нової теми тощо);
- вправи та ідеї, які можна використати як формувальне оцінювання;
- вправи та ідеї, які можна використати наприкінці уроку (рефлексія);
- вправи та ідеї, які можна використати як підсумкові;
- творчі вправи тощо.

Проведення обласного фестивалю-конкурсу «Зробимо урок цікавішим» (листопад 2023 р.) також сприятиме обміну досвідом та надасть можливість вчителям отримати визнання серед колег як креативного фахівця у сфері ІКТ. Він має такі номінації: впроваджені проєкти; дидактичні завдання у LearningApps та в інших цифрових сервісах; відеоролики; кросворди, ігри «Так-Ні» та інші головоломки; тематичні колажі. У фестивалі можуть брати участь як вчителі, так і їхні учні. Усі роботи оприлюднюються на сторінці фестивалю на «ЗапоВікі» [3]. Принагідно творча діяльність відвертає від тривожних чинників та знижує рівень стресу, що є актуальним для 44% опитаних.

Висновки. Цифровізація освіти можлива лише за умови позитивного відношення педагогів до інформаційно-комунікативних технологій, постійного підвищення власної цифрової компетентності, саморозвитку, професійної самореалізації. Тому створення умов для системного навчання (майстер-класи, тренінги, семінари, КПК), обміну досвідом (репозитарій) та можливість отримати визнання за власні креативні розробки в цифрових сервісах (фестиваль-конкурс) має сприяти активізації вчителів щодо опанування новими цифровими технологіями, а, отже, і сприяти навчанню учнів в більш дієвій, ефективній та цікавій формі відповідно до завдань Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Вправи для роботи з учнями на уроках етики та курсів морального спрямування (Репозитарій для педагогів, які викладають етику та курси морального спрямування). URL: <http://surl.li/hyaea>.
2. Кабмін схвалив Концепцію розвитку цифрових компетентностей до 2025 року. URL: <https://thedigital.gov.ua/news/kabmin-skhhvaliv-kontseptsiyu-rozvitku-tsifrovikh-kompetentnostey-do-2025-roku>.
3. Фестиваль-конкурс «Зробимо урок цікавішим». URL: <http://surl.li/ctjzn>.
4. DigCompEdu framework. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu/digcompedu-framework_en.

Н. В. Заверико

*кандидат педагогічних наук, професор
Запорізький національний університет*

І. Л. Шаповалов

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Запорізький національний університет*

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ЯК ПРЕДМЕТ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ У СУЧАСНІЙ НАУЦІ

Поточна суспільна ситуація, яка характеризується глибокими соціальними змінами та прискорюючими темпами розвитку, актуалізує завдання постійного оновлення педагогічних засобів і способів, націлених на гармонізацію відносин «дитина – соціум», на пошук шляхів подальшої гуманізації педагогічних процесів, до числа яких відносяться підтримка та супровід. У зв'язку з цим педагогіка все частіше звертається до філософських праць феноменологічного та екзистенційних напрямів, орієнтованих на розпізнавання індивідуальності людини, індивідуальних траєкторій її життєвого шляху.

Педагоги, які поділяють феноменологічні та екзистенційні погляди на сутність людини, досліджують рефлексивну природу дитини, її «вільноздатність», бажання розпоряджатися собою та вибудовувати власний життєвий шлях, виступають проти жорсткої установи життя дітей та жорстких технологій виховання, які можуть призвести до втрати внутрішнього «я» дитини, до «екзистенційного вакууму» та відсутності розуміння свого місця в світі. Ці проблеми стають особливо важливими в сучасних умовах: воєнні дії, розірвані сім'ї в наслідок міграції жінок і дітей за кордон, поява великої кількості дітей, що залишилися без батьків в наслідок воєнних дій.

Підтримка набула статусу самостійного педагогічного процесу в 90-х роках ХХ століття, у той період часу, коли розширилися межі дитячої свободи, педагогіка звернулася до проблеми індивідуалізації процесів виховання та освіти.

Поняття «підтримка» активно досліджується у різних науках про людину: у соціології, психології, педагогіці, соціальній педагогіці, медицині. Найбільш значущим для нас є роботи з проблемі підтримки: педагогічні (В. Бедерханова, О. Газман, Н. Крилова та інших.); соціально-педагогічні (М. Галагузова, С. Расчетіна, Н. Суртаєва та ін.). У педагогіці підтримка досліджується як самостійний процес, рівноцінний навчанню та вихованню, орієнтований на надання допомоги дитині, яка

перебуває в зоні ризику: «значимість процесу підтримки посилюється багаторазово, якщо дитина втрачає ціннісні смисли у взаємодії з дорослою людиною, якщо вона стоїть на межі відторгнення педагогічних процесів» У всіх цих випадках повернення дитини в русло виховання та освіти потребує зусиль з боку фахівців. Ці зусилля трансформуються у процес підтримки та супроводу дитини.

Сучасні педагогічні словники визначають педагогічну підтримку як «діяльність професійних педагогів та психологів з надання превентивної та оперативної допомоги дітям (підліткам) у вирішенні їх індивідуальних проблем, пов'язаних з фізичним та психічним здоров'ям, діловою та міжособистісною комунікацією, з успішним просуванням у навчанні, професійним самовизначенням»

У даному визначенні представлені дві «частини» єдиного процесу педагогічної підтримки:

- широкий спектр індивідуальних (соціальних, психологічних, педагогічних) проблем, що ускладнюють життя дитини;
- способи їх вирішення на основі різних видів (превентивної та оперативної) допомоги.

Засновник педагогіки підтримки дослідник О. Газман розглядав цей феномен в такий спосіб. Розробляючи теорію педагогічної підтримки в умовах переходу від соціалізму до капіталізму, розширення спектру дитячих свобод, загальної орієнтації педагогіки на процеси індивідуалізації та успішність дитини, автор запровадив два основні поняття:

- «педагогіка необхідності»: у її рамках підтримка розглядалася як індивідуальний підхід педагога до дитини з урахуванням особистісних та соціальних характеристик останньої;
- «педагогіка свободи»: у її рамках підтримка орієнтувалася на надання можливості дитині «вироснути у собі...», тобто реалізовувати власний потенціал.

Підтримка націлена:

- на актуалізацію переживання «позитивного почуття упевненості у собі, своєї потреби, що виникає під час співпереживання та отримання допомоги»;
- на навчання дитини самостійному вирішенню проблем, що виникають;
- на приведення дитини до ситуацій успіху, що дозволяє підвищити статус через позначення її особистого вкладу в спільну справу – все це сприятиме усвідомленій самореалізації особистості;
- на зв'язок із процесами соціалізації: відповідність «реальним вимогам соціального середовища, за збереження самостійності людини у протистоянні її (середовища) негативним впливам». У зв'язку з цим, для ефективної підтримки дитині потрібно враховувати і фактори соціального середовища, і вік та індивідуальні особливості дитини;
- на зменшення «впливу на дитину негативних наслідків».

Аналіз наукових поглядів на поняття педагогічної підтримки дозволяє виділити єдину спрямованість, значущу для нашого дослідження: «дбайливе ставлення до внутрішнього світу дитини як індивідуальної та неповторної істоти, здатної вирішити свої проблеми способом, адекватним її індивідуальності».

В. В. Іванова

кандидат педагогічних наук, доцент

Криворізький державний педагогічний університет

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛЬНИХ ТА ЛОКАЛЬНИХ ТЕНДЕНЦІЙ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

Актуальність теми дослідження визначається стрімкими змінами у глобальному освітньому просторі та необхідністю адаптації педагогічної освіти до нових викликів і можливостей. Світові тенденції в освіті, такі як цифровізація, інтернаціоналізація, демократизація доступу до знань, вимагають від системи педагогічної освіти глибокої трансформації, зміни парадигми навчання та розширення спектру компетентностей випускників.

Метою статті є окреслення перспектив розвитку педагогічної освіти в контексті сучасних глобальних та локальних тенденцій у вищій освіті, визначення ключових напрямів та механізмів її модернізації.

Виклад основного матеріалу. Глобалізація освітнього простору відкриває нові горизонти для педагогічної освіти, одночасно висуваючи перед нею низку серйозних викликів. Головна тенденція полягає у виході за межі національних систем освіти і інтеграції у світовий освітній простір. Цей процес вимагає від ЗВО перегляду своїх навчальних програм, методик викладання та оцінювання знань студентів. Важливим аспектом є також міжкультурна компетентність викладачів, яка стає ключовою для успішної взаємодії зі студентами з різних країн. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) призводить до трансформації навчального процесу, змінюючи ролі викладачів та студентів, способи доступу до інформації та форми взаємодії між учасниками освітнього процесу. Інтеграція ІКТ у навчальний процес вимагає від викладачів нових компетентностей, таких як володіння цифровими інструментами, здатність організовувати дистанційне та змішане навчання.

Зміна вимог до професійної компетентності вчителів відображає ширший контекст трансформації вимог ринку праці. Сучасний вчитель повинен бути не тільки предметним експертом, але й володіти навичками критичного мислення, креативності, вмінням працювати в команді та адаптуватися до швидко змінюваних умов. Він повинен бути готовим до постійного саморозвитку та самоосвіти.

Роль локальних особливостей системи освіти, культурних і соціальних традицій є визначальною у формуванні специфіки педагогічної освіти в кожній окремій країні чи регіоні.

Локальні особливості в педагогічній освіті відіграють вирішальну роль, адже вони формуються під впливом культурних, історичних та соціальних факторів конкретного регіону або країни. Вони визначають унікальний підхід до виховання і навчання, що впливає на методи викладання, зміст освітніх програм та систему оцінювання. Культурні традиції, які панують у суспільстві, визначають цінності та уявлення про освіту. Східні культури часто відзначаються високим рівнем поваги до авторитету вчителя та дисципліни, тоді як західні культури приділяють більше уваги

розвитку критичного мислення і самостійності студентів. Історичний розвиток освітньої системи у кожній країні чи регіоні також суттєво впливає на її характеристики. Деякі країни мають багатовікові традиції в галузі освіти та відповідно сформовані системи педагогічної підготовки. Інші ж, що розвивались під впливом колоніальних політик, демонструють сліди іноземних освітніх моделей.

Соціально-економічний розвиток, політична стабільність та рівень доступності ресурсів також мають значний вплив на педагогічну освіту. У країнах із високим рівнем розвитку маємо більше можливостей для вкладення в освіту, використання новітніх технологій і навчальних ресурсів. Лінгвістичні особливості і національні мовні політики також впливають на структуру педагогічної освіти. У багатомовних країнах освітні програми можуть бути адаптовані до потреб різних мовних груп. Релігійні переконання впливають на ставлення до освіти, виховання та ролі вчителя у суспільстві. У деяких регіонах релігійні традиції можуть грати вирішальну роль у формуванні педагогічних практик. Загалом культурні та соціальні традиції формують ціннісні орієнтації та педагогічні уявлення, які, у свою чергу, впливають на стиль викладання та взаємодії зі здобувачами освіти.

Водночас сучасний світ характеризується швидкими змінами та глобалізацією, що вносить свої корективи в освітні процеси. З'являються нові технології, змінюються вимоги ринку праці, що вимагає від системи педагогічної освіти бути готовою до швидкого реагування на ці зміни.

У цьому контексті важливим стає забезпечення балансу між глобальними тенденціями та локальними потребами. З одного боку, необхідно інтегрувати найкращі світові практики та інновації, щоб бути на рівні з сучасними вимогами. З іншого боку, важливо зберегти та розвивати локальні традиції, культурні цінності та особливості, які формують унікальність кожної освітньої системи. Пошук гармонії між цими аспектами дозволяє готувати вчителів, здатних розуміти місцеві контексти та враховувати культурні особливості у своїй педагогічній діяльності.

Висновки. Таким чином, перспективи розвитку педагогічної освіти тісно пов'язані з загальними тенденціями в освіті та суспільстві, і вимагають від викладачів готовності до неперервного самовдосконалення, відкритості до інновацій і готовності адаптуватися до нових умов. Утім роль локальних особливостей у розвитку педагогічної освіти є визначальною. Вважаємо, збереження та розвиток власних педагогічних традицій, в той же час відкритість до світового досвіду і знань, сприяють формуванню унікальної освітньої системи, яка володіє високою стійкістю до зовнішніх викликів та здатною адаптуватися до швидких змін у сучасному світі. Таким чином, усвідомлення та повага до локальних особливостей, їх інтеграція у процеси педагогічної освіти виступають як важливий чинник у підвищенні якості освітніх послуг, розвитку професійної компетентності викладачів і, відповідно, підготовці висококваліфікованих спеціалістів.

О. А. Іванова

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Запорізький національний університет*

Т. П. Голованова

*кандидат педагогічних наук, доцент
Запорізький національний університет*

АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «СИСТЕМНИЙ ПІДХІД У ВИЩІЙ ШКОЛІ» В УМОВАХ АСИНХРОННОГО НАВЧАННЯ

Незважаючи на те, що після закінчення другого курсу університету студенти, в основному, вже адаптовані до процесу навчання, свідомість кожного студента має адаптуватися до кожного нового курсу, до нового формату навчання, до нових умов навчання. У 2019-2020 роках освітня сфера країни функціонувала в умовах пандемії та обмежень, пов'язаних зі стрімким поширенням захворюваності на COVID-19. В умовах воєнного стану освітній процес було переведено у дистанційний формат, інколи в режим асинхронного навчання [3; 4]. Це змусило адаптувати як освітній процес до нових умов, так й адаптуватися студентам до нових умов навчання. Ця проблема має розглядатися через визначення педагогічних та психологічних умов, що сприяють успішній адаптації студентів до режиму асинхронного навчання.

Поняттям «адаптація» в широкому розумінні визначають загальну властивість усіх біосистем щодо формування й розвитку нових біологічних ознак відповідно до змін умов навколишнього середовища. Г. Сельє ввів у науку поняття адаптації, виявив фази адаптаційного процесу, сформулював уявлення про загальний адаптаційний синдром і стрес [2]. Для нашого дослідження цікавою є ідея, що існують різні тактики подолання стресу, в процесі стресу необхідним є пошук ресурсів, кінцевим кроком є моделювання у свідомості бажаного результату і багатократного пропрацювання «ідеального» сценарію в свідомості [2, с. 260].

Наш досвід свідчить, що з елементами стресу стикаються будь-які студенти, коли починають вивчати нову дисципліну. «Системний підхід у вищій школі» - це базова фахова дисципліна навчального плану ОПП «Педагогіка вищої школи». За результатами вивчення цієї дисципліни студенти можуть опанувати такі поняття: система, системне мислення, системологія, системний підхід; методологічні основи системного підходу; характеристика цілісного педагогічного процесу як системи; функції освіти як системи; структурні елементи вищої школи як системи; особливості реалізації системного підходу в науково-дослідній роботі студентів; вимоги до організації освітнього процесу на основі системного підходу; вимоги до організації сучасної виховної роботи в закладі вищої освіти на основі системного підходу; сутність системного підходу як інтегративного у вищій школі.

В ході вивчення дисципліни у студентів формуються такі вміння: вільно оперувати поняттями та категоріями системного підходу; пояснювати сутність і значення системного підходу в системі вищої освіти; визначати особливості функціонування навчання та виховання у цілісному педагогічному процесі вищої школи; здійснювати наукову діяльність в умовах варіативності освітніх систем у процесі навчання в закладі вищої освіти; визначати вплив чинників освітнього середовища на якість освітньої діяльності в умовах вищої освіти; проектувати освітні

ситуації з подальшою рефлексією.

Особливість студентів – магістрів першого курсу спеціальності «Педагогіка вищої школи» полягає в тому, що більшість з тих, хто обрав цю освітню програму, зробили це свідомо і вже мають досвід навчання в закладі вищої освіти. В той же час, в період воєнного стану, в умовах дистанційного навчання, у студентів може бути почуття розгубленості, відсутність інтересу, невпевненості у своїх силах. Тобто, у кожної особистості студента, студентки, які обрали цю дисципліну є своя система потреб, інтересів, цілей, є особливості своєї свідомості. Ми припускаємо, що студенти в процесі адаптації усвідомлюють свої професійні цілі, тому що, магістратура – це початок професійної кар'єри. В процесі адаптації мають значення здібності студента. У кожного студента сформовані свої засоби виконання дій. Здібності обумовлені природними задатками, але розвиваються у діяльності. Тому для успішної адаптації студентів має значення постійна інтерактивна взаємодія між учасниками освітнього процесу. Дії, які закладені в зміст програми сприяють розвитку професійних якостей студентів.

В умовах асинхронного навчання студенту необхідно виконувати норми, правила, які прописані в силабусі робочої навчальної програми. У студента може бути такий стан свідомості, коли виникає протиріччя між «бажаю» - «можу» - «повинен зробити». В сучасних умовах освіти, коли вже не працює настанова «повинен зробити», викладач при розробці дисципліни, намагається знайти відповідь на питання: «Навіщо зміст цієї дисципліни потрібен студентам?» Отже, зміст дисципліни важливо конструювати таким чином, щоб сформувати системну цілісну картину успішного спеціаліста майбутньої професії педагога вищої школи. Дуже важливо при вивченні системного підходу зрозуміти принцип взаємопроникнення, додатковості. Тобто при розробці курсу важливо підкреслювати, що матеріальний світ і свідомість людини постійно знаходяться у взаємодії. В освіті цей принцип знайшов відображення у проектуванні і рефлексії. Це ще раз говорить про те, що неможливо використовувати тільки тексти лекцій, практичні завдання і тести без використання інформаційно-комунікаційних технологій дистанційного навчання [4].

У процесі вивчення дисципліни «Системний підхід у вищій школі» студенти можуть працювати в режимі синхронного та асинхронного навчання. Наприклад, в процесі консультації викладач може використовувати синхронну взаємодію (онлайн) для пояснення або загального огляду матеріалу. Решту часу навчального заняття викладач організовує роботу в асинхронному режимі, тобто офлайн, без комп'ютера. Студенти можуть працювати з текстом і завданнями у підручнику, виконувати творчі завдання тощо. Також, наприкінці пари викладач може повернутися до режиму ZOOM конференції (для обговорення виконаних завдань, рефлексії, роботи з електронною платформою MOODLE тощо).

При асинхронному навчанні, на відміну від синхронного, передбачається робота викладача і студента в різний час, зв'язок між ними відбувається через електронну пошту, месенжері, відео- та аудіозаписи, тощо. Викладачі надають матеріали, доступ до яких є в будь-який час, студентам також пропонується відвідувати заняття онлайн по можливості. Завданням викладачів у такій формі навчання є забезпечення доступу до матеріалів, завантаження їх на онлайн-ресурс, для того щоб студенти могли підготуватися і мали доступ в зручний для них час [1].

Список використаних джерел

1. Ковальчук В. І. Синхронне та асинхронне навчання, як стратегія сучасної освіти. *Україна-Німеччина: горизонти освіти і культури* : зб. наук. праць міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 23-24 лист. 2017 р.). Київ, 2017. С. 119-120.
2. Наугольник Л. Б. Психологія стресу : підруч. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.
3. Непорада І. М. Адаптація студентів-першокурсників до дистанційного навчання в умовах воєнного стану. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 1 (208). С. 39-44. URL : [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-1\(208\)-39-44](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-1(208)-39-44).
4. Про затвердження Положення про дистанційне навчання : наказ Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 р. № 466. Дата оновлення : 16.10.2020 р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#n18>.

Є. С. Кузнєцова

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Запорізький національний університет*

Т. П. Голованова

*кандидат педагогічних наук, доцент
Запорізький національний університет*

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У ПОЗААУДИТОРНІЙ РОБОТІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Важливість патріотичного виховання студентів у позааудиторній роботі закладу вищої освіти є актуальною проблемою українського суспільства й вищої освіти [3; 4].

Сучасні українські науковці приділяють значну увагу вихованню патріотизму дітей та молоді. Зокрема, розробляються теоретико-методологічні засади та методика патріотичного виховання в умовах змін у суспільстві (І. Бех, К. Журба, В. Киричок, К. Чорна).

Дослідники стверджують, що проблема патріотичного виховання студентів набуває особливої значущості у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Це обумовлено тим, що патріотизм є істотним мотивом саморозвитку особистості людини у духовній, економічній і соціально-політичній сферах.

Патріотичне виховання студентської молоді сьогодні розглядається як складова частина загального освітнього процесу закладу освіти. Сучасне суспільство потребує сьогодні висококваліфікованих фахівців, спроможних оперативно приймати нешаблонні рішення, діяти творчо, самостійно. Звісно, що в процесі як аудиторної, так й позааудиторної діяльності, студенти готуються до виконання майбутніх професійних функцій.

Питання позааудиторної роботи науковці досліджували в різних напрямках [5]. Позааудиторна робота студентів – це процес, в якому домінує елемент самореалізації. Вона створює додаткові умови для реалізації внутрішнього потенціалу здобувачів освіти, сприяє задоволенню тих потреб, які в процесі аудиторної роботи недостатньо виявляються. За [5] основні відмінності позааудиторної роботи від аудиторної полягають у наступному: участь студентів у позааудиторній роботі добровільна, на

навчальному занятті – обов’язкова; позааудиторні заходи мають невимушений характер; різноманітні виховні заходи виключають контроль у вигляді оцінювання умінь, навичок, знань та єдину програму; позааудиторна робота порівняно з аудиторною надає більші можливості для прояву самостійності студентів, їхньої ініціативності та творчості.

В той же час, в наукових розвідках підкреслено, що в практиці патріотичного виховання студентів недостатньо використовуються можливості позааудиторної роботи у закладах вищої освіти [2].

Метою статті є проведення аналізу та уточнення змісту поняття «патріотичне виховання студентів у позааудиторній роботі», визначення позааудиторної роботи студента як чинника, який сприяє набуттю студентською молоддю патріотичного досвіду на основі готовності до участі у патріотично спрямованій діяльності [6].

І. Бех та К. Чорна, зазначають, що патріотизм – це «суттєва частина суспільної свідомості, яка проявляється у колективних настроях, почуттях, ціннісному ставленні до свого народу, його способу життя, національних здобутків і достоїнств, культури, традицій, героїчного історичного минулого і сьогоденної розбудови держави як єдиної нації, до безмежних просторів Батьківщини, її природних багатств» [1, с. 17-21].

В Україні затверджено «Концепцію національно-патріотичного виховання в системі освіти України», де наголошується на важливості виховання почуття національної самосвідомості, громадянської відповідальності та лідерських якостей. Згідно з нею серед важливих виховних напрямів нині найбільш актуальні громадянсько-патріотичне, духовно-моральне, військово-патріотичне та екологічне виховання [3].

Визначено основні принципи патріотичного виховання, за якими можна сформулювати саме критерії патріотизму, зокрема це любов до Батьківщини. Цей критерій є основоположним аспектом патріотизму і є основним критерієм ефективної реалізації національно-патріотичного виховання.

Ще одним критерієм патріотизму, визначеним у Концепції національно-патріотичного виховання, є повага до національних символів та державних інституцій. Це й повага до Герба, Прапора та Гімну України, а також до інших символів та інституцій, які уособлюють самобутність та суверенітет країни. Повага до національних символів та державних інституцій має вирішальне значення для виховання почуття національної гордості та ідентичності та є невід’ємним аспектом патріотизму. Провідна роль у вихованні молоді належить оволодінню і вживанню української мови як духовного стержня нації.

Готовність захищати незалежність і територіальну цілісність країни є ще одним критерієм патріотизму, визначеним у Концепції національно-патріотичного виховання. Патріотичне виховання – це соціокультурний вплив, що сприяє формуванню відношення особистості до себе, до свого народу та рідної країни. Це відношення проявляється у внутрішніх переконаннях, ідеалах та почуттях. Тільки той, хто поглиблено зацікавлений у справах, амбіціях, прагненнях і цінностях свого народу, ідентифікується з національною самобутністю і унікальністю, стає свідомою громадянською особистістю, істинним патріотом, який бере активну участь у формуванні власної долі та долі своєї Батьківщини.

Патріотичні цінності, які формуються в процесі виховання, сприяють розвитку в

студентів глибокого розуміння національної самобутності, ідентичності та соціальної відповідальності.

Як було зазначено вище, в літературі відсутній єдиний підхід науковців щодо визначення структури позааудиторної роботи студентів у вищому закладі освіти. Тому в нашому дослідженні, у визначенні структури позааудиторної діяльності, що сприяє набуттю студентами патріотичного досвіду окреслено такі види діяльності : самоосвітня діяльність, науково-дослідницька діяльність, позааудиторна виховна робота, волонтерська діяльність.

До форм позааудиторної виховної роботи у закладі вищої освіти, що сприяють патріотичному вихованню студентів належать: проведення заходів, пов'язаних з охороною навколишнього природного середовища, збереженням культурної спадщини, історико-культурного середовища, пам'яток історії та культури, місць поховання; надання волонтерської допомоги особам/сім'ям, які опинилися у складних життєвих обставинах через шкоду, завдану бойовими діями, терористичним актом, збройним конфліктом, тимчасовою окупацією, збройною агресією Російської Федерації проти України та/або іншої країни проти України; надання волонтерської допомоги, пов'язаної із захистом та рятуванням тварин; діяльність гуртків з традиційних народних ремесел України, участь у майстер-класах з виготовленням сувенірів для вимушених переселенців, організації та здійснення виховних і просвітницьких заходів.

Отже, патріотичне виховання студентів у позааудиторній роботі закладу вищої освіти сприяє формуванню патріотичної свідомості, любові до України, поваги до державних символів та державної мови; формуванню патріотичної поведінки, розвитку потреби та навичок самоосвітньої діяльності, волонтерської діяльності, розвитку національної ідентичності.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д., Чорна К. І. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. Київ : Світ виховання, 2007. 39 с.
2. Колодій О. С. Труднощі та суперечності патріотичного виховання у ВНЗ. *Наукові записки. Педагогічні та історичні науки*. 2010. Вип. LXXXVIII (88). С. 101-107.
3. Про деякі питання національно-патріотичного виховання в закладах освіти України та визнання таким, що втратив чинність, наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641 : наказ Міністерства освіти і науки України від 06.06.2022 р. № 527. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22#Text>.
4. Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності : Закон України від 13.12.2022 р. № 2834-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text>
5. Смалько О. Позааудиторна виховна робота як чинник професійно-особистісного становлення майбутніх фахівців. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Л. Українки*. 2014. № 8. С. 77. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/6766/1/17.pdf>.
6. Чорна К. І. Національна ідея в становленні громадянина-патріота України : метод. посіб. Черкаси : ЧОПОПП, 2008. 40 с.

В. В. Левченко

кандидат історичних наук, доцент

Одеський національний морський університет

А. В. Мораренко

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Одеський національний морський університет

З ІСТОРІЇ ОДЕСЬКОГО ПЕДОЛОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ (1914–1930) ЯК СКЛАДОВОЇ ІСТОРИЧНОГО ДОСВІДУ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Сучасна система педагогіки вищої школи України орієнтована на залучення популярних світових тенденцій у цій сфері, але невід’ємною складовою її змістовного і конструктивного прогресу має бути вивчення та використання, у першу чергу, позитивного досвіду вітчизняної освітньо-виховної системи попередніх часів. Подібним позитивним прикладом в історії вітчизняної педагогіки є історія Одеського педологічного інституту (ОПІ, 1914-1930), який привніс прогресивні тенденції у розвиток педагогічної теорії та практики першої третини ХХ ст. Деякі аспекти історії ОПІ проаналізовано в працях вітчизняних дослідників [2-4], але в неповній мірі. Тому метою статті є спроба в стислій за обсягом публікації дати характеристику основних функцій і напрямів діяльності ОПІ в розвитку освітньо-виховного процесу.

ОПІ було засновано 3 травня 1914 р. До його основних завдань входило: а) наукова розробка питань душевного і тілесного життя та здоров’я дитини у зв’язку з біологією, психологією, психопатологією і педагогікою; б) вивчення та обстеження різних категорій дітей, а також установ для дітей, з метою створення та проведення в життя науково-обґрунтованих заходів суспільного та індивідуального характеру з виховання та догляду за дітьми; сприяння створенню дослідних установ з виховання нормальних і дефективних дітей та догляду за нервово і душевнохворими дітьми, а також створення власних дослідних установ для різних категорій дітей, як лабораторій інституту; в) створення різного типу педологічних курсів-семінаріїв для підготовки науково-освічених педагогів і лікарів; г) організація лекцій і короткострокових курсів з різних питань педології як для груп зацікавлених слухачів (слухачів вишів, педагогів та шкільних лікарів), так і для широкої публіки [1, с. 63].

З перших років існування ОПІ до складу його керівництва входили завідувач інститутом професор А. Д. Кацовський, помічник завідувача М. М. Тарасевич та завідувач відділом загальної педології і педометрії В. Ф. Ланге. Інші посади займали також авторитетні вчені: завідувач відділу гігієни підростаючого організму – М. М. Костямін; помічник завідувача того ж відділу – В. О. Яковенко; завідувач відділу дитячої психопатології – М. М. Тарасевич; помічник завідувача того ж відділу – О. М. Вишинська; завідувач відділу дитячої кримінології – Б. І. Воротинський; помічник завідувача того ж відділу – Я. У. Ландесман; завідувач навчально-педагогічного відділу – С. О. Лозинський; помічник завідувача того ж відділу – М. Г. Прудников. Крім згаданих вище співробітників ще було 12 наукових працівників та 7 осіб адміністративно-господарчого персоналу [1, с. 63].

У веденні ОПІ знаходилися навчально-допоміжні установи: а) дослідна школа-інтернат для дефективних дітей; в) наглядно-випробувальний пункт для медико-

психологічного дослідження дітей; г) педологічні курси з дитячої дефективності. Дослідна школа-інтернат при ОПІ була створена 4 листопада 1919 р. та мала наступні основні завдання: а) служити дослідним полем для всебічного вивчення співробітниками інституту різних форм дитячої дефективності, а також для перевірки методів виховання різних груп дефективних дітей; б) служити центральною медико-педагогічною установою для спостереження над дітьми, які вступають до школи, з метою постановки психологічного, педагогічного і медичного аналізу та правильного розподілу дітей за категоріями для подальшого їх виховання та навчання, відповідно до стану їх нервово-психічної організації; в) служити навчально-виховною установою для деяких категорій дефективних дітей, що приходять із найближчих до школи районів міста. Завідувачем школи-інтернату було призначено М. М. Тарасевича, а його помічником Я. Ф. Оттен. До штату школи входило 8 педагогів, 4 інструктора, завідувач господарством, 7 осіб службово-технічного персоналу [1, с. 64]. Наглядово-випробувальний пункт для медико-психологічного дослідження дітей почав діяти 1 лютого 1921 р. Його основним завданням було служити центральною медико-педагогічною установою для експериментального дослідження дітей з метою постановки психологічного, педагогічного і медичного аналізу та правильного розподілу дітей за категоріями для подальшого їх виховання та навчання, відповідно до стану їх нервово-психічної організації; а також для надання медичних та педагогічних відповідей у справі подальшого виховання, навчання і дослідження дітей. Завідувачем пункту рахувався В. Ф. Ланге, а його помічником Я. Ф. Оттен [1, с. 66]. Педологічні курси з дитячої дефективності почали функціонувати 23 лютого 1921 р. Їх основним завданням була підготовка фахівців-педагогів і лікарів для поглиблення знань у галузі біології і психології дитини, з метою кращого орієнтування у питаннях класифікації психічних типів підростаючого покоління, визначення ступеню розумової і фізичної відсталості дітей та причин цих явищ, вивчення необхідних способів боротьби з ними та знайомство з новітніми методами наукового виховання. Завідувачем курсів був М. Г. Прудников, а їх штат нараховував 17 лекторів, 5 стенографістів, секретаря курсів, машиністку і кур'єра [1, с. 65].

Зі встановленням 1920 р. в Одесі радянської влади ОПІ зазнав перейменування на Одеський інститут дитячої психології та експериментальної педагогіки. Хоча при цьому в діловодстві продовжували використовувати попередню назву [1, с. 15, 29, 41]. Наприкінці 1921 р. в ОПІ відбулися чергові зміни, цього разу в його керівництві. Після того як впродовж більше ніж 6 місяців посада очільника інституту залишалася вакантною на засіданні Науково-адміністративної ради ОПІ 13 грудня 1921 р. професор Б. І. Воротинський виступив з пропозицією обрання нового директора. Згідно з результатами закритого балотування на посаду Директора ОПІ одноголосно було обрано завідувача відділом патологічної педології М. М. Тарасевича, кандидатура якого згодом була затверджена керівництвом Одеського губернського комітету професійно-технічної та спеціально-наукової освіти [1, с. 200]. У грудні 1921 р. також відбулися зміни в особовому складі наукових співробітників ОПІ. Зі штату інституту вибули завідувач відділу гігієни підростаючого організму М. М. Костямін, завідувач відділом загальної педології і педометрії В. Ф. Ланге і старший лаборант Д. Г. Елькін. Їм на зміну прийшли М. В. Шапиро (завідувач відділом загальної педології і педометрії), А. К. Монтеллі (помічник завідувача відділом педагогіки), І. С. Мільман і М. Н. Нейдін [1, с. 201]. У результаті ротацій

наприкінці 1921 р. станом на 1 січня 1922 р. штат інституту нараховував 18 наукових співробітників, 9 педагогів й інструкторів, 4 лекторів курсів, 22 практиканта, 24 осіб адміністративно-господарчого персоналу.

Наприкінці 1920-х рр. ОПІ було закрито, що пов'язано із загальним занепадом педології, як науки і навчальної дисципліни, внаслідок її внутрішньої переорієнтації. Це було спричинено соціально-політичними умовами розвитку радянського суспільства, спрямованого на обслуговування освітньо-виховного процесу в контексті формування «соціалістичної» людини.

Важливим результатом діяльності ОПІ було обстеження учнів одеських навчальних закладів мережі соціального виховання НКО УСРР, виділення з їхнього загалу дітей з певними фізичними і психологічними відхиленнями, створення для них спеціальних шкіл або окремих класів та забезпечення диференційованого підходу в організації освітньо-виховного процесу.

Список використаних джерел

1. Державний архів Одеської області. Ф. Р-1395. Оп. 1. Спр. 131.
2. Дічек Н. П. Внесок Одеського лікарсько-педагогічного кабінету в реалізацію диференційованого підходу до організації дитинства у 20-ті роки ХХ ст. *Історико-педагогічний альманах*. 2012. № 2. С. 80-93.
3. Янченко Т. В. Інституційне оформлення педології в Україні (20-ті роки ХХ ст.). *Історико-педагогічний альманах*. 2015. № 1. С. 48-56.
4. Янченко Т. В. Радянізація наукових положень педології в Україні у 20-ті роки ХХ ст. *Історико-педагогічний альманах*. 2014. № 1. С. 29-36.

О. В. Пономаренко

докторка педагогічних наук, професорка
Запорізький національний університет

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ: ВИКЛИКИ, МОЖЛИВОСТІ, ЗАВДАННЯ

В умовах військової агресії порушується базове право людини на освіту, яка перетворюється в об'єкт військової агресії – цілями стають як учасники освітнього процесу, учні, вчителі, студенти, викладачі, науковці, так і освітня інфраструктура. Понад 10 млн. людей вимушено змінили місце проживання, 6,5 млн. в межах країни, 3,9 млн. виїхали за кордон. Переважна більшість, це жінки, діти, підлітки, учнівська та студентська молодь.

На початок травня 2022 р. з України виїхали близько 23 тис. педагогічних працівників усіх рівнів освіти та понад 600 тис. учнів та студентів. Війна посилила та розширила негативні виклики, які вже постали перед українською вищою освітою через епідемію COVID-19. Але ці випробування стали ще й своєрідним каталізатором, який відкриває вікно нових освітніх можливостей та давно назрілих модернізаційних змін у вищій освіті, а для її здобувачів, пошуку та скористання усіма можливостями широкого освітнього простору усього світу [2].

Провідною тенденцією сьогодення сучасної світової, а значить і української

вищої освіти, є «освіта протягом життя» (lifelong learning), яка дає змогу здобувачеві адаптувати й розвивати свої компетенції й професійні навички відповідно до стрімких змін в економіці, технологіях та ринку праці. Ця модель вибудувала такі підсистеми: неформальна освіта (за ступенем інституалізації); дистанційна освіта (за способом організації навчального процесу); онлайн-освіта (за засобами реалізації); змішана освіта (поєднання традиційних та онлайн-засобів навчання).

Ключовим гаслом у країнах ЄС є інклюзія для усіх верств населення, враховуючи вільний та відкритий доступ до освітніх послуг. Головною структурою, яка займається питаннями біженців у світі є Управління Верховного комісара ООН, Агентство ООН у справах біженців, – це світова організація, яка має за мету організацію заходів щодо порятунку життя, захисту прав та створенню відповідних умов для біженців, вимушено переселених осіб та осіб без громадянства. Вони координують зусилля міжнародної спільноти, спрямовані на захист людей, які вимушено покинули свою батьківщину. Серед низки невідкладних завдань щодо цих категорій населення, освіта була, є і надалі залишається пріоритетним напрямком роботи цієї організації.

Однією з перешкод швидкому процесу перебудови освіти студентів-біженців у період російської агресії в Україні стало те, що частина з них мають недостатній або зовсім низький рівень досвіду онлайн-навчання, більшість не мали мобільних пристроїв, або не вміли ними користуватися. У країнах Європейського Союзу було створено електронну платформу EPAL (European Commission ndb) та запущено новий реєстр освітніх та навчальних кадрів Erasmus+ для підтримки українських біженців організаціями, що надають допомогу у здобутті освіти. Реєстр охопив освіту дорослих, професійно-технічну освіту, загальну, початкову, дошкільну та неформальну освіту. Окремо реєстр створив платформу для європейських та українських педагогів, науковців, які мають бажання та відповідну кваліфікацію для роботи з цими верствами біженців. Портал почав працювати з квітня 2022 року в мережі EURAXASS, що підтримує дослідників. Він об'єднує понад 600 центрів і 43 національних портали в країнах-членах ЄС і країнах, асоційованих з програмою «Горизонт Європа» [1].

Kiron Open Higher Education громадська організація (Німеччина), запропонувала навчальні курси на базі МООС для біженців та шукачів притулку з можливістю визнання кредитів в університеті-партнері, що уможливило відкриття шляху до продовження університетського навчання у Європі. Було запропоновано гнучку систему онлайн-самонавчання та онлайн-співпраці. Такий підхід виправдав себе саме для біженців з академічним досвідом і відповідно пристойними навичками самостійного навчання. Подібні пропозиції створені у багатьох європейських університетах. Зокрема, студенти та викладачі факультету соціальної педагогіки та психології Запорізького національного університету скористалися такими можливостями. Викладачка, доцентка кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти Марія Гладиш активно використовує можливості підвищення кваліфікації та співпрацює з Остравським університетом (Чеська республіка), професор кафедри психології Євген Клопота співпрацює з університетом Массарика м.Брно (Чеська республіка), доцентка кафедри психології Наталя Мосол включилася у спільний дослідницький проект з університетом м. Дарем (Велика Британія), доцентка кафедри акторської майстерності Юлана Горчаренко у Німеччині активно долучилася до

організації фестивалів українського мистецтва, та участі в них студентів – майбутніх акторів, нашого університету. Бажання розвиватися, не зупинятися перед мовними, дистанційними, соціокультурними викликами відкриває широкі можливості та дозволяє отримати високоякісну віщу освіту європейського гатунку.

Водночас варто виокремити мапу інтегрування українського студентства від Європейської асоціації університетів (EUA). Вона охоплює інтерактивний перелік університетів, що пропонують конкретні підходи до розв'язання освітніх проблем українських студентів-біженців. Сьогодні це 350 освітніх установ з 32 країн ЄС. Основна їх мета є створення безпечної соціальної мережі у новій освітній спільноті, а онлайн-навчання в українських університетах може сприяти інтеграції до освітньої та суспільної життєдіяльності у післявоєнний час в Україні.

Список використаних джерел

1. Ничкало Н., Овчарук О., Гордієнко В., Іванюк І. Українська освіта в умовах російської війни: випробування, новий досвід, перспективи. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2022. Вип. 5. С. 7-39.
2. Освіта України в умовах воєнного стану: інформаційно-аналітичний збірник / за заг. ред. С. Шкарлет. Київ, 2022, 345 с.

Я. Р. Цвірко

*аспірант кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності
Запорізький національний університет*

SMART-ОСВІТА ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ ПРИ ФОРМУВАННІ УЯВЛЕНЬ ФІЗИЧНОЇ КАРТИНИ СВІТУ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Актуальність дослідження, теоретико-методологічне обґрунтування проблеми. Освіта – безперервний та динамічний процес, який має продовжуватися та вдосконалюватися протягом певного часу за життя людини різного віку. І не останню роль тут відіграє здатність вчителя зацікавити учня, в тому числі, і через застосування сучасних технологій.

У сучасному світі відбувається процес розвитку та впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ), каналів комунікації та засобів передачі та обміну інформацією, інтеграція знань та технологій, збільшення кількості відкритих інновацій, перехід на нові форми та методи навчального процесу.

В результаті високоінтенсивного зростання інформаційних технологій, які стали невід'ємною частиною навколишнього середовища сучасної людини, на зміну звичному аудиторному навчанню прийшло електронне та дистанційне навчання, яке виступає як допоміжний та тимчасовий інструмент традиційного навчання з обмеженим спектром застосування, що поступово трансформується у smart-освіту. Але винайти нові популярні складові «розумної» (“SMART”) освіти виявляється замало. Сучасні можливості комп'ютерної техніки призначені вирішувати нові завдання у сфері освіти. Вчені приділяють значну увагу в вирішенні цього питання, про що свідчать роботи вітчизняних дослідників таких, як В. Биков, О. Семеніхіна,

М. Жалдак, К. Колін, Н. Морзе, О. Іваницький, С. Литвинова, та зарубіжні дослідники Д. Форай, Е. Ушаков. Проте питання використання сучасних ІКТ, особливо SMART-технологій, під час викладання уроків фізики та розкриття фізичної картини світу остаточно не досліджено.

Мета дослідження. Проаналізувати особливості застосування SMART-освіти та вивчення можливостей використання SMART-технологій для підвищення кваліфікації вчителя фізики при формуванні уявлень фізичної картини світу в учнів старшої школи, виявлення можливих недоліків та переваг мобільного навчання.

Результати теоретичного аналізу проблеми. SMART-освіта вчителів фізики включає не тільки впевнене користування комп'ютером, планшетом, мобільним телефоном та інтерактивною дошкою. Сюди входить також розуміння загальної структури цифрових комп'ютерних пристроїв, фізичної сутності закладених в них процесів, високий рівень володіння управлінням інформацією через цифрову техніку та майстерність володіння цією технікою [5, с. 1-11]. Крім того, вчителю фізики необхідні базові навички володіння програмуванням, вмінням створювати власні програмні продукти для забезпечення освітнього процесу, а також розуміння високого потенціалу нових комп'ютерних технологій для власної інноваційної діяльності та творчої діяльності учнів.

Я. Балабан дійшов висновків, що «використання SMART орієнтованого середовища в процесі вивчення фізики вирішує питання вдосконалення якості викладання фізики» [1, с. 233].

М. Кадемія вважає, що SMART-освіта, як новий інноваційний вид організації навчального процесу при використанні та застосуванні максимально можливих мультимедійних засобів (аудіо, відео, графіка), мобільних пристроїв, джерел інформації, здатна швидко і просто адаптуватися під потреби і рівень як викладачів, так і учнів, задовольнити мету і стратегії умовам викладання і навчання з використанням технологій Web 2.0 та мережевих (хмарних) сервісів [4, с. 280].

Смарт як властивість, що дозволяє ментально адаптувати об'єкт чи процес до змін у навколишньому середовищі, стає найбільш затребуваним у сучасному соціальному розвитку та особливо освіті. Перехід від очної до дистанційної форми навчання вимагає розвитку та вдосконаленню SMART-технологій, що незмінно веде до впровадження креативних форм навчання. Включення до процесу навчання віртуальних фізичних демонстрацій та інтерактивних лабораторних робіт, електронних презентацій та відеоматеріалів, комп'ютерних анімацій та статичних зображень забезпечує покращене сприйняття навчальної інформації учнями.

Однак, М. Жалдак вважає, що будь – яка інформація повинна бути дозованою та структурованою. Важливу роль у навчальному процесі відіграє підготовка вчителя фізики до використання ІКТ. Підкреслено необхідність підвищення рівня професійної компетентності вчителя, охарактеризовано позитивні та негативні аспекти використання ІКТ [2, с. 10; 3, с. 11].

Висновки. На етапі розвитку науки і техніки під впливом інноваційних технологій у суспільстві відбувається зміна технологічної парадигми. SMART-суспільство насамперед пов'язане з розвитком smart-технологій, які впливають на соціальні процеси в суспільстві. ІКТ поступаються місцем SMART-технологіям, що відкривають новий шлях SMART-освіті в галузі формування уявлень фізичної картини світу в учнів старшої школи.

Впровадження в систему освіти SMART-технологій для формування фізичної картини світу в учнів старшої школи потребує подальшого наукового розвідку, бо ця система ще не вдосконала.

Список використаних джерел

1. Балабан Я., Іваній В., Мороз І. Використання SMART-технологій в організації навчального середовища вивчення фізики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. Вип. 8 (72). С. 226-236.
2. Жалдак М. Система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2011. Вип. 11. С. 3-15.
3. Жалдак М. Проблеми інформатизації навчального процесу в середніх і вищих навчальних закладах. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2013. № 3. С. 8-15.
4. Кадемія М. Ю. Відкрите Smart-середовище навчання в підготовці педагогічних працівників у закладах вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. №50. С. 279-282.
5. Семеніхіна О. Нові парадигми у сфері освіти в умовах переходу до Smart-суспільства. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_3_22.

С. А. Чепур

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Запорізький національний університет

І. В. Козич

кандидат педагогічних наук, доцент
Запорізький національний університет

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

На сьогоднішній день цифрові технології посідають важливе місце в розвитку та підвищенні якості сучасної освіти. Науковцями пропонуються різноманітні шляхи вирішення проблеми якості освіти. В багатьох дослідженнях якість освіти розглядається як освітній процес і як його результат. Якість освітнього процесу (рівень його організації, відповідність методів і засобів навчання, кваліфікація педагогів) саме по собі ще не гарантує якості освіти в цілому, так як його цілі можуть не повною мірою відповідати новим потребам суспільства.

Цифрові технології в сучасному світі – це не лише інструмент, а середовище існування, яка відкриває нові можливості: навчання в будь-який зручний час, безперервну освіту, можливість проектувати індивідуальні освітні маршрути, зі споживачів електронних ресурсів стати творцями [2].

Успішне застосування цифрових технологій – надважливе завдання освіти ХХІ століття, з яким сьогодні пов'язане навчання, розвиток, побудова успішної

життєвої траєкторії. Зважаючи на це, важливим напрямом освітньої політики є процеси інформатизації навчання. У цьому контексті володіння цифровими навичками та компетентностями всіх учасників освітнього процесу є метою освіти та важливим чинником повноцінного й успішного розвитку суспільства та економіки держави [3].

Незважаючи на те, що цифрові технології в професійній педагогіці є досить молодого галуззю, вони дуже динамічно розвиваються. Йде їх активне впровадження в освітній процес на всіх щаблях навчання – школи, коледжі, заклади вищої освіти. Так, в багатьох закладах вищої освіти впроваджуються навчальні програми і курси, які активно використовують цифрові технології в процесі навчання. Крім того, інформатизація освіти і інтернет-технології привели до стрімкого розвитку нової форми навчання – дистанційної, яка є найвищим ступенем інформатизації освіти на сьогоднішній день.

Зазначимо, що цифрові технології дозволяють орієнтувати освітній процес не просто на виконання вимог професійного та освітнього стандарту, а на формування професійної культури майбутнього фахівця, прагнення до постійного самостійного самовдосконалення за допомогою інформаційних сервісів і технологій.

Унікальна роль, яку відіграють цифрові технології в підвищенні якості освітнього процесу закладу вищої освіти, заснована на їх здатності ефективно сприяти виконанню як необхідних, так і достатніх умов для забезпечення якості освіти. Сучасний рівень розвитку цифрових технологій значно розширює доступ до освітніх ресурсів в галузі освіти, науки і культури [1].

Впровадження цифрових технологій навчання і сучасних методик організації навчального процесу у закладі вищої освіти дозволяє здійснити оновлення змісту, форм і методів навчання відповідно до сучасних потреб суспільства в інноваційному розвитку; індивідуалізувати процес навчання з урахуванням потреб здобувачів вищої освіти, оптимізувати весь процес навчання.

Аналізуючи методичні цілі застосування цифрових технологій в навчальному процесі закладу вищої освіти виділимо наступні їх функції: індивідуалізація і диференціація процесу навчання; здійснення контролю з діагностикою помилок і зі зворотним зв'язком; здійснення самоконтролю і самокорекції навчальної діяльності; звільнення навчального часу за рахунок виконання комп'ютером трудомістких рутинних обчислювальних робіт; візуалізація навчальної інформації; моделювання та імітування досліджуваних процесів або явищ; організація лабораторних робіт через імітацію на комп'ютері реального досвіду або експерименту; формування вміння приймати оптимальне рішення в різних ситуаціях; розвиток певного виду мислення (наприклад, наглядно образного, теоретичного); посилення мотивації навчання (наприклад, за рахунок образотворчих засобів програми або вкраплення ігрових ситуацій); формування культури пізнавальної діяльності та ін.

Цифрові технології вирішують основні завдання педагогіки і сприяють формуванню у студентів всіх необхідних загальнокультурних і професійних компетенцій особистості, що сприяє придбанню особистого досвіду, застосування отриманих знань, умінь і навичок на практиці.

Таким чином, застосування цифрових технологій в освітньому процесі закладу вищої освіти підвищує результативність підготовки майбутніх фахівців, спричиняє виникнення принципово нового способу навчання, спрямовує студента на свідоме засвоєння знань у процесі виконання завдань педагогічної спрямованості, формує самостійність уже на початкових етапах навчання у закладі вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Генсерук Г. Р., Бойко М. М. Цифрові технології як засіб підвищення якості освітнього процесу закладу вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Тернопіль, 30 квіт., 2020 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. С. 110-111.
2. Карплюк С. О. Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі. *Інформаційно-цифровий освітній простір України : трансформаційні процеси і перспективи розвитку* : матеріали методолог. семінару НАПН України. (м. Київ, квіт. 2019 р.). Київ, 2019. С. 188-197.
3. Овчарук О. В. Цифрова компетентність вчителя: міжнародні тенденції та рамки. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 4 (100). С. 52-55.

СЕКЦІЯ 2
ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ РЕФОРМ
СУСПІЛЬСТВА

І. А. Барбашова

*докторка педагогічних наук, професорка
Бердянський державний педагогічний університет*

**ПРО ЗАСВОЄННЯ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
ЦІННІСНИХ ЗАСАД НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Цілком визнаною є думка про те, що мотиваційну основу поведінки особистості закладають цінності. У той же час цінності є результатом виховання нового покоління, зокрема в освітніх закладах різних типів, що створює фундамент для розвитку держави, зміцнення інтелектуального потенціалу, досягнення політичної стабільності та суспільної злагоди. Отже, цінності мають велике значення як на рівні особистості, так і на рівні суспільства в цілому. Тому проблема формування в молоді цінностей набуває в умовах сучасних соціокультурних реалій особливої актуальності.

Мета дослідження полягає у висвітленні головних змістових акцентів в ознайомленні майбутніх вчителів школи першого ступеня з ціннісними засадами національної освіти.

Засвоєння студентами другого рівня вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету ціннісних засад національної освіти організовано в процесі вивчення ними відповідної теми з навчального курсу «Основи едукології» [1].

По-перше, доцільно довести до відома здобувачів загальний *сенси* поняття *цінностей* – те, що має певну матеріальну або духовну вартість; важливість і значущість чогось; позитивне значення об'єктів навколишнього світу чи ідей для суспільства, соціальної групи, окремої особистості – та розкрити їхній історичний характер, адже вони зазнають змін під впливом різних соціокультурних норм людської життєдіяльності (у стародавній Греції основними цінностями визнавалися істина, добро і краса; християнство на передній план поставило євангельські цінності віри, надії та любові; Французька революція наголосила на ціннісній тріаді рівності, свободи, братства; сьогодні є актуальними такі цінності, як мир, духовне багатство, солідарність, гідність, толерантність, гуманізм, демократія, громадянськість тощо). На цьому ґрунті студентам доводять сутність освітніх цінностей як складника загальних цінностей – це сукупність гуманістичних пріоритетів суспільства, головні орієнтири для розвитку освіти, система соціальних цінностей, які в умовах спеціально організованого освітнього процесу стають персональними цінностями кожного здобувача.

По-друге, необхідно обґрунтувати фактори, які актуалізують аксіологізацію вітчизняної системи освіти. До них належать такі:

Зміна світової освітньої парадигми з інструментально-технократичної на гуманітарно-особистісну. Становлення інформаційного суспільства викликає розробку нових педагогічних ідей, переосмислення ціннісно-світоглядних засад освітнього процесу. Це передбачає визначення головних ціннісних установок сучасної педагогічної практики, різноманіття ціннісних орієнтацій у навчанні та вихованні, напрямів аксіологізації викладання навчальних дисциплін, змісту

ціннісних стимулів до освіти.

Створення суспільств мультикультурного типу внаслідок світової глобалізаційної тенденції з притаманними їй міграційними явищами. У таких суспільствах співіснують етноси, системи цінностей яких задають власний ціннісний горизонт і механізми освітньо-виховних впливів на особистість. Виникає потреба осмислити принципові можливості узгодження загальнолюдських і національних цінностей у системі освіти, налагодження інтеркультурного діалогу засобами освіти, формування та розвитку сучасної освіти на засадах полікультурності.

У зв'язку із входженням освіти в інтегровану світову культуру перед системою освіти України постає завдання переорієнтації на цінності демократії, свободи та відповідальності, поваги до особистості, солідарності, чесності, справедливості, толерантності тощо. Проте не втрачають важливості проблеми збереження продуктивних традицій вітчизняної освіти й школи, уникнення нігілізму в сприйнятті національних світоглядних цінностей, націоналістичного провінціалізму, ксенофобії, нетолерантного ставлення до світоглядних цінностей інших культур.

Тенденцію аксіологізації теорії освіти підсилюють ціннісно-світоглядні трансформації, що відбулися в українському суспільстві за часи набуття незалежності. Руйнація системи цінностей радянських часів призвела до стану дезорієнтованості суспільства, коли його цінності та норми стають нестійкими й суперечливими, коли загострюється дисбаланс між культурними цінностями та нормами суспільства або зберігаються елементи радянської системи в педагогічному досвіді.

Формування екранної культури та її перетворення на самостійну культурну реальність, яка через комп'ютерні ігри, різні форми інтернет-комунікації, серіали, рекламу, токшоу, реаліті-шоу наполегливо транслює в індивідуальну й масову свідомість власні цінності та моделі поведінки. Оскільки ці установки не завжди відповідають чи навіть суперечать орієнтирам, заданим у системі освіти, зростає необхідність забезпечення конкурентоспроможності впливу освітньо-виховних практик на ціннісну свідомість особистості.

По-третє, потребують висвітлення три групи освітніх цінностей, визначені в посібнику Міністерства освіти і науки України «Ціннісні орієнтації сучасної української школи» – морально-етичні, соціально-правові, особистісно зорієнтовані [2].

Морально-етичні освітні цінності: гідність – усвідомлення своєї неповторності, необхідності цінувати себе, здійснювати самоаналіз; рівність – можливість здобути освіту незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, мовних або інших ознак; справедливість – прагнення до пошуків правди та бажання створити справедливим своє оточення, місто, країну; неупередженість оцінювання досягнень і вчинків людей; толерантність і культурне різноманіття – усвідомлення неповторності кожної людини, її безумовної унікальності, яка має бути прийнята іншими; створення можливостей для утвердження та розвитку надбань різних культур, підвищення мультикультурної освіченості учасників освітнього процесу; турбота – потреба людини розвивати в собі бажання допомогти іншому, піклуватись про нього, прагнення побудувати турботливе суспільство; чесність – намагання будувати відкриті стосунки з іншими, без лицемірства чи бажання приховати суттєве; академічна доброчесність – сукупність етичних принципів, якими

мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання, провадження наукової (творчої) діяльності; довіра – безумовна відкритість, щирість у ставленні однієї людини до іншої, надання людині права на помилки.

Соціально-правові освітні цінності: верховенство права – досягнення чесного та безкорисливого балансу інтересів усіх членів суспільства, без намагання обмежити права окремо взятої людини; нетерпимість до корупції та фаворитизму – неприйнятність надання й отримання незаконних переваг чи обмежень в обмін на неправомірну вигоду матеріального або нематеріального характеру (оцінка, відзнака, майно, переваги, пільги; телефонне право; непотизм – потурання друзям або родичам, фаворитизм тощо); патріотизм – вдячність і відданість своєму народові, почуття емпатії до людей і суспільства, у якому людина народилася, виросла й де попри можливі труднощі відбувається фізичний, інтелектуальний і духовний розвиток особистості; екологічно-етична цінність – бажання забезпечити рівновагу у взаєминах «людина-природа» через знання та навички природоохоронної діяльності; соціальна відповідальність – дотримання вимог соціальних норм, що є загальноприйнятими та сприяють ефективній взаємодії членів суспільства й забезпеченню його сталого розвитку.

Особистісно зорієнтовані освітні цінності: лідерство та самореалізація – усвідомлення необхідності постійного розвитку протягом усього життя, реалізації творчих здібностей, набуття навичок комунікації, роботи в команді, емоційного інтелекту; свобода – право на реалізацію своїх бажань, намірів, ідей; воля людини як рушійний фактор її професійної та життєвої траєкторії; відповідальність за виявлення своєї свободи, за своє самовираження.

Формування цінностей являє собою процес їхньої інтеріоризації та розглядається на сучасному етапі як пріоритетне завдання педагогіки. Повний цикл засвоєння цінностей може включати такі етапи:

- пред'явлення цінності особистості;
- усвідомлення цінності особистістю;
- прийняття цінності особистістю – отримання емоційно позитивної реакції на цінність і фіксація такої реакції;
- реалізація цінності в діяльності та поведінці;
- корекція ціннісного ставлення;
- закріплення цінності в спрямованості особистості та переведення її в статус особистісної якості.

У підбитті підсумків варто звернути увагу магістрантів на те, що для набуття системою освіти нової якості ще не досить проголосити відданість відповідним цінностям. Необхідно, щоб на основі визнаних ціннісних пріоритетів був організований освітній процес в узгодженні його змісту, методів і форм в освітніх закладах різних типів.

Список використаних джерел

1. Барбашова І. Основи едукології : навч. посіб. Мелітополь : Видавничий дім Мелітопольської міської друкарні, 2022. 170 с. URL: <https://dspace.bdpu.org.ua/handle/123456789/487> (дата звернення: 23.10.2023).
2. Ціннісні орієнтири сучасної української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Serpneva%20conferentcia/2019/Presentation-Roman-Stesichin.pdf> (дата звернення: 23.10.2023).

Т. П. Голованова

*кандидат педагогічних наук, доцент
Запорізький національний університет*

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЯ КОНСТРУЮВАННЯ РОБОЧОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ З ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ В ОСВІТІ

Орієнтація на інноваційні підходи у сучасній вищій освіті України, до яких ми відносимо системний підхід, компетентнісний підхід, гендерну рівність, має двадцятирічну історію [5]. Впровадження Стратегії гендерної рівності в освіті вимагає підготовки фахівців зі сформованою гендерною компетентністю. Для цього необхідно створити методичне забезпечення дисциплін з гендерної проблематики [6].

Мета цієї статті полягає в тому, щоб на основі аналізу досвіду роботи з розробки та впровадження дисциплін дослідити вплив методології системного підходу на конструювання робочої навчальної програми з гендерної рівності в освіті.

Сьогоднішній освітній процес здійснюється в умовах, коли в країні відбувається війна. Цей чинник вплинув на те, що в освіті ставлення до гендерної рівності досягло такої стадії свого розвитку, коли скінчився період роздумів, дискусій та було прийнято Стратегію впровадження гендерної рівності в освіті [6].

Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» [5] визначає гендерну рівність як рівний правовий статус жінок і чоловіків та рівні можливості для його реалізації, що дозволяє особам обох статей брати рівну участь у всіх сферах життєдіяльності суспільства. Гендерна рівність долає стереотипи, що існують у суспільстві, змінює погляд на цінність ролей і діяльності, які вважають жіночими або чоловічими. Це положення має важливе значення саме і для взаємодії викладачів і студентів в умовах дистанційного навчання, використання інформаційних технологій.

У відповідь на сучасні виклики, в системі вищої освіти почали посилено розвиватися процеси, що сприяли впровадженню системного, компетентнісного підходів, гендерного підходу. В ОПП «Педагогіка вищої школи» розроблено такі дисципліни, як: «Системний підхід у вищій школі» (обов'язкова дисципліна), а також «Гендерні компетентності викладача» (дисципліна за вибором).

Для мене, як доцентки кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності, ці дисципліни мають особливе значення. Авторську позицію дисципліни «Системний підхід у вищій школі» було представлено на методологічних семінарах, які мали статус міжкафедральних у Запорізькому національному університеті. Концепція дисципліни «Гендерні компетентності педагога» склалася внаслідок поєднання наукової, проектної, викладацької діяльності, а також експертної діяльності через участь у роботі громадських організацій та структур влади [1].

За останні роки відбулися зміни, внаслідок яких змінився дизайн курсів, але методологія залишилася такою, якою вона була розроблена на етапі створення ОПП «Педагогіка вищої школи». Під час розробки програми дисципліни «Гендерні компетентності педагога» ми розділили матеріал курсу на рівні частини, змістові модулі. Одночасно ми виходили з того, що зміст цих частин має відповідати

принципу цілісності, а між структурними елементами програми має бути взаємозв'язок.

Існує твердження, що система буде стійкою, якщо найслабша частина дисципліни буде зміцнена. Особливу увагу ми приділили таким дискусійним темам, як: «Чи розрізняються поняття стать та гендер?», «У чому сутність гендерних стереотипів?», «Як змінюється образ жінки та чоловіка в історії», «Як пов'язані стать, статус і влада», «Як пов'язані материнство, батьківство, робота та досягнення», «Як подолати гендерно обумовлене насильство», «Як освіта формує гендерні ролі», «Гендерночутлива мова», «Профілактика булінгу в освіті», «Перспективи створення єдиного навчального плану для хлопців та дівчат з предмета «Захист України» у школі», «Гендерний аудит в освіті».

Проблеми формування компетентностей викладача вищої школи були розглянуті нами раніше у статтях [2], тому не будемо докладно зупинятись на цьому питанні. Для реалізації мети статті слід зазначити, що при розробці програми дисципліни «Гендерні компетентності педагога» ми використовували принцип додатковості. У даному разі йдеться про таке поняття, як толерантність [3]. Вміти інтерактивно взаємодіяти з навколишнім світом, вміти слухати та чути іншого має визначальне значення для формування гендерної компетентності викладача. Для вирішення цього завдання використовуються інтерактивні методи навчання: робота в парах та групах, коло ідей, мозковий штурм, навчаючи учусь, дерево рішень, мікрофон, асоціативний куш, рольові ігри та імітаційне моделювання, технологію опрацювання дискусійних питань.

Під час виступу зі своїми презентаціями, студенти оформляють свої думки, перевіряють, чи існує взаємозв'язок між поняттями дисципліни, наприклад, між поняттями: «гендер», «стать», «соціалізація», «гендерні стереотипи», «гендерний підхід», «потреби людини», «справедливість», «гендерна чутливість», «безпека».

В результаті такої діяльності виникає проектування, тобто студент здійснює дію від свідомості до навколишньої дійсності. Підтвердженням цього можуть бути заходи, що проводяться центром гендерної освіти ЗНУ спільно з первинною профспілковою організацією для студентів різних факультетів, у тому числі й структурних підрозділів університету [4]. Після проведених заходів ми зверталися до студентів, щоб вони написали свої відгуки про те, чим вони займалися під час проведення заходу. Тобто здійснювалася рефлексія, процес усвідомлення тієї діяльності, до якої було залучено студентів.

Як показує наш досвід, і при вивченні дисципліни, і при проведенні заходів гендерного виховання студентів, учасники та учасниці мають різний рівень знань гендерної теорії, вони мають різні інтереси. У своїй практиці я стикалася з тим, що слухачі, вчителі сприймали гендерну теорію як складну, тоді як для студентів-магістрантів той самий матеріал може бути сприйнятий як надто простий. Особливість системного підходу у конструюванні таких програм полягає в тому, що ми можемо використовувати метод моделювання. Суть цього методу полягає в тому, що таке складне поняття, як гендерна рівність або гендерна теорія повинна бути представлена засобами простої моделі.

Ця модель гендерної рівності може бути побудована на основі системного підходу. Як ілюстрацію можна навести документ Стратегії [6]. Так само і в нашому

курсів, в центрі знаходиться система понять, що розташовуються у різних модулях дисципліни. У зв'язку з цим у нашій практиці ми використовували такий вид діяльності як опорний конспект та конспектування базових понять. Розглядаючи останню частину конструювання програми з урахуванням системного підходу, важливо відзначити розділ самостійної роботи.

Сьогодні зміст контрольного завдання до змістовного модуля включає підготовку презентації та підготовку повідомлення на одну з тем практичного заняття на вибір студентів. Обов'язковим є проходження тестів кожного модуля.

Отже, дослідження процесу створення робочої навчальної програми з гендерної рівності в освіті, має свої методологічні особливості. По-перше, виявилась можливість використання системного підходу до розгляду гендерної рівності в освіті. Працюючи з інформацією, використовуючи системний підхід, ми поділяємо інформацію на складові, на маленькі модулі, потім з'єднуємо у великі модулі. Через інтеграцію цих модулів забезпечували формування гендерної компетентності студентів. Інтерактивні методи використовуються нами для формування компетенцій студентів, які дозволяють їм здійснювати успішно гендерний підхід у своїй професійній діяльності в освіті.

Список використаних джерел

1. Голованова Т. П. Гендерний аудит як аналітичний інструмент. Порадник для гендерних радників та радниць / за заг. ред. К. Б. Левченко. Київ : ОБСЄ/БДІПЛ, 2023. 66 с. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/sites/1/18%20-%20Department/18%20-%20PDF/2023/25.08.2023/poradnik-dlya-radnikov-1-1.pdf>
2. Голованова Т. П. Теоретичні засади професійної компетентності майбутнього викладача вищої школи. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2018. №1 (30). С. 68-76. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2018_1_14.
3. Голованова Т. П. Толерантність і педагогіка: історико-теоретичний аспект. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2018. № 2 (31). С. 21-24. URL: <http://visnykznu.org/issues/2018/2018-ped-2/6.pdf>.
4. Під час Гендерного форуму в ЗНУ йшлося про виконання Резолюції ООН 1325 «Жінки. Мир. Безпека» в Запорізькій області. URL: <http://surl.li/mlnli>.
5. Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків : Закон України від 08.09.2005 р. № 2866-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15#Text>.
6. Про схвалення Стратегії впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року та затвердження операційного плану заходів на 2022-2024 роки з її реалізації : розпорядження Кабінету Міністрів України від 20.12.2022 р. № 1163-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1163-2022-p#Text>.

О. П. Грищенко

кандидат юридичних наук

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ ТА КОНСУЛЬТАЦІЇ ЯК ВИД АУДИТОРНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. Один із видів аудиторних занять – практичні заняття. «Практичне заняття – вид навчальної (аудиторної) роботи під керівництвом викладача, що полягає у виконанні здобувачем освіти індивідуального завдання з метою практичного застосування окремих теоретичних положень навчальної дисципліни. Практичні заняття проводяться в аудиторіях або лабораторіях закладу, оснащених необхідними засобами навчання, обчислювальною технікою однією академічною групою (підгрупою)» [2, с. 20-21; 4].

Теоретико-методологічне обґрунтування проблеми. Теоретико-методологічним обґрунтуванням проблеми практичних занять у вітчизняній вищій школі можна вважати загальні вимоги до практичного заняття в закладах вищої освіти. Аудиторії, в котрих проводяться практичні заняття, повинні бути оснащені необхідними технічними засобами навчання, комп'ютерною та іншою технікою. Викладач вищої школи зобов'язаний дотримуватися навчальної програми при формулюванні теми практичного заняття (з практичної підготовки будь-якої спеціальності). Викладача документально не обмежують у інтерпретації освітнього матеріалу, а також у виборі форм і засобів його доведення до здобувачів вищої освіти. Викладач, якому доручено проведення практичних занять, має підготувати методичні матеріали (плани практичних занять, завдання для самостійної роботи, тести, завдання різної складності для кожного практичного заняття) та узгодити з лектором освітнього компонента ООП їхнє використання. На практичному занятті викладачем має бути передбачено індивідуальне виконання кожним здобувачем вищої освіти конкретних завдань як самостійних, так і відповідей на питання практичного завдання.

Мета дослідження – охарактеризувати практичні заняття як вид аудиторної роботи у вітчизняних закладах вищої освіти.

Результати теоретичного аналізу проблеми. У вітчизняній вищій школі існують аспекти, які є обов'язковими для професійної підготовки різних спеціальностей. Наприклад, кількість здобувачів вищої освіти в на практичному занятті має бути за списком академічної групи; практичне заняття призначене для розгляду здобувачами вищої освіти окремих теоретичних положень освітнього компонента (навчальної дисципліни); організація викладачем поглибленого їхнього обговорення має привести до формування у здобувачів вищої освіти умінь і навичок їхнього практичного застосування в майбутній професійній діяльності.

Підготовка до проведення практичного заняття у ЗВО потребує ретельної методичної роботи викладача. Основними компонентами проведення практичного заняття є: «попередній контроль знань, умінь, навичок здобувачів вищої освіти;

постановка викладачем загальної проблеми; її обговорення за участю здобувачів вищої освіти; виконання здобувачами вищої освіти завдань з їхнім обговоренням; розв'язування контрольних завдань та їхня перевірка; оцінювання» [1, с. 59].

Оцінки (в балах), отримані здобувачем вищої освіти за окремі практичні заняття, враховуються при виставленні підсумкової оцінки з даної навчальної дисципліни. Окремі практичні заняття враховуються при виставленні підсумкової оцінки з даної навчальної дисципліни. Тема практичного заняття визначається робочою навчальною програмою дисципліни.

Необхідною складовою аудиторних занять у закладах вищої освіти є консультація. «Консультація – вид навчальної роботи, що полягає у надані викладачем роз'яснень певних положень окремої навчальної дисципліни, допомоги у проведенні здобувачами освіти самостійної роботи або виконанні індивідуальних завдань. Проводиться для здобувачів освіти однієї академічної групи або потоку». Також може бути й індивідуальною [2, с. 32; 4].

Індивідуальна консультація проводиться тоді, коли викладач консулює здобувачів вищої освіти із виконанням індивідуальних завдань; групова консультація проводиться тоді, коли викладач консулює з теоретичних питань навчальної дисципліни. Обсяг часу, відведений викладачу для проведення консультацій з конкретної дисципліни, визначається навчальним планом.

Висновки. 1. Аудиторні заняття – це важливий компонент професійної підготовки фахівців різних спеціальностей. 2. Практичні заняття та консультації в процесі вищої освіти потребують методичного забезпечення.

Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо вивчення методичного забезпечення самостійної роботи здобувачів вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Єфремова О., Грищенко О., Грищенко С. Проблема методичного забезпечення аудиторних занять для здобувачів вищої освіти. *Дидактика*. 2021. Вип. 3. С. 57-61.
2. Жорнова О. І., Жорнова О. І. Організаційно-методичні засади викладання у вищій школі : навчальний посібник. Київ : [б.в.], 2011. 128 с.
3. Положення про навчально-методичний комплекс навчальної дисципліни. URL: <http://matbnau.in.ua/teacher/nmk.pdf> (дата звернення 04.10.2023).
4. Про затвердження норм часу для планування і обліку навчальної роботи та переліків видів навчальної, методичної, інноваційної, наукової, організаційної роботи та іншої педагогічної діяльності педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 18.06.2021 р. № 686. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1092-21/ed20210618#n34> (дата звернення 03.10.2023).

Т. О. Дороніна

*доктор педагогічних наук, професор
Криворізький державний педагогічний університет*

КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В СУБ'ЄКТНО-СУБ'ЄКТНІЙ СИСТЕМІ ВЗАЄМОДІЇ

Характер комунікації між викладачами та здобувачами освіти набуває вирішального значення в контексті освітніх трансформацій, що відбуваються сьогодні. Реформування вітчизняної системи освіти, зокрема впровадження компетентнісного підходу, акцентує увагу на важливості якісної взаємодії між викладачами та здобувачами освіти. В контексті глобалізації та інтеграції освітніх процесів, роль викладача вищої школи трансформується, набуваючи нових вимірів та відповідальності. Сучасний викладач має бути не лише носієм та «транслятором» знань, але й ментором, модератором та партнером студентам у їхньому навчальному та особистісному розвитку. Означене пов'язано з переходом до студентоцентрованої моделі навчання, де освітній акцент зміщується на активну участь здобувачів у освітньому процесі, їхню самостійність та відповідальності за власне навчання. Отже комунікативні стратегії викладача вищої школи в суб'єктно-суб'єктній системі взаємодії набувають особливого значення в сучасній освітній парадигмі, що передбачає перехід від традиційного авторитарного стилю викладання до демократичного, орієнтованого на студента підходу.

Ключовим аспектом у визначеному контексті є створення відкритого, довірливого діалогу між викладачами та студентами, що сприяє кращому розумінню, обміну ідеями та знаннями. Адаптація до швидких змін сучасного світу, інтеграція інноваційних технологій в освітній процес та вимоги до підготовки конкурентоспроможних фахівців вимагають від викладачів пошуку доцільних у системі суб'єктно-суб'єктній системі взаємодії комунікативних стратегій. Відповідно, ефективність комунікативних стратегій, які він обирає, набуває вирішального значення для досягнення позитивних освітніх результатів.

Комунікативні стратегії визначаємо як цілеспрямовану діяльність, що включає в себе вибір та застосування певних методів, технік та стилів спілкування з метою ефективної взаємодії, обміну інформацією, вирішення завдань та досягнення поставлених цілей. Вони базуються на розумінні психологічних, соціокультурних та лінгвістичних аспектів комунікації, враховують індивідуальні особливості суб'єктів спілкування та контекст взаємодії. Добір комунікативних стратегій залежить від конкретних завдань, ситуацій спілкування та учасників взаємодії. Вони можуть включати в себе використання вербальних і невербальних засобів спілкування, розвиток емпатії, активне слухання, надання зворотного зв'язку, вміння задавати питання, використання переконливих та аргументованих висловлювань тощо.

У контексті зарубіжного досвіду, педагогічні практики країн Європейського Союзу, Сполучених Штатів Америки та Канади свідчать про ефективність впровадження студентоцентрованих підходів та активного використання

комунікативних стратегій, які підтримують взаємодію на рівні суб'єкт-суб'єкт. Така взаємодія сприяє підвищенню мотивації студентів, розвитку їхніх навичок критичного аналізу та творчого підходу до вирішення проблем. Освітня практика доводить, що взаємодія викладача та студентів на суб'єкт-суб'єктній основі сприяє формуванню критичного мислення, самостійності та відповідальності студентів. Важливо також підкреслити, що актуальність даної проблематики також обумовлена швидкими змінами у світі технологій, що вимагає від викладачів адаптації до нових форм та каналів комунікації. Цифровізація освітнього процесу, впровадження електронного навчання та використання інтерактивних методів викладання ставлять перед викладачем завдання вдосконалення власних комунікативних компетентностей.

Серед сучасних ефективних комунікативних стратегій, на які варто застосовувати викладачу вищої школи, задля побудови партнерських, довірчих відносин зі здобувачами освіти, назовемо діалогову взаємодію (створення діалогового простору, де кожен студент може висловити свою думку, поставити питання або висловити сумніви в атмосфері відкритості та взаємоповаги), використання відкритих питань (стимулювання критичного мислення та активної участі студентів у дискусіях), зворотній зв'язок (надання здобувачам конструктивного зворотного зв'язку допоможе їм зрозуміти, як вони можуть покращити свою роботу та розвинути свої навички), інклюзивність (створення освітнього середовища, де кожен студент відчуває свою цінність, залучення до навчального процесу), підтримку самостійності (заохочення студентів до самостійної роботи, дослідження та рефлексії, підтримуючи їхню автономію та відповідальність за власне навчання), емпатію (розуміння переживань та емоцій студентів, їхньої точки зору), моделювання (викладач виступає в ролі моделі ефективної комунікації, демонструючи здобувачам своє вміння слухати, висловлювати свої думки та спілкуватися з повагою до інших).

Окреслено лише декілька комунікативних стратегій, які викладачі і сьогодні використовують у своїй педагогічній діяльності, проте їхня свідомо артикуляція викладачем у своїй повсякденній педагогічній діяльності, на нашу думку, здатна побудувати продуктивні стосунки зі студентами та забезпечити ефективний освітній процес. У визначених умовах удосконалення комунікативних навичок викладачів, їхня здатність будувати конструктивний діалог, враховуючи індивідуальні потреби та особливості студентів, стає ключовим чинником успішної освітньої діяльності та впровадження змін в освітній системі.

У підсумку, маємо наголосити, що здатність викладача адаптуватися до змін, розвивати власні комунікативні навички та створювати умови для ефективної взаємодії зі студентами визначає якість освітнього процесу та сприяє підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно діяти у складних соціокультурних умовах сучасного суспільства.

О. П. Єфремова

кандидат юридичних наук, доцент

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

СУТНІСТЬ МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ЛЕКЦІЙ ЯК ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТІВ (НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН) В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Актуальність дослідження. Методичне забезпечення освітніх компонентів (навчальних дисциплін) є обов'язковим при їх викладанні у вітчизняному закладі вищої освіти. Ця документація готується викладачами кафедри, які забезпечують викладання освітніх компонентів. Перевіряється документація методичними структурами університету обов'язково. Наявність і якість підготовки методичного забезпечення освітніх компонентів (навчальних дисциплін) враховується критеріями акредитації навчальних програм.

Матеріали методичного забезпечення навчальної дисципліни розробляються державною мовою, з дотриманням наукового стилю викладення. Матеріали методичного забезпечення навчальних дисциплін, що викладаються іноземною мовою, готуються мовою викладання [2].

Теоретико-методологічне обґрунтування проблеми. Освітній процес у закладах вищої освіти «спрямований на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін і розвитку в соціально культурній сфері, в галузях науки і техніки, технологій, системах управління, організації праці в умовах ринкової економіки та організується з урахуванням можливостей сучасних технологій навчання» [3].

Згідно «Положення про організацію освітнього процесу в Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка», «освітній процес – це інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, що проводиться в університеті через систему науково методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження, розвиток і використання знань, умінь, компетентностей у осіб, які навчаються, на формування гармонійно розвиненої особистості» та базується «на принципах науковості, гуманізму, демократизму, студентоцентризму, наступності та безперервності, незалежності від втручання будь-яких політичних, громадських і релігійних організацій та об'єднань» [3].

Мета дослідження – обґрунтувати сутність методичного забезпечення викладання лекцій як освітніх компонентів (навчальних дисциплін) в закладах вищої освіти України.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Лекція у ЗВО є одним з видів аудиторних занять. «Лекція – вид навчальної роботи, що полягає у викладі теоретичного матеріалу окремої теми (тем) певної навчальної дисципліни для потоку (декількох академічних груп). В окремих випадках лекція може проводитися для однієї групи» [1, с. 11; 4].

Методична підготовка викладача до освітніх занять заснована на загальних вимогах щодо їхньої організації та проведення, не зважаючи на особливості та специфіку наукового знання, котре породжує відмінності у його поданні в межах

різних навчальних дисциплін. Основні методичні вимоги до організації та проведення навчальних занять наразі регламентовані нормативними документами як Міністерства освіти і науки України, так й Положеннями про організацію освітнього процесу у різних закладах вищої освіти.

Оскільки лекція є основною формою проведення освітніх занять у ЗВО, призначених для засвоєння теоретичного матеріалу, то її доручають проводити професорам і доцентам ЗВО, а також провідним науковцям або спеціалістам, котрих спеціально запрошують для читання лекцій. Маємо проаналізувати основні положення, котрі визначають зміст підготовки викладача до лекції та регламентують її проведення. Лекція є елементом курсу лекцій, який охоплює основний теоретичний матеріал окремої або кількох тем навчальної дисципліни. Лектор, якому доручено читати курс лекцій, зобов'язаний перед початком відповідного семестру подати на кафедру робочу програму дисципліни та силабус, якщо дисципліна вибіркова. Тематика курсу лекцій визначається робочою навчальною програмою. Лекції проводяться у відповідно обладнаних приміщеннях – аудиторіях. Лекція проводиться для однієї або більше академічних груп здобувачів вищої освіти. Лектор, який вперше претендує на читання курсу лекцій, може бути зобов'язаний завідувачем кафедри до проведення пробних лекцій з участю викладачів та наукових співробітників кафедри. Важливим елементом є складений лектором конспект лекцій. Замість конспекту лекцій може подаватися авторський підручник чи навчальний посібник, за умови, коли їхнім автором є лектор.

Висновки. 1. Лекції – один з видів аудиторних занять, що потребують методичного забезпечення. 2. Робоча програма навчальної дисципліни є нормативним документом університету і розробляється окремо для кожної навчальної дисципліни. 3. Лекція є елементом курсу лекцій, який охоплює основний теоретичний матеріал окремої або кількох тем навчальної дисципліни.

Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо вивчення вимог до авторського підручника чи навчального посібника, який може подаватися замість конспекту лекцій.

Список використаних джерел

1. Жорнова О. І., Жорнова О. І. Організаційно-методичні засади викладання у вищій школі : навчальний посібник. Київ : [б.в.], 2011. 128 с.
2. Навчально-методичний комплекс дисципліни. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Навч%> (дата звернення 20.09.2023).
3. Положення про організацію освітнього процесу в Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. URL: <https://drive.google.com/file/d/1trqn0NG5l79caOb5mOe94RZJMt6WmpVf/view> (дата звернення 20.09.2023).
4. Про затвердження норм часу для планування і обліку навчальної роботи та переліків видів навчальної, методичної, інноваційної, наукової, організаційної роботи та іншої педагогічної діяльності педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 18.06.2021 р. № 686. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1092-21/ed20210618#n34> (дата звернення 20.09.2023).

О. І. Іваницький
доктор педагогічних наук, професор
Запорізький національний університет

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАГІСТРАНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Інноваційне навчання у сучасному вищому навчальному закладі слід розглядати як процес, що значною мірою сприяє створенню і становленню тих суб'єктивних умов, які роблять реально можливою майбутню творчість як викладача, так і студентів у процесі навчання. Групи забезпечення освітньо-професійних програм, оперативно реагуючи на запити практики, вводять нові елементи знання, відбувається перегруповування навчального матеріалу з дисциплін всіх циклів підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти, більше уваги приділяється змісту і формам організації самостійної роботи магістрантів. Проте, незважаючи на реформаційні заходи у вищій школі, за своїм змістом система професійної підготовки майбутніх викладачів фактично залишається традиційною, лекційно-практичною, яка за своїм змістом не націлена на забезпечення діяльнійсності варіативності професійної підготовки магістрантів. І в цьому контексті належна організація самостійної роботи майбутніх педагогів закладів вищої освіти є важливою проблемою дидактики вищої школи.

Орієнтація на розуміння процесу підготовки майбутнього викладача вищої школи як інноваційного, маючи на увазі насамперед розвиток сутності дидактичного відношення викладання-учіння і розвиток особистості студента, створює передумови для виявлення широких евристичних можливостей освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи» [1], для осмислення діалектики навчального процесу. Таким чином, цей підхід дає можливість визначити логіку побудови самостійної роботи студентів, націленої на формування загальних і спеціальних компетентностей та програмних результатів навчання, поданих у стандарті [2] та освітньо-професійній програмі [1].

Сутність інноваційної підготовки майбутнього педагога закладу вищої освіти полягає в якісній зміні діяльності, в якій він є суб'єктом. Вона відбувається шляхом трансформації цілей, завдань, предметних дій, операційної і мотиваційної сторін діяльності, а також позиції самого студента, який, накопичуючи досвід, стає активним і самостійно розв'язує пошуково-творчі завдання. Крім того, значно змінилося співвідношення між обсягом навчального часу, відведеного на аудиторну роботу магістрантів та їх самостійною навчальною роботою на користь останньої.

Магістрант повинен усвідомлювати засіб і спосіб виконання педагогічної (навчальної) дії, що визначаються метою, а також умови, в яких реалізується вміння. Але ступінь свідомого контролю процесу може бути різним. Він залежить від міцності умовно-рефлекторних зв'язків, що виникали в результаті повторень дії. Чим міцніші зв'язки, тим міцніші вміння, тим вища готовність студента виконати певну роботу. Саме в цьому ми вбачаємо глибинні психологічні основи ефективності контекстного професійного навчання, в ході якого моделюються практичні дії викладачів вищої школи. Тому з точки зору діяльнісного підходу до навчання модель процесу підготовки майбутнього педагога закладу вищої освіти повинна

реалізовувати формування міцних умовно-рефлекторних зв'язків. У технологічному плані це означає кількаразове прокручування у свідомості магістранта набутих знань шляхом виконання різноманітних практичних завдань. Згідно з теорією поетапного формування розумових дій, найбільш прийнятним при організації самостійної роботи магістрантів є формування способів професійної діяльності за третім типом орієнтування у завданні, а він більше спрямований на формування умінь без доведення їх до автоматизму.

Під час вивчення навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Методологія науково-педагогічних досліджень» ми використовуємо аналіз педагогічних ситуацій, моделювання професійної діяльності викладача магістрантами, порівняльне вивчення магістрантами систем діяльності різних викладачів. Ця навчальна діяльність магістрантів є результатом виконання різноманітних завдань, які виконуються у процесі самостійної роботи і реалізуються на практичних (семінарських) заняттях. При цьому завдання повинні орієнтувати магістрантів на суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників навчального процесу, враховувати їх психологічні особливості, забезпечувати комплексне формування структури особистості на всіх ієрархічних рівнях з урахуванням особливостей психічних процесів. Структура навчальної діяльності магістрантів повинна передбачати певну послідовність формування професійних компетентностей, орієнтованих на суб'єкт-суб'єктний характер педагогічної взаємодії. Застосування таких видів діяльності передбачає навчально-пізнавальну активність майбутніх педагогів закладів вищої освіти як суб'єктів навчання, прогнозування розвитку навчальних ситуацій. Тобто саме під час виконання самостійної роботи магістрантів відбувається моделювання їхньої майбутньої професійної діяльності, в результаті якого навчальна інформація використовується для виконання конкретних контекстних дій, що впливають на формування професійних умінь і навичок, і, нарешті, на рівень технологічної майстерності.

Забезпечення ефективного формування у магістрантів загальних і фахових компетентностей шляхом цілеспрямованого планування, розробки і проведення самостійної роботи кожного студента ґрунтується на спеціальній підготовці магістрантів до такої діяльності. Тому на навчальних заняттях необхідне вирішення подвійного завдання: з одного боку, показати студентам зразки самостійної роботи різних типів, з іншого боку, провести цілеспрямовану підготовку майбутніх магістрів освітніх, педагогічних наук до управління такою діяльністю.

Отже, змістом самостійної роботи студентів при вивченні курсів «Вступ до спеціальності» та «Методологія науково-педагогічних досліджень» є виконання спеціально підібраних завдань, що дозволяють варіювати вже набуті уміння і навички з метою більш глибокого їх засвоєння. Для цього магістрант повинен бути забезпечений орієнтирами, що дозволяють уніфікувати процес навчання та створюють реальні можливості моніторингу власної навчальної діяльності.

Різке зростання обсягу самостійної роботи вимагає певних змін і в управлінні цією складовою навчальної діяльності студентів, переходу від фронтальних, групових та бригадних форм до парного безпосереднього педагогічного спілкування. Тому встановлення оперативного зворотного зв'язку становить особливий етап управління самостійною пізнавальною діяльністю студентів. Теорія керованого навчання вимагає одержання інформації від студентів. Викладачу важливо з'ясувати, чи всі

компоненти навчального матеріалу засвоєні та який рівень засвоєння. Для налагодження зворотнього зв'язку використовуються різні форми поточного контролю. При цьому відповідне місце відводиться платформі MOODLE, необхідними є дистанційні форми керування самостійною роботою. Завершується цей етап аналізом результатів поточного контролю: підводяться підсумки з метою виявити основні причини затруднень у засвоєнні, визначити наступні способи і форми навчання з урахуванням індивідуального і диференційованого підходів до майбутніх педагогів закладів вищої освіти. У процесі аналізу проводиться групування магістрантів за ступенем і рівнем засвоєння матеріалу і намічається необхідна корекція навчальних досягнень.

Список використаних джерел

1. Освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи». Сайт Запорізького національного університету. URL: https://www.znu.edu.ua/opp/mag/spp/opp_pvsh_23.pdf.
2. Стандарт вищої освіти України. Другий (магістерський) рівень, галузь знань – 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність – 011 Освітні, педагогічні науки. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>.

І. В. Козич

*кандидат педагогічних наук, доцент
Запорізький національний університет*

ПРОБЛЕМА ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Актуальність компетентнісного підходу пов'язана із закономірностями розвитку системи освіти. Оскільки суспільство сьогодні перебуває в умовах постійних змін, об'єктивною потребою сучасної вищої школи є активізація розвитку професійної компетентності педагога як умови досягнення нового рівня якості освіти.

Формування етичної культури сучасного педагога – цілеспрямований процес, який охоплює фахову підготовку і діяльність викладача ЗВО, що включає етичну компетентність, професійну культуру, моральність і гуманізм, любов до професії. Серед ключових компетентностей, якими повинен володіти сучасний викладач закладу вищої освіти, етична має пріоритетне значення.

У зв'язку з цим пошук нових підходів у формуванні етичної компетентності еліти українського суспільства, спроможної розв'язувати проблеми сьогодення, є актуальним і своєчасним. Сьогодні постала проблема не лише етичності життя суспільства та більш активного використання впливу етики в усіх сферах життєдіяльності людини, а й посилення зв'язку між культурними, освітніми, гуманітарними аспектами життєдіяльності суспільства. Погоджуємось із думкою Я. Левченко та Лю Чжицянь про те, що не позбавлений цієї тенденції й освітній процес, тим більш коли йдеться про професійну діяльність та підготовку фахівців тих професій, в яких етичний компонент є професійно визначальним. Особливо це

відноситься до підготовки майбутніх викладачів ЗВО, які поряд зі знанням свого предмета повинні мати і загальнокультурну підготовку.

Суперечності, що характеризуються поглибленням кризи, висунули ряд проблем: війна, зниження рівня життя більшої частини населення, зростання злочинності, агресії у суспільстві, посилення соціальної напруженості. Більшість людей не змогли орієнтуватися в складній соціальній ситуації.

Етична компетентність як базова складова професійності майбутнього викладача віддзеркалює його духовність і моральність, внутрішню культуру, здатність ухвалювати адекватні моральні рішення та діяти відповідно до норм педагогічної етики. Саме це дозволяє педагогу визначити ставлення до своїх професійних обов'язків і, передусім, до людей, з якими він контактує в процесі діяльності.

Етична компетентність викладача репрезентує головні регуляції його дій, що закріплюються у звичках, традиціях, принципах життя і професійній діяльності, психічних станах, діях, вчинках і якостях педагога, забезпечує вибір ним свідомої етичної поведінки згідно професійно-педагогічних норм.

Формування етичної компетентності у студентів освітньо-професійної програми педагогіка вищої школи – це складний процес (від лат. *processus* – просування), що передбачає послідовну зміну явищ і станів у розвитку даної складової професіоналізму, а також включає сукупність послідовних педагогічних дій, спрямованих на досягнення практичного результату.

В даний час у вітчизняній психолого-педагогічній літературі недостатньо розглянуті ідеї вивчення різних сторін етичної компетентності, насамперед майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Тому гостро назріла необхідність реалізації нових цілей підготовки педагогів вищої школи.

Вклад в розробку питань педагогічної етики внесли В. Андрєєв, Д. Белухін, Р. Мамедзаде, В. Писаренко та І. Писаренко, П. Холмогорцев, В. Чернокозова та І. Чернокозов. Сутності етичної складової професійної компетентності педагога присвячено роботи В. Писаренко, І. Писаренко, І. Синиці, В. Чернокозова, І. Чернокозова та ін.

Незважаючи на досить великий доробок науковців, протиріччя між якісно новими вимогами суспільства до рівня розвитку професійної моральності вчителя, і переважно знанням підходом до організації освітнього процесу у ЗВО, який не забезпечує постійного цілеспрямованого формування етичних норм майбутнього викладача в достатній мірі, вимагає подальшого дослідження процесуальних аспектів формування етичної компетентності, що і обумовило вибір теми нашого дослідження.

Л. Хоружа розглядає етичну компетентність як складне індивідуально-психологічне утворення, яке інтегрує в собі професійні теоретичні знання, ціннісні орієнтації, особистісні якості та практичні вміння педагога у сфері професійної етики, що забезпечує вибір ним свідомої етичної поведінки згідно з професійно-педагогічними нормами.

На нашу думку, етична компетентність представляє головні регуляції дій майбутнього педагога, які закріплюються в його звичках, традиціях, принципах життя, психологічних станах.

Таким чином, формування етично компетентного викладача – це соціально значуща проблема, від розв'язання якої залежать успіх гуманізації системи освіти, підвищення загальної культури у суспільстві та перспективи розвитку сучасної

людини. Етичний розвиток викладача є неперервним процесом особистісно-професійного зростання, що передбачає підвищення рівня його моральної свідомості, здійснення професійної рефлексії та формування системи ставлень до суб'єктів освітнього процесу відповідно до норм і правил педагогічної етики. Період навчання у виші є вирішальним у плані формування етичної компетентності, професійних мотиваційно-ціннісних орієнтацій майбутніх викладачів.

О. А. Кривильова

доктор педагогічних наук, доцент

Бердянський державний педагогічний університет

О. Б. Голік

кандидат педагогічних наук, доцент

Бердянський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ДО ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Актуальність дослідження. Залежність вищої освіти від соціально-економічного стану суспільства зумовлює потребу в постійному оновленні змісту та форм організації освітнього процесу, перегляду та переосмислення багатьох усталених традицій, внесення поповнень та коректив у систему вітчизняної професійної освіти з урахуванням інноваційних тенденцій. Отже, перед закладом вищої освіти в умовах сьогодення постає основне завдання – забезпечити необхідний рівень підготовки фахівців вищої кваліфікації, здатних розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної освіти на основі глибокого переосмислення наявних й створення нових цілісних знань та професійної практики.

Теоретико-методологічне обґрунтування проблеми. Проблему професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти різноаспектно досліджували науковці, як-то: В. Андрущенко, О. Галус, Р. Горбатюк, О. Дубасенюк, С. Калашнікова, Т. Кристопчук, О. Локшина, І. Мельничук, В. Огневюк, Л. Романишина, С. Сисоєва, Т. Сущенко та інші. Проте проблема підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії залишається актуальною для сьогодення та потребує подальшого вивчення.

Мета дослідження: теоретичне обґрунтування змісту підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти до викладацької діяльності у закладах вищої освіти.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Підготовка здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти до викладацької діяльності переважно формується дисциплінами з циклу професійної та практичної підготовки [2]:

СП01 «Спеціальність» – підготовка до виконання трудових функцій (А, Б, В, Г, Д) згідно професійного стандарту для викладачів закладів вищої освіти [5, с. 5], що має тісний взаємозв'язок з організацією педагогічного експерименту: розроблення та оновлення програм навчальних дисциплін, підготовка навчальних і методичних матеріалів; викладання, консультативна підтримка студентів; оцінювання результатів навчання та інше.

СП03 «Сучасні аспекти розвитку професійної освіти» – набування знань про новітні досягнення в галузі професійної освіти, вітчизняні стандарти професійної

освіти, сучасні тенденції розвитку та модернізації професійної освіти та інше. Зазначений зміст підготовки відображається у наукових дослідженнях здобувачів ступеня доктора філософії, зокрема при формулюванні теоретико-методологічних засад з предмету наукового дослідження та виокремлення інноваційних підходів до викладацької діяльності.

СП04 «Порівняльна професійна педагогіка» – ознайомлення здобувачів ступеня доктора філософії з сучасними стратегіями та тенденціями розвитку освіти у світовому просторі; розвитком освітніх систем у зарубіжному досвіді; новітніми дослідженнями сучасних процесів, що відбуваються у світовій педагогіці й галузі освіти. Означений зміст забезпечує вивчення та узагальнення позитивного досвіду зарубіжних країн у сфері професійної освіти та можливості апробації результатів наукового пошуку аспірантів з проблем педагогічної науки і практики крізь призму зарубіжного досвіду

СП 05 «Науковий семінар» – формування теоретичного й практичного підґрунтя для ефективного та кваліфікованого проведення різнорівневих наукових семінарів [1, с. 45-50].

СП «Професійна освіта в умовах сталого розвитку» – ознайомлення здобувачів третього рівня вищої освіти з проблемами професійної освіти у державній освітній політиці, спрямованій на формування людського капіталу в умовах сталого розвитку; сприяння розумінню стратегічних завдань та основних напрямів реформування професійної освіти, підготовки педагогів нової генерації [3, с. 51-58].

Викладання та навчання здійснюється на принципах академічної свободи та академічної доброчесності [4, с. 275]. Використовується студентоцентроване, активне/інтерактивне, проблемно-орієнтоване навчання на засадах системного, компетентнісного, інтегративного, аксіологічного та акмеологічного підходів.

Закріплення набутих компетентностей здійснюється під час проходження асистентської практики на базі закладів вищої освіти та реалізації педагогічного експерименту в закладах професійної освіти.

Реалізація студентоцентрованого підходу виявляється у перетворенні здобувачів вищої освіти на активних учасників освітнього процесу з урахуванням їхніх індивідуальних якостей та здатностей. Бердянський державний педагогічний університет забезпечує максимально сприятливі умови для професійного розвитку учасників освітнього процесу з вдосконалення викладацької та дослідницької діяльності за допомогою Програми підвищення кваліфікації НПП «ARS DOCENDI» [6], до якої залучаються здобувачі ступеня доктора філософії. Аспіранти можуть обрати будь-які модулі від 1 до 8 (Наукометрія, Дизайн навчального курсу, Діджиталізація викладання та навчання у вищій школі, Освітнє середовище ЗВО, Професійні ролі сучасного викладача, Інноваційні методики викладання у вищій школі, Педагогічна майстерність викладача ЗВО, Лідерство в освіті), що дозволяє будувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку.

Висновки. Формування готовності майбутніх докторів філософії з професійної освіти до викладацької діяльності має здійснюватися відповідно до вимог професійного стандарту для викладачів закладу вищої освіти та забезпечуватися дисциплінами з циклу професійної та практичної підготовки. Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з розробкою дисциплін вільного вибору, зміст яких зорієнтовано на поглиблення теоретичних, методичних та методологічних основ професійної освіти з урахуванням новацій галузі/сфери відповідно до спеціалізації.

Список використаних джерел

1. Кривильова О. А. Підготовка майбутніх докторів філософії з професійної освіти до організації та проведення наукових семінарів. *Modern engineering and innovative technologies* : International Scientific Periodical Journal. Issue № 16. Part 6. Karlsruhe: Sergeieva&Co. 2021. P. 45-50.
2. Кривильова О. А., Голік О. Б. Підготовка майбутніх докторів філософії з професійної освіти до викладацької діяльності у закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 87. С. 143-147.
3. Кривильова О. А., Жигір В. І. Підготовка майбутніх докторів філософії з професійної освіти до реалізації вимог сталого розвитку суспільства. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. пр. Умань : УДПУ ім. Павла Тичини, 2022. Вип. 2 (26). С. 51-58.
4. Педагогіка вищої школи : підручник для здобувачів другого рівня вищої освіти педагогічних університетів / С. Г. Немченко та ін. Бердянськ : БДПУ, 2020. 517 с.
5. Про затвердження професійного стандарту на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» : наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.03.2021 р. № 610 URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity_25.03.pdf
6. Програми підвищення кваліфікації НПП «ARS DOCENDI» URL: <https://bdpu.org.ua/sektor-pidvyshchennia-kvalifikatsii/tsentr-vykladatskoi-maysternosti/prohrama-pidvyshchennia-kvalifikatsii-npp-ars-docendi/>

А. С. Мартинов

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Запорізький національний університет

О. І. Іваницький

доктор педагогічних наук, професор
Запорізький національний університет

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

За останні роки світова освітня галузь зазнає змін від зовнішніх чинників, таких як пандемія COVID-19, що заклала фундамент до трансформації навчально-виховного процесу у всіх освітніх закладах, починаючи з дошкільних та закінчуючи вищими школами, університетами і академіями.

Метою проведеного дослідження є осмислення проблеми відсутності безпосередньої комунікації учасників навчально-виховного процесу. Адже втрата очної форми навчання на спеціальностях галузі 01 Освіта, педагогіка та інших гуманітарних напрямках негативно впливає на якість випускників такого фаху. Зокрема, на освоєння майбутнім педагогом закладу вищої освіти вище зазначених навичок вербального та невербального спілкування, становлення його психічно-

емоційного стилю сприйняття, обробки та передачі інформації іншим індивідам у сучасних умовах соціально-економічного та технічного розвитку суспільства.

Підкреслимо, що за умов мінімізації офлайн форми навчання або взагалі її виключення з системи освіти, особливої уваги потребує підготовка фахівців соціальної сфери педагога, психолога, соціальні працівники тощо.

Тисячі професій народжуються і вмирають. Та серед вічних професій учительська посідає особливе місце: вона початок усіх професій. Змінюються умови й засоби виховання, та незмінним залишається головне призначення педагога – навчити людину бути Людиною.

Педагог має справу з конкретними людьми, проте його завдання не лише особистісно, а й суспільно зумовлене – підготовка підростаючого покоління до активної участі в житті суспільства. Саме тут, в освіті, у згорнутому вигляді діти проходять попередній шлях людства і засвоюють ті результати, яких воно досягло впродовж тисячоліть. Суспільство зацікавлене в тому, щоб відібрати з нього найцінніше, необхідне для засвоєння молодим поколінням, щоб через засоби масової інформації, а головним чином через школу і університет трансформувати досвід минулих поколінь у свідомості молоді. Призначення вчителя – бути ланкою у передаванні суспільного досвіду, сприяти соціальному прогресові. Під час навчання педагог передає трудовий і моральний досвід, допомагаючи дітям опанувати знаряддя праці та організовуючи взаємини у процесі діяльності людини. Виходячи з цього можна з впевненістю зазначити, що вимоги до моральності, психологічної стійкості, і простої вихованості до представників педагогічних і психологічних професій будуть вищими, ніж для студентів інших напрямків професійної підготовки.

Тобто питання постає у наданні представникам соціально важливих професій, більших можливостей для розвитку комунікативно-психологічних навичок у процесі їх навчання.

Для вирішення цих питань спершу звернемося до історичного досвіду, до прикладу розглянемо країну, яка мала на першу половину XX століття найбільший відсоток освічених людей – це Велика Британія. Не будемо вдаватися в дати і подробиці, але в країні була масова евакуація дітей, вчителів, шкільного устаткування в безпечні північні райони країни, сільську місцевість. Заняття школярі та студенти проводили на природі просто неба, а у містах не тільки переживали повітряні напади, але й вели педагогічну діяльність, переобладнали станції метро, займалися груповим читанням книг [1].

Тобто, перше що спадає на думку в сьогоденній ситуації в нашій країні це очне навчання у сховищах, або побудова спеціально облаштованих для цього інженерних конструкцій. До прикладу, одна із шкіл у США прославилася тим, що знаходиться повністю під землею. Але, це не просто заради інтересу. Історичні події вплинули на розташування цієї школи. У період холодної війни, уряд США вбачав реальною загрозою ядерної війни. І президент Кеннеді ініціював програму будівництва надійних бомбосховищ по всій країні. У штаті Нью-Мексико побудували в містечку Артезія під землею школу, яка одночасно могла бути і школою, і притулок для жителів міста. Там могли навчатися діти в цілковитій безпеці, так як сховище має все необхідне обладнання, як і в звичайних школах. Але, в разі ядерної війни, там могло б сховатися багато людей і перечекати несприятливий період. Для цього там теж є все необхідне [2].

Ще одним виходом буде залучати студентів до соціальних програм захисту переселенців, а також у групах надання психологічної допомоги. Під час небезпеки йти до укриття і продовжувати заняття. Таку практику не завадило впроваджувати для студентів першого курсу, з початку другого півріччя. Це допоможе раніше почати набувати педагогічний досвід. До прикладу, перша практика буде складатися просто з присутності студента на якихось заняттях в школі, (такі соціально важливі дисципліни для дітей, які просто їх знайомлять з навколишнім світом) або в інших закладах освіти, із часом надавати можливість асистувати під час навчального процесу.

Список використаних джерел

1. Пивоваров С. У бомбосховищах чи просто неба: як діти вчилися під час другої світової війни. *Громадське*. URL: <https://hromadske.ua/posts/u-bomboshovishah-chi-prosto-neba-yak-diti-vchilisya-pid-chas-drugoyi-svitovoyi-vijni>.
2. Топ 5 найбільш незвичайних шкіл в світі. *Smart Group*. URL: <https://stend-sg.com/ua/top-5-samyh-neobychnyh-shkol-v-mire>.

О. А. Підопригора

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Запорізький національний університет*

Г. В. Локарева

*доктор педагогічних наук, професор
Запорізький національний університет*

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ РЕФОРМ СУСПІЛЬСТВА

Актуальність дослідження. Закономірно соціальні зміни (політичні, економічні, культурні тощо) та відповідні їм суспільні реформи мають великий вплив на освітню систему країни. Система освіти в Україні активно реагує на них, проводячи реформування всіх ланок з метою адаптації до нових умов та вимог. Вища освіта спрямована на професійну підготовку молодого покоління, тому повинна бути гнучкою і швидко реагувати на зміни та соціальні запити.

Реформи у суспільстві стають потужним двигуном для пошуку нових освітніх парадигм, наукових підходів до підготовки викладачів вищої школи. В умовах реформування системи освіти підготовка викладача вищої школи стає ще більш змістовною та насиченою новітніми технологіями. Тому майбутній викладач повинен бути ознайомлений з актуальними тенденціями розвитку освітньої системи, вміти використовувати сучасні методи навчання та оцінювання, а також бути готовий до розвитку технічного прогресу та стрімко реагувати на зміни у суспільстві.

Отже, тема є актуальною та своєчасною в контексті реформування та удосконалення умов професійної підготовки викладача вищої школи.

Метою дослідження є аналіз розробленості проблеми підготовки викладача вищої школи в умовах змін у суспільстві, визначення її актуальності та представлення деяких ключових аспектів підготовки викладача вищої школи в умовах реформ суспільства, важливості якісної підготовки викладача, висвітлення певних шляхів її удосконалення.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Проблема підготовки викладачів вищої школи в умовах реформ суспільства є досить складною і багатогранною, вона стало актуальна і вимагає уваги. У педагогічному дискурсі ця проблема розглядається з різних позицій: як комплексний підхід до підготовки викладачів вищої школи, враховуючи сучасні виклики і тенденції (О.О. Кісельова, М.В. Калініна); як використання інноваційних педагогічних технологій у процесі підготовки викладачів вищої школи, які допомагають ефективно виконувати освітні завдання в умовах реформ (В.В. Павличенко, Л.І. Марчук); як проблема підготовки викладача вищої школи до роботи зі студентами з різними освітніми потребами (М.О. Гаврилюк); як питання оновлення змісту педагогічної освіти в очікуванні наукових інновацій (В.М. Вранський); як розвиток професійних компетенцій викладачів вищої школи в умовах реформи освіти (І.В. Кобзар) тощо [1; 5].

Представлені дослідження констатують положення, що в умовах реформ та змін суспільства, важлива роль відводиться вищій освіті, яка забезпечує підготовку компетентнісних, конкурентоспроможних фахівців різних сфер життєдіяльності суспільства, а відповідно, і його прогресивний розвиток. Це обумовлено тим, що реформи впливають на багато аспектів освітнього процесу, а також на професійні вимоги до викладачів вищої школи.

Позначемо деякі, на наш погляд, важливі аспекти проблеми підготовки викладача вищої школи в умовах реформ суспільства.

- Одним з ключових аспектів є забезпечення вищою школою формування необхідних професійних (фахових) компетентностей у певній галузі, що дозволять викладачу бути ефективним в умовах змін у суспільстві: це здатність викладача до самоосвіти, оволодіння новими методиками, технологіями навчання, глибоке розуміння предметної галузі, в якій він викладає, бути обізнаним у новітніх наукових дослідженнях та технологічних досягненнях.

- Другим аспектом є вміння викладача вищої школи адаптуватися до нових реформ у суспільстві: як адаптація до потреби ринку праці, розвиток інформаційних технологій, якісні та кількісні зміни контингенту студентів. Ці зміни, які відбуваються у суспільстві впливають на професійний функціонал викладацької діяльності педагога. Викладачам вищої школи потрібно бути готовим до нових викликів сьогодення і відповідно до них коригувати застосування методів і підходів до навчання, використовуючи інтерактивні педагогічні технології, інтегрувати інновації у власну викладацьку діяльність тощо [2].

- Третім аспектом можна вказати розвиток педагогічної майстерності викладачів: педагогічна увага, педагогічна техніка, педагогічна спрямованість, педагогічна творчість, ґрунтуючи свою діяльність на колективних видах аудиторної (та позааудиторної) роботи, проблемно-орієнтованому навчанні тощо. Дослідження показують, що студенти краще засвоюють матеріал, якщо викладання проводиться у формі взаємодії та активної партнерської співпраці [4].

Успішна підготовка викладачів вищої школи в умовах реформ суспільства вимагає поєднання актуальних знань з глибоким розумінням предметної галузі, готовність до адаптації нових організаційно-педагогічних умов, розвитку педагогічної майстерності та використання сучасних педагогічних методів в освітньому процесі [3].

Висновки. Зважаючи на розглянуті аспекти, можна зробити висновки, що дуже важливо забезпечити викладачам вищої школи доступ до актуальної літератури, наукових досліджень. Це дозволить застосовувати нові підходи до навчання,

оновлювати свої знання. Забезпечити відкритий доступ до наукових ресурсів, підтримку наукових досліджень, як з боку держави так і навчальних закладів. Тобто необхідна комплексна стратегія підвищення кваліфікації викладачів вищої школи. Вона може включати організацію спеціалізованих курсів та семінарів, фінансову підтримку для самоосвіти та науково-дослідницької діяльності, створення науково-методичних центрів для обміну досвідом та розвитку нових підходів до навчання. Отже, проблема підготовки викладачів вищої школи в умовах реформ суспільства є дуже складною. Вирішення цієї проблеми потребує комплексного підходу, залучення додаткових ресурсів та розвитку соціальної інфраструктури.

Список використаних джерел

1. Вища освіта України в умовах трансформації суспільства : стан, проблеми, тенденції розвитку, 1991-2006 рр. : наук.-допом. бібліогр. покажч. / упоряд. : Л. О. Пономаренко, І. П. Моїсєєва, Л. І. Ніколюк, О. С. Микитенко. Київ : Нілан-ЛТД, 2008. 487 с.
2. Івлева Л., Сідоріна Є., Карбовська С. Перспективи інноваційного розвитку освіти. *Вища школа*. 2013. № 10. С. 49-58.
3. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
4. Симонова Л. М. Професійна компетентність викладача як запорука якісної підготовки кваліфікованих робітників. URL: <http://licey-cv.com/profesiyna-kompetentnist-vykladacha-iak-zaporuka-iakisnoi-pidhotovky-kvalifikovanoho-robitnyka/> (дата звернення: 10.10. 2023)
5. Степко М. Світові тенденції розвитку системи вищої освіти та проблеми забезпечення якості й ефективності вищої освіти в Україні. *Вища освіта*. 2013. № 7. С. 13-22.

Г. З. Скірко

кандидат педагогічних наук, доцент
Запорізький національний університет

М. О. Юрченко

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Запорізький національний університет

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ТВОРЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Актуальність теми. Впливом на зміни, які відбуваються в сучасному українському суспільстві стали світові глобальні тенденції і фактори, що пов'язані з інформаційно-комунікаційними технологіями. Таке оновлення не оминувало й вищу школу України, яка на сьогодні адаптується й модернізується до європейських стандартів. Якісним вектором перевтілення вищої педагогічної освіти є зміна напрямів підготовки майбутніх викладачів вищої школи до творчої педагогічної діяльності в умовах сучасного освітнього середовища. За визначенням академіка В. Андрущенко «...головним джерелом якісної зміни освіти України, первинною основою цього процесу є радикальна зміна підготовки нового вчителя, який би міг

відшукати відповіді на виклики епохи й реалізувати їх у щоденній навчально-виховній практиці» [1, с. 7].

Для розвитку творчого потенціалу особистості у його професійній підготовці як майбутнього викладача вищої школи, повинні бути створені психолого-педагогічні умови для формування освіченої, творчої особистості громадянина. Як стверджують науковці (Д. Богоявленська, І. Бех, І. Зязюн, П. Кравчук, В. Кремень, О. Пехота, Е. Помиткін, В. Рибалка, С. Сисоєва, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, А. Сущенко, ін.), на основі принципу гуманізації підготовки майбутнього фахівця, здатного реалізувати власний творчий потенціал, можливі і зміни в оновленій вищій освіті. Соціальна відповідальність сучасних викладачів вищої школи зумовлена тим, що їх зусилля спрямовуються на підготовку еліти нації, фахівців вищої кваліфікації, від рівня знань та умінь яких залежить якість політичної, культурної, соціально-економічної розбудови української держави, формування національної свідомості і духовності її громадян. Основні концептуальні підходи розвитку вищої освіти в Україні визначено Конституцією України, Законом України «Про освіту», Законом України «Про вищу освіту», Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті. Аналіз досліджуваного феномену в педагогіці та психології засвідчив, що вивчалися такі його основні аспекти: стратегічні напрями випереджального розвитку освіти (В. Андрущенко, К. Корсак, В. Кремень, О. Савченко); педагогічне прогнозування у професійній освіті (Н. Давкуш, В. Демидова); формування і розвиток педагогічної майстерності (Б. Грінченко, І. Зязюн, Н. Тарасевич, Т. Сущенко та ін.); підготовці студентів вищого навчального закладу до професійної діяльності (С. Сисоєва, В. Семиченко, М. Шкіль та ін.); проблемі творчого розвитку учнів у навчально-виховному процесі присвятили свої наукові дослідження (В. Моляко, О. Савченко, Т. Сущенко, С. Сисоєва та ін.); визначалися характерні риси творчого вчителя (В. Лісовська, Н. Кичук, М. Поташник та ін.); вивчалися умови розвитку педагогічної творчості (Ю. Бабанський, Р. Шакуров та ін.).

За визначенням С. Сисоєвої творчий розвиток фахівця набуває статусу найактуальнішої проблеми сучасної психолого-педагогічної науки і практики, яка особливо загострюється в умовах оновлення суспільства. Суперечності, які виникають під час вирішення проблеми творчого розвитку майбутнього фахівця, такі: по-перше, викладач повинен бути людиною творчою, здатною своєю любов'ю до справи надихнути студентів на творчий шлях; по-друге, не достатньо розроблені теоретичні та методичні основи щодо творчої педагогічної діяльності нової генерації педагогічних кадрів; по-третє, в системі вищої освіти, на сьогодні, відсутнє соціальне замовлення на творчу особистість [5, с. 404]. Отже, виникає об'єктивна необхідність дослідження і усунення даних суперечностей та зумовлює вибір теми наукового дослідження: «Підготовка майбутніх викладачів вищої школи до творчої педагогічної діяльності».

Мета дослідження: розроблення, теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка моделі підготовки майбутніх викладачів вищої школи до творчої педагогічної діяльності.

Об'єкт дослідження: процес підготовки майбутніх викладачів вищої школи до творчої педагогічної діяльності.

Предмет дослідження: модель підготовки майбутніх викладачів вищої школи до творчої педагогічної діяльності.

Мета статті – висвітлення педагогічних аспектів пошуку нових напрямків

підготовки майбутніх фахівців вищої освіти до творчої педагогічної діяльності.

Модернізація вищої освіти передбачає інтенсивний пошук нових напрямків підготовки майбутніх фахівців вищої освіти, підвищення їх професіоналізму та компетентності, забезпечення умов для особистісного творчого розвитку педагогів вищої освіти, виховання у них високих моральних якостей, та формування особистості, здатної до свідомого суспільного вибору. Основні концептуальні підходи розвитку вищої освіти в Україні визначено Конституцією України, Законом України «Про освіту», Законом України «Про вищу освіту», Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті. Особливо актуальним в умовах сьогодення, як зазначає М. Дяченко, є суттєве оновлення форм, методів та змісту навчання, оскільки для підготовки майбутніх викладачів вищої школи до творчої педагогічної діяльності має діяти виключно креативна методика навчання, основою якої є принцип «створи», а не «повтори» [2, с. 482].

Реалізація творчих ідей, реформування системи ціннісних орієнтацій залежать від творчого потенціалу кожного педагога та його готовності до професійної творчої діяльності. Особливої уваги заслуговує проблема правильних акцентів у підготовці майбутніх викладачів вищої школи до професійної творчої діяльності з метою розвитку в них не лише важливих професійних рис, але і їх власного творчого потенціалу. Забезпечити інноваційні перетворення в організації такої підготовки може фахівець, який здатний до перебудови системи пізнання, має креативність мислення, позиціонує себе як творча особистість.

Природу творчої педагогічної діяльності неможливо пояснити без розуміння сутності творчості взагалі, тому однією з основних у нашому дослідженні є дефініція творчості як вихідний пункт категорій і понять: «творчість», «творчий потенціал», «творча педагогічна діяльність». Різні концепції творчості, які існують у науковій літературі дали можливість систематизувати інформацію про деякі аспекти й моменти цього феномену.

У довідковій літературі термін «творчість» тлумачиться як «форма діяльності людини, спрямована на створення якісно нових для неї цінностей, що мають суспільне значення, тобто важливі для формування особистості як суспільного суб'єкта»; «мислення в його вищій формі, яке проявляється як уява і яке виходить за межі відомих способів вирішення поставленого завдання, продуктивна форма активності й самостійності людини, результатом якої є відкриття, винаходи, створення нових музичних, художніх витворів, розв'язання нових завдань у праці лікаря, вчителя, художника, інженера. Філософські погляди на дефініції творчості мають давню традицію, що виникла із зародженням філософської думки загалом. В античній свідомості творчість існувала у двох формах: як божественне – акт народження (творіння) Космосу і як людське – мистецтво, ремесло. Питанням розвитку творчого мислення й методам творчості приділялася увага в працях українських педагогів – філософія людиноцентризму В. Кременя [4] та філософія педагогічної дії І. Зязюна [3, с. 7].

На думку М. Дяченко «творчий потенціал – це системоутворювальна якість особистості, в якій відображається характер взаємозв'язку всіх здібностей людини; це – інтегративне явище, що об'єднує сутнісні творчі сили особистості в реальній практиці й наддіяльнісних відносинах» [2]. Авторка підкреслює, що творчий потенціал визначає властивість особистості «взаємопов'язувати», інтегрувати дії для цілеспрямованого подолання конкретні суперечності з метою виходу за межі

звичайного, досягнутого. Ключовий момент у системі підготовки спеціаліста з вищою освітою – розвиток його творчого потенціалу, тому що саме розвиненість пошукових, аналітичних, перетворювальних здібностей студента підвищує рівень засвоєння ним професійних знань, а також умінь і навичок соціальної орієнтації до нових умов, швидкого реагування на зміну ситуації, прийняття оперативних рішень.

За твердженнями Л. Сущенко, складність даної проблеми «...зумовлює потребу переосмислення та переорієнтації методологічних засад професійної підготовки майбутнього педагога. Саме вища освіта XXI ст. має бути побудована на основі найновіших досягнень сучасної науки із спрямованістю на формування вчителя людинознаючого, творчого, ініціативного і разом з тим інноваційно мислячого» [6, с. 592-599]. Пошук філософських основ професійної підготовки майбутніх педагогів планетарного масштабу передбачає, перш за все, визначення критеріїв відбору філософських течій, концепцій, учень тощо з точки зору їх відповідності основним тенденціям світового розвитку. Велика соціальна відповідальність сучасних викладачів вищої школи зумовлена тим, що їх зусилля спрямовуються на підготовку еліти нації, фахівців вищої кваліфікації, від рівня знань та умінь яких залежить якість політичної, культурної, соціально-економічної розбудови української держави, формування національної свідомості і духовності її громадян.

Саме розвиток творчості є необхідним складником у підготовці майбутнього фахівця педагогічного профілю. Для розвитку творчого потенціалу студентів, необхідно вводити в процес навчання програми з розвитку таких творчих компонентів структури особистості: творче мислення, творча активність, творчі можливості. Творчу педагогічну діяльність майбутнього викладача вищої школи презентовано нами як діяльність, що передбачає здійснення системної діагностики у роботі, випереджувального планування освітнього процесу, прогнозування його пріоритетних напрямів на засадах творчого підходу та моделювання досягнення запланованого результату.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Вчитель XXI століття : нова стратегія національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. *Вища освіта*. 2016. № 4. С. 5-14.
2. Дяченко М. Д. Підготовка майбутніх журналістів до професійно-творчої діяльності в сучасному соціумі як педагогічна проблема. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2012. Вип. 25 (78). С. 480-487.
3. Зязюн І. А. Цілісний методологічний підхід у педагогічному науковому дослідженні. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький). Хмельницький, 2011. С. 7-13.
4. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. 2-е вид. Київ : Знання, 2011. 520 с.
5. Сисоєва С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : монографія. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2014. 404 с.
6. Сущенко Л. О. Філософсько-планетарний підхід до підготовки майбутніх педагогів в освітньому просторі вищої школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2012. Вип. 27 (80). С. 592-599.

Д. С. Шенілев

*аспірант кафедри інформатики та прикладної математики
Криворізький державний педагогічний університет*

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ ВИКЛАДАЧІВ ІНФОРМАТИКИ В КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах неперервних трансформацій та впровадження реформ в освітню систему, питання підготовки викладачів інформатики набуває особливої актуальності та важливості. У цьому процесі інноваційні педагогічні технології відіграють ключову роль, забезпечуючи відповідність освітньої діяльності сучасним вимогам та викликам. Важливим аспектом сучасної підготовки фахівця є інтеграція електронного навчання та використання інтерактивних технологій, що дозволяє забезпечити індивідуалізацію освітнього процесу, активізацію самостійної роботи здобувачів освіти та підвищення ефективності навчання.

Маємо також зазначити, що питання інноваційних технологій мають своє висвітлення у вітчизняній педагогічній науці. Зокрема, інноваційні педагогічні технології були ретельно проаналізовані І. Дичківською, Г. Жаворонковою та К. Завалко, які звертали увагу на їх застосування у вищій освіті України. Важливий внесок у вивчення формування інноваційно-педагогічної культури майбутнього педагога зробила О. Зубарева, яка акцентувала увагу на важливості цього процесу для професіоналізації педагогів. Під редакцією С. Вітвицької була опублікована монографія, яка висвітлює роль інноваційних педагогічних технологій у системі неперервної професійної освіти. Л. Сушенцева у своїх наукових роботах вивчала інноваційні педагогічні технології у контексті підготовки майбутнього професійно мобільного педагога професійного навчання. Таким чином, в усіх зазначених роботах підкреслюється важливість інтеграції інноваційних педагогічних практик у освітній процес з метою підвищення якості освіти та підготовки кваліфікованих фахівців.

Також додамо, що поняття «педагогічна інновація» знаходиться в процесі становлення та демонструє розмаїття інтерпретацій. Він може включати в себе інноваційний теоретичний чи практичний продукт, який був інтегрований в освітній процес, об'єднуючи новітні концепції, теорії, системи, методики, технології та методи. Такі інновації в освіті відіграють ключову роль у розвитку навчального середовища, приносячи в нього динаміку та гнучкість.

Відповідно до поглядів І. Дичківської, інноваційні педагогічні технології репрезентують добре організований процес, який включає застосування оригінальних та інноваційних методів у освітній практиці. Даний процес охоплює усю складність освітньої діяльності, від етапу визначення цілей до досягнення бажаних результатів. Виділені технології характеризуються високим рівнем систематизації та структурованості, включаючи етапи діагностики, встановлення цілей, проектування, конструювання, організаційно-практичні процедури та контрольно-управлінські механізми. Кожен з цих етапів повинен відігравати свою роль у забезпеченні ефективності навчального процесу, зокрема в контексті підготовки майбутніх учителів інформатики.

Впровадження інноваційних форм та методів оцінювання знань та вмінь, таких

як портфоліо, проектна робота, кейс-метод, сприяє формуванню аналітичних навичок, уміння самостійно приймати рішення та відповідальності за результати своєї діяльності. Залучення майбутніх викладачів інформатики до науково-дослідної роботи, участі в наукових конференціях, семінарах та тренінгах є ефективним засобом реалізації інноваційного підходу у підготовці фахівців. Це сприяє розвитку наукового світогляду, критичного аналізу та синтезу інформації, а також формуванню вміння застосовувати отримані знання на практиці. Окрім того, велике значення має розвиток професійної мобільності та готовності до неперервного навчання, що є невід'ємними складовими професійної компетентності викладача інформатики. Також важливим аспектом є стимулювання творчих здібностей студентів, їхнє заохочення до самостійного дослідження, експериментування та впровадження інноваційних рішень. У цьому контексті інноваційні педагогічні технології виступають як засіб стимулювання самоосвітньої діяльності, підвищення мотивації до професійного розвитку та формування готовності до швидкого реагування на зміни в освітньому просторі та на ринку праці. Отже, визначення основних напрямів розвитку інноваційних педагогічних технологій та їхня інтеграція у процес підготовки викладачів інформатики є пріоритетним завданням закладів вищої освіти. У зв'язку з швидкими змінами в сфері інформаційних технологій, надзвичайно важливим є забезпечення відповідності освітнього процесу сучасним вимогам та тенденціям, а також його орієнтація на підвищення здатності до оперативного реагування на нові виклики та технологічні інновації. водночас освітній процес повинен сприяти формуванню у студентів-майбутніх викладачів інформатики критичного мислення, аналітичних здібностей, вміння вирішувати проблеми та генерувати інноваційні ідеї.

Підсумовуючи, зазначимо: вплив інноваційних педагогічних технологій на підготовку викладачів інформатики свідчать про їхню значущість та ефективність у контексті реформування вищої освіти. Інтеграція інноваційних методів та підходів сприяє підвищенню якості освіти, розвитку професійних та особистісних якостей майбутніх викладачів, а також забезпечує відповідність підготовки викладачів сучасним вимогам ринку праці та освітньому середовищу. Реалізація інноваційних педагогічних технологій у підготовці викладачів інформатики стає ключовим чинником підвищення ефективності освітнього процесу, розвитку професійних компетенцій та формування готовності до викликів сучасного освітнього та соціального середовища.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2012. 349 с.
2. Інноваційні педагогічні технології у системі неперервної професійної освіти : монографія / за ред. С. С. Вітвицької, доктора пед. наук, професора. Житомир : Полісся, 2015. 368 с.

Л. Г. Ярощук

кандидат педагогічних наук, доцент

Бердянський державний педагогічний університет

ТЕСТУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Актуальність дослідження. Для діагностики успішності навчання розробляються спеціальні методи, які різними авторами називаються тестами навчальних досягнень, тестами успішності, дидактичними тестами і навіть тестами для вчителя (під останнім терміном можуть також розумітися тести, призначені для діагностики професійних якостей педагогів). За чисельністю цей тип тестів займає перше місце.

Проблемам педагогічного тестування присвячені розвідки зарубіжних учених (А. Анастасі, П. Клайн, Дж. Стенлі), а також українських дослідників (Я. Болюбаш, І. Булах, Ю. Дорошенко, Л. Кухар, О. Локшина, Т. Лукіна, М. Мруга та ін.).

Педагогічні тести допомагають отримати більш об'єктивні оцінки рівня знань, умінь, навичок, перевірити відповідність вимог до підготовки майбутніх учителів початкової школи заданим стандартам, виявити прогалини в підготовці студентів.

Метою нашої розвідки є дослідження особливостей використання педагогічних тестів як ефективного засобу контролю знань і вмінь студентів – майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Традиційно тест визначають як стандартизований метод діагностики рівня і структури підготовки. У такому разі усі тестовані виконують одні і ті ж завдання, в однаковий час, в однакових умовах і з однаковими правилами оцінювання відповідей.

Тести – досить короткі, стандартизовані або не стандартизовані випробування, що дозволяють за порівняно короткі проміжки часу оцінити викладачами і студентами результативність пізнавальної діяльності студентів, тобто оцінити ступінь і якість досягнення кожним студентом цілей навчання. Тести досягнень призначені для того, щоб оцінити успішність оволодіння конкретними знаннями і навіть окремими розділами навчальних дисциплін, і є більш об'єктивним показником навченості, ніж оцінка.

Тести досягнень відрізняються від психологічних тестів (здібностей, інтелекту). Їх відмінність від тестів здібностей складається, по-перше, у тому, що з їх допомогою вивчають успішність оволодіння конкретними, обмеженим певними рамками, навчальним матеріалом, наприклад, розділом курсу «Історія педагогіки» або навчальної дисципліни «Теорія та методика виховання». На формування здібностей (наприклад, просторових) вплив навчання також позначається, але воно не є єдиним чинником, що визначає рівень їх розвитку. По-друге, відмінність між тестами визначаються цілями їх застосування. Тести досягнень застосовуються для оцінки успішності оволодіння конкретними знаннями з метою визначення ефективності програм, підручників і методів навчання, особливостей роботи окремих педагогів, педагогічних колективів тощо, тобто за допомогою цих тестів діагностують минулий досвід, результат засвоєння тих чи інших дисциплін або їх розділів.

За формою проведення тести можуть бути індивідуальними і груповими, усними та письмовими, бланковими, предметними, комп'ютерними, вербальними і

невербальними. При цьому кожен тест має кілька складових частин: пояснювальну записку для роботи з тестом (інформаційну частину), тестовий зошит із завданнями і, якщо необхідно, стимулювальний матеріал або апаратуру, бланк відповідей (для бланкових методик), шаблони для обробки даних.

Висновки. Перевагу тестового контролю складає те, що він є науково-обґрунтованим методом емпіричного дослідження. На відміну від звичайних завдань, тестові завдання мають чітку однозначну відповідь і оцінюються стандартно на основі цінника. У найпростішому випадку оцінкою студента є сума балів за правильно виконані завдання. Тестові завдання повинні бути стислими, чіткими і коректними, що не припускають двозначності. Сам же тест – це система завдань зростаючої складності. Тестовий контроль може застосовуватися як засіб усіх видів контролю та самоконтролю.

Тестовий контроль має ще одну перевагу. Без особливих витрат часу він дозволяє опитати всіх студентів за всіма розділами навчального курсу. Сума оцінок може скласти рейтинг знань, що, на розсуд викладача, може бути основою звільнення студента від складання частини, а в окремих випадках і всього курсу. Тести приваблюють студентів своєю незвичайністю в порівнянні з традиційними формами контролю, спонукають до систематичних занять з предмета, створюють додаткову мотивацію навчання, незважаючи на свої недоліки.

Список використаних джерел

1. Гаврілова Л. Г., Кухар Л. О., Мельник О. М. Використання сучасних інформаційних технологій в системі підвищення кваліфікації вчителів : навч.-метод. посіб. / за ред. проф. В. П. Сергієнка. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2021. 308 с.
2. Yaroshchuk L. H., Vaseiko Yu. S. Monitoring and pedagogical control in the european system of education. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. 2021. Вип. 74, т. 1. С. 182-188.

Секція 3

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

А. М. Андрєєв

*доктор педагогічних наук, доцент
Запорізький національний університет*

О. А. Андрєєва

практичний психолог

*Комунальний заклад «Запорізька спеціалізована школа-інтернат II-III ступенів
«Козацький ліцей» Запорізької обласної ради*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА МАТЕРІАЛІ ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

Актуальність дослідження, теоретико-методологічне обґрунтування проблеми. Нині суспільство як ніколи має потребу в творчо розвинених, відповідальних громадянах з якостями інноваторів та винахідників, які будуть сприяти сталому розвитку країни та її європейському вибору. Зазвичай науково-дослідницька діяльність здобувачів освіти як закладів загальної середньої, так і вищої освіти у галузі технічної творчості пов'язана з розв'язанням комплексної задачі винахідницького чи дослідницького спрямування. Робота над цими проєктами передбачає такі етапи: постановка проблеми, формулювання технічної задачі, аналіз існуючих розв'язків з виділенням їх недоліків, пошук ідей та їх подальше розроблення, теоретичне та експериментальне дослідження запропонованого розв'язку, апробація та впровадження винаходу.

Наш досвід свідчить про те, що найбільші складнощі в учнів та студентів виникають саме на етапах постановки проблеми та пошуку ідей її розв'язання. Адже відповідне вміння потребує сформованості у дослідника високого рівня креативності, що передбачає: здатність продукувати оригінальні, навіть фантастичні, ідеї, цікаві думки, нетрадиційний погляд на проблему, здатність керувати психологічною інерцією, критичне ставлення до запропонованих розв'язків. Особливість етапу, що розглядається, на думку А. Давиденка, пов'язана з необхідністю розвитку у вихованців відчуття гармонії та дисгармонії системи з навколишнім світом, а це є притаманним високому рівню творчості [1]. Отже, цей етап потребує відповідного психолого-педагогічного супроводу дослідників-початківців.

Метою дослідження є розроблення комплексу практичних завдань для розвитку креативності (здатності генерувати ідеї у певній галузі науки), які б стали основою для психолого-педагогічного супроводу здобувачів освіти під час їхньої науково-дослідницької діяльності.

Методика і організація дослідження. Підхід до здійснення психолого-педагогічного супроводу розвитку креативності здобувачів освіти (учнів та студентів) та засоби його реалізації – комплекс практичних завдань були розроблені на основі аналізу авторської системи діяльності. Апробація та впровадження підходу здійснювалися впродовж 2019-2023 років на заняттях гуртка з фізики та гуртка з психології (6–11 класи) в комунальному закладі «Запорізька спеціалізована школа-

інтернат II-III ступенів «Козацький ліцей» Запорізької обласної ради, а також у процесі професійної підготовки студентів предметної спеціальності 014.08 Середня освіта (Фізика та астрономія) в Запорізькому національному університеті.

Результати дослідження. Важливою умовою розвитку креативності творчої особистості є навчання її керуванням психологічною інерцією мислення (звичкою не думати та діяти за шаблонами, за відомими алгоритмами, шукати нові ідеї). Для формування цієї здатності необхідна цілеспрямована робота з розвитку творчої уяви (остання передбачає, на думку А. Тарари, вміння подумки створювати образи нових пристроїв та процесів [2, с. 92]). Адже здатність генерувати ідеї та, навіть момент осяяння, є результатом постійного пошуку та роздумів, які можуть і не фіксуватися свідомістю (аналогічну думку висловлюють С. Важинський та Т. Щербак [3, с. 166]).

Нами розроблено комплекс практичних завдань для розвитку креативності, зокрема творчої уяви дослідників-початківців [4]. Цей комплекс є основою для психолого-педагогічного супроводу здобувачів освіти під час їхньої науково-дослідницької діяльності та містить завдання: «Фізична азбука», «Приховані можливості предметів», «Фізичне малювання», «Створи пристрій», «Впізнай об'єкт», «Фізична аналогія», «Побутова аналогія». Застосування наставником цього комплексу під час психолого-педагогічного супроводу науково-дослідницької діяльності сприяє поєднанню вихованнями системи образів життєвого досвіду та результатів їх уяви, які, у свою чергу, будуть «інтуїтивними каталізаторами» (за висловлюванням Р. Швай [5]) або підказками, підґрунтям до поступового формування банку творчих ідей дослідника.

Важливими перевагами запропонованого циклу практичних завдань для розвитку креативності є: можливість розв'язання кількох способами; використання завдань як для розвитку творчої уяви здобувачів освіти, так і для діагностики рівня її сформованості; цікава форма постановки завдань, що активізує пошукову діяльність.

Висновки. Дієвим засобом розвитку креативності у здобувачів освіти є використання комплексу практичних завдань, що сприяє поєднанню у вихованців системи образів життєвого досвіду та результатів їх уяви, які, у свою чергу, будуть підказками та підґрунтям до поступового формування банку творчих ідей дослідників-початківців. Комплекс завдань може бути застосований в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти (на уроках, гурткових заняттях, факультативах, «годинах психолога» тощо) та закладів вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Давиденко А. А. Теоретичні та методичні засади розвитку творчих здібностей учнів у процесі навчання фізики : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 33 с.
2. Тарара А. М. Науково-технічна творчість : практ. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2019. 128 с.
3. Важинський С. Е., Щербак Т. І. Методика та організація наукових досліджень: навч. посіб. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 260 с.
4. Андреев А. М., Андреева О. А. Засоби здійснення психолого-педагогічного супроводу розвитку в учнів здібностей до пошуку ідей під час науково-дослідницької діяльності. *Наукові записки Малої академії наук України*. 2023. № 1 (26). С. 3-10.
5. Швай Р. І. Розвиток креативності учнів загальноосвітніх навчальних закладів у процесі навчання фізики : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2013. 42 с.

В. В. Анухтіна

викладач

Запорізький національний університет

МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ КОМПОНЕНТ У ПІДГОТОВЦІ ЛОГОПЕДІВ ДО СЕНСОМОТОРНОЇ КОРЕКЦІЇ

Актуальність дослідження, теоретико-методологічне обґрунтування проблеми. Сучасний етап розвитку педагогічної науки та практики вимагає від спеціалістів глибокого розуміння особливостей розвитку та корекції мовленнєвих порушень. Особливо актуальним стає питання підготовки майбутніх логопедів до ефективної роботи з дітьми, які потребують сенсомоторної корекції. Мотиваційно-ціннісний компонент у формуванні готовності майбутніх логопедів відіграє ключову роль, адже саме він визначає ставлення майбутнього спеціаліста до своєї професії, до пацієнтів та до постійного професійного розвитку. Аналіз наукових досліджень показав, що проблема готовності майбутнього логопеда до професійної діяльності є надзвичайно актуальною. Різні аспекти цієї проблематики вивчали наступні дослідники: І.В. Бабій, Г.В. Горшкова, А.І. Каплієнко, В.А. Кисличенко, Г.М. Мицик, Ю.В. Пінчук, Л.А. Черніченко, Л.О. Федорович, С.В. Чупахіна, С. В. Цимбал-Слатвінська та ін.

Мета дослідження: вивчити та розкрити особливості мотиваційно-ціннісного компонента у формуванні готовності майбутніх логопедів до сенсомоторної корекції розвитку осіб з порушеннями мовлення, а також визначити його роль у підготовці спеціалістів до ефективної педагогічної діяльності в контексті сучасних педагогічних вимог та потреб.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Готовність до діяльності формується, виходячи з мотиваційної сфери, яка є ключовою для розвитку внутрішньої готовності до подальших етапів діяльності. Формування готовності до діяльності починається з мотиваційної сфери – постановки мети на основі потреб та цілей або усвідомлення людиною окресленого перед нею завдання. Мотивація, за визначенням Н.В. Дикань [4], це готовність людей докласти максимальних зусиль з метою досягнення організаційних цілей, що зумовлена здатністю цих зусиль задовольняти певну індивідуальну потребу. Мотиваційна сфера поєднує усі джерела активності: мотиви, настанови, ідеї, потреби особистості, її інтереси, наміри, прагнення, а також соціальні ролі, соціальні норми, життєві принципи, стереотипи поведінки, життєві цілі й цінності [4, с. 43].

Доцільність в об'єднанні мотивів у чотири групи бачить Н.Г. Пахомова: зовнішні мотиви, мотиви престижу, мотиви особистісної самоактуалізації, професійні мотиви [6, с. 253-254]. Ця класифікація мотивів допомагає зрозуміти, які фактори мотивують людей в педагогічній діяльності, та може бути корисною для оцінки та покращення професійної практики.

Мотиваційна сфера особистості, вказує І.М. Борис [3, с. 55], спираючись на суспільні відносини, виступає у двох значеннях: 1) як складна ієрархізована сукупність мотивів (спонукальна, спрямовувальна та регулювальна поведінка) та 2) як заснована на цій мотивації система ставлень людини до світу.

Дослідження М.І. Алексєєвої [1, с. 3] громадянської позиції студентської молоді

показало, пріоритет мотивації навчання у ЗВО у студентів полягає у полі аргументів «можливість добре влаштуватись у житті, вища освіта – це засіб посісти бажану соціальну позицію і мати роботу з високим заробітком».

Найбільш ефективною педагогічною умовою розвитку та формування позитивної мотивації студентів-логопедів вбачається Л.О. Котловою, О.О. Желтовою [5] у практико-орієнтованості їх навчання. Такий підхід до організації навчання дозволяє забезпечити практичну реалізацію теоретичних знань під час трудової діяльності. Іншою важливою складовою є розвиток професійного інтересу, який відіграє ключову роль у саморозвитку та самореалізації особистості в професійній сфері.

Висновки. Так, мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутніх логопедів до сенсомоторної корекції розвитку осіб з порушеннями мовлення визначаємо як сформованість інтересу до майбутньої професійної діяльності, де корекційний педагог визнає необхідність використання сенсомоторної корекції у системі логопедичної допомоги. Зокрема, мотивація до вивчення теорії сенсорної інтеграції, особливостей дисфункцій сенсорної інтеграції дітей із мовленнєвими порушеннями грає важливу роль у формуванні професійної готовності. Крім того, готовність до саморозвитку та пошук способів усунення професійно-освітніх дефіцитів, пов'язаних з вирішенням завдань сенсомоторної корекції у логопедичній практиці, є необхідними складниками готовності логопедів до сенсомоторної корекції розвитку осіб з порушеннями мовлення. Розуміння важливості неперервного та системного підвищення рівня професійної майстерності впродовж життя сприяє збереженню актуальності знань та умінь для ефективної роботи з особами з мовленнєвими порушеннями та їх батьками або особами, що їх замінюють.

Таким чином, мотиваційно-ціннісний компонент готовності включає не лише ставлення особистості до професії, але й глибоке усвідомлення важливості та значущості сенсомоторної корекції у логопедичній допомозі, що сприяє якісній та ефективній педагогічній діяльності логопедів у розвитку осіб з порушеннями мовлення.

Список використаних джерел

1. Алексеева А. І. Деякі складові змісту громадської свідомості студентів. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. 2000. Вип.5, ч. 2. С. 3-7.
2. Бойчук Ю. Д. Методичні рекомендації щодо організації та змісту діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзивного навчання / уклад. К. Васильєва. Харків, 2013. 17 с.
3. Борис І. М. Мотиваційна сфера як проблемний чинник поведінки. *Психологія і суспільство*. 2002. № 2. С. 48-57.
4. Дикань Н. В. Менеджмент : навч. посіб. Київ : Знання, 2008. 364 с.
5. Котлова Л. О., Желтова О. О. Психологічна мотивація майбутніх педагогів-логопедів до професійної діяльності. *Цілісний підхід у психології особистості : особливості теорії та практики* : матеріали II Міжнар. наук.-практ. онлайн конф. (м. Кропивницький, 25 лют. 2022 р.). Кропивницький, 2022. С.198-200.
6. Пахомова Н. Г. Інтеграція методико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки майбутніх логопедів : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2013. 44 с.

Л. В. Білозуб

*викладач, спеціаліст вищої категорії, «старший викладач»
заступник директора з навчально-виробничої роботи
Запорізькій фаховий коледж ім. О. Г. Івченка*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРИЧИНИ НЕУСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Одна з найбільш актуальних проблем сучасного закладу вищої освіти – проблема покращення ефективності навчально-виховного процесу та подолання неспішності студентів. Рішення цієї проблеми припускає вдосконалювання методів і форм організації навчання, пошук нових та більш ефективних шляхів формування знань із урахуванням реальних можливостей студентів та умов у яких протікає їхня навчальна діяльність.

Труднощі в навчальному процесі, особливо якщо вони проявляються ще на перших курсах, істотно заважають оволодінню студентом обов'язковою навчальною програмою. Починаючи з перших курсів у студентів будується фундамент системи знань, які поповнюються в подальші роки, у цей же час формуються розумові та практичні операції, дії та навички, без яких неможливі наступне навчання та практична діяльність. Відсутність цього фундаменту, не володіння початковими знаннями та вміннями приводить до надмірних труднощів в оволодінні програмою на більш старших курсах, у результаті цього такі студенти нерідко випадають із навчання і відчисляються.

Щоб знайти засоби для подолання неспішності, треба знати причини, що породжують її. У кожного невстигаючого студента своя причина, але в той же час є і загальні, що підходять для певного кола студентів. Успішність студентів визначається не лише рівнем організації навчального процесу у вищій школі, а і наявністю сформованих у студентів необхідних навчальних дій і операцій.

На успішність навчання студентів у закладах вищої освіти впливають багато факторів: матеріальне становище; стан здоров'я; вік; родинний стан; рівень довузівської підготовки; володіння навичками самоорганізації, планування та контролю своєї діяльності; мотиви вибору закладу вищої освіти; адекватність вихідних уявлень про специфіку навчання у ЗВО; форма навчання; організація навчального процесу у ЗВО; рівень кваліфікації викладачів; індивідуальні психологічні особливості студентів та ін. [2].

Ще одним фактором, що впливає на успішність студентів, є адаптація до навчання у закладі вищої освіти. Початковий період навчання у ЗВО пов'язаний із соціальними змінами, «ламанням» колишніх стереотипів, стресовими ситуаціями, високою тривожністю та внутрішнім напруженням. У частини студентів це може призвести до певних труднощів і формування деформованої соціальної ролі «студента», а саме: підміна реального почуття дорослості такими поведінковими діями, як вольне відвідування занять, зовнішні форми реалізації свого «Я» (паління, манера спілкування та ін.). Це призводить до певних труднощів, які проявляються в небажанні студента вчитися, відвідувати заклад вищої освіти, що у подальшому може стати причиною неспішності.

Великий вплив на результати навчальної діяльності здійснює мотивація. Деякі

автори прямолінійно ділять мотивацію навчальної діяльності на недостатню і позитивну, відносячи до останньої пізнавальні, професійні і навіть моральні мотиви. У такій інтерпретації виходить прямолінійний та майже однозначний зв'язок позитивної мотивації з успішністю навчання [1]. При більш диференційованому аналізі мотивів навчальної діяльності виділяють спрямованість на одержання знань, на одержання професії, на одержання диплома.

Існує прямий кореляційний зв'язок між спрямованістю на придбання знань і успішністю навчання. Студенти, націлені на одержання знань, характеризуються високою регулярністю навчальної діяльності, цілеспрямованістю, сильною волею та ін. Ті ж, хто спрямовані на одержання професії часто проявляють вибірковість, ділячи дисципліни на «потрібні» і «не потрібні» для їхнього професійного становлення, що може позначатися на академічній успішності [3].

Серед психологічних причин неуспішності студентів можна виділити: низький самоконтроль і недостатню довільність психічних функцій; недисциплінованість і неорганізованість; несистематична самостійна робота, що знижує її ефективність; лінощі, пасування перед труднощами; емоційна нестабільність і високий рівень тривожності; відсутність самоідентифікації з роллю «студент»; наявність прогалин у знаннях; надання переваги відпочинку, веселощам тощо.

До педагогічних причин неуспішності студентів можуть віднести: низьку інтенсивність навчально-професійної діяльності («від сесії до сесії»), низьку її ефективність (невміння вчитися самостійно), пропуски занять, відсутність індивідуального, диференційованого підходу і контролю з боку викладачів та ін.

Ще однією психолого-педагогічною причиною неуспішності є недисциплінованість студентів. Визначити недисципліновану поведінку набагато складніше, ніж неуспішність студента, тому, що для неуспішності є систематичний, постійно існуючий критерій – оцінка знань, у той час як для недисциплінованості такий критерій відсутній.

Впливають на успішність і особливості самосвідомості і саморозуміння. У дослідженнях установлена досить стійка залежність успішності навчання від таких особливостей самосвідомості, як ступінь адекватності самооцінки.

Активне відношення студента до навчальної діяльності складається із двох компонентів: власне інтелектуального та особистісного (мотиваційного). Сутність інтелектуального компонента – у рівні і якісних особливостях розумових операцій у процесі оволодіння знаннями та застосування їх. Джерело такої активності – у системі знань студента. Знання невстигаючих і слабо встигаючих студентів, як правило, безсистемні, фрагментарні, неміцні, характеризуються відсутністю міжпредметних зв'язків.

Особистісний компонент – це, по-перше, усвідомлення своїх обов'язків, боргу, почуття відповідальності, тобто те, що звичайно називають свідомим відношенням до навчання. Разом з тим тут обов'язкова ініціативність як характерологічна властивість особистості студента.

Ініціативність – це вольова сторона допитливості студента. У допитливості знаходить своє вираження потреба студента в знаннях. А така потреба виникає лише на основі вже придбаних раніше знань і вміння здобувати нові. А такої потреби в більшості педагогічно запущених студентів немає.

Нарешті, є коло причин фізіологічного, а в окремих випадках і патологічного

характеру. До них відносяться вроджена інертність нервової системи (темپ розумової діяльності студента нижче, ніж у більшості його однолітків, і тому він не встигає за загальним темпом роботи групи), а також захворювання, які прямо або побічно можуть позначатися на навчальній діяльності студентів: дефекти слуху і зору, функціональні розлади нервової системи, гіпотонія та ін.

Таким чином, всі причини слабкої успішності або неуспішності студентів можуть бути об'єднані в наступні групи: психологічні (недостатність ресурсів уваги, пам'яті та мислення; невміння користуватися цими ресурсами; відсутність або недостатність мотивації; соціальна незрілість особистості), педагогічні та патологічні (порушення в пізнавальній сфері; порушення в розвитку особистості; порушення в сфері міжособистісних відносин).

Список використаних джерел

1. Невмержицький В. М. Вплив мотивації на успішність навчання фахівців у ВНЗ. *Соціалізація студентської молоді в процесі професійної підготовки*. Ірпінь, 2015. С. 112-117.
2. Понікаровська С. В. Психологічні фактори успішного навчання студентів вищих навчальних закладів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. Вип. 8. С. 241-245.
3. Цігельман Я. Д. Підходи до вивчення емоційного інтелекту в студентів різних спеціальностей. *Досягнення сучасної психологічної науки та практики*. 2020. URL: <https://jamp.donnu.edu.ua/article/view/7896>.

Г. О. Горбань

доктор психологічних наук, професор
Запорізький національний університет

А. Д. Носов

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Запорізький національний університет

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДОЗВІЛЛЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Об'єктом дослідження є діяльність студентів у вільний час.

Предмет дослідження – соціально-психологічні та психолого-педагогічні особливості формування культури дозвілля студентської молоді в умовах війни.

Мета дослідження полягає у визначенні психолого-педагогічних умов формування культури дозвілля студентської молоді в умовах війни.

Методи дослідження: теоретичний аналіз літератури, контент-аналіз студентських творів, емпіричні методи (анкетування, опитування, інтерв'ю, самооцінка, педагогічне спостереження, дослідно-педагогічна робота в умовах діяльності ВНЗ), педагогічний експеримент (констатуючий).

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що автором проаналізовано наукову і методичну літературу з означеної проблеми; здійснено психолого-педагогічну інтерпретацію сутності, змісту та структури вільного часу студентів; визначено кількісні та якісні характеристики використання вільного часу студентської

молоді; виявлено рівні сформованості культури використання вільного часу та основні типи особистостей студентів в залежності від освоєння ними позанавчального часового простору.

Практичне значення проведеного дослідження полягає в тому, що запропоновані в роботі шляхи і напрямки удосконалення сфери вільного часу дають його суб'єктам, а також психологам та соціальним педагогам, що здійснюють виховну роботу у вищих закладах освіти, численним організаторам культурно-дозвілєвої сфери студентської молоді зразки й орієнтири у створенні власних моделей організації дозвілля студентів у мирний час, та під час війни.

Наше дослідження дозволило зробити такі висновки:

1. Відповідно до найважливіших функцій вільного часу – розвиваючої і рекреаційної, визначено структуру вільночасової діяльності як діалектичну єдність двох складових: дозвілєво-рекреативної та креативно-розвиваючої діяльності.

2. Вільний час студентства, як своєрідної соціальної групи суспільства, має свою особливість, яка зумовлена необхідністю адаптуватися до нових потреб організації часового простору життєдіяльності студентів після постійного контролю більш-менш усталеного соціального середовища (сім'ї, школи), обмеженої сфери спілкування. Набувають важливості усвідомлення студентами цінності самого часу, уміння його раціонально використовувати, критично відноситись до вибору занять. В той же час саме ці чинники ефективної життєдіяльності становлять для молоді чи не найскладнішу проблему.

3. Педагогічний потенціал дозвілля студентів розглядається як сукупність можливостей (невиявлених), які за певних умов можуть бути актуалізованими через чисельні функції (розвиваючу, компенсаторну, орієнтаційну, комунікаційну, регулятивну, ігрову, художньо-соціалізуючу).

4. Відповідно до вибору занять, їх спрямованості на розвиток особистості, регулярності та оптимальності їх співвідношень, в дослідженні визначені основні типи використання вільного часу (раціонально-діяльний, раціонально-споживацький, пасивно-споглядальний і нераціональний) та їх поширеність в студентському середовищі. В ході дослідницької роботи виявлено значну кількість студентів, яким притаманні пасивно-споглядальний та нераціональний типи використання вільного часу, що свідчить про недостатній рівень реалізації його педагогічного потенціалу з причин як об'єктивного так і суб'єктивного характеру. Аналіз змісту основних суперечностей доводить, що їх можна вирішити шляхом більш ефективного використання можливостей соціально-культурного середовища і, зокрема, збільшення уваги до формування культури вільного часу студентів.

5. На основі матеріалів дослідження обґрунтовано наступні критерії сформованості культури вільного часу студентів:

- інформаційно-мотиваційний з відповідними показниками (наявність знань про сутність, темпоральні характеристики та функції вільного часу; розуміння важливості його раціонального використання, усвідомлення ролі різних видів діяльності та впливу на розвиток особистості; мотиваційні характеристики самоорганізації вільного часу, вибору важливих для розвитку особистості і суспільно-корисних видів діяльності);

- практичний, сутність якого розкривають такі показники: готовність студентів до раціональної організації (самоорганізації) вільного часу; наявність в його

структурі видів діяльності, що розвивають здібності та задовольняють інтереси, потреби в їх оптимальному співвідношенні; гармонійне сполучення індивідуальних та колективних форм використання вільного часу.

На підставі цих показників в дослідженні визначені рівні сформованості культури дозвілля студентів (високий, середній, низький), виявлена їх поширеність в студентському середовищі.

6. Важливим чинником ефективності процесу формування культури дозвілля студентів визначено комплекс умов:

- соціально-педагогічних, що передбачають орієнтацію на суспільне національне виховання, створення необхідних умов для саморозвитку особистості (збільшення обсягу вільного часу студентів, підвищення рівня їх загальної культури, матеріальне і кадрове забезпечення інституційних структур, виконуючих функцію організації вільного часу молоді);

- організаційно-педагогічних, які забезпечують єдність організаційно-педагогічної діяльності з різними формами самоорганізації студентів на загальнодемократичних і гуманістичних принципах, обумовлюють рівноправність суспільно-організованих колективних та індивідуальних форм, вільний вибір занять, що сприяють розвитку особистості, задовольняють її потреби та інтереси;

- психолого-педагогічних, якими передбачено урахування особливостей студентства як соціальної групи, типологічних особливостей використання студентами вільного часу, рівнів сформованості їх дозвілєвої культури.

Отже, дозвілля студентів – важливий компонент загальної культури майбутніх спеціалістів – потребує підвищення уваги до цілеспрямованого процесу її формування в системі виховної роботи вищих навчальних закладів.

Ю. Є. Зубцова

*кандидат педагогічних наук, доцент
Запорізький національний університет*

Ю. Г. Манило

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Запорізький національний університет*

АКТУАЛЬНІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ РАНКОВИХ ЗУСТРІЧЕЙ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Актуальність дослідження, теоретико-методологічне обґрунтування проблеми. В умовах модернізації національної системи освіти змінюються вимоги до фахової підготовки педагогів. Власне підготовці майбутніх учителів початкових класів приділяється особливе значення, оскільки ефективність освітніх реформ залежить від початкової школи, в якій закладаються основи, формуються ключові компетентності та наскрізні уміння, визначені в Державному стандарті початкової освіти.

Конкурентоспроможність випускника, що опанував професію вчителя початкової школи має визначається його загальними та фаховими компетентностями, сформованими професійними уміннями, досвідом практичної діяльності, готовністю до динамічних змін, які відбуваються в суспільстві в цілому та в освіті зокрема.

Проблему професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи розглядають: Н. Бібік, О. Будник, В. Бондар, Л. Коваль, О. Комар, С. Мартиненко, Л. Петухової, М. Островська, Н. Побірченко, О. Савченко, Т. Сорочан, С. Стрілець, Л. Хоружа, Л. Хомич, І. Шапошнікова та ін.

Науковці наголошують на тому, що фахова підготовка майбутнього вчителя початкових класів включає оволодіння знаннями, методами та прийомами навчання предметів освітніх галузей, формування вмінь використання їх для вирішення педагогічних та методичних завдань, спрямованих на виявлення та розвиток здібностей дітей, необхідних навчальних вмінь та навичок, залучення молодших школярів до різних видів діяльності [2, с. 13]. Одним із видів діяльності та шляхом формування ключових компетентностей і наскрізних вмінь молодших школярів є ранкові зустрічі, до проведення яких майбутні педагоги мають бути готовими.

Мета дослідження – обґрунтувати актуальність підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення ранкових зустрічей.

Результати теоретичного аналізу проблеми. В Новій українській школі ранкова зустріч є обов'язковою практикою та посідає важливе місце в повсякденній діяльності початкового класу. У методичній літературі можна зустріти схожі трактування поняття «ранкова зустріч», а саме, – це запланований, структурований збір на початку дня дітей класу з педагогом. Структура ранкової зустрічі включає вітання, групове заняття, щоденні новини та обмін інформацією. Ранкова зустріч надає можливість учням брати участь у колективному обговоренні, а педагогам розвивати у дітей навички ефективного спілкування, відчуття спільноти, розуміння цінностей, формувати позитивне ставлення до школи та однокласників, взаємну повагу, доброзичливість, довіру та повагу до вчителя. Завдяки цій технології закладається позитивний настрій на навчальний день.

Відповідно модель педагогічної освіти вимагає перегляду змісту фахової підготовки з урахуванням мети, завдань та провідних ідей Концепції «Нова українська школа» та Державного стандарту початкової освіти, щоб сформувати готовність майбутніх педагогів до планування та проведення ранкового кола.

Так, в межах навчальних дисциплін циклу фахової підготовки та педагогічної практики доцільно ознайомити майбутніх вчителів із значенням ранкових зустрічей в освітньому просторі НУШ, а саме:

1) Створення спільноти.

Створення спільноти дітей у початковій школі потребує часу, уваги та терпіння. Учитель має формувати розуміння, що всі учні належать до спільноти, але разом з тим кожен відповідає за свій внесок. З метою створення спільноти під час проведення ранкової зустрічі у центрі уваги є співпраця, спільне навчання, а не конкуренція чи хизування особистими надбаннями. Майбутній вчитель початкових класів має усвідомити, що ранкова зустріч є першим кроком до створення спільноти та допомагає створювати взаємини, які формують відчуття спільноти [1].

2) Формування комунікативної компетентності.

Ранкова зустріч дає дітям змогу брати участь у групових обговореннях, а педагогам – моделювати, скеровувати й активно розвивати в дітей вміння й навички ефективного спілкування. Під час ранкової зустрічі педагог має вчити дітей орієнтуватися в конкретній мовленнєвій ситуації, добирати мовні засоби виразності, засоби мовленнєвого етикету, невербальні засоби для висловлення власної думки;

сприяти активному спілкуванню з одночасним спостереженням за спілкуванням інших учасників і відповідно, вчити виробляти / добирати тактику спілкування.

3) Заохочення демократичного ставлення: розвиток емпатії, толерантності, повага до різноманітності.

Завдяки ранковим зустрічам діти вчаться поважати різноманітність, усвідомлюючи, що кожна людина є унікальною, має власні індивідуальні особливості, різні розумові та фізичні здібності тощо. Розуміючи це, учні також вчаться емпатії, а саме, здатності розуміти емоції та почуття оточуючих, співпереживати, турбуватися про інших, розуміти власні емоції та керувати ними, а відтак відбувається формування емоційного інтелекту.

4) Формування цінностей.

Здобувачі вищої педагогічної освіти мають зрозуміти, що під час ранкової зустрічі формуються цінності, не пов'язані з конкретною релігією, етнічною приналежністю, національністю чи діяльністю – вони є спільними [1]. Різні активності, спільні ігри у ранковому колі ґрунтуються на використанні сильних сторін кожного на користь усієї групи та сприяють розвитку демократичних цінностей у спільноті, доводячи важливість співпраці, залучення й участі у спільній діяльності [3].

5) Розвиток академічних навичок та наскрізних вмінь.

Ранкова зустріч сприяє розвитку та вдосконаленню навичок письма та читання, говоріння, аудіювання, лічби; умінню досліджувати, відповідати на запитання, застосовувати здобуту інформацію. Завдання та вправи, які застосовуються на різних етапах ранкової зустрічі дозволяють розвивати такі наскрізні вміння: аналізувати та оцінювати, порівнювати, узагальнювати, систематизувати, доводити, критично та системно мислити, бути гнучким, ініціатором, лідером тощо.

6) Створення позитивної атмосфери спілкування.

Під час ранкової зустрічі позитивний настрій у класному колективі створюється за рахунок атмосфери довіри; відчуття приналежності до спільноти; можливості вільно висловити власну думку; участі у прийнятті рішень; доброти та заохочення однокласників; вільного від критики ставлення вчителя.

Висновки. Під час ранкової зустрічі, в якій беруть участь всі діти класу, учні вітаються, дізнаються про настрій один одного, мають змогу обмінюватись інформацією, слухати, з повагою ставити запитання, вільно дискутувати, обмінюватись досвідом та ідеями, бути відкритими, практикувати доброзичливість. Ефективність проведення ранкових зустрічей залежить від усвідомлення вчителем початкових класів значущості ранкових зустрічей та готовності до їх проведення.

Список використаних джерел

1. «Доброго ранку! Ми раді, що ви тут!» : посібник для педагогів з проведення ранкової зустрічі. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», 2016. 52 с.
2. Педагогічна освіта і професійна підготовка в сучасному соціокультурному середовищі : монографія / Г. В. Товканець та ін.; за заг.ред. Г. В. Товканець. Мукачево : Редакційно-видавничий центр МДУ, 2018. 302 с.
3. Рибак О. Ранкова зустріч як педагогічна технологія розвитку комунікативної компетентності учня. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 29, т. 3. С. 239-244.

О. Г. Лещенко

*кандидат педагогічних наук, доцент
Запорізький національний університет*

ТЕХНОЛОГІЇ ВІДНОВЛЕННЯ РЕСУРСІВ ЖИТТЄЗДАТНОСТІ У СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ТА ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

В умовах війни такі фахівці закладів професійно-технічної освіти мають велике навантаження. З одного боку, їм потрібно забезпечити соціально-психологічну підтримку студентів, педагогів, підвищувати їхні соціально-адаптивні можливості, а з іншого, підтримувати та піклуватися про себе, знаходити власні ресурси життєздатності та посилювати психологічне здоров'я у складних умовах сьогодення. Відновлення особистісних ресурсів є невід'ємною складовою здоров'язберігаючих технологій й життєстійкості особистості та основою успішної реінтеграції до мирного життя.

Дослідження питання ресурсів життєздатності особистості представлені у працях таких вчених як Р. Ахмед, Л. Балабанова, Дж. Бонанно, М. Дворник, В. Климчук, С. Кобейса, С. Кравчук, Т. Ларіна, С. Лукомська, С. Мадді, Н. Мілорадова, Л. Перелигіна, Б. Стамм, Т. Титаренко, М. Фрезер, С. Хобфолл, О. Чиханцова та ін. Сутність життєстійкості в житті особистості розкрито в наукових працях вчених С. Мадді, С. Кобейса, С. Кравчук, Т. Ларіної, Т. Титаренко, О. Чиханцової, С. Шевченко.

Метою статті є розкрити сутність технологій відновлення ресурсів життєздатності у соціальних педагогів та практичних психологів закладів професійно-технічної освіти.

Актуальним для працівників професій у сфері «людина-людина» є дослідження В. Stamm (Б. Стамм), який розглядає такий феномен як «професійна якість життя», що включає два аспекти [3, с. 8-9]: позитивний (задоволення від співчуття) негативний (втома від співчуття). Задоволення від співчуття вчений розглядає як задоволення, яке особистість отримує від того, що можете добре виконувати свою роботу, яке проявляється у позитивному ставленні до себе, до колег або у здатності зробити власний внесок у робоче середовище чи, навіть, у загальне благо для суспільства.

Втома від співчуття розглядається В. Stamm з двох сторін: перша стосується таких проявів, як, наприклад, виснаження, розчарування, гнів і депресія, характерні для синдрому вигорання; до другої сторони належить вторинний травматичний стрес, що проявляється негативними відчуттями, страхом, проблемами зі сном, нав'язливими образами або уникненням нагадувань про людину, з якою пов'язані травматичні переживання щодо роботи.

Професійне вигорання, згідно зі В. Stamm, виступає одним із елементів негативного впливу турботи, що відома як втома від співчуття. Вигорання пов'язане з почуттям безнадійності і труднощів у роботі або в ефективному виконанні роботи. Ці негативні почуття зазвичай мають поступовий початок. Вони можуть відображати відчуття, що ваші зусилля нічого не варті, а можуть бути пов'язані з дуже високим навантаженням або несприятливим робочим середовищем. Такий стан справ вказує на важливість посилення життєздатності соціальних педагогів та психологів закладів

професійно-технічної освіти.

Поняття «життєздатність» досліджувалось як вітчизняними, та і українськими вченими. Закордонні вчені (Р.Ахмед, Дж. Бонанно, М. Фрезер) розглядають життєздатність або resilience (у перекладі, опірність, пружність, стійкість, невразливість) як індивідуальну здатність людини до соціальної адаптації та саморегуляції, механізм керування власними ресурсами (емоційними, мотиваційно-вольовими, когнітивною сферою) у контексті соціальних, культурних норм і умов середовища [1]. Український вчений О. Осадько визначає «життєздатність» більш узагальнено, як здатність управляти ресурсами власного здоров'я соціально прийнятними способами [1].

Сутність життєздатності розкривається через її критерії (згідно з Ж. Сидоренко) [1]: ціннісне ставлення до здоров'я; життєстійкість; суб'єктність, здатність людини до цілепокладання; прогностичність; позитивне мислення; задоволеність життям, емоційне благополуччя.

Це вказує на те, що розвиток життєздатності проходить через оволодіння особистістю певними ресурсами. Згідно на думку С. Лукомської, сучасним напрямом у розвитку теорії психологічного стресу є ресурсний підхід, що наголошує на здатності людини використовувати свої особистісні якості, соціальну підтримку, можливості громади у подоланні екстремальних, стресових життєвих ситуацій.

Ресурси, згідно з С. Хобфоллом, характеризуються як особистісні властивості й здібності, що є для людини цінними та допомагають адаптуватися до стресових ситуацій й долати їх (наприклад, самоповага, професійні уміння, самоконтроль, життєві цінності) [2].

Українські вчені (С. Лукомська, Н. Мілорадова, Т. Титаренко, М. Дворник, В. Климчук) визначають ресурси життєздатності особистості як основу (капітал) благополуччя та психологічного здоров'я людини; їх збереження, зміцнення та накопичення знижує та трансформує вплив стресу на особистість та прискорює повернення особистості до нормального функціонування [1].

Використання ресурсозберігаючих технологій сприяє реконструкції, корегуванню та формуванню антистресових навичок особистості. До таких ресурсів, за класифікацією С. Хобфолла, належать [2]: матеріальні об'єкти (дохід, житло, одяг, матеріальні фетиші) та нематеріальні (бажання, цілі); зовнішні (соціальна підтримка, родина, друзі, робота, соціальний статус) та внутрішні, інтраперсональні змінні (самоповага, професійні вміння, навички, здібності, інтереси, самоконтроль, оптимізм, життєві цінності, система вірувань); психічні та фізичні стани; вольові, емоційні та енергетичні характеристики, які необхідні для подолання трудних життєвих ситуацій та досягнення особистісно значущих цілей.

- надія – яка забезпечує готовність до зустрічі з майбутнім, саморозвиток і бачення його перспектив;

- раціональна віра – усвідомлення численних можливостей і необхідності вчасно їх виявити і використовувати;

- душевна сила (мужність) – здатність чинити опір спробам поставити під загрозу надію і віру і зруйнувати їх.

Дослідники Т. Титаренко, М. Дворник, В. Климчук описали технологію відновлення ресурсів життєздатності особистості двома техніками : 1) технікою реконструкції базових реабілітаційних ресурсів людини: способи підвищення базового рівня довіри (тілесні практики); напрями коригування негативних

комунікаційних настановлень та неконструктивної комунікації (дружня комунікація); 2) технікою реконструкції безпекових навичок особистості: розширення інтерпретативних моделей сприйняття ризику (практики гарантування безпеки; практики керування ризиками війни; практики ідеального проектування майбутнього тощо); опанування вправ на стабілізацію та самовідновлення (аналіз зовнішніх ресурсів; аналіз внутрішніх ресурсів та аналіз набутих навичок розв'язання проблем); акумуляція ресурсів життєстійкості та проактивності (є розвиток компетенцій: емпатія, повага, щирість, ініціативність, рішучість, відповідальність, оптимістичність); формування навичок здорового копінгу (просоціальні моделі поведінки, що передбачають сміливість, контактність, асертивність, уміння шукати соціальну підтримку та готовність її приймати).

Отже, технології відновлення ресурсів життєздатності у соціальних педагогів та практичних психологів закладів професійно-технічної освіти спрямовані на відновлення та посилення особистісних ресурсів фахівців. Реалізація технології проходить двома шляхами: 1) реконструкції базових реабілітаційних ресурсів людини через використання тілесних практик, дружньої комунікації, практик гарантування безпеки, керування ризиками, ідеального проектування майбутнього тощо; 2) реконструкції безпекових навичок особистості через аналіз зовнішніх та внутрішніх ресурсів, аналіз набутих навичок розв'язання проблем, розвиток компетенцій (емпатія, повага, рішучість, відповідальність) та формування просоціальних моделей поведінки (сміливість, контактність, асертивність, пошук соціальної підтримки).

Список використаних джерел

1. Соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій : практичний посібник / Т. М. Титаренко та ін. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2019. 220 с.
2. Hobfoll S. E., Lilly R. S. Resource conservation as a strategy for community psychology. *Journal of Community Psychology*. 1993, № 21. P. 128-148.
3. Stamm, B. H. The Concise ProQOL. Manual, 2nd Ed. Pocatello, ID: ProQOL.org. 2010. 74 p. URL: <https://proqol.org/proqol-manual> (дата звернення 20.10.2023).

Л.О. Лісіна

*доктор педагогічних наук, професор
Бердянський державний педагогічний університет*

МАЙБУТНІЙ УЧИТЕЛЬ ЯК СУБ'ЄКТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження проблеми суб'єктності навчання майбутнього вчителя зумовлюється концептуальними положеннями модернізації вітчизняної системи вищої педагогічної освіти, її реформуванням, яке засноване на створенні реальних умов для підвищення інтелектуального, культурного, професійного потенціалу особистості майбутнього педагога. Серйозна вада традиційних підходів до вищої педагогічної освіти – це нехтування особливостями навчання дорослих. У працях дослідників освіти дорослих (О.Аніщенко, О.Баніт, П.Джарвіса, М.Малевські, А.Нокса, М.Ноулза, Ф.Пьоггелера, І.Радомського, Р.Сміта, Л.Туроса, Р.Хавігерста,

Е.Хофмана та ін.) підкреслюється, що для дорослої людини важливе відчуття власної участі в будь-якому рішенні стосовно неї, а не пасивне сприйняття рішення інших, що викликає необхідність здійснювати освітній процес з урахуванням індивідуальних особливостей і запитів осіб, які навчаються, тобто, визнати того, хто навчається суб'єктом освіти. Гуманістична спрямованість сучасних вимог до професійно-педагогічної освіти вимагає визнати студента – майбутнього вчителя суб'єктом навчання. І це природно, адже конкретні педагогічні ситуації вимагають від учителя не механічного застосування набутих знань, які дуже швидко застарівають, а прийняття відповідного рішення, що належить до особистісної, суб'єктної сфери людини.

Українські студенти подорослішали за два роки війни не тільки календарно, але й психологічно. Студент бажає стати суб'єктом в освітніх процесах. Його позиція у взаємодії активна, спрямована не тільки на формування професіоналізму, але й на гармонічне співіснування з навколишнім середовищем. Ґрунтуючись на дослідженнях особливостей дорослих учнів [1; 2; 3] і власному досвіді викладання в педагогічному університеті, ми виділяємо такі **основні особливості навчання майбутніх учителів як суб'єктів** освітнього процесу:

- студентська аудиторія має потребу в обґрунтуванні того, навіщо потрібно вивчати даний спецкурс чи тему; сучасні студенти цікавляться (відкрито або неявно) можливістю практичного застосування вивченого; вони не пошкоднують часу й сил, щоб зрозуміти навіщо й чи варто витратити час і сили на вивчення того, що їм пропонують;

- бажання й здатність самостійно приймати рішення, нести за них відповідальність – основна риса поведінки й самосвідомості кожної психологічно зрілої людини, тому в ході навчання студенту необхідно надати можливість самостійного вибору, а щоб самостійний вибір відбувся, повинні бути альтернативи; у кожної людини своя система життєвих цінностей і з усього різноманіття прийнятих норм вона сама бажає вирішити, що їй підходить, а що ні (викладачу необхідно спонукати студента самому зробити висновки й вибір);

- майбутній учитель не сприйме нові знання, якщо вони не узгоджуються з його практичним життєвим і педагогічним досвідом (хоч і невеликим: практика, робота в таборі відпочинку); процес навчання не буде плідним, якщо він обмежується лекцією, яку читає викладач; студентам переважніше вести діалог із викладачем і іншими учасниками, щоб зв'язати нову інформацію з особистим досвідом;

- сучасні студенти готові вчитися тоді, коли їхня життєва ситуація створює необхідність у знанні, або необхідність у здатності працювати більш ефективно й задовільно; майбутній учитель готовий навчатися після того як зіштовхується із власним недосконалим досвідом, недостатньою компетентністю; поштовхом до цього можуть стати: а) проблеми в професійній діяльності в період проходження виробничої практики, у взаємодії з колегами, учнями, їх батьками, б) відсутність конструктивного досвіду в інноваційної діяльності в освітньому процесі, якій відрізняється від власного навчання в школі. Крім того, можна зазначити, що поки вчитель почуває себе абсолютно успішним у своїй діяльності й освітнє середовище не пред'являє йому нових вимог – у нього не виникне мотивація до навчання;

- сучасний студент включиться в навчання, якщо побачить його практичну спрямованість, адже навіть педагог – аматор учитися по життю, впевнений, що всяке

навчання є корисним і є наполегливим у своєму бажанні самовдосконалення, задається питанням: «Як я можу включити ці знання у свою повсякденну практичну діяльність?»; якщо майбутні педагоги, настроєні скептично до всякого абстрактного знання (це є визначною рисою сучасної молоді), не бачать області застосування цього знання – вони нічого вивчати не будуть; студент приходить з очікуванням, що його навчать, як на робочому місці потрібно здійснювати дії, включені в навчально-виховний контекст, щоб одержати результат, а якщо йому замість цього пропонують загальну модель і загальний підхід, що в ідеалі повинен привести до бажаних результатів, майбутній педагог одержує розчарування ще в процесі проходження практики; засвоєння навичок буде відбуватися більш активно, якщо вони мають універсальну застосовність – наприклад, не тільки у взаємодії з учнями, але й у спілкуванні із власною дитиною, молодшим братом; студенти бачать користь в навчанні, коли воно безпосередньо позначається на їхній роботі або в особистому житті; навчаючись якимсь методам, починають діяти тільки тоді, коли побачать, що вони приведуть до позитивного результату на практиці, і що навчання може бути корисним.

Існує багато потенційних перешкод, які можуть вплинути на активність участі студента у навчальних програмах. Стримуючі фактори - це інтегральне поняття, яким охоплюються групи ознак, і на ці ознаки впливає розуміння майбутнього вчителя важливості цих ознак. Вплив цих ознак на мотивацію студента змінюється відповідно до індивідуальних характеристик і життєвих обставин. До категорії стримуючих факторів навчання можна віднести: 1) індивідуальні: родина; соціально-економічний рівень; стать; 2) питання із приводу перспективності навчання; цінність; доцільність; якість; 3) негативне сприйняття цінності навчання; 4) відсутність мотивації; відсутність упевненості у своїх здібностях; 5) несумісність часу й місця.

Тому *умовами ефективності* освітнього процесу можна назвати: психологічно комфортне середовище навчання; викладання, спрямоване на того, хто навчається; практична значущість нової інформації; оцінка потреб студента; постійна оцінка змісту програм навчання майбутніх вчителів.

Важливо пам'ятати, що кожен студент є особистістю, і на цій основі можна зробити деякі *узагальнення* щодо майбутніх учителів як суб'єктів навчання: а) високі вимоги до якості освіти, і суспільство, що динамічно змінюється, потребують навчання протягом усього життя; б) студенти – незалежні й цілеспрямовані як суб'єкти навчання; в) майбутні вчителі зацікавлені в одержанні значимої інформації (цінність інформації доносить викладач); г) урахування досвіду студентів підвищує їхню здатність до навчання; д) молодь більше прагне до знань, щоб вирішувати свої проблеми; е) сучасні студенти готові взяти відповідальність за власне навчання; ж) майбутні вчителі піклуються про практичне застосування отриманих знань.

Слід зазначити, що зміст навчання майбутніх учителів у сучасному освітньому середовищі повинен відрізнятися від звичного академічного навчання. Резюмуючи вищевикладене, можна зазначити, що навчання майбутніх педагогів повинно зосередитися на проблемі, тому що студенти шукають навчальний досвід для того, щоб упоратися з подіями, які змінюють життя (вимоги на майбутній роботі, атестація, нові технології тощо). Їхнє навчання є доповненням до ролі зрілої людини, сім'янина, фахівця й формується цією роллю.

Список використаних джерел

1. Аніщенко О. В. Професіоналізація педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих : методико-технологічний аспект. *Сучасні проблеми підготовки вчителя : теорія і практика* : матеріали звітної наук.-практ. конф. Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за 2021 рік (м. Київ, 18-21 квіт. 2022 р.). Київ, 2022. С. 24-29.
2. Malewski M. Dorosłość kłopotliwa kategoria andragogiki. *Teraźniejszość – Człowiek Edukacja*. 2013. № 3 (63). P. 23-40.
3. Muszyński M. Etapy ewaluacji badań jakościowych – perspektywa konstruktywistyczna. *Rocznik Andragogiczny*. 2018. № 25. P. 187-209.

О. А. Овчаренко

аспірантка кафедри педагогіки

Криворізький державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПЕДАГОГІВ ДЛЯ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ УЧНІВ

Актуальність теми. Успіх педагогічної діяльності та реалізація освітньо-виховних завдань у значній мірі залежать від вміння вчителя налагоджувати ефективну взаємодію з батьками учнів. Розвиток комунікаційних навичок вчителя сприяє створенню позитивного освітнього середовища, заснованого на взаєморозумінні та довірі, що є запорукою ефективної співпраці. З огляду на стрімкі соціальні зміни та зростаючу роль батьків в освітньому процесі, набуття студентами-педагогами комунікативної компетентності набуває особливої актуальності.

Мета публікації: визначення ролі комунікативної компетентності підготовці майбутніх вчителів, задля підвищенні якості освітнього процесу та зміцненні взаєморозуміння між школою та сім'єю.

Виклад основного матеріалу. Передусім наголосимо, що під комунікативною компетентністю фахівця ми розуміємо сукупність знань, навичок, умінь та особистісних якостей, які дозволяють ефективно взаємодіяти з іншими людьми у процесі професійної діяльності. Це включає в себе здатність правильно та зрозуміло висловлювати свої думки, слухати і розуміти співрозмовника, а також виявляти емпатію та налагоджувати позитивні взаємини. Комунікативна компетентність передбачає також вміння адаптуватися до різних комунікативних ситуацій, аналізувати їх та знаходити оптимальні шляхи вирішення можливих конфліктів. Важливою складовою цієї компетентності є також критичне мислення та здатність аргументовано відстоювати власну точку зору. У педагогічній діяльності комунікативна компетентність має особливе значення, оскільки є фундаментом для налагодження ефективного навчально-виховного процесу, забезпечуючи якісну взаємодію вчителя з учнями, їхніми батьками та колегами.

Науковий дискурс останніх років підкреслює важливість інтеграції методик розвитку комунікативних навичок у педагогічні заклади вищої освіти, оскільки вони виступають фундаментом для подальшої професійної діяльності випускників. На практиці здійснення взаємодії між вчителем та батьками потребує не лише знання педагогічних методик, але й уміння враховувати індивідуальні особливості кожної сім'ї, знаходити спільну мову і будувати конструктивний діалог.

Власний багаторічний досвід переконує, що молоді вчителі часто відчують велику невпевненість та труднощі, коли справа доходить до спілкування з батьками учнів. Ця проблема особливо гостро стоїть на початкових етапах їхньої професійної кар'єри, коли досвіду ще недостатньо, а потреба в забезпеченні ефективної взаємодії велика. Вчителі-початківці зіштовхуються з необхідністю знайти свій стиль спілкування, який був би прийнятним і для них самих, і для батьків. Вони можуть відчувати тиск через необхідність підтримувати авторитет та водночас бути відкритими та доступними для спілкування. Крім того, важливою проблемою є й недостатність практичних навичок спілкування, які б могли допомогти ефективно вирішувати конфліктні ситуації, знаходити спільну мову з батьками та підтримувати позитивну атмосферу в стосунках.

Враховуючи, що успішність навчально-виховного процесу в значній мірі залежить від взаємодії всіх його учасників, включаючи батьків, необхідності розвитку комунікативної компетентності майбутніх вчителів не можна недооцінювати. Оволодіння навичками ефективного спілкування дозволяє педагогам залучати батьків до освітнього процесу, сприяючи формуванню цілісного педагогічного простору, заснованого на спільних цінностях та спрямованого на досягнення найкращих результатів для учнів. Взаєморозуміння та ефективна комунікація між школою та сім'єю забезпечують створення сприятливого середовища для всебічного розвитку здобувачів, підтримують її мотивацію до навчання та допомагають своєчасно виявляти та вирішувати можливі проблеми.

У підготовці майбутніх вчителів варто приділити значну увагу формуванню комунікативних навичок для ефективної взаємодії з батьками, адже це є ключовим аспектом професійної компетентності педагога. Передусім, важливо зосередитися на розвитку емоційного інтелекту студентів, оскільки здатність розуміти та управляти власними емоціями, а також емпатія до емоцій інших, є вирішальним фактором у налагодженні контакту і довіри. Важливим аспектом є також навчання майбутніх вчителів культурі спілкування, особливостям вербального і невербального спілкування, а також розвиток навичок неформального спілкування.

Програма підготовки вчителів повинна також передбачати практичне відпрацювання набутих навичок. Студентам треба надати можливість спробувати себе у ролі вчителя, взаємодіяти з батьками, отримувати відгук та коригувати свою поведінку. Такі програми повинні включати в себе не лише теоретичні аспекти комунікації, а й практичні заняття, які допоможуть молодим вчителям відпрацьовувати навички спілкування в безпечному середовищі, отримувати зворотній зв'язок та коригувати свою поведінку.

Важливо також враховувати психологічні аспекти комунікації, оскільки розуміння мотивації, страхів та очікувань батьків може значно покращити якість взаємодії. Майбутні вчителі повинні бути підготовлені до роботи з різними типами батьків та вміти знаходити індивідуальний підхід до кожного.

Висновки. Вважаємо, підготовка майбутніх вчителів до ефективної комунікації з батьками вимагає комплексного підходу, що включає в себе розвиток емоційного інтелекту, комунікативних навичок, психологічних знань, а також практичне відпрацювання отриманих навичок. Таким чином, удосконалення підготовки майбутніх вчителів у контексті розвитку їх комунікативної компетентності є важливим кроком на шляху до підвищення якості взаємодії між школою і сім'єю, а отже, й до забезпечення ефективного освітнього процесу.

Н. Г. Рудик

*викладач, спеціаліст вищої категорії, викладач-методист
заступник директора з навчальної роботи
Запорізькій фаховий коледж ім. О. Г. Івченка*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі розвитку освіти стає нагальним формування гендерної культури особистості як органічної частини гендерної соціалізації учнів. Реалізація цього завдання потребує великих зусиль, адже заклад вищої освіти і викладачі – основні носії традиційних патріархальних уявлень про роль і місце чоловіків та жінок у суспільстві. Формування гендерної культури особистості – це те завдання, неопосередкованому розв’язанню якого сприяє культурологічна освіта.

Цілеспрямоване формування гендерної культури розглядається Л. Вовк як «гармонізація гендерних стосунків між дівчатами та хлопцями як представниками чоловічої та жіночої складової суспільства, які є рівноправними в можливостях самореалізації, самовираження, самоутвердження, виконання соціальних, навчальних ролей, незважаючи на різні фізіологічні, психологічні та індивідуальні особливості за допомогою впливу навчально-виховної діяльності вчителя на структурні компоненти досліджуваного соціального утворення» [1].

Перед кожним студентом і студенткою в системі вищої освіти ставиться мета всебічного й професійного розвитку їх особистості, соціальної компетентності й відповідальності, що вимагає формування в них якостей у співвідношенні з соціостатевою роллю та очікуваннями суспільства щодо поведінки жінок і чоловіків. Виховна робота зі студентською молоддю з урахуванням гендерного компонента є одним із найважливіших механізмів досягнення її ефективності. Прикінцевим результатом повинен бути достатній рівень сформованості в молоді гендерної культури. Зважаючи на це, спеціально організований процес гендерного виховання студентів зумовлений відбудовою демократичних відносин у житті самих студентів; змістом вищої освіти, адекватним формуванню гендерної культури; засвоєнням студентами гендерних відносин, соціальних цінностей у суспільній сфері життя, потреб, інтересів, форм діяльності, спричинених демократичним ладом і дією демократичних інституцій.

Процес формування гендерної культури передбачає розширення життєвого простору для розвитку індивідуальних здібностей і задатків кожного студента незалежно від статі, вивільнення мислення як викладачів так і студентської молоді від усталених гендерних стереотипів.

Засвоєння гендерної культури є складним процесом взаємодії соціального оточення, сім’ї, які по-своєму впливають на індивіда залежно від його віку, освіти, етнотрадицій та звичаєвості. Родина і суспільство завдяки соціалізації перетворюють індивіда як біологічну істоту на істоту суспільну.

Особливе значення для якісного формування гендерної культури студентської молоді має високий фаховий рівень викладача, який у повному обсязі реалізовував би головні завдання навчально-виховного процесу – навчати й виховувати. Реалізація останніх передбачає виконання основних функцій викладача: навчальної (дидактичної), розвивальної та виховної.

Навчальною функцією передбачено, що викладач повинен передавати знання студентам, а в сучасному освітньому процесі – формувати в студентській молоді вміння здобувати знання самостійно, бути організатором процесу їх засвоєння.

Сутність розвивальної функції полягає у створенні сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу студентів, їхнього саморозкриття, самоутвердження, самореалізації через творчість, у забезпеченні демократичних засад освітнього процесу, скоординованості його за цінностями, цілями, що втілюються в дидактично оформленій системі знань.

Виконувати виховну функцію викладача – це вміти трансформувати поставлені суспільством перед навчальним закладом цілі, конкретні педагогічні завдання – формування необхідних особистісних якостей у кожного студента. Виховна функція полягає в тому, щоб загальнолюдські цінності вкоренилися у свідомість і поведінку підопічних [2].

Основними умовами формування гендерної культури майбутніх педагогів В. Смікал вважає «підвищення професійної компетентності викладачів щодо формування гендерної культури студентів, використання інтерактивних методів і форм гендерного виховання, мотивування самовдосконалення студентів та стимулювання самовиховання гендерної культури» [3].

Важливу роль у формуванні гендерної культури студентів відіграє гендерна позиція викладача. Педагог, який здійснює гендерне виховання, має демонструвати конструктивний зразок гендерної культури, тобто розвивати в собі якості гендерно коректної особистості. На основі досліджень можна змодельовати цілісний портрет гендерно коректного педагога. Для нього характерні прийняття гендерних ідей, паритетне мислення, високий рівень знань із гендерної теорії, демонстрація андрогінної моделі поведінки, орієнтація на індивідуальний розвиток студентів, висування однакових педагогічних вимог до студентів різної статі щодо навчання, культури поведінки, адекватне гендерне мовлення, демократизм, розширення гендерних знань студентів та спонукання їх до самоосвіти, створення сприятливих умов для вільного вираження гендерної позиції студентів, формування паритетного світогляду студентів тощо [3].

Ефективними засобами формування гендерної культури студентства виступають соціально-педагогічний тренінг, рольова гра, дискусія, обговорення типових і складних ситуацій в групі, практичні вправи, відеотренінг, моделювання ситуацій і т.д. Реалізація завдань формування гендерної культури студентства вимагає кардинальної зміни акцентів в професійно-педагогічній діяльності закладу вищої освіти як одного з провідних платформ гендерної соціалізації молоді. Це, зумовлює необхідність відповідної підготовки науково-педагогічних кадрів з метою придбання професійної компетентності щодо формування гендерної культури студентської молоді. Зокрема, мова йде про оволодінні і використанні ними спеціальних методик і технологій, що сприяють як виявлення гендерних особливостей студентів, моделювання освітнього простору на принципах гендерної рівності, розробці відповідних педагогічних стратегій, так і проведення моніторингу якості навчально-виховного процесу за критерієм його продуктивності в названому напрямку. Процес впровадження системи знань з гендерної освіти у закладах вищої освіти може здійснюватися в чотирьох формах: навчальний предмет (підготовка і впровадження самостійних авторських програм спецкурсів з гендерної тематики); міждисциплінарна

форма діяльності в рамках освітнього простору; організація позанавчальної діяльності (робота науково-практичних установ по гендерної освіти); організація студентського життя, що сприяє коректній гендерній поведінці [4].

Отже, формування гендерної культури студентів – це процес розвитку та саморозвитку характеристик особистості, що визначають спосіб оформлення нею власної життєдіяльності у всіх сферах суспільних відносин на основі егалітарних цінностей та рівноправності, що відбувається під впливом умов навчання та виховання у закладі вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Вовк Л. М. Педагогічні умови формування гендерної культури молодших школярів у навчально-виховній діяльності початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2017. 219 с.
2. Калько І. Особливості формування гендерної культури сучасної студентської молоді. *Науковий Вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. № 2 (57). С. 234-237.
3. Смікал В. О. Умови та чинники формування гендерної культури майбутніх викладачів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 71, т. 2. С. 225-229.
4. Шлєіна Л. І. Організаційно-педагогічні умови формування гендерної культури студентів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. № 63. С. 217-221.

В. О. Сімчук
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Запорізький національний університет

Г. В. Локарьова
доктор педагогічних наук, професор
Запорізький національний університет

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ: СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНУ

Актуальність дослідження. Критичне мислення художників є творчим інтелектуальним інструментом, який забезпечує креативність його мистецького продукту. Критичне мислення митця сприяє пошуку розмаїття відображення навколишньої дійсності в художніх образах, готовності до технологічних змін, що робить художників ключовими фігурами трансформації сучасного мистецтва та культурного ландшафту [4]. Тому проблема формування критичного мислення майбутніх художників є нагальною і актуальною.

Теоретико-методологічне обґрунтування проблеми. Формування критичного мислення майбутніх художників ґрунтується на таких чинниках, як:

- Суб'єктивність емоційного стану. Художники, як емоційні творчі натури, здатні занадто сильно піддаватися переживанням, що ускладнює об'єктивну оцінку своєї роботи та роботи колег.

- Страх критики, неприйняття. Особливо актуальне для молодих художників, які вагаються висловлювати свої ідеї.
- Брак систематичного аналізу. Художники більш схильні до інтуїтивного підходу, ніж систематичного аналізу.
- Творчий експеримент. Коли художники настільки вдалі в експериментах та новаторських підходах, що забувають чи ігнорують стандартні принципи критичного мислення.
- Відсутність об'єктивності в оцінці робіт, коли відчуття особистої причетності ускладнює адекватну оцінку своїх творів та творів інших, що важливо для розвитку критичного мислення.

Враховуючи професійну специфіку формування критичного мислення у молодих художників, розглянемо, на наш погляд, оптимальні форми та методи, що поєднують техніки аналізу, самовдосконалення та експерименту:

- Курси загальної естетики та мистецтвознавства. Вивчення теорій мистецтва та естетики допоможе художникам розвивати критичний підхід до своєї творчості, а також розуміти контекст та історію мистецтва.
- Складання критичних рецензій та групові обговорення. Залучення студентів до активних обговорень та групових сесій, ціллю яких буде аналіз власних робіт та творів інших митців.
- Відвідування галерей та виставок. Сприяє розширенню обізнаності студентів в різноманітті мистецтва та розвитку критичного мислення.
- Аналіз мистецьких творів. Вивчення творів Світової культури та їх критики, а також написання аналітичних есе, що впливає на розвиток аналітичних та критичних навичок.
- Творчі завдання зі специфічними вимогами. Введення завдань, які вимагають використання конкретних художніх прийомів, стилів чи технік, що спонукатиме студентів критично розглядати та вибирати влучні засоби виразності.
- Рефлексія та ведення мистецького щоденника. Що стане корисним елементом аналізу власної творчості, формулюванням нових ідей та визначенням напрямків вдосконалення.
- Менторські програми. Взаємодія із досвідченими художниками або менторами дозволить студентам отримати конструктивний фідбек та допоможе перейняти досвід професіоналів.
- Ігрові техніки та творчі експерименти. Застосування гри та творчих експериментів сприятиме нестандартному підходу до творчості та розвитку критичного мислення [1].

Ці методології, інтегровані в навчальний процес, стимулюватимуть творчість та аналітичні здібності студентів.

Мета дослідження. Представити сутнісні характеристики феномену «критичне мислення художника» та визначити основні напрями формування критичного мислення майбутніх художників у процесі професійної підготовки

Результати теоретичного аналізу проблеми. Сутність феномену «критичного мислення художників» полягає в здатності об'єктивно аналізувати, оцінювати та розвивати власне мистецтво та допомагати в цьому колегам [2]. Воно містить такі сутнісні характеристики:

- Об'єктивний аналіз творів. Художники, що розвивають критичне мислення,

навчаються розглядати свої твори об'єктивно. Це сприяє визначенню сильних та слабких сторін роботи, розумінню принципу взаємодії елементів, і досягненню глибокого розуміння власного творчого задуму.

- Контекстуальна свідомість. Критичне мислення в художника розвиває контекстуальну обґрунтованість. Це означає розуміння історії мистецтва, сучасних тенденцій та місця своєї творчості в цьому контексті.

- Самокритика та розвиток. Художники, що володіють критичним мисленням, вміють самокритично оцінювати свої роботи, розрізняючи особисті переконання від об'єктивної якості твору. Це також є запорукою активної праці над власним самовдосконаленням.

- Розширення підходу до ідей та стилів. Критичне мислення стимулює художників досліджувати нові ідеї та експериментувати з різними стилями. Досягаючи цього шляхом уникнення шаблонів та пошуку інновацій та власних унікальних виразних засобів.

- Вміння висловлювати критику та адекватно її сприймати. Художники, що розвивають критичне мислення, вміють конструктивно висловлювати свою критику та приймати її від інших. Це сприяє взаємодії в мистецькій спільноті та сприяє її колективному вдосконаленню.

- Емоційний інтелект у творчості. Критичне мислення в художників також містить емоційний інтелект, який дозволяє їм ефективно виражати та передавати емоції через свої твори, розуміти вплив мистецтва на емоційний стан глядачів.

- Міждисциплінарні зв'язки. Художники з критичним мисленням можуть виявляти інтерес до інших галузей мистецтва, науки та культури. Демонструючи готовність взяти на себе виклики міждисциплінарного мислення та знаходячи натхнення в різноманітності джерел.

- Синтез та креативний аналіз. Критичне мислення у художників проявляється у здатності синтезувати різні ідеї, концепції та техніки в новий, унікальний вираз мистецтва. Сприяючи аналізу та об'єднанню різних компонентів для створення власного авторського стилю.

- Сприйняття культурного різноманіття. Критичне мислення художників дозволяє їм відкривати для себе культурні різноманіття та різні підходи до мистецтва. Ця різноманітність може бути використана задля творення унікальних ідей та форм вираження.

- Адаптація до технологічних змін. Художники з критичним мисленням готові адаптуватися до технологічних змін у світі мистецтва. Це дає змогу використовувати нові інструменти та технології для розширення своєї творчості та взаємодії з глядачами [3].

Ці аспекти складають сутність феномену критичного мислення художників, роблячи їх не лише творцями, а й рефлексивними мистецькими дослідниками, високоосвіченими та універсальними професіоналами.

Висновки. Отже молоді художники на початку своєї професійної діяльності стикаються з труднощами пов'язаними з недостатньо розвинутим критичним мисленням, але використовуючи специфічні, притаманні цій професії, методики, викладач здатен розкрити творчий потенціал студентів [5]. Адже сутністю критичного мислення художника відзначається унікальна здатність створювати не лише витвори мистецтва, а й глибокі емоційні зв'язки з суспільством. Їх творча форма вираження

стає індивідуальною та спрямовує здатність викликати бажані емоції у реципієнта, робить митців ключовими архітекторами емоційного досвіду. Молоді художники мають змогу виступити культурними кураторами, віддзеркалюючи різноманіття та красу, що збагатить культурне середовище та сприятиме розквіту суспільства в цілому.

Список використаних джерел

1. Вукіна Н. В., Дементієвська Н. П., Сущенко І. М. Критичне мислення : як цьому навчати : наук.-метод. посіб. Харків : Основа; Триада +, 2007. 112 с.
2. Тягло О. Критичне мислення : навч. посіб. Харків : Основа. 2008. 192 с.
3. Lipman M. Thinking in education. Cambridge. Cambridge university press. 1991. P. 188.
4. Lipman M. Critical thinking: What can it be? *Montclair State Coll.Upper Montclair. NJ. Inst. for Critical Thinking. Opinion Papers*. 1988. Series 1. № 1. P. 15.
5. Paul, Richard W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. *Rohnert Park. CA. Center for Critical Thinking and Moral Critique. Sonoma State Univ*. 1990. P. 575..

О. В. Хаустова

кандидат педагогічних наук, доцент
Запорізький національний університет

ЄДНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОГО ТА ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Сьогодення сповнене чисельних викликів в усіх сферах життєдіяльності людини, що спонукає професіоналів до активної участі в інноваційних перетвореннях, а креативність та творчість педагогів в Україні стає запорукою успішного функціонування системи освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення держави, що характеризується інтенсивним пошуком нових підходів до навчання, інноваційних форм організації освітнього процесу. Для забезпечення потреби суспільства у розвитку людини, здатної до творчих здійснень в різноманітних сферах життєдіяльності система освіти має сприяти здійсненню професійного й творчого розвитку педагогів як агентів змін в сучасному суспільстві. Джерелом потенційного розвитку держави й суспільства є професійно-творчий розвиток педагога, фасилітація якого є об'єктивною необхідністю в умовах неперервної освіти.

Дослідження професійного й творчого розвитку вчителя спираються на класичні філософські, психологічні й педагогічні праці в галузі творчості (В.О. Моляко, Я.О. Пономаренко, В.В. Рибалки та ін.), формування творчих здібностей (В.О. Сухомлинського, О.В. Киричук та ін.), педагогічної майстерності й творчості вчителя (І.А. Зязюна, Н. Тарасевич, Т.І. Сущенко, С.О. Сисоевої та ін.), різноманітні аспекти удосконалення умов професійного і творчого розвитку особистості педагога в умовах неперервної освіти (М.Б. Євтух В.Г. Кремень, В.В. Олійник, О.М. Отич, М.О. Кириченко, В.А. Семиченко та ін.).

Поняття «професійний розвиток» в «Енциклопедії освіти» (за ред. В.Г. Кременя) визначається як процес формування суб'єкта професійної діяльності, системи певних властивостей в умовах неперервної професійної освіти, самовиховання та здійснення

професійної діяльності [1].

Думка про єдність професійного з творчим розвитком педагога в умовах неперервної освіти є визначальною у працях І.А. Зязюна, який наголошує, що: «Важливішими цілями створення системи неперервної освіти є: по-перше, творча діяльність спеціаліста, здатність до гнучкої її переорієнтації згідно зі змінами в системі соціальних і культурних інститутів сучасного суспільства, орієнтованого на людські цінності; по-друге, формування особистісних якостей людини, які визначають не лише її суто професійні характеристики, а й стиль мислення, рівень культури, інтелектуальний розвиток» [2, с. 9].

Втім традиційно система неперервної освіти є знаннево-орієнтованою, репродуктивною, її переорієнтація на недирективний, особистісно орієнтований підхід, що сприяє творчому розвитку професіонала-педагога, є об'єктивною необхідністю.

Зв'язок професійного й творчого розвитку педагогів, на думку Л.Л. Хоружої, є значущим, особливо з точки зору акмеологічної позиції, самопізнання, загальнолюдських цінностей, дотримання принципів і норм академічної етики, творчості й відповідальності, потреби у саморозвитку. Саме таке поєднання уможливорює розвиток поведінкових, особистісних і когнітивних якостей педагога, ефективну його самореалізацію у професійній діяльності, досягнення в ній власної акме-позиції [6, с. 56].

У реаліях сьогодення професійно-творчий розвиток педагога є багатовекторним та багатоаспектним, відбувається в багатьох площинах, його вивчення потребує розгляду різноманітних характеристик творчого розвитку особистості педагога, стимулювання його творчої діяльності в професійній сфері, створення умов активізації творчості в процесі навчання в умовах неперервної освіти. Його багатоаспектність виявляється у площині професійного розвитку, фасилітації творчого та духовного потенціалу особистості.

Єдність творчого, професійного та духовного розвитку простежується у працях української дослідниці С.О. Сисоевої, яка зазначає: «Смислом і метою освіти є Людина в постійному (впродовж життя) розвитку. Кінцевий підсумок освіти - внутрішній стан людини на рівні потреби пізнавати нове, освоювати знання, виробляти матеріальні й духовні цінності, допомагати ближньому, бути добротворцем» [3, с. 90].

У працях Т.І. Сущенко червоною лінією проходить думка про те, що професіоналізм педагога знаходиться у єдності з педагогічною творчістю. Вона вирізняє такі сутнісні характеристики професіоналізму, як творчість, відповідальність, удосконалення себе, саморозвиток. На її думку, процеси розвитку педагога та його виховання взаємопов'язані, відбуваються одночасно, педагог удосконалює себе, торкаючись внутрішнього світу своїх учнів [4, с. 195]. Оригінальним є погляд української вченої на професійну майстерність педагогів; вона зазначає, що, стикаючись у своїй професійній діяльності із безліччю унікальних життєвих ситуацій своїх вихованців, педагог розв'язує професійні проблеми саме завдяки своїм унікальним творчим якостям [4].

На підставі аналізу наукових праць, можемо узагальнити, що професійний і творчий розвиток педагога знаходяться у діалектичному взаємозв'язку, відбувається як накопичення, перетворення й прояв у професійній педагогічній діяльності здатності до творення, пізнання, естетичного переживання, духовної взаємодії, ціннісно-смиислової діяльності з точки зору вищих цінностей тощо. Таке поєднання

аспектів розвитку педагога уможлиблює творче вирішення професійних завдань та зумовлює створення передумов майбутнього розвитку й саморозвитку його особистості, творчості й професіоналізму. Можна стверджувати, що саме поєднання професійного і творчого розвитку педагога дозволяє йому переходити на вищі ступені професіоналізму, досягати вершин педагогічної майстерності (внутрішні результати) та здійснювати кар'єрне зростання (зовнішні, соціальні результати).

Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 609 с.
2. Зязюн І. А. Неперервна освіта: концептуальні засади і сучасні технології. *Творча особистість у системі неперервної професійної освіти* : мат. міжнар. наук. конф. (м. Харків, 16-17 трав. 2000 р.). Харків, 2000. С. 8-16.
3. Пелех Ю. В. Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога : монографія. Рівне : Тетіс, 2009. 400 с.
4. Сущенко Т. І. Педагогічна творчість – найвагоміший показник професіоналізму вчителів і викладачів вищої школи. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. 2010. Вип. 27 (31), ч. 1. С. 193-200.
5. Хаустова О. В. Поняття «професійно-творчий розвиток учителя» в системі споріднених понять. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. Вип. 67. С. 179-183.
6. Хоружа Л. Л. Інваріантність та варіативність професійної діяльності викладача вищої школи в епоху змін. *Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти* : монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 40-58.

Н. М. Щербакова

кандидатка педагогічних наук, доцентка
Бердянський державний педагогічний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку освітньої системи України акцентується увага на проблемі побудови якісно нових взаємовідносин між усіма учасниками освітнього процесу. У цьому контексті педагогічна практика реалізовує основні положення державних та нормативних документів про освіту з метою оновлення освітнього процесу на засадах гуманізму, дитиноцентризму, партнерства, врахування життєвих потреб особистості. порушена проблема актуалізується в контексті підвищення вимог до готовності майбутніх педагогів організовувати взаємодію з батьками молодших школярів, докладати спільні зусилля для виховання нового покоління громадян.

Визначена проблема є актуальною й розглядається в наукових працях зарубіжних і вітчизняних учених. Дослідники визначеної проблеми (Ш. Амонашвілі,

В. Андрущенко, Н. Бабенко, І. Бех, О. Буздуган, С. Воронова, Н. Сінельникова, О. Савченко, В. Сухомлинський, А. Шульга та ін.) підкреслюють, що засадничими ідеями освітнього процесу в сучасній сучасному закладі освіти є його гуманізація та демократизація, що дозволяє реалізовувати положення педагогіки партнерства.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці впливу педагогічних умов на якість готовності майбутніх учителів на партнерської взаємодії з батьками молодших школярів.

Методика і організація дослідження. На початку дослідження було здійснення вивчення рівня готовності майбутніх учителів до організації партнерської взаємодії з батьками учнів. Для цього використовували такі методи дослідження: спостереження за процесом опанування студентами знаннями й уміннями організовувати спільну діяльність із батьками учнів; діагностування за допомогою виконання студентами заздалегідь розроблених завдань, якісний та кількісний аналіз отриманих результатів, їх порівняння, метод статистичної обробки даних, написання студентами есе на тему «Співпраця вчителя з батьками – шлях до успіху учня».

У результаті було виявлено індивідуальні розбіжності в якості готовності майбутніх фахівців до партнерських взаємин із батьками учнів. При цьому рівень теоретичних знань у більшості студентів характеризувався як достатній, а їх практичні вміння потребували значної корекції.

Для того щоб підвищити загальну готовність майбутніх учителів до взаємодії з батьками, було обґрунтовано й упроваджено в освітній процес такі педагогічні умови:

- стимулювання мотиваційно-ціннісного та відповідального ставлення до набуття досвіду партнерської взаємодії з батьками;
- упровадження інноваційних форм та методів навчання (перевернуте навчання, тренінги, ділові ігри).

Упровадження цих умов забезпечувало формування визначених показників готовності до організації партнерської взаємодії з батьками.

Першим показником було свідоме ставленням майбутніх учителів початкової школи до проблеми співпраці з батьками учнів. Елементами цього показника були усвідомлення необхідності співпраці з батьками учнів на засадах педагогіки партнерства для підвищення ефективності освітнього процесу; інтерес до проблеми співпраці з батьками молодших школярів; потреба в досягненні позитивного результату цієї роботи.

Другий показник характеризувався системою професійних знань, необхідних для прийняття обґрунтованих ефективних рішень не лише в типових, але і в нестандартних ситуаціях. При цьому враховувалось те, що нові знання формуються через переструктурування здобутих раніше, постановку нових питань, висунення припущень. Щоб досягнути якісних результатів у освітньому процесі створювались умови для творчої діяльності майбутніх учителів, розвитку їх критичного мислення. Елементами другого показника було визначено такі: знання та розуміння основних понять педагогіки партнерства; усвідомлення принципів та засадничих ідей, на яких будується співпраця вчителя з батьками учнів; сукупність знань про засоби, форми, технології співпраці з батьками на сучасному етапі розвитку початкової школи.

Третій показник відображав наявність професійних умінь здійснювати співпрацю з батьками учнів. Він включав такі складові: володіння комунікативними,

інтерактивними, рефлексивними вміннями. Під час роботи прослідкувались зміни у сформованості фахових компетентностей щодо співпраці з батьками.

Результати дослідження. Спостереження за студентами, оцінювання результативності процесу їх підготовки до співпраці засвідчили, що такий спосіб організації освітнього процесу дозволяє здійснювати підготовку здобувачів вищої педагогічної освіти, здатних до ефективної співпраці з батьками учнів. Це підтверджувалось тим, що в майбутніх учителів початкової школи було сформовано стійкий інтерес до проблеми співпраці з батьками учнів на засадах педагогіки партнерства, забезпечено якісне засвоєння знань про сутність педагогіки партнерства та відповідні уміння щодо організації співпраці з батьками молодших школярів.

Висновки. Здійснений аналіз результатів дослідження доводить доцільність використання запропонованої методики.

Список використаних джерел

1. Нова українська школа: організація взаємодії з батьками учнів початкової школи : навч.-метод. посіб. / Т. М. Бабенко та ін. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2020. 208 с.
2. Буздуган, О. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2013. 20 с.
3. Сінельникова Н. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з батьками засобами ІКТ. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. № 5. С. 226-238.
4. Шульга А. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до роботи з батьками молодших школярів. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2016. № 1 (52). С. 260-264.

СЕКЦІЯ 4
ПРОФЕСІОНАЛІЗМ І МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

***О. С. Дудников**
директор, викладач
спеціаліст вищої категорії, «викладач-методист»
Запорізький фаховий коледж ім. О. Г. Івченка*

**СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ЗАКЛАДУ
ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ**

Професійна діяльність педагога взагалі та педагога закладу фахової передвищої освіти зокрема є дуже складною як за своїм змістом, так і за своєю формою. Саме це і обумовлює довготривалий процес становлення і розвитку цієї сфери професійної діяльності.

Сутність професії педагога закладу фахової передвищої освіти виявляється у діяльності, яку здійснюють її представники і яка має загальну назву – педагогічна.

Педагогічна діяльність – це особливий вид соціокультурної діяльності, спрямованої на передачу накопичених людством культури і досвіду від старших поколінь молодшим, створення умов для їхнього всебічного гармонічного розвитку і підготовку до виконання певних соціальних ролей у суспільстві [3].

А. Алексюк вважав, що «предметом педагогічної діяльності є управління процесом навчання, освіти і виховання студентів, доцільна організація їх професійного розвитку» [1].

Ціль професійної діяльності педагога динамічна. Виникаючи як відбиття об'єктивних тенденцій суспільного розвитку, ціль педагогічної діяльності завжди є елементом вищої мети суспільства – сприяння розвитку і формуванню особистості в гармонії із самою собою і соціумом у цілому. Специфікою діяльності педагога є те, що її ціль визначається суспільством. Педагог не вільний у виборі кінцевих результатів своєї праці, але конкретні задачі, що виходять з мети, він повинний висувати сам, співвідносити з умовами реалізації діяльності.

Метою професійної діяльності педагога закладу фахової передвищої освіти є створення умов щодо всебічного гармонійного розвитку майбутніх спеціалістів; забезпечення успішного оволодіння студентами знань, вмінь і навичок загальнонаукових (фундаментальних), спеціальних (профільюючих) та суспільних наук й формування на цій основі цілісного наукового світогляду.

Професійна діяльність педагога закладу фахової передвищої освіти передбачає єдність викладання як науки і наукової діяльності; керівництва навчально-пізнавальною діяльністю студентів за допомогою логіки викладеної науки, її теорії, перспектив розвитку та існуючих наукових проблем; навчання методам роботи у лабораторіях, використання методик спостереження та експерименту; керівництво, стимулювання самостійної роботи студентів; сприяння розвитку їх загальнолюдських властивостей, світогляду; формування та розвитку професійних якостей майбутніх спеціалістів [2].

Оскільки професійна діяльність педагога закладу фахової передвищої освіти є педагогічною діяльністю, то більшість функцій вчителя та педагога є єдиними, але в той же час кожна з них має свої специфічні особливості які обумовлені метою професійної освіти, специфікою навчального процесу в освітньому закладі, віковими особливостями аудиторії та тим, що педагог закладу фахової передвищої освіти одночасно виступає у декількох ролях: як педагог-викладач певної навчальної дисципліни, як науковець-дослідник, як керівник навчально-пізнавальною активністю студентів, як куратор, організатор студентської групи.

Так, серед термінальних функцій, що пов'язані із стратегічними напрямками педагогічної діяльності та відображають її сутнісні цілі та завдання виділяються не тільки навчальна функція (педагог сприяє оволодінню студентами системою загальнонаукових (фундаментальних), спеціальних (профільюючих) та суспільних знань, вмінь та навичок, необхідних для успішної професійної діяльності та життя в сучасному суспільстві), але і розвивальна функція (через оптимізацію ситуації навчання педагог сприяє успішному, позитивному соціально-психологічному та професійному розвитку студента) та виховна функція (педагог сприяє, створює умови щодо формування та розвитку у студентів професійних переконань, системи наукових, професійних та загальнолюдських цінностей; виступаючи у ролі куратора студентської групи педагог закладу фахової передвищої освіти сприяє позитивності її виховного впливу).

Інструментальні функції включають до себе групу функціональних задач, завдяки яким цілі педагогічної діяльності перетворюються у безпосередній процес взаємодії педагога з конкретними студентами в реальних умовах навчального процесу у закладі фахової передвищої освіти. Це інформаційна, ілюстративна, науково-дослідницька, діагностична, стимулююча та прогностична функції, специфічною ознакою яких є спрямованість на стимулювання пізнавальної, навчальної та наукової активності студентів як основного діючого чинника та критерію ефективності їх реалізації педагогом закладу фахової передвищої освіти.

До операційних функцій професійної діяльності педагога закладу фахової передвищої освіти або функцій – прийомів відносяться: методична, управлінська, організаційна, коригуюча та констатуюча функції.

Таким чином, професійна педагогічна діяльність є поліфункціональною сферою діяльності, й потребує від педагога у кожний конкретний момент включення у навчальний процес виконувати декілька функцій одночасно. При чому, всі ці функції педагогічної діяльності органічно взаємопов'язані, їх неможливо розкласти на окремі навчальні та виховні напрямки. Саме у єдності вони відображають специфіку професійної діяльності педагога закладу фахової передвищої освіти, підкреслюють її складний характер.

Зазначимо що однією з особливостей професійної діяльності педагога закладу фахової передвищої освіти є її змістовна багатоаспектність, яка включає до себе наступні компоненти: гносеологічний або науково-дослідницький (здійснення наукових досліджень, аналіз власного та чужого педагогічного досвіду, пошук нових методів навчання, вивчення індивідуальних особливостей студентської групи, власних ускладнень професійної діяльності та ін.); конструктивний (планування власної педагогічної діяльності, прогнозування її результатів та ін.); прогностичний (передбачення можливої поведінки студентів в різних умовах, прогнозування

ефективності впровадженій педагогічній системі та ін.); організаторський (організація власної діяльності та поведінки в реальних умовах, безпосередня реалізація плану діяльності, мобілізація студентської групи й ін.); та, власне, комунікативний.

Специфічною особливістю професійної діяльності педагога закладу фахової передвищої освіти виступає її всеохоплюючий комунікативний характер. Кожна форма організації навчання (лекції, семінарські заняття, практичні та лабораторні роботи, консультації, різноманітні форми організації самостійної роботи студентів, колоквиуми, заліки й іспити, наукові студентські семінари, конференції і т.д.) – це певним чином побудоване професійно-педагогічне спілкування викладача із студентом, яке потребує від педагога не тільки знання певного спеціального матеріалу – змісту викладання, а, перш за все, високого рівня розвитку професійних комунікативних якостей, професійної культури.

Список використаних джерел

1. Алесюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
2. Кафарська О. Професійна діяльність педагога: особливості організації навчального процесу у ВНЗ. *Педагогічні науки*. 2014. Вип. 117. С. 42-52.
3. Староста В. І., Довгей О. І. Поняття «готовність до педагогічної діяльності» у наукових дослідженнях. *Педагогічні інновації у фаховій освіті*. 2017. Вип. 2. С. 66-70.

Н. В. Заверико

*кандидат педагогічних наук, професор
Запорізький національний університет*

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ

На сучасному етапі цивілізаційного розвитку особливої актуальності набуває проблема створення умов для формування особистості, яка здатна до самоактуалізації, творчого сприйняття світу та соціально значущої діяльності, спрямованої на розвиток суспільства. У зв'язку з цим на рівень пріоритетних в українському суспільстві сьогодні виходять соціальні та педагогічні проблеми формування життєвої компетентності особистості.

Актуальність дослідження соціально-педагогічних умов формування життєвої компетентності полягає у тому, що сучасний розвиток освітнього середовища орієнтується саме на формування базових компетентностей у молодших школярів. Відповідно до чинного законодавства України, держава виступає гарантом всебічного розвитку дитини, що є першопричиною видозміни освітнього процесу та вибору компетентнісного підходу до виховання підростаючого покоління. Під час освітнього процесу має приділятися увага розвитку життєвої компетентності школярів.

Життєва компетентність як складне науково-педагогічне явище досліджувалась Л. В. Сохань, в роботах якої ми знаходимо структуру цього поняття. Учений розглядає життєву компетентність як систему, в якій виділяє п'ять підсистем: знання,

уміння і навички, життєтворчі здібності, життєвий досвід, життєві досягнення. Кожна підсистема має власні компоненти:

- знання: 1) науково-теоретичні (про світ, закони життя, про себе); 2) практичні (життєва мудрість, знання норм поведінки);
- уміння і навички: 1) практичне застосування знань; 2) норм поведінки;
- життєтворчі здібності: 1) аналітичні; 2) прогностичні; 3) поведінкові;
- життєвий досвід: 1) індивідуальний (усвідомлений, неусвідомлений); 2) досвід інших людей (творче використання, наслідування);
- життєві досягнення: 1) особисте щастя; 2) соціальний статус; 3) самореалізація.

Поняття «життєвої компетентності» розглядається у нашому дослідженні як знання, вміння та навички, що необхідні дитині у повсякденному житті, орієнтуючись на вікові потреби та умови розвитку. І якщо загальні компетентності, пов'язані з освітнім процесом, спрямовані на самореалізацію дитини в майбутньому, то життєва компетентність необхідна в даний момент часу як головна умова встановлення взаємовідносин молодшого школяра з оточуючим світом, що переживає інтеграцію в більш складну соціальну ситуацію.

Формування життєвої компетентності у молодших школярів передбачає створення необхідних соціально-педагогічних умов у закладі освіти. Педагогічні умови включають в себе сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів, спрямованих на вирішення існуючих завдань виховання та розвитку особистості. Соціальні ж умови включають в себе особливості організації взаємодії молодших школярів з близьким оточенням. Таким чином можна визначити базові аспекти організації формуючого середовища.

Першою умовою формування життєвої компетентності є різновікове спілкування. А.С. Макаренко розглядав колектив як «універсальний метод виховання», що є загальним і єдиним, а водночас дає можливість кожній окремій особистості розвивати свої здібності, зберігати свою індивідуальність, іти вперед лініями своїх нахилів. Виховання в колективі і через колектив є одним із важливіших педагогічних принципів. саме різновікові групи є оптимальною моделлю організації середовища розвитку дітей. Отримуючи безпосередній приклад поведінки в різних життєвих ситуаціях від старшого оточення, молодший школяр збагачує соціальний досвід, створюються умови для встановлення комунікації та розвитку життєво важливих навичок. Дитина вчиться спілкуватися з широким колом осіб, формується соціальна відповідальність, здатність до емпатії та безконфліктної взаємодії

Наступною умовою формування життєвої компетентності молодших школярів є організація середовища розвитку та виховання дитини у навчальному закладі. Головними показниками середовища є відносини, цінності, символи, речі, предмети. Тому все, що оточує молодшого школяра має слугувати джерелом для подальшого розвитку його життєвих навичок та закріплення здобутих умінь. Це і організація предметного середовища, і організація взаємодії дитини з довкіллям. Середовище стає фактором розвитку та виховання дитини лише за тієї умови, якщо воно насичене знаннями, уявленнями про життя через наповнення контексту візуальними матеріалами, коли школярам дається можливість творчого перетворення довкілля.

Третьою умовою формування життєвої компетентності – висока професійна майстерність педагогів та соціальних педагогів, що працюють в даному напрямі. Під

терміном «професійна майстерність» розуміється високий рівень розвитку педагогічної діяльності, володіння педагогічною технологією та синтез особистісно-ділових якостей і характеристик людини, що визначають високу ефективність педагогічного процесу. Соціальний педагог має не лише вміти організувати виховний процес, а й бути здатним забезпечити включення дитини, її замотивованість, адже без цього не можливо сформувати життєву компетентність. Плануючи свою діяльність, соціальний педагог прописує базові компетенції, що складають життєву компетентність, та свої конкретні дії задля їх закріплення у молодших школярів. Лише за такої умови діяльність соціального педагога буде ефективною.

Використання різних педагогічних засобів (проектних завдань, ділових ігор, методу кейсів та ін.) буде ефективним за рахунок дотримання соціально-педагогічних умов формування життєвої компетентності, системності виховної роботи, підтримки мотивації дітей та безперервного моніторингу базових компетентностей учнів.

Л. С. Іванова

*кандидат філософських наук, доцент
Запорізький національний університет*

ПРОФЕСІЙНІ ТА ЦИФРОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

Актуальність дослідження. Соціальні медіа та інші форми електронного спілкування зараз стали невід'ємною частиною життя більшості сучасної молоді, зокрема підлітків. Однак сучасні технології також приносять з собою нові виклики, включаючи кібербулінг. Кібербулінг – це тенденція зловживань і домінування, яка відбувається в мережевому просторі. Це прояв насильства через соціальні медіа, SMS, месенджери та інші електронні засоби обміну інформацією. На жаль, кібербулінг є поширеним явищем, яке регулярно призводить до фізичних та психологічних наслідків, таких як депресія, тривога, самогубство тощо.

Молода людина, яка прагне до плідної ефективної роботи у навчальних закладах, повинна впродовж студентських років дуже ретельно ставитися до формування власної цифрової компетентності. Інформаційно-комунікаційна, професійна цифрова компетентність сучасного вчителя набувають особливого значення в умовах нових викликів, що встають перед освітою, особливо з урахування дистанційного навчання та впливу штучного інтелекту.

Цифрова компетентність – це одна з нових концепцій, яка описує навички, пов'язані з інформаційно-комунікаційними технологіями. В останні роки кілька термінів застосовувалися для опису навичок та умінь використання цифрових технологій, таких як «навички ІКТ», «навички роботи з технологіями», «навички інформаційних технологій», «навички 21 століття», «інформаційна грамотність», «цифрова грамотність» та «цифрові навички» [4].

Мета дослідження. Цифрову компетентність учителя можна визначити як здатність учителя ефективно та результативно використовувати інструменти цифрових технологій для покращення викладання та навчання. Це включає знання, навички та ставлення, необхідні для ефективної інтеграції технологій у практику викладання, а також уміння використовувати цифрові технології для спілкування,

співпраці та професійного розвитку. Викладачі з сильною цифровою компетентністю можуть залучати й мотивувати учнів, сприяти навчанню на основі запитів і надавати персоналізований досвід навчання. Високий рівень цифрової компетентності також може допомогти вчителям бути в курсі технологічних досягнень і тенденцій, а також підтримати їх у розробці інноваційних методів навчання [2].

Результати теоретичного аналізу проблеми. Структура цифрової компетентності може бути представлена складовими, що враховують особливості професійно-педагогічної діяльності: *мотиваційно-особистісним, когнітивним, діяльнісним та рефлексивно-оцінним* [3].

Мотиваційно-особистісний компонент цифрової професійної компетенції педагога в сучасних умовах представляє особливий інтерес, тому що відображає усвідомлену потребу особистості у застосуванні цифрових технологій у професійній діяльності. Мотиви поділяються на дві загальні категорії. До першої категорії належить сама навчальна діяльність та процес її виконання (пізнавальні інтереси, оволодіння новими знаннями, вміннями, навичками). Друга пов'язана з потребою у спілкуванні, в оцінці та схвалення зворотного зв'язку.

Когнітивна складова у професійній діяльності педагога відзначається як наявність актуальних інтегрованих знань, здатність до їхнього постійного вдосконалення, готовність до творчої активності, володіння гнучкістю та критичністю мислення, здатність до аналізу професійної ситуації та рефлексії. Когнітивна складова професійної діяльності педагога – це готовність до постійного підвищення свого освітнього рівня, потреба в актуалізації та реалізації особистісного потенціалу, здатність самостійно набувати нових знань і вмінь, прагнень.

Діяльнісна складова полягає в практичному втіленні професійно-педагогічних знань майбутнього вчителя, його інтелектуальних, пізнавальних, технічних, конструкторських та технологічних умінь; необхідних навичок для ефективного впровадження цифрових технологій в освітній процес, для обґрунтованого вибору цифрового контенту, забезпечення цифрової безпеки та медико-санітарних норм та правил використання цифрових пристроїв; у оволодінні навичками створення власного цифрового контенту; у придбанні умінь організації комунікації між учасниками освітнього процесу та ін.

Рефлексивно-оцінна складова цифрової професійної компетентності включає здатність до аналізу та самоаналізу виконуваної діяльності, узгодження цілей, способів та отриманих результатів, усвідомлення свого стилю діяльності, готовність до його творчої зміни, готовність до самовдосконалення та саморозвитку, вміння та навички самоконтролю, саморегуляції, самосвідомості та самореалізації. Здатність педагога до рефлексії багато в чому визначає успішність його професійних дій у нових для нього умовах.

Висновки. Таким чином, особливе значення набувають професійні та цифрові компетентності, які треба формувати та розвивати під час зустрічі з негативними впливами мережі Інтернет та соціальних мереж, зокрема з кібербулінгом. До таких компетентностей відносяться:

- знання цифрових технологій та вміння визначати потенційні джерела кіберзалякування. Це включає в себе здатність розпізнавати різні типи агресивних дій в Інтернеті та розуміння того, наскільки студенти вразливі до них.

- вчителі повинні мати можливість створити безпечне та сприятливе

середовище для своїх учнів, де кіберзалякування не допускається. Це означає можливість встановити чіткі правила та вказівки щодо поведінки в Інтернеті та вміти ефективно донести їх до студентів.

- вчителі повинні мати можливість швидко й ефективно реагувати на випадки кібербулінгу. Це включає здатність виявляти випадки кіберзалякування та втручатися в них, а також мати навички надання підтримки та консультацій учням, які постраждали від цього [1].

Нарешті, вчителі повинні мати сильні комунікативні навички, як цифрові, так і міжособистісні. Це включає в себе здатність спілкуватися з батьками та іншими зацікавленими сторонами, а також здатність будувати позитивні стосунки з учнями та створювати відкриті та підтримувальні канали спілкування.

Список використаних джерел

1. Канішевська Л. В., Шахрай В. М. Особливості виховання в школі і сім'ї в умовах цифровізації. *Перспективи та інновації науки. Педагогіка. Психологія. Медицина*. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4\(9\)-144-155](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4(9)-144-155).
2. Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі / Національна академія педагогічних наук України. Київ : «Інтерсервіс», 2022. 51 с.
3. Найдьонова Л. А. Кібербулінг у підлітковому рейтингу інтернет-небезпек. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2018. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz_2018_1_11.
4. Овчарук, О.В. Цифрова компетентність учителя: міжнародні тенденції та рамки. *Нова педагогічна думка*. 2019. URL: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2019-100-4-52-55>.

Є. Г. Лазоренко

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Запорізький національний університет

С. В. Сиваш

кандидат педагогічних наук, старший викладач
Запорізький національний університет

СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ В МЕТОДИЦІ МАРІЇ МОНТЕССОРІ

При народженні дитина вже готова сприймати цей світ, здатна бачити, чути, відчувати. Розвинені сенсори є основою для вдосконалення практичної діяльності дітей. Діти дошкільного віку оволодівають новими діями, спрямованими на вивчення реальних предметів і явищ, їх різноманітних властивостей і відношень, у результаті чого відбуваються зміни в організмі дитини. Тому сенсорне виховання є основою загального розумового розвитку дітей.

Проблема сенсорного розвитку дошкільнят є досить важливою. Отже, аналіз наукових джерел показав, що значну увагу проблемі сенсорного розвитку надавали у своїх роботах такі науковці: М. Монтессорі, Ф. Фребель, Ж. Декролі, С. Русова, Є. Тихесєва, О. Запорожець та ін.

Відома освітянка М. Монтессорі (1870-1952) вважала сенсорний розвиток важливою частиною формування особистості: без розвинутих органів чуття не було б

освіченої людини. Чуттєве сприймання є основою розумового і морального життя. Методика Монтесорі не тільки показує дітям якості предметів і явищ навколишнього світу, а й дає можливість самостійно здобувати знання і відкривати власний внутрішній світ, що набагато важливіше інформації з боку дорослих.

Система сенсорного виховання М. Монтесорі включала поняття «сенсорна культура дитини». Матеріал, розроблений М. Монтесорі, побудований так, щоб розвивати окремі сфери відчуттів, вчити слухати тишу і звуки, розрізняти кольори, форму, вагу та інше. Цінність згаданої системи виховання полягає у тому, що дидактичний матеріал у ній – не самоціль, а засіб [1].

Методика Монтесорі є популярною у багатьох країнах та закладах дошкільної освіти. Групи дітей поєднують за сімейними принципами: діти 3-12 років навчаються разом. Навчальні матеріали створені Марією Монтесорі для розвитку та тренування спеціальним навичкам з урахуванням віку дитини.

Методика Монтесорі містить три основні складові: дитина, навколишнє середовище, педагог. Метод Монтесорі заснований на спостереженні за дитиною в природних умовах і сприйнятті його таким, який він є. Основний принцип методу Монтесорі: підвести дитину до самовиховання, до самонавчання, до саморозвитку. Девіз методу Монтесорі: «Допоможи мені зробити це самому».

Величезне значення для реалізації методу Монтесорі мають дидактичні Монтесорі матеріали. Це щось середнє між навчальними посібниками і розвиваючими іграми, виготовлені неодмінно з натуральних матеріалів. Дизайн Монтесорі матеріалів не змінювався з дня створення, тобто майже 100 років. Для виготовлення дерев'яних матеріалів застосовуються коштовні сорти дерева, усі матеріали виготовляються дуже якісно, деякі з них досить складні у виготовленні. Тому Монтесорі матеріали коштують досить дорого. Задача Монтесорі-педагога – допомогти дитині організувати свою діяльність, піти своїм унікальним шляхом, реалізувати свій потенціал у найбільш повній мірі. Дуже важливі особливі педагогічні прийоми, яких повинні навчитися Монтесорі-педагоги. У методі Монтесорі немає класно-урочної системи, замість шкільних парт – легкі переносні столи і стільці, коврики, на яких діти можуть займатися на підлозі, якщо їм зручно. Монтесорі-педагог не є центром класу, як у традиційній школі. Він не сидить за столом, а проводить час в індивідуальних заняттях з дітьми. Монтесорі-педагог втручається в діяльність дитини тільки тоді, коли це необхідно [2].

Отже, можна сказати, що ідея методики М. Монтесорі щодо сенсорного виховання – це забезпечення розвитку та саморозвитку дитини в підготовленому середовищі в процесі діяльності з розробленим дидактичним матеріалом, який відповідає віковим особливостям дитини дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Кошель В. М. Сенсорне виховання дітей раннього віку : навч.-метод. посіб. для вихователів дітей дошкільного віку, студентів спеціальності «Дошкільна освіта» та батьків. Чернігів : ФОП Баликіна О. В., 2019. 160 с.
2. Грама Н. Г. Сенсорний розвиток дітей раннього віку : теорія і практика : монографія. Одеса : [б.в.], 2018. 239 с.

В. М. Могілевська

кандидат соціологічних наук, доцент

Комунальний заклад «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради

ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА: ВИМОГИ ДО СТАТУСНО-РОЛЬОВОЇ МОДЕЛІ ВИКЛАДАЧА

На нинішньому етапі модернізації освіти післядипломна освіта набуває важливого значення. Показником професіоналізму педагога є рівень його компетентності. Вміння приймати рішення, орієнтовані на постійне самовдосконалення, є свідченням соціальної зрілості педагога. Нажаль, значна частина педагогів позашкільної освіти ще цього не усвідомила. Сьогодні в позашкільній сфері доволі значна частка працівників не мають педагогічної освіти (законодавство дозволяє), що вказує на їх недостатню кваліфікацію. Значна частка керівників гуртків є сумісниками. Особливо ця тенденція характерна для сільської місцевості. Низькою залишається і їх заробітна плата. Саме тому формати роботи з дітьми залишаються застарілими, компетентнісно орієнтований освітній процес гальмується. Водночас на зміст позашкільної освіти впливає повномасштабна війна, що спонукає педагогічні колективи створювати нові формати для роботи з дітьми, для розвитку навичок та ідей, які можуть стати корисними, щоб розвивати себе і країну. Слід зазначити, що професійна діяльність зумовлює розвиток особистості педагога-позашкільника. Вирішення проблеми лежить в площині післядипломної системи освіти.

Післядипломна освіта – новий вид освіти [2, с. 37]. Л. Пшенична назвала її постійно діючим ланцюгом в національній системі безперервної освіти [4, с. 442]. За визначенням Вороніної Г., саме в системі післядипломної освіти відбувається освітній процес, спрямований на розвиток професійних компетентностей педагогів - позашкільників. Як зазначає дослідниця, він є доволі складним і творчим, а однією з його складових є наявність творчого та досвідченого викладацького складу.

В наш час вимоги до професіоналізму викладача все більш жорсткішають. Проблема вивчення особистості педагога, що працює з дорослою аудиторією, була предметом досліджень багатьох зарубіжних авторів, здебільшого американців (М. Андерсон, Е. Ліндеман, М. Ноулз, Ш. Мерріам, С. Брукфілд і ін.). Категорії «доросла людина» та «дорослий учень» ввели в науковий обіг саме вони. М. Ноулзу належить твердження, що дорослі можуть навчатися протягом усього життя. О. Огієнко зазначає, що Е. Ліндеманом було окреслено основні положення навчання дорослих, які є актуальними й дотепер. Йому, підкреслює дослідниця, належить і висновок про те, що чим більш відомими є особливості учня, контекст його навчання та сам навчальний процес, тим краще можна побудувати ефективну навчальну діяльність [3, с. 51]. В цілому західними науковцями розроблено моделі, принципи і теорії, які пояснюють особливості навчання дорослих і необхідність застосування спеціальних методів та прийомів у роботі з дорослими учнями.

Вітчизняні дослідники, серед яких: О. Аніщенко, О. Матвієнко, Н. Ничкало, О. Огієнко, Л. Лук'янова, Л. Ляхощка, Н. Слободяник, М. Смирнова, Е. Старобинський, також активно обговорюють проблеми підвищення кваліфікації

педагогів. Але знову ж таки Г. Вороніна наголошує на недостатність таких досліджень саме для педагогів позашкільних закладів в умовах післядипломної освіти. Уваги науковців потребує й зміст педагогічної діяльності викладача та його соціально-педагогічний статус в закладі післядипломної освіти [1, с. 284].

Мета дослідження: обґрунтувати вміння викладача, що здійснює освітню діяльність на курсах підвищення кваліфікації з педагогами закладів позашкільної освіти.

Аналіз власного практичного досвіду дозволяє зробити висновок: викладач, забезпечуючи реалізацію інноваційного розвитку системи післядипломної педагогічної освіти, змушений змінювати методи та структуру навчання, індивідуалізовувати освітні програми тощо. Така діяльність не буде ефективною без його особистого розвитку. В нинішніх умовах роль викладача все більше тяжіє до змін. Успішність функціонування освітнього процесу залежить від рівня його професійно-педагогічної компетентності, його вмінь ефективно використовувати методи та прийоми під час конструювання освітнього процесу із дорослими. Викладач мусить вміти: успішно спілкуватися з «дорослими учнями», знаходити такий стиль викладання, що допомагає їм отримати хороші результати, планувати навчання в такий спосіб, аби «дорослі учні» не втратили впевненості в собі, зробити програму навчання гнучкою, постійно здійснювати рефлексію власної діяльності та стимулювати тих, хто навчається, до більш високих результатів, не боятися експериментувати, заохочувати самостійну роботу «дорослих учнів» тощо.

Актуальна проблема, з якою стикаються викладачі – це пошук власного ефективного стилю викладання в роботі з дорослими. Якщо розглядати викладачів за їх роллю в освітньому процесі, можна стверджувати, що педагоги-позашкільники хотіли би бачити викладачів в якості експерта, тренера, інструктора, консультанта, тьютора, аніматора, інтерпретатора. Але ці очікування, на жаль не завжди співпадають зі статусами, що обирають викладачі (контролери, адміністратори, щоумени тощо). Як відомо, основним змістом педагогічної професії є взаємини з людьми. Завдання педагога – якнайглибше зрозуміти того, хто навчається, задовольнити його запити, допомогти у професійному становленні. Викладач має бути більш гнучким і «приміряти на себе таку роль», яка б співпадала з очікуваннями тих, хто навчається.

Висновки. Професійна діяльність педагогічних працівників системи післядипломної освіти, зберігаючи загальні риси викладача закладу вищої освіти, водночас істотно відрізняється. Це зумовлюється передусім різними завданнями, що розв'язує кожна із систем, та вимогами до професійної діяльності викладача зазначених установ. Якщо навчання у закладі вищої освіти сприяє становленню фахівця-початківця, то викладач системи післядипломної освіти забезпечує розвиток педагогічної діяльності вже сформованого спеціаліста, його кваліфікаційне зростання, розширення загального і культурологічного кругозору. Без сумніву, ефективність процесу навчання залежить від особистості викладача, його філософії викладання, знання особливостей дорослих тощо. Формування власного стилю викладання допомагає педагогу краще зрозуміти проблеми дорослого, надати «дорослому учневі» можливості розвивати свої особистісні і професійні здібності, скоректувати освітню траєкторію його професійного розвитку.

Список використаних джерел

1. Вороніна Г. Розвиток професійної компетентності педагогів-позашкільників у системі післядипломної освіти. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/3147/2572> (Дата звернення 20.10.2023).
2. Ляхощка Л. Дистанційна технологія навчання в післядипломній педагогічній освіті: навч. посіб. URL: https://lib.iitta.gov.ua/712072/1/Л%20Ляхощка%20_посібник_верстка.pdf (Дата звернення 20.10.2023).
3. Огієнко О. Андрагогічні засади технологій навчання дорослих. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/728145/1/Розділ%20монографії_\(2020\)_С.%2047-64_Андрагогічні%20засади...-47-63.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/728145/1/Розділ%20монографії_(2020)_С.%2047-64_Андрагогічні%20засади...-47-63.pdf) (Дата звернення 20.10.2023).
4. Пшенична Л. Післядипломна освіта – сучасні тенденції прогресу. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/1225/1/Pisliadyplomna%20osvita%20%E2%80%93%20suchasni%20tendentsii%20prohresu.pdf> (Дата звернення 20.10.2023).

А. О. Савран

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Запорізький національний університет*

І. В. Козич

*кандидат педагогічних наук, доцент
Запорізький національний університет*

ПРОЯВ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Однією з гострих соціально-психологічних проблем для сучасної України є існування в суспільстві гендерних стереотипів, які утруднюють самореалізацію особистості. Система освіти теж знаходиться під їх впливом, а педагогічний процес до цього часу впроваджує статеворольовий підхід, за яким стверджується призначення чоловіка і жінки в суспільстві відповідно до їхньої біологічної статі.

Гендерні стереотипи відчутно впливають на масову свідомість, стають підсвідомим мірилом нормальної або ненормальної поведінки; їх експлуатують засоби масової інформації, літератори, батьки й вчителі. Важливим є те, що негативна роль гендерних стереотипів проявляється в гальмуванні гармонізації статеворольових позицій, очікувань і вимог, оскільки їх основою є викривлення уявлення про стать і гендерні ролі.

У полі стереотипів більшу частину займають гендерні педагогічні стереотипи. Проблема педагогічних стереотипів досліджувалася Н. Посталюк, яка визначає їх як поведінкові, розумові або афективні (емоційні) еталони, на які орієнтується педагог у своїй професійно-педагогічній діяльності і вважає, що від педагогічних стереотипів більше шкоди, ніж користі.

Ми згодні з Н. Посталюк, що негативний вплив на педагогічну діяльність надають не тільки неадекватні стереотипи, але й адекватні.

Основна причина такого впливу – творчий характер педагогічної діяльності, неможливість її алгоритмізації, простого перенесення прийомів, методів педагогічного впливу в схожих педагогічних ситуаціях.

Отже, гендерні педагогічні стереотипи в діяльності педагога можуть виконувати:

- 1) позитивні функції: допомагають викладачу педагогічного профілю швидко

зорієнтуватися і побудувати свою діяльність в реальній навчально-виховній ситуації; створюють можливість зберігати в пам'яті узагальнені характеристики об'єктів педагогічної дійсності і актуалізувати їх у відповідних обставинах;

2) негативні функції: призводять до зниження якості освітнього процесу; обмежують творчу активність; стримують процес переходу до нової парадигми освіти, служать гальмом оновлення; обумовлюють трафаретність, спрощеність поглядів на виникаючі проблеми; знижують гнучкість мислення, вміння поглянути на речі з іншої позиції; перешкоджають розвитку рівня педагогічного мислення; за певних умов призводять до професійних та особистісних деформацій.

Наявність негативних гендерних установок у педагога сприяє виникненню психологічних бар'єрів, що виражають розбіжність особистісних смислів, вимог і очікувань партнерів педагогічної взаємодії.

Ми поділяємо позицію О. Вороніної та Т. Кліменкової, що гендерні стереотипи – стандартизовані уявлення про моделі поведінки та риси характеру, відповідні поняттям «чоловіче» та «жіноче».

На думку Ф. Джейс, гендерні стереотипи, будучи «істинними», трансформуються в цінності й формують нормативні образи «істинної» фемінінності, маскулінності.

Гендерні стереотипи можна поділити на 3 групи.

1. Стереотипи маскулінності-фемінінності: чоловіки – компетентні, самовпевнені, незалежні, домінантні, агресивні, схильні міркувати логічно, здатні керувати своїми почуттями; жінки – пасивніші, залежні, турботливі, емоційні і ніжні. Гендерна роль жінки містить у собі зміст ролей «мати», «дружина», «домашня господарка», і тільки наступними «робітниця», «професійний діяч». Чоловіча традиційна гендерна роль містить у собі «добувача», «захисника», «професійного діяча», «главу родини» і тільки потім «чоловіка», «батька».

2. Стереотипи щодо змісту праці чоловіків і жінок: сферою жінок вважається емоційна, обслуговуюча діяльність, тобто «суто жіноча»; сферу діяльності, яку характеризує творча, організаційна, керівна, результативна праця, тобто «суто чоловіча», приписують чоловікам.

3. Стереотипи, що пов'язані із закріпленням професійних і сімейних ролей відповідно до статі: для чоловіків головними ролями є професійні, а для жінок – сімейні ролі. Основним критерієм у цьому розподілі виступає біологічна здатність жінки до народження дитини. В сучасному суспільстві давно відпала та соціальна необхідність розподілу праці на цій основі, яка існувала раніше. Більшість жінок працюють у виробничій сфері, а чоловіки давно перестали бути тільки «воїнами та мисливцями», які захищають та годують свої сім'ї. Але стереотипи щодо традиційних гендерних ролей дуже тривалі: від жінки вимагається концентрація на приватній (домашній) сфері діяльності, а від чоловіка – у сфері професійній, суспільній.

Згідно зі статистикою гендерного розподілу педагогів у різних країнах, яку узагальнено К. Гейнор у дослідженні «Ресурси, умови та професійний розвиток викладачів-жінок», науковці виділяють різні аспекти щодо статусу жінок в освітній діяльності:

- викладання – це професія, яка приваблює перш за все жінок. У багатьох країнах світу спостерігається тенденція до зростання кількості жінок у сфері педагогічної діяльності. Це вважається показником її економічної непривабливості для чоловіків, які обирають більш оплачувані професії;

- країни, де зареєстровано низький процент участі жінок у педагогічній

діяльності, характеризуються високим рівнем безробіття та входять до списку таких, що розвиваються;

- чоловіки та жінки-педагоги нерівномірно представлені на різних освітніх рівнях. Майже у всіх країнах жінки займають нижчі рівні освітньої системи, тоді як значна кількість чоловіків працюють у вищих навчальних закладах.

Гендерні перекося проявляються і в участі чоловіків та жінок у викладанні різних навчальних предметів. Жінки-педагоги значно менше представлені в галузі математики, фізики та деяких технічних дисциплінах (столярство, будівництво, технічне проектування, машинобудівництво, креслення, комп'ютерні технології, програмування тощо). Водночас вони домінують у викладанні гуманітарних дисциплін, секретарської справи, предметів мистецького напрямку. Дослідники (Р. Міна, К. Лінч та ін.) зауважують, що подібна ситуація є наслідком вибору навчальних предметів у середній школі, коли процентне співвідношення кількості дівчаток у технічних школах та математичних класах становить 10% від загальної кількості учнів і зберігається протягом навчання майбутніх педагогів у вищих спеціалізованих навчальних закладах.

Отже, у професійній діяльності педагогів спостерігається досить значний фактор впливу гендерних стереотипів на якість їх життя та професійного становлення. Зважаючи на досить значну фемінізацію шкільної ланки освіти, від уявлень жінок-педагогів про себе, від сформованості їх гендерної компетентності залежить не тільки задоволення своєї роллю у суспільстві та професійним вибором, а й якість педагогічної діяльності – якість виховання учнів та учениць на основі врахування стереотипності гендерних підходів до них.

О. В. Пономаренко

*докторка педагогічних наук, професорка
Запорізький національний університет*

М. І. Касперська

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Запорізький національний університет*

ФАКТОРИ ЕМОЦІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ВИМІР

Проблема факторів, що обумовлюють розвиток особистості, у тому числі й становлення її емоційної зрілості розглядається в численних дослідженнях, зокрема О.Г.Асмолов, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, І.С.Кон; В.В.Лебединський, М.К.Бардишевська, О.М.Леонтьєв, А.Е.Ольшаннікова, Д.Б.Ельконін й ін.

За даними спеціалістів Б.С.Братусь, А.А.Горбатков однією з характеристик становлення загальної зрілості особистості є її емоційна зрілість, найбільш інтенсивне формування якої приходить на період підліткового та юнацького віку. Тому ми розглядали фактори становлення емоційної зрілості в аспекті становлення особистості в цілому, умовно розподіливши їх на внутрішні та зовнішні.

До внутрішніх факторів становлення особистості ми відносимо індивідуальні властивості людини, як спадково обумовлені, так і такі, що складаються під впливом умов пренатального й постнатального розвитку, З.В.Денисова, Д.Н.Оудсхоорн та ін.

При цьому окремі фахівці вказують на їх генетичну обумовленість І.В.Равич-Щербо та ін., особливості фізіологічного дозрівання організму Д.Н.Ісаєв та ін., та психічного розвитку особистості Л.С.Виготський, І.С.Кон та ін.

Характеризуючи зовнішні умови становлення особистості, автори Н.В.Абдюкова, Г.Крайг та ін., висувають різні їхні моделі та класифікації. Досить обґрунтованими є екологічна модель Бронфенбреннера, модель психологічного простору взаємин дитини зі світом В.В.Абраменкової, запропонована В.С.Мухіною класифікація чотирьох груп реальностей існування людини, а також розглянута Г.Крайг класифікація трьох типів факторів впливу на розвиток особистості – нормативного вікового, нормативного історичного і ненормативного.

Узагальнюючи ці та інші дослідження ми пропонуємо поділяти всі зовнішні впливи на фактори, що опосередковано обумовлюють становлення емоційної зрілості на макрорівні, та фактори, що безпосередньо впливають на цей процес на мікрорівні. До перших можна віднести культурні та економічні умови соціалізації підлітків і юнаків, які розглядалися В.В.Абраменковою, Г.М.Адресною, О.В.Толстих та іншими. До других – якість сімейної взаємодії І.А.Дідук; О.Л.Яковлева та ін., коло спілкування А.В.Петровський, Л.І.Уманський та ін., частоту соціальних контактів І.С.Кон, В.С.Мухіна, А.Е.Ольшаннікова та ін.

Фактор „індивідуальні властивості” розглядається нами як передумови розвитку на рівні психофізіологічних та індивідуально-типологічних особливостей особистості Н.Н.Данілова, А.Л.Крилова та ін. Вчені, що працюють в галузі диференціальної психології та психофізіології Д.Н.Ісаєв та ін. відзначають, що динамічні особливості індивідуальності можуть створювати позитивний чи негативний вплив на становлення емоційної зрілості. До комплексу сприятливих передумов відносять активність, ритмічність фізіологічних функцій, гарну пристосовність до нового, більш-менш високу лабільність емоційного збудження, динамічність гальмування наслідків емоційних подразників, невелику інтенсивність реакцій на зміни в навколишньому середовищі. Серед індивідуальних особливостей, що можуть негативно відбитися на становленні емоційної зрілості, вчені виділяють низький поріг чутливості до подразників, високу інтенсивність реакцій, труднощі адаптації до нових вражень, перевагу негативних емоцій.

Однак, на думку багатьох фахівців в галузі психології індивідуальних відмінностей О.Г.Асмолов, А.Е.Ольшаннікова та ін., індивідуально-типологічні прояви нервових процесів не можуть бути позитивними чи негативними, а створюють індивідуально – неповторний стиль реагування. Автори затверджують, що індивідуальні властивості визначають формально-динамічні аспекти поведінки особистості й, лише включаючись в діяльність, впливають на становлення особистості, у тому числі на становлення емоційної зрілості.

Узагальнення робіт, присвячених цій проблемі дозволяє укласти, що вплив індивідуально-типологічних особливостей на становлення емоційної зрілості може здійснюватися в декількох напрямках, а саме, вони обумовлюють швидкість адаптації до нових ситуацій, чутливість до впливів навколишнього середовища, інтенсивність реакції на ці впливи та накладають свій відбиток на способи спілкування, визначаючи, зокрема, велику або меншу активність у налагодженні контактів.

Л. О. Сущенко

*доктор педагогічних наук, професор
Запорізький національний університет*

І. В. Аксьонова

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Запорізький національний університет*

К. А. Аксьонова

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Запорізький національний університет*

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ

Сучасний світ глобалізаційних та міграційних процесів вимагає становлення особливого типу інтелектуальної поведінки учнів, які мають потребу й вміння самостійно добувати і застосовувати знання, здійснюючи вихід за межі ззовні запропонованих вимог, проявляти інтелектуальну ініціативу, активність.

Аналіз нормативно-правової бази: Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту», «Про позашкільну освіту», Державної національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті, нового Державного стандарту початкової освіти, підкреслює широке використання понять «інтелект», «інтелектуальний розвиток особистості», «розвиток обдарованих дітей», «формування творчих здібностей», «інтереси особистості» й інших.

Актуальність проблеми інтелектуального розвитку саме молодших школярів підтверджується пріоритетними напрямками спільної діяльності Державних підприємств та установ Міністерства освіти і науки України та Національної академії педагогічних наук України (далі НАПН України). Так, Державною науковою установою «Інститут модернізації змісту освіти» разом із Інститутом проблем виховання НАПН України та Інститутом обдарованої дитини НАПН України у 2000 р. було розроблено Концепцію науково-педагогічного проекту «Інтелект України» (І. Гавриш, А. Ткачов) щодо формування якісного майбутнього інтелектуального фонду нації, а у 2016 р. розпочато всеукраїнський експеримент «Про проведення всеукраїнського експерименту за темою «Реалізація компетентнісного підходу в науково-педагогічному проекті «Інтелект України» на базі загальноосвітніх навчальних закладів» (Наказ МОН України від 02.11.2016 р. № 1319).

Забезпечення інтелектуального розвитку молодших школярів в умовах модернізації змісту освіти, перебудови професійного саморозвитку педагога-початківця Нової української школи – складний, динамічний, багаторівневий педагогічний процес, який набуває своєї ваги з урахуванням змін не тільки в освіті. Швидка урбанізація, економічні зміни, дисбаланс ресурсів; конвергенція нових технологій: нано-, біо-, інформаційних та когнітивних; трансформація моделі взаємодії між державою та громадянами; радикальне перетворення сім'ї – мегатренди світового глобального розвитку [1, с. 24].

На думку сучасних педагогів-практиків, для забезпечення ефективних педагогічних умов інтелектуального розвитку молодших школярів учитель-

початківець повинен враховувати як особистісний потенціал педагогічного колективу, а саме професійні можливості педагогічного колективу щодо здійснення інноваційної педагогічної діяльності, так і можливості учнівського контингенту – наявність досвіду творчих справ, колективної діяльності, здатності до самостійної навчальної діяльності та саморозвитку, достатній загальнокультурний рівень, різноманітність інтересів [3, с. 54-55].

У навчально-методичний посібнику «Нова українська школа: поради для вчителя» надаються вчителям поради щодо особливостей організації сучасного освітнього середовища, серед яких: поважати кожну дитину; вірити в успішність кожної дитини; бути чесними і визнавати власні помилки; вміти слухати й дотримуватися конфіденційності; бути послідовними й справедливими; мати високі очікування щодо кожного учня, у тому числі учнів з особливими освітніми потребами; цінувати особисті зусилля дітей; організовувати стимулююче навчальне середовище; постійно оновлювати свої знання про дитячий розвиток [2, с. 45].

Організовувати стимулююче навчальне середовище щодо інтелектуального розвитку особистості педагог нової формації повинен з урахуванням особливості здобувача освіти щодо сприйняття нової інформації з урахуванням кліпового мислення. Носій кліпового мислення (кліпової культури взагалі), на думку М. Антипова, є продуктом цифрової епохи, що адаптований до «інформаційного буму», з певним дефіцитом осмисленості, глибокого розуміння світу та подій, що в ньому відбуваються [3].

Мислення сучасного школяра включає в себе мотиваційний компонент, який саме й сприяє формуванню кліпового мислення. Поступове зростання чисельності носіїв кліпового мислення потребує приділяти увагу подальшому пошуку шляхів ефективного використання переваг такого мислення в навчально-пізнавальній діяльності школярів, а саме під час добору науково-популярної літератури, яка, на думку авторів публікації, максимально ефективно засвоюється завдяки своїм властивостям:

- знаходиться в зоні актуальності (тобто узгоджується з поточними, усвідомлюваними потребами та інтересами людини);
- подається в контексті того, що відбувається в навколишньому середовищі дитини, поєднується з поточною ситуацією, з відомою інформацією;
- зачіпає почуття конкретної людини (що вимагає формування особистісного ставлення до інформації);
- активно проводиться через різні канали сприйняття (що визначає необхідність використання комплексу різноманітних прийомів організації освітньої діяльності учнів).

Є. Ривкін у роботі «Кліпове мислення як стимул оновлення педагогічної практики» вважає особливістю сучасного світу високу швидкість зміни різноманітної, несистематизованої інформації, формування відповідного йому мислення (кліпового), що дозволяє індивіду успішно жити і розвиватися в ньому. На думку дослідника, саме кліпове мислення в екстремальних ситуаціях, що вимагають високої швидкості опрацювання великого масиву розрізненої інформації та оперативного прийняття рішень, забезпечує ефективну поведінку з точки зору адаптації та виживання.

Отже, педагогічні умови інтелектуального розвитку сучасного молодшого школяра мають свої особливості, з одного боку, з урахуванням ідей педагогіки

розвитку, інновацій авторських шкіл; культивування творчих можливостей педагогів та школярів; удосконалення змісту освіти відповідно до індивідуальної стратегії та індивідуального стилю життя кожного учасника освітнього процесу; з другого боку, з позицій конструювання освітньої системи як гнучкого багатоваріантного системного утворення здобувача освіти, у перспективі академічно здібних і обдарованих учнів щодо сприйняття нової інформації та потребують подальшого дослідження в психолого-педагогічному аспекті.

Список використаних джерел

1. Довідник педагога-початківця / уклад. А. Г. Дербеньова. Харків : Видавнича група «Основа», 2010. 160 с.
2. Нова українська школа: poradnik dla vchitelja / za zag. red. N. M. Bibik. Kyiv : Litera LTD, 2018. 160 s.
3. Петік Ю. О., Репетун Т. В. Організація освітнього процесу в Запорізькому багатoproфільному ліцеї № 99 в контексті Нової української школи. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи* : збірник тез доповідей І Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Запоріжжя, 10 квіт. 2020 р.,) / за заг. ред. О. В. Пономаренко, Л. О. Сущенко. Запоріжжя, 2020. С. 54-56.

І. В. Тат'янчикова

*доктор педагогічних наук, професор
Запорізький національний університет*

ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ ЗДОБУВАЧАМИ КУРСУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Актуальність дослідження. Реформування і осучаснення спеціальної освіти, які відбуваються в умовах соціальних трансформацій, вимагають її відповідності глобальним європейським та суспільним викликам, одним з яких є забезпечення рівного доступу дітям з особливими потребами до якісної освіти, втілення їх можливостей до повноцінного існування у соціумі.

Сьогодення поставило гостре питання щодо розвитку спеціальної освіти: або вона і далі буде розвиватися у напрямі традиційних понять, підходів до дітей з особливими освітніми потребами, як пасивних об'єктів впливу, недооцінки їх духовного становлення і розвитку, або наповнить новим, життєтворчим змістом навчання і виховання, задекларувавши, що головне – дитина, з її радощами і болями, різними проблемами, потребами, інтересами, з її особистим внутрішнім світом.

Саме тому викладач закладу вищої освіти має зорієнтувати здобувачів, у процесі опанування ними курсу спеціальної педагогіки, на пошук нових, більш розвинутих, альтернативних форм навчання дітей з особливими потребами, докорінне переосмислення його мети і завдань. Важливою стає системна, поступова і послідовна спеціальна педагогічна робота, яка спрямована на розвиток соціальної активності дитини, виховання її життєздатності через формування життєвих компетентностей, що забезпечить спроможність ефективного існування у соціумі.

У цьому сенсі особливого значення набуває перехід до інклюзивної форми навчання у закладах освіти різного типу, надання можливості дітям адекватно інтегруватися в сучасний освітній простір, розвивати свої здібності в колективі однолітків. Це потребує перегляду навчальних і робочих програм, планів підготовки відповідних спеціалістів у закладах вищої освіти, удосконалення якості спеціальної педагогіки з позиції осучаснення її викладання на підставі підвищення педагогічної майстерності викладача, нового рівня його професійної компетентності.

Теоретико-методологічне обґрунтування проблеми. Запровадження інклюзивної форми навчання, підвищення вимог до рівня і якості корекційно-виховної роботи у спеціальних школах в контексті сучасних досліджень науки та започаткування освітньої реформи у країні, спонукає викладача закладу вищої освіти по-новому розв'язувати й питання зміцнення стандартів навчання здобувачів. Ці процеси потребують переосмислення, оновлення, аналізу і удосконалення. Сучасний рівень, на який виходить викладання спеціальної педагогіки, визначає необхідність відповідності Новій концепції, обґрунтування основних освітніх напрямів, узагальнення наявних теоретичних положень. Перехід закладів вищої освіти на нові програми спонукають викладачів підвищувати рівень своєї педагогічної майстерності, виконання професійних обов'язків через творчість і позитивну мотивацію до постійного удосконалення освітнього процесу, а також усвідомлювати сучасні підходи до навчання.

Підготовка психолого-педагогічних кадрів для роботи в умовах закладу вищої освіти завжди є основною складовою у розвитку та впровадженні провідних ідей спеціальної, у тому числі й інклюзивної освіти. Дослідження (А. Колупасва, І. Малишевська, О. Мартинчук) засвідчують загальну тенденцію щодо зростання інтересу здобувачів, як майбутніх корекційних педагогів, до актуальних проблем спеціальної педагогіки, впровадження інклюзії у практику загальноосвітніх закладів. Утім, виявлено, що переважна більшість педагогічних кадрів недостатньо обізнана з інклюзивною освітою та проблемами її впровадження. Отримані результати демонструють низький рівень готовності освітян до розв'язання проблем, пов'язаних з освітньою інклюзією. Така ситуація є також наслідком багатьох об'єктивних чинників впливу (відсутність реального досвіду інклюзії в нашій країні, низький рівень інформаційно-просвітницької роботи серед педагогічних і адміністративних кадрів тощо), передусім відсутністю системи якісної підготовки кадрів до роботи в умовах інклюзії на рівні закладів вищої й післядипломної освіти тощо [1; 2; 3]. При цьому підвищення ефективності навчального процесу, стандартів викладання спеціальної педагогіки в закладі вищої освіти напряму залежить від рівня педагогічної майстерності викладача.

Мета дослідження. Окреслення змісту і основних складових педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Науковці визначають педагогічну майстерність викладача як:

- найвищий рівень педагогічної діяльності (передбачає досягнення оптимальних результатів щодо навчання здобувачів, розуміння основних положень і сутності Нової концепції спеціальної освіти);
- інтегрований показник ступеня готовності до виконання своїх професійних обов'язків;

- високий рівень мотивації до практичної діяльності;
- найвищий рівень педагогічної діяльності, що проявляється у творчості, у постійному вдосконаленні мистецтва навчання і виховання здобувачів;
- синтез особистісно-ділових якостей і властивостей, які визначають високу ефективність педагогічного процесу;
- максимально повний прояв педагогом свого індивідуального професійного потенціалу.

Слід зазначити, що педагогічна майстерність завжди розкривається тільки в ефективній діяльності. Отже, у сучасних умовах пошуку новітніх освітніх концепцій, педагогічну майстерність розглядають як систему професійних компетентностей педагога, сформованих на методологічному, теоретичному і прикладному рівнях. Майстерність викладача – це певний рівень його професійної свободи, що здійснюється за рахунок здатності обирати стратегію педагогічного впливу, осмисленого володіння засобами і прийомами педагогічної взаємодії.

Профіль викладача закладу вищої освіти має спрямовуватися на постійний особистісний і професійний розвиток, тобто навчання упродовж усієї професійної діяльності. Ключовим поняттям педагогічної праці викладача спеціальної педагогіки повинно стати постійне навчання і отримання відповідних навичок стосовно: інклюзивної форми навчання дітей з особливими потребами; системного супроводу учителя інклюзивного класу; партнерського комунікативного співробітництва; розвитку фахових компетентностей у сфері навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Висновки. Сучасні концептуальні принципи окреслюють відповідні наукові підходи, а саме технологічний підхід, який базується на використанні та впровадженні педагогічних інновацій, що об'єднуються в педагогічні технології, якими має володіти викладач закладу вищої освіти.

Саме тому, настав той час, коли варто піднімати підготовку висококваліфікованих фахівців на державному рівні, забезпечуючи їм належну підтримку і умови праці. Запровадження інклюзії в контексті Нової української школи, нові соціокультурні вимоги щодо надання освітніх послуг дітям з особливими потребами, зумовлюють необхідність підготовки спеціальних педагогів для роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, вимагають пошуку нових ідей та підходів до професійної підготовки здобувачів вищої освіти зазначеного профілю. Відтак, на перший план виходить професіоналізм і педагогічна майстерність викладача закладу вищої освіти, його підготовка в сучасних умовах реформування суспільства.

Список використаних джерел

1. Набока О. Г., Татьянчикова І. В. Спеціальна освіта : сучасні підходи до підготовки фахівців для навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Фізико-математична освіта*. 2021. № 27 (1). С. 76-81.
2. Татьянчикова І. В. Історія, теорія і методологія спеціальної педагогіки : метод. рек. для студентів магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта». Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2020. 133 с.
3. Татьянчикова І. В., Ширіна А. В. Сходінками інклюзивної освіти : наук.-метод. посіб. Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2021. 59 с.

Т. В. Турбар

*кандидат педагогічних наук, доцент
Запорізький національний університет*

Т. Ю. Пасько

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Запорізький національний університет*

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Великий інтерес для розвитку творчих здібностей молодших школярів становлять ігри в процесі навчання. За допомогою ігрових завдань і вправ у дітей формується бажання займатися пізнавальною діяльністю, розвивається творча активність (бажання творити, шукати нове, створювати творчі проекти та самовиражатися у них).

Аналіз джерел з проблеми використання ігор у навчально-пізнавальній діяльності показав, що вони розвивають творче мислення та самопізнання, впливають рівень мотивації до навчання, розвивають самостійність та ініціативу, допомагають поєднанню самостійної роботи школярів із індивідуальним підходом педагога до окремих учнів, допомагають оптимізації, гуманізації освітнього процесу, розкривають знання учасників гри, сприяють самовдосконаленню та самовихованню, удосконалюють шляхи формування особистості школярів.

Ігрову діяльність ми розглядаємо як різновид активної діяльності дітей, у процесі якої відбувається оволодіння суспільними функціями, відносинами та рідною мовою як засобом спілкування між людьми [2]. Н. Кудикіна розуміє «ігрову діяльність» як «динамічну систему взаємодії дитини з навколишнім середовищем, у процесі якої відбувається його пізнання, засвоєння культурно-історичного досвіду і формування дитячої особистості» [3].

Застосування ігор та ігрових ситуацій у процесі навчання засноване на психофізіологічних особливостях дитини молодшого шкільного віку та підтверджено численними психологічними та дидактичними дослідженнями. Використання ігор у навчальному процесі допомагає підсилити пізнавальну активність школяра, розвинути у нього спостережливість, увагу, пам'ять, мислення, підтримувати інтерес до навчального матеріалу, розвивати творчу уяву, образне мислення, знижувати рівень втоми. Це стає можливим завдяки тому, що гра робить процес навчання більш цікавим для учнів.

Творчі здібності не формуються самі собою, вони поступово розвиваються, завдяки систематичній роботі дорослих. Поступово збагачуючи зміст гри, можна швидше досягти розвитку творчих здібностей. Крім того, ігри сприяють формуванню цілеспрямованості дій дитини: якщо у дошкільному віці дитина виявляє інтерес тільки до дії гри, забуваючи про її мету, то в молодшому шкільному віці діти здатні вже обдуманно вибирати гру, ставити цілі та розподіляти ролі між учасниками.

Ігри, що можуть бути використані в освітньому процесі, класифікують як:

- предметні, це ігри з матеріалами та предметами, які активно розвивають необхідні рухи рук;

- сюжетні (рольові, «режисерські», ігри-драматизації), це такі ігри, в яких є свій власний, неповторний сюжет, протягом якого розвивається певна цікава історія;
- рухливі – це свідома, активна діяльність особистості, що характеризується точним та своєчасним виконанням завдань, пов'язаних з обов'язковими для всіх гравців правилами [4];
- дидактичні – це дуже складне педагогічне явище, оскільки вони являють собою метод навчання, форму навчання, ігрову діяльність та засіб виховання.

Варто відзначити, що важливе значення у розвитку творчих здібностей належить інтелектуальним іграм, що, в першу чергу, корисні молодшим школярам, які мають певні труднощі у навчанні: у засвоєнні та осмисленні вивченого матеріалу, його аналізі та узагальненні, встановленні зв'язків між поняттями, грамотній постановці висунутих висновків. Такі ігри сприяють:

- активізації навчально-виховної роботи на уроці з можливістю підвищення активності та ініціативи молодших школярів;
- створенню умов для формування свободи і розкутості, особливо сором'язливим і невпевненим у собі учням;
- покращення взаємовідносин між учителем та учнями;
- зміцнення дружніх відносин у колективі.

Також велике значення для розвитку творчих здібностей мають ігри-драматизації, які допомагають молодшому школяру краще зрозуміти ідею твору, що розглядається, відчувати на собі його художню цінність, а також сприяють розвитку моторики рухів і виразності мови. На нашу думку, сюжетно-рольові та дидактичні ігри – найефективніші ігри з точки зору розвитку творчих здібностей у молодших школярів.

Дослідники вважають сюжетно-рольову гру творчою діяльністю. У ній діти відтворюють усе, що вони бачать навколо. Сам факт прийняття на себе ролі та вміння діяти в уявній ситуації є акт творчості: дитина творить, створюючи задум, розгортаючи сюжет гри [1].

Креативність у грі молодшого школяра може виражатися в умінні будувати задум, його реалізовувати, комбінувати свої знання та уявлення, в умінні щиро передавати свої думки та почуття, створювати образ, продумувати та втілювати його в ролі тощо. Школяр в уявній ситуації намагається сприймати предмет чи реальні обставини, сутність ситуації, що склалася, її значення. Таким чином, формується нове ставлення дитини до навколишнього світу.

Отже, можемо стверджувати, що сучасна вітчизняна психолого-педагогічна література розглядає ігрову діяльність як один з ефективних засобів розвитку творчих здібностей молодших школярів. Гра дозволяє молодшому школяру реалізувати його творче мислення, виявити творчу здатність уяви. Проте для того, щоб розвинути творчі здібності дитини молодшого шкільного віку в грі, необхідні зовнішні фактори, що стимулюють розвиток, а також певна позиція дорослого, який стане гарантом свободи, самостійності та самодіяльності учня.

Аналіз поняття «гра», обґрунтування класифікаційних характеристик та вимог до гри дають можливість стверджувати, що ігрова діяльність – це досить багатогранний метод навчання, насичений різними навчальними компонентами. Виконання вимог до кожного компонента дозволить педагогу не лише грамотно організувати освітній процес, а й розвинути творчі здібності молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Брикун Л. М. Сюжетно-рольова гра як один із методів ранньої профорієнтації. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. 2020. № 1. С. 240-246.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
3. Кудикіна Н. В. Теоретичні засади педагогічного керівництва ігровою діяльністю молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2004. 404 с.
4. Шутько В. В. Методика застосування рухливих ігор в початковій школі : методичні рекомендації. Кривий Ріг : ДВНЗ «КНУ» КПП, 2014. 47 с.

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1 АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ахматова Н. О. РОЛЬ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ У ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧОГО ФАХУ.....	3
Галушкова М. М., Лесик А. С. ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	5
Грищенко С. В. РОБОЧА ПРОГРАМА В ПРОЦЕСІ МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АУДИТОРНИХ ЗАНЯТЬ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	7
Грищенко С. В., Єременко Є. О. СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ З ГІПЕРАКТИВНІСТЮ ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ.....	9
Грищенко С. В., Моташко Н. М. ЗАПОБІГАННЯ ТА ПРОТИДІЯ ДОМАШНЬОМУ НАСИЛЬСТВУ В ДІЯЛЬНОСТІ ЦЕНТРІВ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ.....	12
Грищенко С. В., Семенець Д. А. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ТА КОРЕКЦІЙНО- РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ, ЯКІ МАЮТЬ РОЗЛАДИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА.....	14
Грищенко С. В., Сокіл С. В. АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....	17
Грищенко С. В., Шутько М. А. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	19
Гура С. П. ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК ЗАПОРУКА ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ.....	22
Заверико Н. В., Шаповалов І. Л. ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ЯК ПРЕДМЕТ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ У СУЧАСНІЙ НАУЦІ.....	25
Іванова В. В. ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛЬНИХ ТА ЛОКАЛЬНИХ ТЕНДЕНЦІЙ У ВИЩІЙ ОСВІТІ.....	27
Іванова О. А., Голованова Т. П. АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «СИСТЕМНИЙ ПІДХІД У ВИЩІЙ ШКОЛІ» В УМОВАХ АСИНХРОННОГО НАВЧАННЯ.....	29

Кузнєцова Є. С., Голованова Т. П.	
ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У ПОЗААУДИТОРНИЙ РОБОТІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	31
Левченко В. В., Мораренко А. В.	
З ІСТОРІЇ ОДЕСЬКОГО ПЕДОЛОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ (1914–1930) ЯК СКЛАДОВОЇ ІСТОРИЧНОГО ДОСВІДУ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	34
Пономаренко О. В.	
НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ: ВИКЛИКИ, МОЖЛИВОСТІ, ЗАВДАННЯ.....	36
Цвірко Я. Р.	
SMART-ОСВІТА ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ ПРИ ФОРМУВАННІ УЯВЛЕНЬ ФІЗИЧНОЇ КАРТИНИ СВІТУ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	38
Чепур С. А., Козич І. В.	
ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	40

СЕКЦІЯ 2 ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ РЕФОРМ СУСПІЛЬСТВА

Барбашова І. А.	
ПРО ЗАСВОЄННЯ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЦІННІСНИХ ЗАСАД НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	43
Голованова Т. П.	
СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЯ КОНСТРУЮВАННЯ РОБОЧОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ З ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ В ОСВІТІ.....	46
Грищенко О. П.	
ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ ТА КОНСУЛЬТАЦІЇ ЯК ВИД АУДИТОРНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	49
Дороніна Т. О.	
КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В СУБ'ЄКТНО-СУБ'ЄКТНИЙ СИСТЕМІ ВЗАЄМОДІЇ.....	51
Єфремова О. П.	
СУТНІСТЬ МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ЛЕКЦІЙ ЯК ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТІВ (НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН) В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	53
Іваницький О. І.	
ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАГІСТРАНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	55
Козич І. В.	
ПРОБЛЕМА ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....	57

Кривильова О. А., Голік О. Б.	
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ДО ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	59
Мартинов А. С., Іваницький О. І.	
ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	61
Підопригора О. А., Локарева Г. В.	
ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ РЕФОРМ СУСПІЛЬСТВА.....	63
Скірко Г. З., Юрченко М. О.	
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ТВОРЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	65
Шенілев Д. С.	
ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ ВИКЛАДАЧІВ ІНФОРМАТИКИ В КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	69
Ярошук Л. Г.	
ТЕСТУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	71

СЕКЦІЯ 3

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Андрєєв А. М., Андрєєва О. А.	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА МАТЕРІАЛІ ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ.....	73
Апухтіна В. В.	
МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ КОМПОНЕНТ У ПІДГОТОВЦІ ЛОГОПЕДІВ ДО СЕНСОМОТОРНОЇ КОРЕКЦІЇ.....	75
Білозуб Л. В.	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРИЧИНИ НЕУСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	77
Горбань Г. О., Носов А. Д.	
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДОЗВІЛЛЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПІД ЧАС ВІЙНИ.....	79
Зубцова Ю. Є., Манило Ю. Г.	
АКТУАЛЬНІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ РАНКОВИХ ЗУСТРІЧЕЙ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	81
Леценко О. Г.	
ТЕХНОЛОГІЇ ВІДНОВЛЕННЯ РЕСУРСІВ ЖИТТЄЗДАТНОСТІ У СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ТА ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ.....	84

Лісіна Л. О.	
МАЙБУТНІЙ УЧИТЕЛЬ ЯК СУБ'ЄКТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	86
Овчаренко О. А.	
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПЕДАГОГІВ ДЛЯ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ УЧНІВ.....	89
Рудик Н. Г.	
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	91
Сімчук В. О., Локарєва Г. В..	
ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ: СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНУ.....	93
Хаустова О. В.	
ЄДНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОГО ТА ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....	96
Щербаківа Н. М.	
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	98

СЕКЦІЯ 4 ПРОФЕСІОНАЛІЗМ І МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Дудников О. С.	
СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ЗАКЛАДУ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ.....	101
Заверико Н. В.	
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ.....	103
Іванова Л. С.	
ПРОФЕСІЙНІ ТА ЦИФРОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА.....	105
Лазоренко Є. Г., Сиваш С. В.	
СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ В МЕТОДИЦІ МАРІЇ МОНТЕССОРІ.....	107
Могілевська В. М.	
ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА: ВИМОГИ ДО СТАТУСНО-РОЛЬОВОЇ МОДЕЛІ ВИКЛАДАЧА.....	109
Савран А. О., Козич І. В.	
ПРОЯВ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	111
Пономаренко О. В., Касперська М. І.	
ФАКТОРИ ЕМОЦІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ВИМІР.....	113
Сущенко Л. О., Аксьонова І. В., Аксьонова К. А.	
ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ.....	115

Татъянчикова І. В.

ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ ЗДОБУВАЧАМИ КУРСУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	117
---	-----

Турбар Т. В., Пасько Т. Ю.

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	120
--	-----

Наукове видання

Матеріали

VII Всеукраїнської науково-практичної конференції

**ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ:
ДОСВІД І ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ**

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій.

Відповідальність за зміст статей і матеріалів несуть автори публікацій.

Відповідальна за випуск О. О. Чепур