



Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
Педагогічний факультет
Кафедра педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика

ІНФОРМАЦІЙНИЙ БЮЛЕТЕНЬ

№ 39

2023

(спецвипуск)

Івано-Франківськ, 2023

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
Педагогічний факультет
Кафедра педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика



ІНФОРМАЦІЙНИЙ БЮЛЕТЕНЬ
кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика
№ 39 (спецвипуск)

ЗБІРНИК ТЕЗ

Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-практичної
онлайн-конференції здобувачів вищої освіти різних рівнів
Розвиток сучасної науки та освіти в Україні та зарубіжжі:
історія, інновації, перспективи
(27 квітня 2023 р.)

Івано-Франківськ, 2023

УДК 37.0(477.86)
ББК 74.58 (4 Укр)

*Друкується відповідно до рішення
кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника»
(протокол № 7 від 31 січня 2013 р.)*

Інформаційний бюлетень кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика: *матеріали Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-практичної онлайн-конференції здобувачів вищої освіти різних рівнів «Розвиток сучасної науки та освіти в Україні та зарубіжжі: історія, інновації, перспективи». 2023, 27 квітня. № 39 (спецвипуск). Івано-Франківськ. 2023. 254 с.*

Матеріали випуску включають публікації здобувачів різних рівнів та закладів вищої освіти України з актуальних питань історії, теорії та практики навчання, розвитку вищої освіти в Україні та зарубіжжі, формування професійних компетентностей, підготовки фахівців різних галузей наук у закладах освіти України та за кордоном, модернізації інформаційно-ресурсного забезпечення освітнього процесу у вітчизняних закладах освіти та зарубіжжя, застосування практико-орієнтованого і компетентнісного підходів в освіті, що обговорювались під час роботи Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції здобувачів вищої освіти «Теорія та практика сучасної науки та освіти: історія, інновації, перспективи» (27 квітня 2023 р.).

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЗА ЗМІСТ ІНФОРМАЦІЇ НЕСУТЬ АВТОРИ!

Редколегія випуску

Голова редколегії:

Тетяна ЗАВГОРОДНЯ, доктор педагогічних наук, професор

Члени редколегії:

Інна СТРАЖНИКОВА - доктор педагогічних наук, професор
(відповідальний редактор)

Любов ПРОКОПІВ - кандидат педагогічних наук, професор, завідувачка
кафедрою

Інга ЄГОРОВА - кандидат педагогічних наук, доцент

ЗМІСТ

Секція 1.

Історія та сучасні тенденції розвитку вищої освіти в Україні

БАНДУРА Лілія. Історіографія застосування інноваційних технологій дистанційного навчання у підготовці вчителів початкових класів (початок ХХІ ст).....	9
БАРЩЕВСЬКА Надія. Чинники модернізації вищої освіти в сучасній Україні.....	12
БОГДАНОВ Євген. Інноваційні підходи до організації просвітницько-інформаційної роботи з населенням в Херсонській області за допомогою онлайн ресурсів.....	14
БУБЛИНСЬКА Яна. Соціальні проблеми молоді в Україні.....	18
ВОЛОШИН Віталій. Педагогічні умови організації спільної діяльності викладача і студентів у процесі проєктної діяльності.....	21
ЗАПОРІЗЬКА Вікторія. Професійний саморозвиток майбутніх викладачів в освітньому процесі сучасного закладу вищої освіти України.....	24
КАЧМАР Олег. Використання інноваційних інформаційних технологій у ЗВО України.....	28
КРАВЦОВА Марія. Тенденції розвитку вищої освіти в Україні - доступність отримання знань будь-де і будь-коли.....	32
КРУК Роман. Особливості студентського віку та їх значення при міжособистісній взаємодії.....	35
МЕДВІДЧУК Людмила. Загальна характеристика координаційних здібностей, сучасні уявлення про їх структуру і методика розвитку в процесі підготовки здобувачів вищої освіти України.....	37
ФЕДЮК Максим. Розвиток духовної культури здобувачів вищої освіти як складника їх професійної компетентності.....	42
ФЕСЮК Мар'яна. Формування національної самосвідомості дітей та молоді у контексті історіографії розвитку вітчизняної педагогічної думки.....	45
ЦАПАЙ Христина. Сучасний викладач ЗВО в умовах трансформації суспільства: виклики часу - стимул до креативності.....	48

Секція 2.

Історія та інноватика розвитку вищої освіти за кордоном

ВОДВУД Марія. Професійне вигорання викладачів ЗВО: зарубіжний досвід.....	53
--	----

ОПУШКО Надія. Дуальна форма навчання в університетах Республіки Польща.....	55
ЦИБАНЮК Олександра. Характеристика становлення факультетів фізичної культури і спорту в закладах вищої освіти Румунії II половини ХХ ст.	60

Секція 3.

Модернізація інформаційно-ресурсного забезпечення освітнього процесу у вітчизняних закладах освіти та зарубіжжя

БАРАНЕЦЬКА Зоряна. Гібридне навчання: сучасні підходи до визначення та розуміння.....	63
ВОЗНЯК Наталія. Використання комп'ютерних технологій у корекційній роботі логопеда з дітьми із дислалією.....	65
ОЛЕКСЮК Марта. Інноваційна діяльність педагогів Івано-Франківського центру розвитку дитини «Телесик».....	68
ЮРЧЕНКО Святослав. Передумови трансформаційних перетворень у формуванні підручників з географії для ЗЗСО впродовж незалежності України наукова проблема.....	72

Секція 4.

Проблеми підготовки фахівців різних галузей наук

АНДРІЙЧУК Уляна. Толерантність як важлива складова особистості сучасного викладача ЗВО.....	76
БАСАРАБ Наталія. Післядипломна освіта вчителів початкової школи: сутність основних понять дослідження.....	81
БОБИК Владислав. Педагогічні умови підготовки майбутніх викладачів економічних дисциплін до використання освітніх технологій у ЗВО.....	85
БРАТІВНИК Олександра. Сучасні підходи до вивчення індивідуального стилю професійної діяльності викладача.....	89
ВОЛОШЕНЮК Вікторія. Особливості формування ділової культури здобувачів вищої освіти.....	93
ГРАБАР Олег. Інноваційні технології у дизайн-освіті як чинник підготовки студентів у ЗВО.....	96
ГРИГОРЧУК Мирослава. Компоненти педагогічної культури майбутнього викладача ЗВО.....	99
КОБЧЕНКО Софія. Підготовка майбутніх корекційних педагогів в умовах сьогодення.....	103
КЛЮСА Тетяна. Проблема батьківсько-виховательської взаємодії у науковій літературі.....	107

КРЮКОВ Євген. Формування світоглядної культури майбутніх викладачів ЗВО в освітньому процесі.....	109
КУЙБІДА Василина. Професійне вигорання педагогів як психолого-педагогічна проблема, шляхи запобігання.....	113
КУЙБІДА Тетяна. Формування готовності майбутніх викладачів ЗВО до розв'язання педагогічних конфліктів.....	116
МАЗУР Катерина. Професійна підготовка майбутніх викладачів ЗВО засобами ситуативного моделювання.....	120
МИХАСЮК Василь. Технології формування професійної готовності майбутнього викладача ЗВО до управління якістю освіти.....	124
ОМЕЛЬЧУК Олена, ТКАЧОВ Сергій. Шляхи попередження професійного вигорання у практичних психологів в умовах воєнного стану.....	127
ПАВЛИШИНЕЦЬ Вікторія. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього викладача ЗВО в освітньому процесі....	130
ПАСТУХ Марія. Інноваційні технології як засіб формування інформаційно-комунікативних здібностей майбутніх викладачів іноземної мови.....	132
ПУЛЯК Назар. Зміст та вимоги до формування економічної культури майбутніх викладачів ЗВО України.....	136
САМАНІВ Василь. Структура професійної мобільності майбутніх економістів.....	140
СЕМАНЮК Василь. Інструменти професійної підготовки менеджерів – майбутніх викладачів вищої освіти в Україні.....	145
СТЕФАНЮК Евеліна. Суперечності та проблеми у формуванні професійного спілкування майбутнього викладача ЗВО.....	147
СТИНСЬКИЙ Володимир. Компетентнісний підхід у професійній підготовці веб-дизайнерів у ЗВО.....	150
ТОНЮК Діана. Використання інноваційних технологій у корекційній роботі логопеда.....	153
ШЕВЧУК Дана. Гендерна парадигма професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти.....	157
ЮРТИН Емілія. Особливості пізнавальної самостійності студента педагогічного коледжу.....	160
ЯРЕМА Еліна. Організаційні умови розвитку у майбутніх магістрів професійних здібностей.....	163

Секція 5.

Практико-орієнтований і компетентнісний підхід в освіті

БОЙЦАНЮК Роман. Підготовка богословів до організації академічного душпастирства в закладах освіти України та світу.....	166
ВАДЮК Рута. Інноваційні технології навчання англійської мови в початкових класах.....	171
ГЕЙКО Дар'я. Формування лексичної компетентності на основі текстів В. Шкляра.....	175
ГОЦУЛЯК Василь. Інтерактивні технології як засіб формування комунікативної культури майбутніх викладачів ЗВО.....	180
ГРЕЧКА Ганна. Фактори впливу на формування мотивації школярів до занять фізичними вправами.....	182
ДЕМ'ЯНЧУК Анна. Дефініція «критичне мислення» в науковій літературі.....	185
ДМИТРІВ Юлія. Домашня освіта як середовище реалізації педоцентричного підходу.....	189
ЖУЖЛО Андрій. Педагогічні умови формування проєктної компетентності майбутніх викладачів ЗВО.....	192
ЗАТЕНЧУК Наталія. Концепт «гідність» як показник зрілості майбутнього викладача ЗВО.....	194
ЗАХАРЧУК Яна. Музична терапія та ритмічні вправи для дітей з особливими потребами.....	199
КАРПОВА Каріна. Особливості тестування координаційних здібностей спортсменів-тенісистів.....	202
КОВТУНОВИЧ Михайло. Особливості фізичного розвитку учнів початкових класів у організації фізкультурно-оздоровчої роботи.....	206
КОЗАР Віталій. Міждисциплінарний підхід як методологічна основа формування фахової компетентності майбутніх викладачів ЗВО.....	211
КРИЧУН Ярослава. Індивідуальна освітня траєкторія викладача ЗВО, провідні принципи її становлення.....	213
МЕЛЬНИК Наталія. Грант як чинник підготовки майбутніх викладачів у ЗВО.....	219
МОЇСЕЄНКО Єлизавета. Методичні особливості визначення рівня розвитку гнучкості у гімнасток груп попередньої базової підготовки.....	221
НАСАЛЬСЬКИЙ Олександр. Форми рухової діяльності юних футболістів.....	223
НИКИФЕРЕЦЬ Юрій. Особливості навчання футболу учнів старших класів.....	228

РОЗУМНА Наталія. Інтерактивні технології як засіб формування професіоналізму у майбутніх викладачів ЗВО.....	233
ТИМІВ Павло. Християнські цінності як чинник духовно-морального виховання дітей старшого дошкільного віку.....	237
ТОМАШИК Ірина. Розвиток педагогічної спостережливості майбутніх викладачів ЗВО в освітньому процесі.....	241
ФІЛІПЕНКО Артем. Особливості застосування ігрового методу у фізичному вихованні школярів.....	244
ШЕМЕЙКО Вікторія. Використання хореографії як засобу виховання учнів початкових класів.....	248
ШПАК Анжела. Хореографічні навчальні заклади в Україні.....	250
ЯЦКІВ Роман. Формування національної свідомості майбутніх викладачів ЗВО в освітньому процесі.....	253

Секція 1.

Історія та сучасні тенденції розвитку вищої освіти в Україні

БАНДУРА Лілія

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР PhD, 3 курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Історіографія застосування інноваційних технологій дистанційного навчання у підготовці вчителів початкових класів (початок XXI ст)

Одним із пріоритетних аспектів вивчення, обміну досвідом та успішним практичним застосуваннями є питання підготовки майбутніх учителів в умовах дистанційного навчання. Оскільки, на сучасному етапі в Україні здійснюється модернізація системи вищої освіти, її наближення до західноєвропейських зразків, вивчення позитивного досвіду використання інноваційних технологій дистанційного навчання у підготовці вчителів початкових класів в історичному аспекті є важливим для розвитку України загалом.

Практичним внеском у розвиток дистанційної системи навчання в Україні стала розробка Українським центром спільно з Міністерством освіти і науки України Концепції розвитку системи дистанційної освіти. Основною метою Концепції є забезпечення рівного доступу до освітніх ресурсів різних соціальних груп населення України. У документі містяться концептуальні засади створення системи дистанційного навчання в Україні та сформульовані основні завдання [4].

Дистанційне навчання сьогодні реалізується через застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) під час навчального процесу. ІКТ – це інтеграція телекомунікацій (телефонних ліній та бездротових з'єднань), комп'ютерів, програмного забезпечення, накопичувальних та аудіовізуальних систем, які дозволяють користувачам створювати, одержувати доступ, зберігати, передавати та змінювати інформацію. Іншими словами, ІКТ складається з ІТ, а також телекомунікацій, медіатрансляцій, усіх видів аудіо і відеообробки, передач, мережевих функцій управління та моніторингу [7].

Поняття ІКТ вперше було використано в 1997 році у доповіді Денніса Стівенсона для уряду Великої Британії, який посприяв створенню нового Національного навчального плану Великої Британії в 2000 році [1].

З того часу у світі, та в Україна зокрема, широко почало використовуватись поняття інноваційні ІКТ і з'являлись все більше наукових робіт щодо їх застосування у ЗВО загалом, та у підготовці саме вчителів

молодших класів. Період вивчення вітчизняними науковцями вказаної проблеми можна умовно поділити на 2 етапи: 2000 р – 2019р – I-й етап, та 2020-і до сьогодні. До 2000 року це питання тільки початок з'являється на освітній ниві.

I-й етап зумовлений поступовим впровадження комп'ютерних технологій у життя суспільства, їх активне застосування у системі освіти загалом, та системі вищої освіти зокрема. Репрезентерами досліджень, що стосуються інноваційних технологій дистанційного навчання I-го часового етапу є О.О.Цись, С.В. Кубрак, які досліджували користь ІКТ у самостійній роботі студентів, О.І. Чернякова, що досліджувала мультимедіа у підготовці вчителів, Х.М. Алієн, І.Г. Блощинський, Л. Гаврілова, Ю. Катасонова, які писали про різновиди та особливості інноваційних технологій дистанційного навчання у ЗВО та особливості їх застосування у підготовці спеціалістів. Аналіз тем дисертаційних та інших наукових робіт, що доступні в онлайн бібліотеці В.І. Вернадського дозволяє нам зробити висновки, що поняття віртуальної реальності в Україні починало вивчатись з 2000 року, а перші дисертаційні дослідження щодо віртуальної реальності в освіті з'являються тільки у 2014-2015 роках.

II-й етап зумовлений карантинними обмеженнями через появу COVID-19, які фактично перевели всю систему освіти на дистанційну роботу, а умови воєнного стану закріпили дистанційне навчання як один із основних видів навчання. Дослідниками інноваційних технологій дистанційного навчання цього часового періоду є: С. Галецький, який особливу увагу приділяє хмарним та віртуальним середовищам, а також необхідності застосування мультимедіа у підготовці вчителів; А.В.Рудник, яка досліджує особливості технологізації освітнього процесу при підготовці вчителів; О. Кучай, А. Дем'янюк, Х. Алієн, Е. Ященко, І. Левандовська, які досліджують інноваційні технології дистанційного навчання. Ю. Баркова, О.Квасник, А. Комишан, А. Колексникова, А. Смоляк, А. Ткаченко науковці сучасності, які досліджують користь онлайн платформ, QR-кодів, соціальних мереж та інших популярних сьогодні інноваційних технологій дистанційного навчання в системі освіти загалом.

Свою увагу в більшій мірі приділяємо II-му часовому етапу, оскільки саме з технологіями цього часу ми сьогодні все більше стикаємось на практиці при підготовці майбутніх фахівців. ІТДН (інноваційні інформаційні технології дистанційного навчання) доцільно поділити за особливостями застосування. Так, Н.Думанський поділяє ІТДН так:

✓ презентаційні форми навчальних матеріалів (книги та друковані матеріали, електронні тексти та публікації, комп'ютерні навчальні презентації,

мультимедіа, гіпермедіа, телебачення, радіо, віртуальна реальність та моделювання, електронні підтримуючі системи);

✓ методи подання навчальних матеріалів (радіотрансляція, телетрансляція, онлайн програми, онлайн сервіси, аудіо- та відео носії інформації, CD-ROM, DVD, USB-флеш накопичувач, інтернет);

✓ види взаємодії учасників освітнього процесу (телеконференції, електронна пошта, групові мережі) [2].

Класифікації, розробленій Н. Думанським сьогодні вже 15 років, проте підхід до поділу і досі актуальний. Частина інструментів сьогодні вже застарілі і не застосовуються (CD-ROM, DVD), але все інше в силу свого застосування оновлене під сучасні освітні стандарти та вимоги.

Найпоширенішими на сьогодні ІТДН є: онлайн середовище MOODLE є аббревіатурою від терміну модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище, системою керування курсом (Course Management System – CMS) з використанням інтернету, також відомою як система керування навчанням (LMS) або віртуальне середовище навчання (VLE). Це безплатний вебдодаток, який викладачі можуть використовувати для створення ефективних навчальних сайтів онлайн. Однією з його головних переваг є відкритий вихідний код, що дозволяє будь-якому користувачеві зі знаннями програмування змінювати й адаптувати середовище відповідно до власних потреб. Платформа Moodle має три рівні використання з функціями диференційного використання та доступу: адміністратор, викладач і студент [5].

Інтерактивний плакат – це засіб надання інформації, який здатний активно і різноманітно реагувати на дії користувача. Зараз існує багато сервісів, які дозволяють розробити різноманітні інтерактивні плакати: Cadoo (<https://cacoo.com/>); Glogster (<https://edu.glogster.com/>); Padlet (<https://uk.padlet.com/>); ThingLink (<https://www.thinglink.com>), Canva (https://www.canva.com/uk_ua/), InShot (<https://inshot.com/>) та інші. За допомогою цих та схожих додатків, сайтів можна створювати не тільки плакати, але і карти, завдання, слайди для презентацій, розклад, календар тощо. Все залежить від творчості викладача [3].

Роздумуючи про сучасні тренди в освітньому середовищі, варто відзначити формат, який активно набирає популярність – «мікронавчання». Він передбачає «короткі заняття, що присвячені одному питанню чи навичці». В такому форматі часто на дистанційних платформах використовують навчальні відео, в яких передбачається покроково виконувати певні дії. Дані відео сприяють зростанню залученості учасника в освітній процес, оскільки займають мало часу, а матеріал швидко засвоюється [6].

Таким чином, дистанційне навчання є вимушеною вимогою сьогодення, адміністратором якої можна назвати ЗВО. Етапи впровадження інноваційних технологій дистанційного навчання у підготовці вчителів молодших класів можна поділити на два часові періоди: 2000-2019, 2020- і до сьогодні.

Список використаних джерел

1. Годлевська К.В. Інформаційно-комунікаційні технології у підготовці вчителів початкової школи в університетах Угорщини *Педагогіка вищої школи: методологія, технологія, теорія*. Київ-Кіровоград. 2014. С.111-114
2. Думанський Н. О. Класи сучасних технологій дистанційної освіти. URL: <http://vlp.com.ua/files/12.pdf>
3. Кисельова О., Кобзар Е. THINGLINK як ефективний засіб створення інтерактивних плакатів. *Матеріали конференції «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи»*, 28 квітня, 2022. № 9. С. 106-108.
4. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. URL: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>
5. Мартинюк С., Повк М. MOODLE як платформа для організації дистанційного та змішаного навчання у ЗВО. *Матеріали конференції «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи»*, 28 квітня 2022. № 9. С.17-20.
6. Степаненко О., Шафорост Ю., Москалюк О. Дистанційні платформи для навчання і саморозвитку учнів та студентів під час воєнного стану. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»*. 2022. № 7(12). С. 417-428
7. Філіппенко Н. Інформаційно-комунікаційні технології навчання музичного мистецтва. URL: <http://pps.udpu.org.ua/article/download/18742/16468>

БАРЦЕВСЬКА Надія

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР«Бакалавр», 1 курс,
факультет іноземних мов
(м. Івано-Франківськ)*

Чинники модернізації вищої освіти в сучасній Україні

Аналізуючи розвиток системи вищої освіти з урахуванням вимог світових та євроінтеграційних процесів, ми акцентуємося на проблемах та тенденціях інтеграції, гуманізації, неперервності і розвитку вищої освіти України в цілому. Розвиток сучасної педагогічної науки характеризується пошуком підходів до побудови освітнього процесу. В сучасному світі освіта набуває все більш вирішального значення для визначення не тільки рівня освіченості і культури конкретної людини, а й суспільства в цілому.

У законі «Про вищу освіту», «Національній доктрині розвитку освіти» наголошено що освіта має стати стратегічним ресурсом покращення добробуту людей. Розвиток людини це головна мета, пріоритетний показник, основний важіль сучасного прогресу.

Водночас виникає потреба в докорінній перебудові галузі відповідно до сучасних вимог держави, суспільства, тому постають завдання забезпечити пріоритетність розвитку освіти і науки, першочерговість розв'язання їх нагальних проблем [2, с. 4].

Особливе місце в загальнодержавній системі освіти України займають заклади вищої освіти, які мають працювати, на перспективу розвитку суспільства. Академік В.П. Андрушенко зазначає, що вища школа покликана формувати інтелект нації, від цього залежить її майбутнє [1].

Сучасне суспільство потребуватиме інтелектуально розвиненої мобільної особистості, здатної до самоосвіти, самовдосконалення, що передбачає володіння ґрунтовними знаннями [3].

Вища освіта має бути фундаментальною, яка базується на досягненнях науки, здійснювати освітній процес за новітніми педагогічними технологіями.

Освітня діяльність ЗВО має ґрунтуватися на основних принципах:

- 1) відповідність освіти потребам соціально-економічного розвитку;
- 2) інтелектуальний розвиток особистості;
- 3) формування у молоді морально-духовних якостей;
- 4) розвиток екологічної культури за збереження довкілля.

Модернізація вищої освіти в Україні потребує врахування тенденцій розвитку систем вищої освіти у контексті світових інтеграційних процесів.

У межах реформ, які відбуваються закордоном і в Україні у сфері вищої освіти можна виділити наступні:

- поява нових можливостей у сфері цифрового покоління, поповнення своїх знань через мережу Інтернет;
- у структурі освітнього процесу має вироблятися здатність до дослідницької, конструкторської, винахідницької діяльності;
- тенденція оптимістичного ставлення до можливостей дітей та молоді; формування важливого напрямку як наукова освіта;
- посилення розвитку освітнього процесу шляхом розвитку освітніх програм які орієнтовані на різні категорії студентів, а також розробка індивідуальних програм і визначення темпів навчання відносно кожного здобувача освіти.

В Україні формується система моніторингу та визначення рейтингу закладів вищої освіти, яка використовує індикатори, а також існує національна система моніторингу вишів. Ведеться робота щодо підвищення мобільності кадрів, стажування викладачів у провідних європейських закладах, виконання спільних проектів і програм із провідними університетами вищої освіти.

Таким чином, система вищої освіти в Україні спрямована на розвиток фундаментальної науки, українських і світових і культурних цінностей.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В.П. Основні тенденції розвитку вищої освіти на рубежі століть. Вища освіта України. 2001. №1. С.11-17.
2. Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, №37-38, ст.2004.
3. Кремень В.Г. Філософія освіти ХХІ століття. Освіта України. 2002. 28 грудня.
4. Національна доктрина розвитку освіти. Освіта України. 2002. 23 квітня.

БОГДАНОВ Євген

*КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»,
ОР PhD кафедри педагогіки й менеджменту освіти,
начальник Навчально-методичного центру цивільного захисту
та безпеки життєдіяльності Херсонської області
(м. Херсон)*

Інноваційні підходи до організації просвітницько-інформаційної роботи з населенням в Херсонській області за допомогою онлайн ресурсів

Зміни у багатьох сферах суспільного життя, виникнення нових викликів та загроз воєнного характеру, через повномасштабне вторгнення в Україну, потребують швидкого реагування та адаптації як з боку державних інституцій, так і від пересічних громадян. Для того щоб правильно діяти в тій чи іншій небезпечній ситуації, необхідно усвідомити наявність загрози та мати уявлення про орієнтовний правильний алгоритм дій. Поширення інформації, застереження про наявні загрози та навчання населення щодо дій в умовах актуальних небезпек воєнного характеру та надзвичайних ситуацій є прерогативою місцевих органів влади та профільних відомств. Питаннями підготовки всіх верств населення з питань цивільного захисту опікуються також навчально-методичні центри цивільного захисту та безпеки життєдіяльності області [1].

Метою статті є узагальнення досвіду проведення просвітницько-інформаційної роботи з населенням, яку здійснює Навчально-методичний центр цивільного захисту та безпеки життєдіяльності Херсонської області (Центр).

Тривала окупація Херсонщини, а згодом й наявність постійних загроз, пов'язаних з близькістю зони активних бойових дій, загострила необхідність своєчасного інформування та навчання мешканців області відповідним заходам захисту та одночасно вимагала постійного пошуку та оновлення методів і форм у просвітницько-інформаційній діяльності з населенням.

Необхідність проведення навчальних заходів для населення із забезпеченням норм безпеки у воєнний період, спонукала Центр до застосування інновацій – а по суті нових, нестандартних підходів до здійснення

навчальної діяльності, розширення кола освітнього інструментарію та способів навчання населення.

Першим напрямком такої роботи можемо визначити оновлення підходів до організації роботи консультаційних пунктів з питань цивільного захисту, які створюються органами місцевого самоврядування для навчання населення за місцем проживання.

У Херсонській області на початку 2022 року діяла розгалужена мережа консультаційних пунктів. За ініціативної участі Центру з метою активізації роботи з населенням крім сільських селищних рад, ЦНАПів та житлових організацій до такої роботи були залучені заклади культури: бібліотеки, будинки культури, клуби тощо. До переваг створення пунктів у закладах культури, які є осередками суспільного життя у більшості територіальних громад області, можемо віднести: наявність підготовлених працівників з високим рівнем освіти, матеріальне та технічне забезпечення для проведення навчання, тривалий робочий час роботи закладів, та, зрештою, зацікавленість самих працівників бібліотек у долученні до такої важливої місії [2].

У період воєнних дій, коли ситуація в області докорінно змінилася, в умовах інформаційної ізоляції, знов постало питання щодо відновлення діяльності консультаційних пунктів. Проаналізувавши можливість здійснення такої роботи місцевими органами влади, вивчивши стан організації суспільного життя громад області, та за відповідною ініціативою Центру, Херсонська обласна військова адміністрація у травні 2022 року прийняла рішення про додаткове створення консультаційних пунктів в закладах освіти. Адже саме освітяни продовжують здійснювати тісну комунікацію не тільки з дітьми, а й з батьками та членами родин, зокрема й щодо поширення інформації стосовно правил безпеки в умовах воєнного часу. Сьогодні такі пункти створені у всіх закладах загальної середньої та дошкільної освіти міста Херсон, та в закладах Генічеського і Каховського районів. Призначені особи, які відповідальні за роботу пунктів пройшли відповідне функціональне навчання у Центрі, а для консультантів пунктів були проведені одноденні семінари.

В умовах війни консультаційні пункти здійснюють свою роботу в онлайн форматі, через батьківські та шкільні чати у соціальних мережах та месенджерах. За методичної та інформаційної підтримки Центру, класні керівники та вихователі, які є консультантами пунктів, поширюють тематичні пам'ятки, відеоматеріали, проводять консультації, організують онлайн зустрічі для батьків та членів родин з працівниками Центру, фахівцями рятувальної щодо вивчення актуальних питань правил безпеки під час війни, поводження з вибухонебезпечними предметами, домедичної підготовки тощо.

Відзначимо, що залучення закладів освіти до просвітницької роботи з населенням підтвердило свою актуальність при утворенні на їх базі Пунктів незламності. На той час заклади освіти м. Херсон вже мали підготовлених у Центрі осіб, відповідальних за роботу пункту, консультантів, відповідні наочні матеріали, а отже, змогли забезпечити проведення консультаційної роботи з населенням щодо правил поведінки в умовах війни та надзвичайних ситуацій.

Іншим напрямком інформаційно-роз'яснювальної роботи є створення онлайн проєктів з вивчення правил безпеки в умовах загроз воєнного стану та надзвичайних ситуацій.

Так, Центром, протягом грудня-березня 2023 року щовівторка та щочетверга проводився онлайн семінар «Правила поведінки під час загроз воєнного характеру». Під час якого слухачі отримували детальні роз'яснення, поради та приклади дій при отриманні сигналів оповіщення, укриття у захисних спорудах та приміщеннях, при артобстрілах, застосуванні ворогом запалювальних снарядів, тактичної ядерної зброї та обговорювали можливі наслідки при руйнації греблі Каховської ГЕС. Участь у заходах взяли близько 1500 осіб.

Для молодших школярів Центром розроблено інтерактивний проєкт «Правила безпеки з супергеройським помічником котиком Пиріжком». Під час онлайн гри діти у супроводі помічника дізнаються як зберегти своє життя під час загроз воєнного характеру, знайти способи допомогти собі та іншим. Особливу увагу під час таких зустрічей котик Пиріжок приділяє вибухонебезпечним предметам, адже ця інформація є надзвичайно актуальною. Під час невимушеного спілкування, діти розповідають історії зі свого життя та ставлять запитання, як їм діяти в тій чи іншій ситуації. Таким чином, у форматі діалогу та моделювання ситуацій, дітлахи мають змогу запам'ятати інформацію ще краще.

Зважаючи на те, що Херсонщина у ході воєнних дій виявилася надзвичайно забрудненою вибухонебезпечними предметами та залишками війни, Центром створено онлайн тренінг «Основні заходи безпеки у разі виявлення вибухонебезпечних чи підозрілих предметів. Мінна безпека». Метою заходу є формування у свідомості мешканців області поняття про загрози від вибухонебезпечних предметів на територіях, що були окуповані або були зоною ведення бойових дій, відпрацювання вміння розпізнавати вибухонебезпечні предмети та вивчення алгоритму дій у разі їх виявлення.

Також Центром планується розроблення онлайн інструктажів щодо надання домедичної допомоги постраждалим.

Ще одним перспективним напрямком інформаційно-просвітницької роботи з населенням в області стане створення Центром різноспрямованих

онлайн курсів. Саме така форма навчання зараз набуває неабиякої популярності через свою доступність, гнучкість, можливість здійснювати навчання у зручний час та з будь-якого місця. Розміщення курсів планується у середовищі Google Classroom. Наразі триває наповнення курсу «Правила поведінки під час війни», який розрахований на широку навчальну аудиторію. Матеріал курсу, розподілений у декілька змістових тем, містить навчальні матеріали у текстовому вигляді, відео форматі та наочному зображенні. Користувачі курсу зможуть у довільному темпі вивчати ці матеріали, для закріплення відповідаючи на тестові питання наприкінці теми. Після загального підсумкового тестування за бажанням кожен користувач зможе отримати відповідний сертифікат.

Також планується створення онлайн курсів для працівників підприємств за програмою загальної підготовки. Нагадаємо, що керівники суб'єктів господарювання зобов'язані організувати відповідне навчання для всіх своїх працівників з вивчення основних способів дій та заходів захисту при виникненні надзвичайної ситуації. На нашу думку, наявність такого онлайн курсу значно полегшить організацію занять безпосередньо на виробництві, та забезпечить осіб, відповідальних за проведення навчання зручним навчальним матеріалом.

Для проведення роз'яснювальної роботи з населенням Центр також активно використовує свої сторінки у соціальних мережах Фейсбук та Інстаграм. Зважаючи на те, яку кількість часу люди проводять в інтернеті, соціальні мережі стають невіддільними засобами для проведення інформаційно-просвітницької діяльності. Місією таких сторінок є насамперед надання роз'яснень щодо правил поведінки в умовах небезпек. Матеріал розміщується у вигляді яскравих та змістовних пам'яток, зображень, текстових пояснень тощо. Навчання населення через соцмережі дає змогу підтримувати зворотний зв'язок та відкриває доступ мешканців до кваліфікованої та перевіреної інформації.

Важливим інструментом для проведення просвітницької роботи є навчальні та наочні матеріали, які повинні забезпечити доступність, актуальність та правильне розуміння отриманої інформації. Особливу увагу у своїй роботі Центр приділяє розробці пам'яток та буклетів. Всі матеріали розміщуються на гугл диску Центру, до яких надається доступ слухачам та користувачам курсів під час проходження ними навчання.

Дієвим засобом навчання стають й навчальні відеоролики. Центр створює короткі 3-5 хвилинні відео, присвячені основним правилам поведінки в умовах надзвичайних ситуацій, правилам поведінки в умовах артобстрілу та способів

надання домедичної допомоги. З метою поширення відеоматеріалів створений Ютуб канал Центру.

Як бачимо, попри складні умови в яких опинилася Херсонська область, інформаційно-просвітницька робота з населенням з безпекових питань продовжуються, а для її забезпечення застосовуються усі наявні онлайн та медіа ресурси.

Список використаних джерел

1. Порядок здійснення навчання населення діям у надзвичайних ситуаціях: постанова КМУ № 444 від 26 червня 2013 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0046-20>.

2. Богданов Є.П. Сучасні підходи до проведення навчання населення діям у надзвичайних ситуаціях за місцем проживання. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том IX. Синергія в розвитку науки та освіти: матеріали IX Міжнар. наук. конф.*, Конін-Ужгород, 16 листопада 2020 р. / ред. Я. Гжесяк та ін. Конін-Ужгород-Херсон-Київ : Посвіт, 2020. С. 197-199.

БУБЛИНСЬКА Яна

*Івано-Франківський національний
технічний університет нафти і газу,
ОР «Бакалавр», 2 курс, кафедра суспільних наук
(м. Івано-Франківськ)*

Соціальні проблеми молоді в Україні

Молодіжний світ – особливий. Тут панує протиборство двох стихій - максимуму бажання і мінімуму досвіду. Але існує безліч соціальних проблем і зон для розвитку, щоб покращити життя молоді в Україні.

Проблеми соціалізації, соціального становлення та розвитку молоді досліджували українські науковці: В. Волович, Є. Лазоренко, М. Лукашевич, М. Михальченко, В. Москаленко, С. Омельченко, С. Савченко, А. Тащенко, Л. Харченко та інші.

Самопочуття молоді є одним з головних показників розвитку суспільства. Для того щоб формування молоді відбувалося адекватно суспільним процесам, необхідно визначити її роль і місце в суспільстві, з'ясувати її проблеми. В указі Президента «Про Національну молодіжну стратегію до 2030 року» виділяють такі основні проблеми: патерналізм, низька підприємливість, недостатній рівень активності, низька мобільність, безпекові виклики, демографічні проблеми, розрив між компетентностями та потребами ринку праці [3].

Нами було проведено опитування щодо соціальних потреб сучасної молоді в Україні. Опитування пройшло 120 респондентів з різних регіонів України. Середній вік респондентів – 18,5 років (15-35 років). Вибірка досліджуваних складає: 88,3% на даний момент навчається, 51,7% мають певне хобі, 48,3% – займаються волонтерством, 31,7% – працюють на роботі.

Аналіз результатів опитування дозволив визначити труднощі з якими найчастіше зіштовхується молодь. Найбільшою проблемою для молоді є працевлаштування та фінанси (63,3%). Кожен другий з досліджуваних (50%) має проблеми зі здоров'ям (як з психологічним, так і з фізичним), що може бути наслідком війни, а також недостатньо сформованих навичок здорового способу життя. Третє місце (42,5%) у переліку проблем є труднощі в самореалізації. Зазначимо, що приблизно кожна третя молода людина стикається із труднощами в навчанні (33,3%), труднощами у комунікації (26,7%), труднощами у стосунках зі старшим поколінням (24,2%). Інші вказані проблеми (труднощі у створенні сім'ї, недостатній рівень залучення до громадських процесів та ін.) набрали менше 15%, тобто молодь не вважає їх своїми проблемами, проте це не вказує на їхню відсутність на державному рівні.

Труднощі є у всіх, проте важливо вміти з ними справлятися, тому на запитання «Що вам допомагає подолати труднощі в житті?» респонденти надали дуже різноманітні відповіді: «критичне мислення», «підтримка ближніх, впевненість і знання того, що я українець!!!», «жага до життя та віра в себе, щоденна мотивація», «моя сім'я», «для мене важливе розуміння, що ти не один, що ти робиш щось важливе для себе й оточуючих. Одним з найважливіших факторів, що дає змогу відволіктися від проблем, є спорт», «активний відпочинок з друзями».

Отже, обробка результатів нашого дослідження дозволило виділити такі основні соціальні проблеми молоді:

1. Труднощі у комунікації.
2. Труднощі у самореалізації.
3. Створення власної сім'ї.
4. Недостатній рівень активності у громадському житті країни.
5. Недостатньо сформовані навички здорового способу життя та розуміння важливості комплексної турботи про фізичне та психологічне благополуччя.

На нашу думку до цих проблем додалися такі ускладнюючі фактори як Covid-19 та повномасштабне вторгнення російської федерації в Україну. Проаналізуємо кожну з проблем і розглянемо, як на них вплинули вищезгадані виклики сучасності.

Проблема труднощів у комунікації в першу чергу можна пов'язати із початком дистанційного навчання через COVID-19. Під час дистанційного навчання соціальна комунікація різко зменшується, її невербальна частина майже зникає. А це негативно впливає на формування важливих соціальних комунікативних та кооперативних умінь здобувачів освіти [2, с.96].

Труднощі у самореалізації можуть бути пов'язані із працевлаштуванням молодих людей. Розвиток ринкових відносин і виникнення ринку праці призвели до відмови закладів вищої освіти від практики обов'язкового працевлаштування. З одного боку, найбільш талановиті випускники, молоді спеціалісти і професіонали одержали можливість вибору місця роботи відповідно до їх професійного запиту. Однак, з іншого боку, це призвело до зростання безробіття серед молоді, оскільки працевлаштування сьогодні за спеціальністю процес важкий, потребує значної витрати часу, інколи супроводжується розчаруванням, невпевненістю не тільки у своїх силах, а й у професійному і соціальному статусі [4, с.13].

Щодо до третьої проблеми зазначимо, що останнім часом в Україні в середовищі молодих сімей спостерігається багато розлучень. Розпаданню шлюбів сприяють як матеріально-економічні, житлово-побутові умови, так і соціально-психологічна, психолого-педагогічна невідповідність молоді до сімейного життя, невміння розв'язувати сімейні проблеми і запобігати конфліктним ситуаціям, відсутність знань, необхідних для молодого подружжя, що, як наслідок, може призвести до негативних стосунків у молодих подружжях [5]. Повномасштабне вторгнення росії в Україну, яке негативно повпливало на сотні тисяч українських сімей. Багато осіб втратили рідних під час масованих ракетних атак та арт-обстрілів в гарячих точках. На додачу велика кількість сімей втрачають чоловіків, адже відбувається військова мобілізація у лави ЗСУ задля оборони країни.

Також існує проблема недостатнього рівня активності у громадському житті країни. За соціологічним дослідженням «Молодь України – 2018» 56 % молоді в Україні не знають, не цікавляться, не виявляють бажання та інтересу до участі у суспільному житті. Проте із початком повномасштабного вторгнення ситуація дещо змінилась. Національні процеси в Україні повпливали на підвищення рівня активності у громадському житті країни.

Щодо проблем здорового способу життя. Результати соціологічного дослідження «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді», проведеного Українським інститутом соціальних досліджень ім. О. Яременка в межах міжнародного проекту «Health Behaviour in School-Aged Children» (HBSC), свідчать, що серед молодих українців віком до 17 років рухова активність (наприклад, регулярні заняття фізичною культурою) не дуже поширена. Протягом останнього перед опитуванням тижня фізично активними (тобто витрачали на це хоча б одну годину на день) виявилися лише 22% учнівської молоді (28% – серед хлопців, 16% – серед дівчат) [1, с.19].

Отже, минуле століття вплинуло на молодих людей не найкращим чином, але з'явилися закони, укази, концепції, програми для покращення життя молоді.

Тенденція йде до того, що молодь змінюється і прагне кращого життя. Більшість законів направлені на те, щоб «рішення для молоді, приймала молодь», тобто до всіх сфер максимально залучена цільова аудиторія, сама молодь має робити своє майбутнє і розвиватися, в свою чергу чиновники та інші люди – лише повинні направляти, сприяти і допомагати у цьому.

Не дивлячись на те, що війна зламала безліч молодих сімей, відправила закордон багато українців, які вже ніколи не повернуться додому, вбила не одну людину, вона підняла рівень патріотизму, відкрила очі та змінила культурні погляди, об'єднала молодь України у штабах гуманітарної допомоги, дала нові робочі місця завдяки закордонним донорам. Тепер у більшості частини молодих людей є громадянська позиція та самосвідомість, хоч якою б важкою ціною це не далось.

Українська молодь – різна, є активні та свідомі молоді люди, а є такі, яких складніше залучити і змінити. Вона зіштовхується з новими викликами сучасності і відрізняється від молоді в інших куточках світу хоча б тим, що переживає часи війни. Однак сучасна українська молодь – це покоління вмотивованих і талановитих новаторів, які готові на все заради власного щастя і свободи, своєї держави.

Список використаних джерел

1. Носко М. О. Рухова активність і заняття фізичними вправами як необхідна умова здоров'язбереження. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2018.
2. Шуляр В. І. Організація освітнього процесу із застосуванням технологій дистанційного навчання у 2020/2021 навчальному році: *методичні рекомендації*. Миколаїв: ОШПО, 2020. 108 с.
3. Про Національну молодіжну стратегію до 2030 року. Указ Президента України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/94/2021#Text> (дата звернення: 23.03.2023)
4. Сисоева С. О. Проблема формування особистості, здатної до творчої самореалізації. Миколаїв. 2000 13-14 с.
5. Школьник М. В. Проблеми створення молодих сімей молоддю в Україні. *Diss. ВНТУ*, 2017.

ВОЛОШИН Віталій

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Педагогічні умови організації спільної діяльності викладача і студентів у процесі проєктної діяльності

Вчені доводять, що основою розвитку особистості є активна спільна діяльність. Виконуючи нормативно-роль у ситуації вибору, вона заявляє про себе як про індивідуальність.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що сьогодні дослідники приділяють недостатньо уваги вивченню умов такої співпраці, особливо в межах ігрового проектування, залишаються невизначеними критерії взаємодії викладача і студента.

Попередні дослідження дозволили встановити, що ефективність проєктної діяльності значно залежить від співпраці викладача і студентів. Широке використання цього методу в різних країнах у межах комунікативного підходу посилило важливість групової роботи у співробітництві, вчать використовувати навчальні стратегії вищого рівня [3], вони більш вмотивовані до навчання [2] і здатні навчатися шляхом вирішення проблем у процесі спільної діяльності [4].

У зв'язку з цим постає необхідність у визначенні педагогічних умов організації спільної діяльності викладача і студентів у процесі навчально-ігрового проектування, що призводить до взаєморозуміння, взаємодії під час вирішення загальних, значущих для кожного завдань. Розглянемо специфіку діяльності викладачів і студентів на кожному етапі проєкту.

1 етап до проєктна підготовка доцільним є вивчення викладачем потреб студентів, їх стратегії. В ході дискусії студенти разом із викладачем обговорюють те, що вони хочуть зробити, як вони це собі уявляють, яку допомогу вони прагнуть отримати. Американські дослідниці Дж. Айрігон та Б. Цай. Наші спостереження свідчать, що процес взаємодії між викладачем і студентом у ході ігрового проектування відбувається значно ефективніше, якщо враховуються соціально-психологічні особливості студентів академічної групи. Можна зазначити, що вивчення спрямованості поведінки студентів, їхніх соціально-психологічних особливостей на етапі допроєктної підготовки та їх урахування в навчальному процесі значно впливає на процеси в академічних групах, включаючи рівень взаєморозуміння між викладачем і студентом.

Не менш важливими у спільній діяльності є початкові етапи проектування, коли відбувається вибір теми, обговорюються різні пропозиції вирішення проблеми, здійснюється формування груп і розподіл ролей. При цьому студенти беруть на себе більшу відповідальність за прийняття рішень, а домінуюча роль викладача зменшується, він стає помічником і співучасником проектування.

Перш ніж розпочати роботу над проєктом, студенти здійснюють важливий вибір, обираючи тему дослідження. Вони вивчають увесь перелік запропонованих тем проєктів (студенти можуть також запропонувати свої варіанти) та приходять до певного рішення. У процесі вибору теми студентам можна запропонувати відповісти на запитання спеціально розроблених із цією метою анкет.

Розвитку якостей оцінювання сприяє участь студентів у розробці проєктів. На етапі підготовки ігрового проєктування взаєморозумінню між викладачем і студентами сприяє аналіз досвіду. Це особливо важливо враховувати, коли викладач розробляє заняття розвитку практичних навичок інтерв'ю, презентації. Ураховуючи рівень досвіду студентів, викладач обирає форми роботи у групах від простих до складних. Основна мета таких занять – створення комфортних умов навчання, за яких студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Спільна проєктна діяльність буде актуальна за умов:

- 1) усі студенти групи мають чітко усвідомлювати цілі проєкту;
- 2) студенти можуть ставити власні цілі, які іноді є більш вагомими;
- 3) самостійний вибір студента;
- 5) необхідно дозволити студентам створювати власні завдання, спрямовані на досягнення кінцевої мети;
- 6) студентів необхідно заохочувати до виконання ролі як викладача, так і дослідника. Адже в аудиторії вони можуть обмінюватися досвідом з іншими, подавати інформацію, яку вони засвоїли, водночас виступаючи дослідниками тієї інформації, яку вони хочуть знати [1, с. 336].

У ході проєктування викладач повністю довіряє студентам, вважає їх рівноправними учасниками процесу, постійно підтримує своєю поведінкою цю довіру. Їхня спільна діяльність передбачає, що кожний робить свій внесок у проєкт, використовуючи власний досвід, відбувається обмін знаннями, способами діяльності. Переваги такого емпіричного середовища в тому, що воно дозволяє не тільки отримувати нові знання, а й розвивати саму проєктну діяльність, переводити її на вищий рівень кооперації та співпраці.

Партнерство викладача і студентів на заключному етапі роботи над проєктом розвиває у студентів компетентності оцінки уміння зробити висновки. Студенти є авторами творчих проєктів, разом із групою викладачів оцінюють виконані проєкти та їх захист за заздалегідь розробленими параметрами.

Оцінка ігрового проєкту включає обговорення й аналіз студентами того, що спрацювало, як можна досягти кращого успіху, якщо почати все спочатку, розвиток цілей подальшої практичної діяльності, оцінку своєї поведінки відповідно до поставлених цілей. Викладач при цьому підтримує студентів, ділиться своїм досвідом та ідеями.

Аналіз специфіки спільної діяльності в ході виконання ігрового проєкту дозволяє дійти висновку, що у процесі навчально-ігрового проєктування реалізується так зване навчання через дію. Тому під час вивчення педагогічних

умов спільної діяльності викладача і студентів необхідно враховувати особливості такого навчання.

Список використаних джерел

1. Dörnyei Z. Psychological processes in co-operate language learning: Group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal*. 2007. № (81)4. P. 482-493.
2. Eyring J. Experiential and Negotiated Language Learning. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, ed. by M. Celce-Murcia. Boston: Heile & Heile, 2000. P. 333-345.
3. Johnson D. and Johnson R. The internal dynamics of cooperative-learning groups. *Learning to cooperate, cooperating to learn*, ed. by R. Slavin et al. New York: Plenum Press, 2005. 286 p.
4. Swain M. and Lapkin S. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*. 2015. №16(3). P. 371-391.

ЗАПОРІЗЬКА Вікторія

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Професійний саморозвиток майбутніх викладачів в освітньому процесі сучасного закладу вищої освіти України

Реформування системи вищої освіти актуалізує проблему професійного саморозвитку висококваліфікованого викладача закладу вищої освіти (ЗВО), що знайшло відображення у Законі України «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти, Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»), проєкті Концепції розвитку педагогічної освіти тощо. Серед базових компетентностей, задекларованих у нормативних документах, є здатність до засвоєння нових знань упродовж всього професійного шляху та прогнозування результатів своєї освітньої діяльності.

Професійна діяльність викладача ЗВО потребує креативного мислення, орієнтованого на мобільність, оригінальність, саморозвиток, професійне самовдосконалення, ціннісне ставлення до професійної діяльності, розвинені особистісні якості, високий рівень загальної культури.

Теоретико-методологічні основи проблеми професійного саморозвитку аналізували В. Бондар, М. Братко, О. Дубасенюк, М. Євтух, В. Луговий, І. Підласий, В. Чайка та ін. Окремі аспекти взаємозв'язку професіоналізму та розвитку педагога представлені в наукових працях І. Беха, А. Бистрюкової, О. Бондаревської, П. Гусака, І. Зязюна, В. Кременя, В. Рибалка, В. Сиротюка, І. Смолюк, І. Якиманської та ін.

У працях сучасних науковців (Д. Будак, І. Ігнацевич, Л. Хомич, Л. Хоружа, В. Чайка, О. Семенов, О. Пехота, О. Писарчук, І. Титаренко, К. Філіпчук, Л. Хоружа, В. Шахов) приділяється велика увага розвитку творчої

особистості викладача закладу вищої освіти, а також створенню умов для його саморозвитку та самореалізації. Вплив освітнього середовища на фахову підготовку здобувачів другого магістерського рівня вищої освіти досліджували В. Биков, М. Братко, О. Комаровська, В. Малинкіна, О. Смолінськ та ін.

Складність проблеми професійного саморозвитку заключається у тому, що вона є предметом дослідження багатьох наук, тобто має міждисциплінарний характер. Однак для висвітлення понятійного апарата та усвідомлення дискурсивного змісту дослідження, перш за все, доцільно ретельніше заглибитись у зміст базових понять.

Так поняття «розвиток» досить широко аналізується у психолого-педагогічній науці. Науковці М. Боришевський, І. Задорожна, О. Захарко, І. Ігнацевич, В. Фрицюк та ін. наперше місце ставлять багатоаспектність проблеми психічного розвитку людини, його критеріїв та закономірностей. Зокрема І. Ігнацевич акцентує увагу на важливості необхідних передумов для появи якісних психічних новоутворень та цілеспрямованості процесу розвитку особистості [3, с. 62].

І. Хоржевська під розвитком розуміє «якісні зміни у свідомості та поведінці людини, що мають позитивний вплив на процес появи нової мотивації, потреб та інтересів, є необхідною умовою для появи новоутворень в особистості, включення в значущі для неї види діяльності» [9, с. 111]. Ми погоджуємось із вченою, що розвиток є активним саморегульовальним процесом, в якому зовнішні мотиви (навчання, виховання) завжди обумовлюються внутрішніми умовами [9, с. 112].

Здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури підтверджує, що процес розвитку особистості – це динаміка, що спричинює появу нових структурних елементів – зв'язків і залежностей. Філософи М. Костенко, В. Кремень, Т.Титаренко та ін. базують власний аналіз змісту категорії «розвиток» на діалектиці Платона і трактують його як результат цілісної системи трансформацій. У той же час будь-яка зміна, на думку В. Кременя, виступає синхронно і передумовою, і способом, що спонукає до розвитку [5, с. 67].

Вчені О. Дубасенюк, С. Кравченко, О. Федій, І. Хоржевська та ін. вбачають у кожній особистості суб'єкт власної життєдіяльності, а процес розвитку трактують як саморозвиток. «Обидва поняття «розвиток» і «саморозвиток, – зазначає О. Федій, – є фактично еквівалентними. Розвиток є психологічним механізмом людинотворення, а префікс «само» не переіменює ролі людини у власному розвитку, а навпаки наголошує, що саморозвиток відбувається під час саморуку психічних сил» [8, с. 28].

Проблема саморозвитку людини має прадавню історію свого аналізу у

філософії, психології, педагогіці тощо. Її теоретичні основи були сформульовані вперше у працях античних філософів. Цей період розвитку людської цивілізації пов'язаний з «відкриттям людини». Одна з найдавніших праць про саморозвиток належить Фалесу Мілетському, який писав, що на світі найважчою роботою є «пізнання самого себе» [5, с. 52]. Філософу Демокріту належать слова: «Я досліджую самого себе». Саме в його працях вперше з'явилося поняття «гносис» (греч. *gnosis* – знання), яке мислитель пояснював «як процес пізнання світу природи та методу інтелектуального саморозвитку людини» [5, с. 53]. Аналогічні ідеї характерні і для філософських поглядів Сократа, який говорив: «Пізнай самого себе і ти пізнаєш увесь світ». Філософ вважав, що людина перебуває у постійному пошуку самого себе і щасливою буде тільки тоді, коли відчуває, що справді удосконалюється та розвивається [5, с. 56].

Важливим для нашого дослідження є аргументація значущості проблеми саморозвитку саме стосовно студентської молоді. Аналізуючи особистісні характеристики людини, дослідники Т. Кириленко, О. Киричук, О. Лозовецька, Л. Рибалко та ін. Використовують поняття «повноцінно функціонуюча особистість», розуміючи під ним людей, які реалізують власні здібності та задатки, цілеспрямовано йдуть до вершин самопізнання. Основною рисою таких особистостей, на думку Т. Лозовецької, є відкритість до переживань: «Саме в юнацькому віці молодь відкрита до різного роду переживань, уміє прислухатись до себе, свідомо проєктувати своє майбутнє» [6, с. 35].

Розуміння саморозвитку особистості в сучасних наукових теоріях носить описовий характер і ґрунтується на гуманістичному підході. Для більшості науковців (І. Березовська, В. Биков, Р. Цокурта ін.) характерне тлумачення саморозвитку як вродженої властивості особистості. Р. Цокур переконаний, що суб'єктивні умови є вагомими для людини: «Для суб'єкта саморозвитку все так чи інакше зовнішньо детерміноване, але ніщо в її розвитку не народжується безпосередньо із зовнішніх чинників. Закони зовнішнього зумовленого розвитку особистості – це внутрішні закони. З цього має випливати істинне розв'язання важливої проблеми навчання, розвитку та виховання» [10, с. 59].

Так А. Бистрюкова слушно зауважує: «Усвідомлюючи свої сильні та слабкі сторони, людина прагне до самовдосконалення, самоосвіти та самовиховання. Сутність особистості проявлятиметься у міру того, як розвиваються внутрішні умови, життєво важливі для її реалізації. Тільки реалізація дозволить зрозуміти, що розвиток людини не є якимось інертним процесом, що спонукається зовнішньо, а внутрішнім потужним «саморухом» [1, с. 5].

Вагомими для нашого дослідження є праці Л. Кізіченко, який вважає, що

потрібно розмежовувати поняття особистісний і професійний саморозвиток людини, так як професійний розвиток є важливим продовженням її загального розвитку [4, с. 140].

Нашу думку, найбільш обґрунтованим є визначення поняття «саморозвиток», запропонований М.Братко, який трактує його різнобічно: по-перше, як важливий суб'єктивний процес, що проходить періоди самоактуалізації, самовдосконалення та самореалізації; по-друге, як спосіб реагування особистості на вплив навколишнього середовища; по-третє, свідоме вдосконалення себе [2, с. 15].

Професійна діяльність викладача закладу вищої освіти постійно ускладнюється згідно вимог сучасної освітньої сфери, через що він повинен мобільно реагувати на вимоги часу, бути професійно гнучким, володіти професійними та особистісними компетентностями, які є гарантією його професійного саморозвитку.

Список використаних джерел

1. Бистрюкова А.Н. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів засобами проєктивної технології: *автореф. дис. ... канд. пед. наук*: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Ялта, 2019. 12 с.
2. Братко М.В. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки* / Ред. кол.: В. В. Радул, В. А. Кушнір та ін. Випуск 135. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. 564 с.
3. Ігнацевич І.І. Професійний саморозвиток як чинник формування професійної культури педагога. С.56-64. URL: <http://intkonf.org/ignatsevich-i-i-profesiyniy-samorozvitok-yak-chinnik-formuvannya-profesiynoyi-kulturipedagoga/>
4. Кізіченко Л.І. Самоосвіта як безперервний процес саморозвитку та самовдосконалення педагогів. С. 134-143. URL: <https://naurok.com.ua/metodichna-rozrobka-samoosvita-yak-bezperervniy-proces-samorozvitku-ta-samovdoskonannya-pedagogiv-60845.html>
5. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ: ТОВ «Знання» України, 2021. 520с.
6. Лозовецька В.Т. Концептуальні засади професійного саморозвитку сучасної особистості. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка: зб.наук.праць. №1 (1). 2019. С.33-39.*
7. Малинкіна В.Л. Педагогічні умови формування професійного саморозвитку майбутніх викладачів дизайну. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. 2016. Вип.239. С.177-184. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2018*
8. Федій О. А. Актуальні питання самовиховання студентів педагогічних вузів. Педагогічні та соціально-психологічні аспекти виховання у контексті сучасного європейського виміру: *матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.* (Полтава, 4–6 жовт. 2017 р.) / Полтав. держ. пед. ун-т ім. В.Г.Короленка. Полтава, 2016. С.27-29.
9. Хоржевська І.М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Сер.: Державне управління. 2016. Т. 214, Вип. 202. С. 110–113. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdu_2018_214_202_24.
10. Цокур Р.М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки: *монографія*. Черкаси: Оберіг,

Використання інноваційних інформаційних технологій у ЗВО України

На сучасному етапі розвитку суспільства існує необхідність усвідомлення суті інноваційних інформаційних технологій. У ЗВО України існує багато різних інформаційних технологій, які використовуються для інноваційного навчання, зокрема:

Серед зарубіжних вчених активно займаються вивченням новітніх інформаційних технологій Д. Енгелбарт, М. Леоне, М.Форсіт та ін. Вони є першодослідниками у галузі обробки зображень та комп'ютерної інформації, дослідники у галузі дистанційного навчання та е-літератури, гіпертексту та комп'ютерної мережі тощо. Українські науковці О. Бобало, С. Корнієнко І. Міщенко, В. Пасічник, О.Томченко, І.Яковенко та ін. розглядають питання е-лібраріанства та електронних бібліотек, комп'ютерного моделювання та віртуальної реальності, програмну інженерію та ін.

Однак дані проблеми не стосуються питань підготовки викладача ЗВО.

Під інноваційними інформаційні технології навчання ми розуміємо сучасні електронні технології, які використовуються для поліпшення якості та ефективності процесу навчання та освіти [1]. Ці технології можуть включати в себе різноманітні інструменти, такі як програмне забезпечення для дистанційного навчання, інтерактивні веб-сайти, віртуальні та доповнені реальності, мультимедійні презентації, онлайн-курси та платформи, електронні підручники та інші. Інноваційні інформаційні технології навчання сприяють підвищенню доступності та якості освіти, покращенню здібностей студентів та викладачів, а також зменшенню витрат на навчання.

В освітньому процесі впроваджуються різноманітні інформаційні інноваційні технології навчання викладачів ЗВО Найбільшого поширення набули електронні платформи навчання, такі як Moodle, EdX, Coursera, які дозволяють студентам навчатися в онлайн-форматі та здобувати знання на відстані. Поширеними є системи дистанційного навчання (СДН), такі як OpenEdu, LMS «Moodle», «Blackboard», «WebCT» та інші, які дозволяють викладачам та студентам отримувати доступ до навчальних матеріалів, виконувати завдання та контролювати процес навчання.

Проаналізуємо найбільш поширені платформи.

Coursera - це одна з найбільших платформ навчання, яка містить тисячі онлайн-курсів з різних предметів. Курси на Coursera розроблені відомими університетами та компаніями з усього світу, і вони доступні безкоштовно або за плату [2].

edX - це ще одна велика платформа навчання, на якій пропонуються безкоштовні та платні курси від провідних університетів та компаній.

Khan Academy - це безкоштовна платформа навчання, яка пропонує більше 10 000 онлайн-уроків з різних предметів, від математики до мистецтва.

Codecademy - це платформа, спеціалізована на навчанні програмування та розробці веб-сайтів. Вона пропонує безкоштовні та платні курси з програмування на різних мовах, таких як JavaScript, Python, Ruby тощо.

Udemy - платформа навчання, на якій можна знайти безкоштовні та платні курси з різних предметів, від програмування до мистецтва та бізнесу [3].

Lynda.com - це платформа, яка пропонує курси з навчання різних навичок, включаючи програмування, дизайн, бізнес, фотографію та інші.

Skillshare - платформа, яка пропонує онлайн-курси з творчих предметів, таких як дизайн, ілюстрація, фотографія, відео та інші.

Кожна з цих платформ має свої переваги та недоліки, і їх вибір залежить від індивідуальних потреб та вимог користувача. Наприклад, Coursera та edX вважаються більш науково-орієнтованими та пропонують курси від провідних університетів, тоді як Skillshare та Lynda.com більше зосереджені на творчих предметах та вміннях. Codecademy, з іншого боку, спеціалізується на програмуванні та розробці веб-сайтів. Крім того, деякі платформи пропонують безкоштовний доступ до курсів, такі як Khan Academy, тоді як інші, такі як Udemy хоча є платною версією для українців пропонує безкоштовні курси.

Ми проаналізували найбільш поширені курси, які стосуються засвоєння інформаційних технологій і які ми можемо рекомендувати для вивчення і неформальної освіти: «Машинне навчання» на Coursera - курс від провідного експерта з машинного навчання, Andrew Ng, дозволяє студентам знайомитися з основними концепціями машинного навчання, зокрема з навчанням з викладачем, навчанням без викладача та змішаним навчанням. «Психологія віртуальної реальності» на Udemy вивчає, як віртуальна реальність може впливати на психологічні процеси та досліджує різні застосування віртуальної реальності в області психології. «Програмування для всіх» на edX розроблений університетом Мічигану, дозволяє навчитися основам програмування та відкриває двері для подальшого вивчення різних мов програмування. «Бізнес-аналітика з Python» на DataCamp допомагає навчитися розв'язати бізнес-задачі та аналіз даних. «Викладання віртуальної реальності» на Unity

Learn - допоможе вивчити, як створювати інтерактивні навчальні матеріали та ігри з використанням технологій віртуальної та доповненої реальності.

До поширених інформаційних технологій навчання у сучасному ЗВО належать:

дистанційне навчання: це педагогічна інформаційна технологія, яка дозволяє студентам навчатися віддалено, з використанням різних електронних засобів комунікації, таких як відеоконференції, електронна пошта, чат-комунікація та інші.

інтерактивність в навчанні: технологія включає в себе використання інтерактивних методів, таких як відеоуроки, графічні симуляції, ігри та інші форми, що дозволяють студентам активно залучатися до навчання;

мультимедійні технології, такі як відео- та аудіо-лекції, відеоконференції, інтерактивні презентації та інші, які дозволяють створювати більш ефективний та зрозумілий контент для навчання;

мобільні додатки та мобільні технології, такі як смартфони та планшети, сприяють доступу до навчальних матеріалів та взаємодії;

системи автоматизації навчального процесу, сприяють веденню обліку та контролю, тестування, оцінювання та звіти про успішність;

контент-менеджмент-системи (CMS), які дозволяють створювати та редагувати веб-сайти та електронні курси;

електронні бібліотеки, які містять в собі різноманітні матеріали, пов'язані з навчанням та дослідженнями.

Віртуальні та доповнені реальності - це ще один тип інформаційних технологій, які стають все популярнішими в сфері інноваційного навчання. Ці технології дозволяють створювати іммерсивні навчальні середовища, які можуть бути використані для навчання різних предметів та навичок. Вони дозволяють студентам досліджувати нові теми та отримувати досвід з відображенням дійсності, що допомагає зрозуміти матеріал на більш глибокому рівні. Наприклад, візуалізація складних процесів у 3D-просторі, відтворення віртуальних експериментів та інші. Віртуальна реальність (VR) - це технологія, яка завдяки взаємодії з імітацією реального світу віртуальним способом, використовує спеціальні пристрої, такі як VR-окуляри, контролери руху та інші. У навчанні VR може бути використана для створення іммерсивного середовища для вивчення складних концепцій та навичок, наприклад, для медичного навчання, навчання пілотажу, архітектури та інших галузей. Доповнена реальність (AR) - дозволяє доповнювати реальний світ віртуальними об'єктами, за допомогою камери на мобільному телефоні або спеціальних пристроїв. У навчанні AR може бути використана для створення інтерактивних середовищ, де студенти можуть досліджувати різні об'єкти та концепції в

реальному часі, доповнюючи їх віртуальними об'єктами та інформацією. Застосування віртуальних та доповнених реальностей у навчанні може забезпечити більш інтерактивний та зрозумілий досвід навчання для студентів, зробити процес навчання більш захоплюючим та ефективним, а також дозволити створити нові можливості для вивчення. Найбільш поширеними інформаційними технологіями інноваційного навчання в Україні є інформаційні інноваційні технології швидко розвиваються в усьому світі, і серед нових технологій, які ще не використовуються в Україні є чимало. Наприклад, у Японії широко використовується технологія «розумного карантину», яка дозволяє відстежувати контакти людей та моніторити їхній стан здоров'я під час епідемій. В США також використовуються різноманітні платформи для онлайн-навчання та електронні засоби комунікації між студентами та викладачами. Наприклад, Learning Analytics - це аналіз даних, зібраних під час навчання; Adaptive Learning (адаптивне навчання) - технологія, яка дозволяє персоналізувати навчання залежно від потреб та індивідуальних можливостей кожного учня; Artificial Intelligence (штучний інтелект) - використання комп'ютерних алгоритмів для аналізу даних та підбору індивідуальних завдань та завдань для груп; Massive Open Online Courses (масштабні відкриті онлайн курси) - навчальні курси, які доступні для безкоштовного вивчення у всьому світі через Інтернет, irtual and Augmented Reality - використання віртуальної та доповненої реальності для створення інтерактивних навчальних середовищ та покращення засвоєння навчального матеріалу; Personal Learning Environments (PLEs) - це інтернет-платформи, які дають можливість студентам і викладачам створювати власне навчальне середовище та обирати потрібні навчальні ресурси та інструменти.

Ці технології поступово набувають популярності і в Україні, але можуть не мати такого широкого застосування, як в закордонних університетах.

Список використаних джерел

1. Лабусюк В. Інноваційні технології в освіті [URL: https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/32165/%D0%9B%D0%B0%D0%B1%D1%83%D1%81%D1%8E%D0%BA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/32165/%D0%9B%D0%B0%D0%B1%D1%83%D1%81%D1%8E%D0%BA.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
2. Coursera. URL:<https://www.coursera.org/>
3. Udemy URL:<https://www.udemy.com>.

КРАВЦОВА Марія

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, ОР «Бакалавр», 2 курс,
фізико-математичний факультет
(м. Харків)*

Тенденції розвитку вищої освіти в Україні - доступність отримання знань будь-де і будь-коли

Ніколи не можна було подумати, що відомий нам вираз батьків: «Не сиди в телефоні, сядь за уроки» замінить фраза: «Візьми телефон та сядь за уроки!», адже навчання тепер буває не тільки офлайн, але і дистанційне, коли ми знаходяться вдома, беремо до рук гаджети та потрапляємо на уроки. Такі зміни відбулись як в початковій, середній, старшій школі так і в вищих навчальних закладах.

Вперше дистанційне навчання було впроваджене згідно з наказом №1115 Міністерства освіти та науки України у 2020 році [1] під час COVID-19 змусила адаптуватися до нового формату навчання викладачам та здобувачам освіти. Завдяки таким тенденціям в організації освітнього процесу кожен може отримувати знання під час епідемії і навіть у воєнний час.

Раніше було зовсім по-іншому. На Наддніпрянщині, представники української еліти намагалися здобути право на відкриття університетів. У 1805 році у місті Харкові було відкрито перший університет, що мав назву Імператорський університет (нині Харківський національний університет імені Каразіна), що складався словесного (історико-філологічного), юридичного, математичного та медичного факультетів. Протягом 1805-1851 рр. у ньому здобули вищу освіту 2800 осіб. Згодом, у 1834 р. було відкрито Київський університет, який мав філософський та юридичний факультети. Контингент студентів університету поступово змінювався: спершу переважала польська шляхта, потім – українське і російське дворянство, а з 60-х рр. – українська молодь із різних соціальних верств. Зкладами вищої освіти на західноукраїнських землях були заснований 1661 р. Львівський університет, реальна (торговельна) академія (1817 р.), технічна академія (1844 р.). Українська мова до цих навчальних закладів не допускалася [2]. У 1920-х роках відбулася реформа вищої освіти, яка передбачала створення спеціальних вищих навчальних закладів - інститутів, академій та консерваторій. У період 1940-х-1950-х років було проведено реорганізацію вищої освіти в Україні відповідно до радянської моделі, що передбачала заміну університетів інститутами, складеними з факультетів. Після отримання Україною незалежності у 1991 році [3], було розпочато процес реформування вищої освіти. В 1992 році було прийнято закон «Про вищу освіту» [4], який передбачав створення різних типів

вищих навчальних закладів та встановлював вимоги до якості навчання і наукової роботи. У 2005 році було прийнято новий закон «Про вищу освіту», який передбачав впровадження болонської системи вищої освіти та реформування системи здобуття ступенів вищої освіти. У 1920-х роках відбулася реформа вищої освіти, яка передбачала створення спеціальних вищих навчальних закладів - інститутів, академій та консерваторій. У період 1940-х-1950-х років було проведено реорганізацію вищої освіти в Україні відповідно до радянської моделі, що передбачала заміну університетів інститутами, складеними з факультетів [5].

Розвиток вищої освіти відбувається не тільки через історичні події, а і завдяки інноваціям.

Інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Слово «інновація» має багатомірне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації [6].

Становлення інноваційно-педагогічної сфери в освіті України відбувалося на тлі «піднесення національно-культурного руху, утвердження національної системи освіти й виховання, внесення національного компонента в структуру педагогічної науки», яке охоплювало період 1905-1920 рр. Для української школи це був час формування національної освітньої парадигми, джерелом якої стали традиції української етнопедагогіки та реформаторські ідеї зарубіжної школи. Інноваційні пошуки 20-30 років ХХ ст. формувалися в умовах утвердження класових цінностей, розгорталися на основі експериментальної педагогіки у напрямі створення рефлексології та педології (О. Залужний, В. Протопопов, І. Соколянський); концепції естетизації особистості (Я. Мамонтов); індивідуалістичної освіти (О. Музиченко); прагматичної педагогіки (Б. Манжос); вільного трудового виховання (Я. Чепіга); національного виховання (В. Дурдуківський). Подальший розвиток інновацій (1930–1950) визначався ідеологічними принципами і партійними постановами, що призводило до уніфікації освіти та стримувало інноваційний рух в Україні [7, с. 65].

Інноваційні трансформації сучасної освіти (кінець ХХ – початок ХХІ століття) окреслені провідними концепціями: традиційною (оволодіння базовими знаннями, вміннями і навичками; вивчення і засвоєння академічних знань), раціоналістичною (опора на знання як упорядковану сукупність об'єктивних фактів на основі створення ефективної та всебічно розробленої технології) та гуманістичною (необхідна умова для особистісного

самовираження, самоствердження людини, можливість найбільш повно й адекватно відповідати природі людського «Я»). Активізація сучасного інноваційного руху в Україні сприяє становленню авторських шкіл інноваційного типу (М. Гузика, О.А. Захаренка, А.І. Сологуба, М. Чумарної та ін.), діяльність яких спрямована на формування якісно нових, альтернативних концепцій і педагогічних систем [7, с. 66].

Сучасні тенденції розвитку вищої освіти охоплюють багато аспектів, але основні з них наступні:

1. Розширення доступу до вищої освіти: На сьогодні доступ до вищої освіти стає все більш широким та доступним, зокрема завдяки зростанню кількості онлайн-курсів, відкритих онлайн-курсів, MOOC та інших онлайн-ресурсів.

2. Персоналізоване навчання: Освітні заклади стали активно використовувати технології, щоб створити персоналізовані навчальні програми та навчання на основі індивідуальних потреб та інтересів студентів.

3. Зростання важливості навчання на практиці: ЗВО стали активно вивчати та розробляти програми, які надають студентам можливість набувати практичних навичок та досвіду від роботодавців, що дозволяє їм краще підготуватись до майбутньої кар'єри.

4. Розвиток онлайн-освіти: Зростає важливість онлайн-освіти, оскільки дозволяє студентам отримувати освіту в будь-який час та у будь-якому куточку світу, завдяки цьому збільшується кількість людей, які мають можливість навчатись та отримувати вищу освіту.

5. Інтеграція технологій: Технології все більше використовуються в освітніх процесах. Навчальні заклади використовують онлайн-платформи, віртуальні лабораторії та інші технології для поліпшення якості навчання та сприяння інноваціям в освіті.

Отже, можна зробити висновок, що тенденції розвитку вищої освіти в Україні роблять зараз процес отримання знань можливим будь-де і будь-коли. Не важливо, чи студент захворів і лікується вдома, перебуває у бомбосховищі або виїхав тимчасово в інше місто або за кордон, він має змогу отримувати знання та займатися самореалізацією. Завдяки технологіям, викладачі та студенти можуть замість старих книг з бібліотеки та звичайної дошки з крейдою використовувати різноманітні електронні підручники, інтерактивні вправи, спілкуватися за допомогою відеозв'язку, що робить навчання не тільки доступним, але й цікавим для учасників освітнього процесу. Можливо, у майбутньому, можна буде навчатися, сидячи на планеті Марс, використовуючи якісь супер-інноваційні засоби передачі інформації та кажучи на лекції: «Колись у давнину, люди навчалися за допомогою гаджетів онлайн...»

Список використаних джерел

1. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text>
2. <https://geomap.com.ua/uk-uh9/1039.html>
3. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1427-12#Text>
4. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
5. Бойко О. Д. Історія України. Київ: Академвидав, 2004. 654с
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 338-340.
7. http://eprints.zu.edu.ua/5166/1/%D0%86%D0%9D%D0%9D%D0%9E%D0%92%D0%90%D0%A6%D0%86%D0%87_%D0%A3_%D0%92%D0%98%D0%A9%D0%86%D0%99_%D0%9E%D0%A1%D0%92%D0%86%D0%A2%D0%86_%D0%925_30_%D0%B8%D1%8E%D0%BD%D1%8F_2011.pdf

КРУК Роман

*Прикарпатський національний університет імені
Василя Стефаника, ОР «Магістр», І курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Особливості студентського віку та їх значення при міжособистісній взаємодії

Студентські роки, роки навчання у закладі вищої освіти є особливим, самостійним та незалежним періодом у житті людини, впродовж якого формується власне середовище розвитку, а участь студента у різних видах діяльності, які виступають в якості особистісно формуючих факторів, формують модель його соціальної поведінки.

Над проблемою спілкування в умовах різних соціально-політичних систем знаходить відображення в роботах О. Гриви, Л. Орбан-Лембрик та ін. Стійкі особистісні риси і властивості, зокрема комунікативної і політичної культури людини розглядають З. Карпенко, Г. Кожухар, О. Корніяка, М. Савчин, В. Рибалка та ін. У працях Т. Кириленко, Н. Хазратової висвітлені психологічні проблеми та особистісні кризи студентського віку.

Ми виходимо з того, що студентський вік має психолого-вікові особливості, які проявляються в рішучості, відкритості, сугестивності, відсутності життєвого досвіду, в розумовому і фізичному розквіті. Це вік, коли духовна діяльність людини, що має інтегральний характер, переживає одну зі своїх вершин [4].

Окрім того, це період вікової кризи, причиною якої є потреба в адаптації до нової соціальної ролі, до нових умов навчальної праці, до нових реалій, що пред'являють вимоги до самоорганізації студента, до його роботи над собою, що, своєю чергою, ґрунтується на високого рівня відповідальності.

Щодо пізнавальної діяльності в даному віковому періоді, то вона є визначальною, адже здобувачі вищої освіти мету своєї освіти визначають свідомо, як і відповідально відносяться до вибору навчальних предметів, форм і методів, реально оцінюють успішність своєї праці.

Період навчання молодшої людини у закладі вищої освіти дає змогу здійснювати вплив на формування особистості здобувача, у тому числі, на формування основ толерантності. Одним із основних аспектів розвитку сучасної особистості є розвиток у неї рефлексії, ідентифікації себе як представника певного народу, нації, носія цінностей певного суспільства, тобто формування їх етнічної толерантності.

Здобувачі вищої освіти адекватно та реально оцінюють свої можливості, критично оцінюють навколишнє середовище, інформацію, яку отримують, що дає змогу будувати плани на майбутнє, формувати свою професійну самосвідомість, розуміти сенс життя. Виявляючи свою особистісну позицію, студенти вступають в різні громадські об'єднання, організації, спільноти, здійснюючи тим самим процес соціокультурної комунікації [3].

У сучасному динамічному житті молодшої людини, що передбачає безліч контактів та міжкультурну комунікацію, практично неможливим є уникнення контактів та взаємодії між представниками різних етносів, національностей, культурних традицій та стилів життя. І, попри це, не до кінця вирішеним залишається проблема впливу різних умов на етнічну толерантність та етнічну ідентичність, зміна її когнітивного та афективного компонентів в процесі як міжкультурної взаємодії, так і за умови життя у монокультурному середовищі [1].

Конституцією України чітко визначено, що захист прав і свобод людини і громадянина здійснюється «незалежно від расової, національної, мовної чи релігійної приналежності». В основі етнічної толерантності здобувачів вищої освіти лежить прийняття культурних і національних особливостей людини, здатність незалежно від етнічної приналежності до конструктивної співпраці і діалогу, вміння і бажання чути та розуміти свого співрозмовника, поглянути на ситуацію очима іншої людини.

Отже, становлення толерантності у нашій молодій демократичній державі повинне стати головним пріоритетом. Загальнолюдська цінність феномена толерантності полягає у здатності представників різноманітних етнічних культур та ментальностей знайти спільне коло комунікативної взаємодії. Найбільш чутливою ланкою нашого суспільства є студентська молодь. Саме вона стане в найближчому майбутньому основним складом нашого народу, етносу, рушійною силою нації.

Прояви упередженості, забобонів до «інших» призводять до виплеску негативних емоцій, ворожості, відторгнення та агресії, яка, у свою чергу, є передумовою причинно-наслідкового зв'язку, що переходить в насильницькі дії. Дуже важливо в період становлення зрілої особистості, запобігти сказаним вище проявам нетерпимості, інтолерантності та сформувати культуру толерантності.

Перспективним для нашого дослідження є вивчення проблеми формування у майбутніх фахівців психологічної готовності до толерантного спілкування, яке виступає як цілісний прояв особистісних рис і властивостей.

Список використаних джерел

1. Грива О. А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища: *монографія*. Київ: Вид. ПАРАПАН, 2005. 228 с.
2. Кириленко Т. С. Толерантність та гармонія особистості. *Психологічні перспективи*. Випуск 11. Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. С. 130-136.
3. Орбан-Лембрик Л. Толерантність як основа адекватних взаємин у полікультурному світі. *Соціальна психологія*. К., 2008. № 4. С. 73-85.
4. Хазратова Н. Психологічні проблеми та особистісні кризи студентського віку. *Особистісні кризи студентського віку: зб. наук. статей / за ред. Т. М. Титаренко*. Луцьк, 2001. С. 14-16.

МЕДВІДЧУК Людмила

*Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича, ОР «Магістр», 1 курс,
Факультет фізичної культури
та здоров'я людини
(м. Чернівці)*

Загальна характеристика координаційних здібностей, сучасні уявлення про їх структуру і методика розвитку в процесі підготовки здобувачів вищої освіти України

Кожен вид спорту характеризується високими вимогами до майстерності спортсменів, що проявляється в умовах постійно мінливих ігрових ситуацій та ігрових контактів з суперником.

Спритність – це складна комплексна рухова якість людини, яка може бути визначена, як її здатність швидко оволодівати складнокоординаційними руховими діями, точно виконувати їх відповідно до вимог техніки і перебудовувати свою діяльність залежно від ситуації, що склалась.

Спритність як рухова якість людини лежить в основі спортивної майстерності.

Серед факторів, що обумовлюють спритність, необхідно відзначити:

1. здатність людини свідомо сприймати, контролювати рухові завдання;
2. формувати план і спосіб виконання рухів;

3. рухову пам'ять.

Отже головною складовою спритності є координаційні можливості людини, вдосконаленню яких слід приділити основну увагу, розвиваючи спритність [2, с. 46].

Координація – це здатність людини раціонально узгоджувати рухи частин тіла під час вирішення конкретних рухових завдань. Координація характеризується здатністю людини керувати своїми рухами. Координаційні здібності людини дуже різноманітні і специфічні. Але можна виділити такі відносно самостійні види координаційних здібностей:

- здатність оцінювати і регулювати динамічні і просторово-часові параметри рухів;

- здатність зберігати стійку рівновагу;

- здатність відчувати і засвоювати ритм;

- здатність довільно розслабляти м'язи;

- здатність узгоджувати (координувати) рухи в руховій дії.

Досягти високих результатів у руховій діяльності можна лише за умови, якщо учень оволодіє здатністю оцінювати і тонко регулювати динамічні, часові і просторові параметри рухів.

Удосконалюючи цю здібність, необхідно застосовувати:

- вправи з акцентом на точність їх виконання за параметрами часу, зусиль, темпу, простору (біг із заданою швидкістю, метання на задану віддаль, пересування із заданою частотою кроків тощо);

- вправи, що вимагають підвищеного м'язового відчуття за рахунок обмеження або виключення зорового чи слухового контролю за виконанням рухової дії (ведення м'яча без зорового контролю, одночасне ведення двох м'ячів);

- вправи на вдосконалення м'язово-рухових відчуттів і сприйнятів м'яча, бар'єра, приладу – за допомогою використання м'ячів, приладів, різної маси, розмірів виконуючи з ними дій з різною силою, швидкістю, заданою дальністю польоту;

- використання різних характеристик навантаження (характер вправ, інтенсивність роботи, її тривалість, чергування режимів навантаження і відпочинку).

Рівновага – це здатність людини зберігати стійку позу у статичних та динамічних умовах, за наявності опори або без неї. Особливе значення рівновага має при виконанні гімнастичних та ігрових вправ, у єдиноборствах. Кожному відхиленню тіла від оптимального положення повинно відповідати відновлююче зусилля учня шляхом балансування. При цьому якість виконання вправи тим вища, чим меншою є амплітуда балансування.

Для вдосконалення рівноваги слід ставити учнів в такі умови, при яких є ризик її втрати. Найдоступнішими у фізичному вихованні серед таких умов є зменшення площі опори та збільшення її висоти.

- рівновага на одній нозі з різноманітними положеннями і рухами руками, тулубом, вільною ногою;
- стійка на руках і голові з різноманітними положеннями і рухами ногами;
- різні повороти, нахили і обертання голови, стоячи на одній і двох ногах, з різноманітними положеннями і рухами руками, тулубом, вільною ногою;
- різноманітні обертання тулуба, стоячи на одній та двох ногах;
- різноманітні рухи, стоячи на обмеженій нерухомій і рухомій опорі (колода, трос);
- виконання завдань з різким припиненням рухової дії (за сигналом), при збереженні пози;
- різка зміна напрямку або характеру рухової дії за сигналом.

Відчуття ритму – це здатність точно відтворювати і спрямовано управляти швидко-силовими і просторово-часовими параметрами рухів.

При виконанні різноманітних рухових дій спостерігається безперервна зміна рівня напруження і розслаблення різних м'язів і м'язових груп. Підвищена напруженість м'язів негативно позначається на техніці виконання вправ. Це знижує координованість рухів, зменшує їх амплітуду, обмежує прояв швидкості, гнучкості, витривалості і сили, викликає нераціональні втрати енергії, чим знижує економічність роботи.

Надмірна напруженість може викликатись такими факторами:

- біомеханічними, в результаті виникнення реактивних сил при виконанні складно-координаційних вправ з великою амплітудою і швидкістю;
- фізіологічними, внаслідок іррадіації (підвищення) збудження в ЦНС;
- психолого-педагогічними, що викликаються скучністю рухів внаслідок складності завдання, емоційного збудження;
- умовами середовища, в якому виконуються рухові дії;
- втомою.

Для вдосконалення здатності довільно розслабляти м'язи використовують вправи:

- які вимагають поступового або швидкого переходу від напруження до розслаблення м'язів;
- в яких напруження одних м'язів супроводжується розслабленням інших (права рука напружена, ліва розслаблена);
- при виконанні яких необхідно підтримувати рухи за інерцією розслабленої частини тіла за рахунок руху інших частин (колові рухи розслабленими руками);

- що полягають у чергуванні короточасних ізометричних напружень з наступним повним розслабленням;

- у процесі виконання яких активно розслаблюються м'язи, що не беруть участі в роботі (розслаблення рук при бігу);

- циклічного характеру, які виконують за інерцією після досягнення граничної швидкості (біг, плавання, веслування тощо);

- ациклічного характеру, які вимагають великих зусиль. Після їх закінчення максимально і швидко розслабляють м'язи (кидок набивного м'яча).

Ефективність зазначених вправ значно підвищується, якщо при їх виконанні керуватись певними методичними прийомами:

- формування в учнів установки на необхідність розслабитись;
- виконання вправ з різною інтенсивністю і тривалістю;
- виконання вправ при різних функціональних станах учнів;
- постійний контроль розслабленості;
- забезпечення належного емоційного стану учнів;
- використання самостійної роботи учнів із власним зоровим контролем (дзеркало, відеозапис);

- широке використання ідеомоторного тренування. При цьому відтворення рухів подумки повинно здійснюватись у строгій відповідності з характеристиками техніки дій.

Особливе значення для результативної діяльності, особливо у спортивних іграх, єдиноборствах та складно-координаційних вправах, має здатність до перебудови рухових дій у конкретних умовах [1, с. 46].

Для удосконалення координованості рухів потрібно:

➤ широко використовувати загально-підготовчі, допоміжні, спеціально-підготовчі та основні вправи;

➤ навчити учнів великої кількості фізичних вправ на основі удосконалення інших фізичних якостей;

➤ поєднувати удосконалення цієї здатності з розвитком інших координаційних здібностей, оскільки вони тісно взаємозв'язані між собою;

➤ удосконалювати здатність до узгоджених рухів за умови відсутності втоми, коли учні можуть контролювати і регулювати свою рухову діяльність. У руховій діяльності різні координаційні здібності проявляються в тісній взаємодії між собою та з іншими фізичними якостями. Тому, якщо для розвитку фізичних якостей та удосконалення техніки використовуються складно-координаційні вправи, то одночасно удосконалюється і спритність.

У свою чергу, вибіркоче удосконалення будь-якої координаційної здібності сприяє удосконаленню фізичних якостей та інших здібностей.

Удосконалюючи спритність, використовують такі методичні прийоми:

- виконання вправи з різних незвичайних вихідних положень і закінчення такими ж кінцевими положеннями;

- виконання вправи в обидва боки, обома руками і ногами в різних умовах;

- зміну темпу, швидкості і амплітуди рухових дій;

- варіювання просторових меж виконання вправи;

- виконання додаткових рухів;

- щойно засвоєну вправу виконують у різних комбінаціях з раніше вивченими.

Основну умову удосконалення спритності допомагає забезпечити – новизна вправ. При цьому застосовують такі параметри навантаження:

✓ складність рухових дій учнів коливається в межах від 40% до 70% від максимального рівня (тобто того, перевищення якого не дозволяє виконувати завдання: зберегти рівновагу, оцінити просторові чи часові параметри тощо). Така складність ставить перед функціональними системами організму учнів вимоги, які стимулюють адаптаційні реакції, але не викликають втоми аналізаторів, забезпечуючи можливість виконати достатній для тренування обсяг роботи;

✓ інтенсивність роботи у початківців відносно невисока і може бути забезпечена виконанням різноманітних нескладних естафет з м'ячами і без м'ячів, киданням на точність, із включеннями нескладних акробатичних вправ, стрибків тощо;

✓ тривалість окремої вправи (підходу, завдання) становить від 10 до 120 с, або до появи втоми;

✓ кількість повторень окремої вправи (підходу, завдання) при нетривалій роботі (до 5 с) може бути від 6 до 10-12, при триваліших завданнях – 2-3;

✓ тривалість активного або пасивного відпочинку між вправами – 1-2хв. Під час активного відпочинку паузи заповнюють вправами на розслаблення і розтягування, ідеомоторні дії, самомасаж [3, с. 46].

Спритність як комплексна якість розвивається у дошкільному, молодшому шкільному та підлітковому віці. Якщо згаяти цей час, то учні можуть втратити здатність до удосконалення цієї якості. У ці періоди легко формуються рухові вміння і навички, прогресує сама здатність набувати нові вміння та уміння перебудовувати їх.

Оскільки спритність – це комплексна якість, то немає і єдиного критерію її контролю й оцінки. При цьому спритність проявляється в комплексі з іншими якостями і здібностями учнів, тому контроль та оцінка її розвитку здійснюється, як правило, за допомогою виконання дозованого комплексу різноманітних вправ, складених у певній послідовності – своєрідної смуги перешкод, подолання якої вимагає від учнів прояву швидкості, відчуття ритму, вміння орієнтуватись у складних ситуаціях, здатності керувати динамічними і

кінематичними характеристиками рухів, підтримувати рівновагу. За часом виконання такого завдання дається оцінка [1, с. 75].

Список використаних джерел

1. Булатова М.М., Платонов В.М. Фізична підготовка спортсмена. *Олімпійська література*. Київ, 1995.
2. Сергієнко Л.П. Тестування рухових здібностей школярів. Київ: Олімпійська література, 2001. 440 с.
3. Шиян Б.М., Вацеба О.М. Теорія і методика наукових педагогічних досліджень у фізичному вихованні та спорті: *навчальний посібник*. Тернопіль Навчальна книга – Богдан, 2008. 276 с.

ФЕДЮК Максим

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Розвиток духовної культури здобувачів вищої освіти як складника їх професійної компетентності

До цього часу не існує чіткого тлумачення поняття «духовність». Найпоширенішим є уявлення про духовне в людині як про її релігійність і відданість Богові. Однак духовність може бути визначена як духовний тип поведінки, який проявляється в утвердженні в своєму житті гуманістичних та естетичних загальнолюдських ідеалів. Духовний саморозвиток, метою якого є самовдосконалення, розглядається і як свідоме керування своєю діяльністю й поведінкою відповідно до духовних ціннісних орієнтацій.

У наш час, коли зростає кількість вимог, що ставляться до професійної підготовки майбутніх фахівців, дедалі більшої уваги потребує формування їхніх не лише фахових знань і вмінь, а й духовних якостей. Усвідомлення національної духовності, гідності та морально-етичних цінностей стає дедалі важливішим елементом успішної як професійної, так й всієї суспільної діяльності. Актуальність порушеної проблеми зумовлена і проблемою пошуку способів для духовного і морального формування особистості. такі дослідження допомагають виявити ключові аспекти формування духовної культури здобувачів вищої освіти, а також знайти ефективні методи і засоби її розвитку.

Різні галузі гуманітарних знань, філософія, теологія, етика, психологія, педагогіка та ін., активно використовують термін «духовність», і кожна з них вкладає в нього своє особливе значення. Зокрема, з позиції теології поняття «дух» означає нефізичну сутність, яка існує в духовній сфері поза межами нашої досяжності. Коли його використовують для опису людини, то зазвичай мають на увазі її душу. Однак деякі люди вважають душу просто джерелом

життя тіла, в той час як дух представляє найвищу божественну іскру, розум, волю або прагнення до неба. Духовне охоплює всі аспекти душі людини, включаючи її інтелектуальні та моральні здібності, такі як розум і воля.

Духовність передбачає спрямованість людини до вічних цінностей і є специфічним аспектом людського життя, який впливає на емоційну та когнітивну сферу студента. Духовність - це людська якість, яка характеризує мотивацію і сенс поведінки людини. Це позиція ціннісної свідомості, особливо значуща у сфері моральних відносин і всіх її форм, включаючи моральну, політичну, релігійну, естетичну, художню. Виховання духовності передбачає насамперед формування моральної свідомості, зокрема моральних норм, принципів, ідеалів, понять [1, с. 22-23].

Останнім часом спостерігається помітний сплеск наукової уваги до проблеми підвищення духовної культури освітян. Це пов'язано насамперед з тим, що філософи, психологи, педагоги, громадські діячі визнають та констатують дефіцит духовності та недостатній рівень культури педагогів як глибинні причини занепаду моралі та економіки суспільства [3, с. 7].

Науковці, митці, релігійні діячі одностайні в негативній оцінці духовного стану українського суспільства. Це зумовлено низкою чинників, серед яких, неспроможність сприйняти ціннісні орієнтації своїх батьків, непослідовність системи освіти, що призводить до протилежних тенденцій у суспільній свідомості, зменшення ролі сім'ї, освіти та духовної спадщини попередніх поколінь у процесі виховання. Ця духовна криза призвела до розпаду традиційного способу життя, втрати ідеалів, деформації системи цінностей, що в кінцевому підсумку призвело до морального занепаду. Для вирішення цієї проблеми необхідно ліквідувати етичну та психологічну безграмотність молоді через освіту [1, с. 12]. Навчити молодь усвідомлювати себе як особистість і розвивати духовні та моральні аспекти поведінки є важливими кроками на шляху до перелому цієї тенденції.

У наш час, коли українське суспільство активно розвивається, особливу увагу заслуговує проблема взаємозв'язку та взаємозумовленості суспільної моралі та духовності. Це особливо актуально в освітній сфері, де завдання системи вищої освіти не обмежується лише засвоєнням професійних знань та вмінь. Передусім, система вищої освіти має зосередитися на формуванні цілісного ціннісного світогляду молоді сьогодення [2].

Особливі вимоги постають перед закладами освіти, які мають виховувати молодь на найвищих зразках загальнолюдської моралі, на основі національно-патріотичних та духовних цінностей. Заклади вищої освіти своїм статусом зобов'язані не тільки професійно готувати дипломованих фахівців, а й виховувати духовно розвинених громадян. Таке взаємовигідне поєднання

можна вважати одним із найважливіших чинників оновлення духовних цінностей. Реалізація головних засад духовної культури у педагогічному колективі закладу вищої освіти на зовнішньому рівні сприяє формуванню його позитивного іміджу, а на внутрішньому – утворює систему духовно-моральних цінностей спільноти, що залучає не лише викладачів, але й студентів. Така система трансформується в духовні цінності кожної особистості, що є надзвичайно важливим компонентом професійної діяльності майбутніх викладачів ЗВО [1, с. 11].

Фахівець, що здобуває освіту, яка базується на формуванні системи глибинних морально-етичних цінностей, є здатним до відродження культури та духовності. Відомо, що культура і духовність – це цивілізовані ознаки будь-якої нації, без яких вона взагалі не може існувати. Нація, в якій нівелюються духовні цінності, приречена на загибель. Тому в цих умовах дуже важливою є активізація зусиль з підвищення духовного рівня українського народу, формування в нього стійкої системи глибоких морально-духовних цінностей, оскільки саме вони становлять основу мотиваційної сфери як особистості, так і суспільства загалом.

Згідно із Законом України «Про освіту», освіта – це основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави [4]. Україна визнає освіту пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства. Крім того, у цьому документі зазначається, що освіта утверджує національну ідею, сприяє національній самоідентифікації, розвитку культури українського народу, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями [1, с. 21; 4].

Така спрямованість освіти досконало напрацьована християнською культурою. Головна мета державної системи освіти полягає в збереженні спадщини національних культурних традицій. Доля України та національної ідеї пов'язані з духовністю. Наша тисячолітня історія свідчить про те, що ми живемо в унікальній країні з великими духовними традиціями та мистецькими надбаннями, які можуть значно збагатити сучасну педагогіку аспектами духовно-морального виховання [1, с. 21].

Усі цінності в християнстві ієрархізовані, в основу яких покладено критерії духовності. Християнство зуміло побачити природу людини як духовно орієнтованої істоти, для якої світ духовних цінностей є не менш значущим, ніж світ матеріальних інтересів. Коли внутрішня орієнтація особистості надає перевагу духовним цінностям, а не матеріальним інтересам, то таку тенденцію можна розглядати як спрямування особи до духовних основ життя. Там, де немає такої спрямованості, бачимо застій духовного життя. Якщо людина

захоплюється лише матеріальними аспектами свого життя та ігнорує духовні, вона постійно порушує духовні закони, чим спотворює не лише своє духовне, а й фізичне існування [1, с. 21].

Постає нагальна проблема духовного розвитку здобувачів освіти, які б вирізнялися високою духовністю, чистотою помислів, шляхетністю, любов'ю до Вітчизни. Одним із ефективних засобів та впливу на формування духовного розвитку може бути: молитва, образотворче мистецтво, духовна музика. Важливим напрямом підготовки здобувачів вищої освіти є не просто набуття знань, але й поглиблення конструктивного діалогу між представниками богословської та світської науки. У такому діалозі не тільки можна дослухатися до різних думок, але й розробити нові наукові напрямки співпраці. Майбутні фахівці мають бути позитивними прикладами високої духовності, чистоти думок, благородства та любові до Батьківщини. Тільки так вони зможуть стати взірцем для інших, надихаючи їх стати кращими людьми.

Список використаних джерел

1. Алейнікова О. В., Сіданіч І. Л., Бурлаєнко Т. І. Формування духовних цінностей у здобувачів вищої освіти як один із пріоритетних напрямів освітнього менеджменту. *Педагогічні науки. Вісник післядипломної освіти*. Київ, 2020. Вип 11. С. 10-39.
2. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку: *автореф. дис. ... д-ра філософ. наук*: 09.00.03 соціальна філософія та філософія історії / Київ. нац. ун-т. Київ, 2003. URL: <http://surl.li/gmpnb> (дата звернення: 19.04.2023).
3. Психологічні засади розвитку духовної культури педагогічного персоналу: *посібник* / за ред.: Е. О. Помиткіна, З. Л. Становських. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 174 с.
4. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. 2834-IX. 2017 (№ 38-39). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 22.04.2023).

ФЕСЮК Мар'яна

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР PhD, I курс,
педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Формування національної самосвідомості дітей та молоді у контексті історіографії розвитку вітчизняної педагогічної думки

Історіографія розвитку вітчизняної педагогічної наукової думки дає підстави зауважити той факт, що сила та рушійна енергія формування та розвитку національної самосвідомості, її вольовий компонент, що визначає глибинну сутність буття української нації залежить саме від стану національної школи, а, відтак, ідеї національної школи й національного виховання в педагогічній думці знаходяться у системному синергетичному взаємозв'язку з національною свідомістю й самосвідомістю, звідси, існування нації та держави,

зокрема, починається з освіти, яка у залежності від мети та засобів може бути як альфою, так і омегою – як початком, так і її ідеологічним кінцем.

Одна із перших концепцій формування національної свідомості на думку О. Субтельного, належить інтелігенції Східної Європи, що була висунута нею наприкінці XIX ст. та визначала не лише сутність суспільства, а і його зміст у процесі суспільного буття – соціальний вплив [3]. Автор визначає даний процес джерелом українського національного відродження, що згенерувалося після пробудження почуття своєї народності та історичної традиції. У контексті здійсненого нами історіографічного дослідження даний період є V (п'ятим) етапом формування української національної самосвідомості, що характеризується усвідомлення змісту, становлення ідеї та основних положень формування національної свідомості та української національної самосвідомості як стрижневої думки про зорієнтованість української спільноти на відродження власної самостійної України – XIX – перша третина XX ст.

Починаючи з даного періоду проявляється та посилюється розуміння важливості ключових елементів в розвитку та осягненні сутності національної ідентичності не тільки інтелектуально – аналітично та критично, а й свідомо – чуттєво та сутнісно. Таким чином розвиток шкільництва стає водночас невід'ємною складовою національно-культурного відродження та її результатом – національно-культурною проблемою.

У своїй праці Б. Ступарик та В. Моцюк проводять паралелі еволюції національної свідомості з розвитком національно-культурних рухів Східної Європи, серед яких виділяють три ключові етапи, в загальну модель яких, на думку О. Субтельного відмінно вписується еволюція української національної свідомості:

- початковий етап передбачає формування невеличкої групи вчених-інтелектуалів, представників елітарного прошарку суспільства, котрі займалися пошуком, збором, каталогізацією історичних документів, фольклору, предметів старовини та інших предметів, що несуть культурно-національну цінність, вважаючи, що незабаром самобутність їхнього народу зникне під навалою імперської культури;

- другий етап, або, іншими словами, «культурницький етап», мав тенденцію, свого роду, ренесансу та ставав періодом несподіваного відродження мови у контексті нації, поширення її використання у літературному та освітньому середовищі;

- третій – політичний етап характеризується зростанням національних організацій і висуненням національно обґрунтованих вимог, що позиціонувались по своїй сутності на прагненні до самоврядування [2, с. 19].

Характер переходу від одного періоду розвитку шкільництва до іншого, на думку авторів, найбільш доречно відображає дух кожного з наведених етапів в процесі культурних перетворень, що власне і втілювалося у запропонованій нижче періодизації розвитку шкільництва і педагогічної думки в Галичині, зокрема:

- 1772-1848 рр. – створення системи шкільництва, початок боротьби за національну школу і передусім за мову викладання, заснування парафіяльних шкіл з українською мовою викладання;

- 1849-1900 рр. – утвердження елементів системи українського шкільництва на державному рівні в контексті загальнодержавної системи освіти, зародження українських приватних навчально-виховних закладів, пошук моделі національної школи;

- 1900-1919 рр. – період енергійної боротьби за українське шкільництво, коли шкільне питання є першочерговим та ключовим серед усіх національних справ, відбувається створення системи приватного українського шкільництва як альтернативи державній, реалізовується пошук шляхів націоналізації школи, розробка концептуальних основ національної школи і виховання;

- 1919-1939 рр. – період протистояння полонізаційній політиці польського уряду, утвердження системи приватного українського шкільництва, завершення розробки теоретичних засад національного виховання [2, с. 34].

Періоду формування та розвитку національної самосвідомості XIX ст. – перша третина XX ст. притаманні дві рушійні сили амбівалентних шляхів розвитку освіти, що набули характеру дихотомічного протистояння активно поширювались – одна з них на території Галичини, що надавала пріоритетного значення гаслу «виховання має першість перед навчанням» та наголошувачи на тому, що освіта є не тільки інтелектуальною, але також естетичною, моральною і релігійною; другою ж рушійною силою було виховання «освіченого» чоловіка, який оперував виключно педагогічно-практичним аргументами з погляду логічного обґрунтування, а розум, виступав домінуючою над «дикими» та незалежними від нього інстинктом та волею, силою, що будує та руйнує світи, нищить зло і насильство, запроваджує щастя і добро,

Сутність поняття педагогіка на думку Є. Загарського полягає у цілеспрямованій діяльності з метою виховання, освіти та просвіти молоді. Г. Врецьона трактував педагогіку з точки зору науки, що володіє певними правилами та законами, що створюють сприятливі передумови для усестороннього розвитку особистості. Автор наполягав на необхідності поставити в основу української школи ідеал вільної людини і розроблену Ж.Ж. Руссо систему вільного виховання. Автори багатьох публікацій у сфері публіцистики присвячують власні роботи ідеї національного відродження

українців, наголошуючи на тому, що основою демократизації і гуманізації шкільної системи має стати принцип гуманності.

Відтак протилежна думка панувала у кириломефодіївців, де критика і сумнів мали б заповнити провансальську певність та фантазії, що було головною чеснотою людини науки. Національна воля, що для представників даного руху, звісно ж, річ сумнівна, а нація та її потреби – містика. В покоління з відмерлою волею, засудженого на безчинне спостерігання, розум зробився силою світла та найвищого закону. Нічого з «почуття», нічого з «волі», ніяких аксіоматичних національних правд, лише «наука», розум, «аналіз» і «переконання» є шляхом до пізнання правди загалом і її панування у світі [1].

Найбільшим аргументом М. Драгоманова проти надання українству «державноправного» характеру було неможливість стійкості даних стремлінь, відкинутих науковою критикою і аналізом, перед критикою «освіченої» людини.

Дослідження витоків та детермінуючих факторів, що зумовили виклики сьогодення – процес складний та багатоаспектний, що потребує не лише аналітичного компонента, а й чуттєвого досвіду здобутого у процесі осмислення вже наявного змісту та усвідомлення подальших перспектив. Формування національної самосвідомості у контексті історіографії вітчизняних наукових досліджень – проблема онтологічна та багатогранна. Напрямки подальших пошуків у контексті даного питання дозволять окреслити вектори психолого-педагогічного впливу на формування національної самосвідомості у дітей та підлітків як у модусі вже наявних вітчизняних наукових досліджень, так і в перспективі найближчого майбутнього.

Список використаних джерел

1. Донцов Д.І. Націоналізм. Київ: ФОП Стебеляк, 2017. 256 с.
2. Ступарик Б.М., Моцюк В.Д. Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772-1939 рр.). Коломия: «ВІК», 1995. 174 с.
3. Субтельний О. Україна: історія. Київ, 1993. 280 с.

ЦАПАЙ Христина

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Сучасний викладач ЗВО в умовах трансформації суспільства: виклики часу - стимул до креативності

Соціально-економічні та політичні перетворення сучасного світу детермінують тип, характер та формат міжособистісної взаємодії в освітньому просторі ЗВО. Реалії сучасного інформаційно-технологічного суспільства, що

характеризуються як позитивними тенденціями розвитку у всіх сферах суспільного життя, включаючи розробку та розвиток комунікаційних технологій, медицини, освіти, промисловості, торгівлі тощо, так і зміною ролі людини та трансформацією соціокультурних відносин, що характеризується віддаленням людей один від одного, віртуалізацією спілкування, дегуманізацією відносин та нерегульованим інформаційним перенасиченням, негативно позначається на якості знань здобувачів освіти, психічному здоров'ї всіх учасників освітнього процесу, деформуючи, тим самим, суспільну свідомість. У процесі стрімкого розвитку високих технологій та їх зростаючій ролі у повсякденному житті, існують побоювання, що подальша робота у галузі розвитку та поширення штучного інтелекту призведе до його проникнення у всі сфери життєдіяльності людини та в освіту зокрема, поставивши перед людством нові проблеми вибору оптимального формату міжособистісних відносин, навчання, спілкування. І система освіти чи не першою з усіх соціальних інституцій повинна адекватно відповідати на виклики часу. Перед сучасним викладачем ЗВО все гострішою стає необхідність зберігати і розвивати істинно «людське в людині» духовну складову, здатність до співчуття та емпатії, прагнення до інтелектуального пізнання та розширення горизонтів емоційно-чуттєвого сприйняття, критичне мислення, уважне ставлення до оточуючих та до себе, визнання множинності проявів індивідуальності та неможливості уніфікації кожної окремої особи до єдиного знаменника, визнання паритетності прав свободи вибору кожного та пріоритетність цінності життя людини над усіма іншими.

Сучасний викладач має глибокі знання у своїй сфері, орієнтується на останні тренди та нововведення своєї галузі та має досвід використання їх у навчанні студентів. Він також володіє навичками використання технологій та інших інноваційних методів навчання для забезпечення ефективності та інтересу у навчальному процесі.

Крім того, сучасний викладач має бути комунікабельним, гнучким та адаптивним, щоб забезпечити успішний навчальний процес для студентів зі швидкими потребами та стилями навчання. Саме він повинен мати навички співпраці та роботи в командах з іншими викладачами та викладачами в галузі, щоб забезпечити цільність та якість навчання.

Сучасний викладач ЗВО повинен мати багато якісних характеристик, щоб забезпечити найкращі результати навчання для своїх студентів. До прикладу:

- Знання: викладач повинен бути добре обізнаний у своїй дисципліні та мати відповідну освіту, щоб мати можливість передавати свої знання іншим.

•Інноваційність: сучасний викладач повинен відкрито ставитися до використання нових технологій та методів навчання, щоб забезпечити високу ефективність навчального процесу.

•Емпатія: викладач повинен мати здатність до співчуття та розуміння потреб своїх студентів, щоб створити навчальне середовище, в якому кожен студент може досягти своїх цілей.

•Організаційні навички: викладач повинен бути організованим та дисциплінованим, щоб ефективно керувати своїм часом та ресурсами, і забезпечити належну підготовку до кожного уроку.

•Комунікабельність: сучасний викладач повинен бути здатним вільно спілкуватися зі своїми студентами, відкривати діалог, слухати та розуміти свої потреби і запити.

Щоб сучасний викладач міг ефективно виконувати всі перераховані функції, необхідні умови для його інтелектуального розвитку, професійного зростання, систематичної науково-дослідної роботи. Ми мало говоримо про те, що викладач знаходиться в атмосфері інтенсивних вербальних та емоційних контактів із великою кількістю людей, тривалого інтелектуального напруження, ненормованості робочого часу, частих позаштатних ситуацій [2, с. 148].

У сучасного викладача повинна бути ефективне та цікаве заняття, яке дозволяє забезпечити максимальний результат у навчанні студентів. Викладач повинен створити таку атмосферу в аудиторії, яка спонукає студентів до активної участі та висловлення своїх думок. Введення запитань та стимулювання дискусій може допомогти досягти цієї мети. Педагог повинен бути відкритим до різних методів навчання та вміти їх використовувати для досягнення найкращих результатів. Наприклад, використання групових проектів, відеоуроків, інтерактивних вправ та ігор може зробити заняття цікавішим та більш ефективним. Викладач ЗВО повинен бути доступним для студентів та готовим допомогти їм у вирішенні будь-яких питань, які виникають у навчальному процесі, бути креативним та інноваційним, розвиватись та вдосконалюватись.

Концепція сучасного викладача розвивалася протягом останніх десятиліть і була предметом дослідження в багатьох наукових дисциплінах, таких як педагогіка, психологія, соціологія та інші.

Серед відомих вчених, які зробили істотний внесок у розвиток концепції викладача, можна відзначити: П.Штерн, Дж. Дьюї, К. Робінсон, які у своїх дослідженнях наголошували на важливості інтерактивного навчання, у якому студенти беруть активну участь у процесі навчання. Так, зокрема, Джон Дьюї, пропонував модель навчання, орієнтовану на потреби студентів та взаємодію

між студентами та викладачами. Кен Робінсон зосереджував увагу на важливості творчості та інновацій у навчанні, а також на тому, що сучасний викладач повинен бути здатним адаптуватися до змін у технологіях та культурі. Девід Колб запропонував теорію навчання, засновану на тому, що студенти найкраще навчаються через досвід, тобто через практичне виконання завдань та взаємодію з матеріалами та викладачем.

Кен Робінсон вважав, що наша освітня система часто забороняє людям розвивати свій потенціал та здібності. У своїй книзі «Out of Our Minds: Learning to Be Creative» (2001) Робінсон обґрунтовує тезу, що ми повинні розвивати творчі здібності в людей, щоб вони були готові до розв'язання складних проблем у майбутньому. Вчений наголошує на тому, що сучасна освіта має бути орієнтована на розвиток творчості та інновацій, адже ці навички є ключовими для успіху в економіці та суспільстві. Робінсон пропонував змінювати підходи до навчання, надаючи більше волі студентам та викладачам. Він говорив, що навчання має бути більш індивідуалізованим, дозволяючи студентам вибирати теми, які їм цікаві, та розробляти власні проекти. Також він зазначив, що сучасні технології можуть допомогти викладачам створити більш цікаві та ефективні методи навчання [3, с. 5-25].

Викладач повинен бути не просто інформаційним каналом, а наставником та ментором для студентів. Тому викладач повинен виявляти інтереси своїх студентів, знати їхні індивідуальні потреби та спрямовувати їх на досягнення успіху. Оскільки креативність може в певній мірі бути розвинена в кожній людині, і це не обмежується лише обдарованими або творчими людьми. Освіта повинна надавати можливості для розвитку творчості у кожного студента.

На жаль, Кен Робінсон помер у серпні 2020 року, але його спадок продовжує жити через книги, виступи та ідеї, які він залишив нам у спадок.

Лідерство викладачів залежить від багатьох факторів, таких як ефективність навчання, здатність до інновацій, здатність до співпраці та співробітництва зі студентами та колегами, мотивація до професійного розвитку та самовдосконалення, а також здатність до вирішення конфліктних ситуацій.

Лідерські якості можуть проявлятися не у кожного викладача, але деякі загальні риси лідера можуть включати в себе:

- здатність ефективно комунікувати зі студентами та колегами;
- здатність до адаптації до змін у навчальному процесі та до нових використання технологій;
- здатність до сприяння розвитку особистості студента, його творчих здібностей та розвитку навичок критичного мислення;

- здатність до створення позитивної та динамічної атмосфери в класі, яка сприяє активному навчанню та розвитку;

- здатність до розв'язання конфліктних ситуацій та сприяння розвитку співпраці та співробітництва в колективі.

Отже, лідером серед викладачів може бути той, хто проявляє вищезгадані якості та здатності у своїй професійній діяльності.

Старшокурсники серед викладачів бачать: «байдужих», «заздрісних», «обмежених», «панів», «роботів» і т.п., але помічають і тих, хто «викладається на роботі», «насолоджується роботою зі студентами». На їх думку, найбільш розповсюджений тип викладача у ЗВО – це «викладач-стандарт»: «знає предмет, живе своєю роботою, важкий у спілкуванні, впертий, амбіційний, не цікавий ні собі, ні студентам». За результатами досліджень [1, с. 182], на думку студентів, у викладачів слабо виражені вміння викликати та підтримувати інтерес аудиторії до предмета (3,1), спостерігати за реакцією слухачів (3,0), стимулювати їх до участі в дискусії (2,9). Показово, що 8-9 балами за вміння організувати дискусію студенти оцінили лише 17% викладачів, 6-7 балів одержали 21%, 4-5 балів – 40%, 2-3 бали – 22% викладачів. Іншими словами на сьогоднішній день існує «проблема викладача ЗВО». Викладач, як і будь-яка людина, живе у певній системі координат, визначеній попередніми знаннями і почасти на зміни, які відбуваються, не реагує. А конкретна ситуація кожного разу змінюється, за одними й тими ж зовнішніми проявами приховуються різні причини. Загальновідомо, що найконсервативнішими і найбільш стійкими щодо нового у всі часи були й залишаються люди в педагогічній системі [1, с. 125-127].

Метою сучасного викладача є не лише передача конкретних знань своїм студентам, але й розвиток у них навичок самостійного мислення, творчого підходу, відчуття власних ресурсів і формування індивідуального стилю викладання, який базується на засвоєних знаннях та досвіді. Професійна підготовка студентів в сучасних закладах вищої освіти здійснюється на рівні з навичками володіння теоретичним матеріалом та практичними вміннями, здатністю підтримувати контакт з аудиторією, відкритістю і доброзичливістю, а також розвитком креативності.

Отже, сучасний викладач - це професіонал з багатьма навичками, здатними до адаптації до змін, відкритий до нових ідей та методів, і готовий до розвитку. Він повинен мати глибоке знання та розуміння своєї наукової галузі, бути орієнтованими на досягнення результатів, а також володіти технологічними та міжособистісними навичками, щоб забезпечити якісне навчання та розвиток студента.

Список використаних джерел

1. Кузьмінський А. Педагогіка вищої школи: *навчальний посібник*. Київ: Знання, 2005. С. 485.
2. Мирончук Н.М. Професійна діяльність викладача вищої школи: суспільні виклики та проблеми змісту підготовки. Професійна освіта: андрагогічний підхід: *монографія* / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: О.О. Євенок, 2018. С.146-172
3. Робінсон К. OutofourMinds: Вчимося бути творчим: *книга*. Chichester, 2001. 352 с.

Секція 2.

Історія та інноватика розвитку вищої освіти за кордоном

ВОДВУД Марія

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», I курс,
педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Професійне вигорання викладачів ЗВО: зарубіжний досвід

Однією з актуальних проблем у сучасній педагогічній теорії є проблематика професійного вигорання викладачів ЗВО. У процесі дослідження професійного вигорання ми передусім стикаємося з такими загальнометодологічними проблемами, як: необхідністю врахування всіх основних факторів, які мають значення для виникнення і формування професійного вигорання у викладача, фактом мінливості основних симптомів професійного вигорання на різних стадіях його формування; урахуванням імовірних моментів у розвитку й формуванні професійного вигорання тощо.

Такі питання активно досліджуються М. Борисовою та Н. Бещук-Венгерською, які висвітлювали у своїх працях детермінанти емоційного вигорання та їх профілактику.

У зарубіжній літературі модель професійного вигорання було запропоновано в 1976 році дослідниками К. Маслак і С. Джексоном. У даній моделі досліджувана категорія вперше розглядається як синдром, який проявляється в трьох базових симптомах: емоційному виснаженні, деперсоналізації і редукації особистих досягнень [2, с. 304].

К. Маслак і С. Джексоном емоційне виснаженням трактують як комплекс проявів «емоційної втоми» від постійної напруги і стресових реакцій в процесі роботи з людьми. Деперсоналізація виражається насамперед у тенденції бачити переважно «погані» сторони в характері й поведінці інших людей. Редукація особистих досягнень відзначається, якщо людина втрачає почуття власної значущості в професійному плані, не бачить перспектив свого подальшого розвитку.

Необхідно підкреслити, що тільки сукупність цих трьох компонентів становить зміст синдрому вигорання. Саме ці ознаки в дослідженнях стабільно корелюють між собою, а трикомпонентна модель вигорання лягла в основу опитувальника Maslach Burnout Inventory (інвентаризація вигорання Маслаха) (МВІ).

«Вигорання» М. Борисова розглядає як наслідок тривалого професійного стресу, і часто терміни «стрес» і «вигорання» використовуються як синоніми. Серед симптомів, які провокують вигорання, велике місце займає стрес. Проте змінна стресу, за дослідженнями науковця, пояснює 30 % дисперсії симптому емоційного виснаження і лише незначну частку дисперсії за двома іншими симптомами: деперсоналізації і редукції особистих досягнень [1, с. 96].

Інші дослідники (М. Маслак) вказує на зв'язок синдрому з депресією. Згідно його точки зору, синдром вигорання більшою мірою характеризує роботу педагога, ніж його самого. У зарубіжних емпіричних дослідженнях 25 % дисперсії емоційного виснаження пояснювалося депресією, що стосується інших двох симптомів [2, с. 304].

«Вигорання» виникає поступово і непомітно для людини, і неможливо віднести його до конкретних стресових подій. Свій вплив на даний процес спричинює й невідповідність між індивідуальними і зовнішніми характеристиками. У цілому теоретичні підходи до пояснення вигорання в іноземних дослідженнях можна розділити на три загальних напрями:

1) індивідуально-психологічний підхід: в ньому підкреслюється характерна для деяких людей невідповідність між занадто високими очікуваннями від роботи і дійсністю, з якою їм доводиться стикатися щодня;

2) соціально-психологічний: причиною феномену вигорання вважається специфіка самої роботи в соціальній сфері, що відрізняється великою кількістю навантажуючих психіку неглибоких контактів з різними людьми;

3) організаційно-психологічний: причина синдрому пов'язується з типовими проблемами особистості в організаційній структурі – нестачею автономії і підтримки, рольовими конфліктами, неадекватним або недостатнім зворотним зв'язком керівництва і окремого працівника тощо [3, с. 39].

Вигорання, як правило, виникає при використанні людиною неадекватних способів боротьби зі стресом і проявляється на індивідуальному і організаційному рівнях.

Професійне вигорання характеризується рядом функцій в процесі професійного становлення особистості, протилежних традиційним функціям будь-якого психічного явища: антимотиваційної, антикогнітивної та дерегулятивної. Антимотиваційна функція вигорання полягає в

дестимулюванні суб'єкта на виконання своєї професійної діяльності і зниження рівня досягнень в реалізації професійних і соціальних цілей. Антикогнітивна функція вигорання проявляється в спрощенні когнітивних структур особистості, спрямованих на пізнання соціальних об'єктів, звуження сфери професійного досвіду суб'єкта і формування негативних оціночних суджень щодо його професійної компетентності та ефективності виконання трудових функцій, а також щодо соціального оточення. Дерегулятивна функція вигорання проявляється в руйнуванні системи професійної діяльності, що знаходить своє вираження в зниженні професійної ефективності і низькому ступені задоволення життям.

Таким чином, наукове осмислення зарубіжного досвіду щодо вивчення феномену професійного вигорання дозволило визначити ступінь негативності впливу довготривалих стресів професійного характеру, як детермінант психофізичного вигорання, на емоційний, інтелектуальний і фізичний стан здоров'я фахівця.

Список використаних джерел

1. Борисова М. В. Психологічні детермінанти феномена емоційного вигорання у педагогів. *Питання психології*. 2015. № 2. С. 96-104.
2. Професійне вигорання працівників освіти: *монографія*. Київ: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2017. 304 с.
3. Бещук-Венгерська Н.В. Профілактика синдрому професійного вигорання у педагогів. *Методичний посібник*. Вінниця: ММК, 2015. 39 с.

ОПУШКО Надія

*Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського,
докторантка, кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри педагогіки, професійної
освіти та управління освітніми закладами
(м. Вінниця)*

Дуальна форма навчання в університетах Республіки Польща

Глобалізаційні та інтеграційні процеси досить помітно впливають на систему вищої професійної освіти різних країнах світу. Вони дали поштовх до активного пошуку шляхів оптимізації освітніх процесів, зокрема, врахування світових тенденцій, що формуються під впливом поліваріативних поглядів і гносеологічних установок, що є одним із принципів реформування системи освіти у більшості країн, у тому числі й в Україні. Молодь має прагнути до нових знань та інформації, що допомагає адаптуватися до умов швидкої зміни вимог і технологій підготовки фахівців, поновлювати впродовж усього періоду діяльності власні професійні знання та постійно підвищувати професійну компетентність [2, с. 6].

Саме тому увага науковців спрямована на аналіз і вивчення закордонного досвіду в цій галузі, можливостей його використання в створених соціально-педагогічних системах макрорівня як прояву глобалізації та інтернаціоналізації освітніх процесів у суспільстві. Підтримуємо думку педагогів, що компаративні дослідження такого плану є особливо актуальними в перехідний період, коли в Україні та інших країнах, відбуваються глибокі якісні зміни змістових характеристик освіти і навчання, виокремлення завдань і місця освіти в сучасному світі, зокрема, глибокого внутрішнього зв'язку модернізації освіти з національною специфікою, регіональною культурно-історичною самобутністю та педагогічними традиціями.

Проблема становлення та розвитку професійної освіти в Польщі привернула увагу досить значної кількості науковців. Серед них вітчизняні (К. Бінницька, А.Василюк, Н. Долгова, В. Майборода, Л. Смірнова, О. Кучай, Л. Шевчук, О. Михальчук, С.Сисоєва, Т.Кристочук) і зарубіжні (Ч. Банах, Ч. Купісевич, Т. Левовицький, Б. Шліверський, К. Конажевський, М. Квієк, З. Марціняк, К. Павловський, М. Чапка, К. Денек, Д. Даковська, Б. Банашак, Є. Вожніці). Незважаючи на досить поглиблені дослідження зазначеного питання, інтерес до цієї проблеми не зникає з декількох причин: Республіка Польща є однією з провідних країн Європи, що за короткий термін змогла досягти потужного економічного розвитку, в тому числі завдяки освітнім реформам, які почалися з 1991 р. і тривають донині. Крім того, в Україні з Польщею досить потужні наукові, економічні та політичні зв'язки, і запозичення досвіду саме цієї країни є досить актуальним і своєчасним.

Мета статті полягає в тезовому аналізі становлення та розвитку дуальної форми навчання в університетах Республіки Польща, характеристиці відповідних освітніх програм і дуальних закладів освіти.

Загальновідомо, що дуальна форма навчання – це поєднання теоретичної та практичної підготовки на базі двох місць навчання одночасно (в закладі освіти та на навчальному підприємстві). Упровадження дуальності в професійну освіту Польщі розпочалось у 2011 р. Саме тоді були видані Розпорядження міністра національної освіти «Про класифікацію професій» і «Про основну програму професійної освіти» (2012 р.). Останнім було введено поняття так званої «кваліфікації в професії», що присвоюється в процесі професійної підготовки, по завершенні якої видається кваліфікаційний атестат, а після складання випускних іспитів студент одержує диплом і професійне звання.

На засіданні Постійної парламентської підкомісії з професійного навчання Міністерства національної освіти Польщі розроблено документ «Дуальне навчання в польській моделі професійної освіти. Співробітництво з

підприємцями» (2015 р.). У зазначеному документі дається визначення дуального професійного навчання як теоретичного професійного навчання в закладі освіти і практичного професійного навчання у роботодавця. Законом «Про систему освіти» (2015 р.) були внесені суттєві зміни в галузь професійної освіти за дуальною формою навчання. Нововведення стосувалися, передусім, правил проведення іспитів, що підтверджують кваліфікацію за професією, визначають умови їх проведення, регулюють процедуру доступу представників роботодавців до одержання статусу екзаменатора. Практика впровадження дуальної форми навчання в Польщі обговорювалась на форумах Консультативно-дорадчої групи з професійного навчання при Міністерстві національної освіти Польщі. За результатами обговорень та з метою посилення зв'язку між системою професійної освіти і роботодавцями пропонувалось увести термін «дуальна система» («system dualny»).

2017 р. у Польщі розпочато освітню реформу, мета якої полягала у налагодженні підготовки фахівців відповідно з потребами ринку праці [6, с.67] і знову було звернуто увагу на активне впровадження дуальної форми навчання в закладах освіти різних рівнів, в тому числі в університетах. Це зумовлене як ставленням суспільства до такого навчання і, власне, урядовою ініціативою. За твердженням Міхала Вуйцика, Генерального директора Палати ремесел Польщі, малих і середніх підприємств м. Катовіце, такий підвищений інтерес до дуальної освіти був зумовлений «браком кваліфікованих фахівців, що є проблемою не лише для Польщі...». Він зазначив, що дефіцит був викликаний політикою уряду Єжи Бузека (1997-2001 рр.), оскільки тогочасний профільний міністр проф. Мирослав Гандке висловлювався за те, що головною має бути загальна освіта, а не професійно-технічна [7]. Тоді ж було змінено пропорції освіти - 80% учнів мали навчатися у загальноосвітніх школах і лише 20% - у професійно-технічних. Як наслідок, через багато років відбулося різке скорочення кількості людей певних професій, ліквідація багатьох професійно-технічних училищ, небажання влади відкривати такі професійні заклади освіти, оскільки це досить вартісний тип освітньої системи [7]. Саме через це, а також через низьку якість практичної підготовки було прийнято рішення впроваджувати в професійну освіту дуальну форму навчання в професійно-технічних закладах освіти та університетах.

У процесі реформаційних дій в галузі освіти Міністерство національної освіти запропонувало власну процедуру реалізації дуального навчання: «практичні заняття можуть проводитись за дуальною формою у таких випадках: на основі трудового договору про професійну підготовку, що укладається між працівником і роботодавцем; на основі договору про практичне професійне навчання, укладається між керівництвом закладу освіти і

підприємством, здійснюється прийом здобувачів» [8]. Зазначені пропозиції підкреслюють чинний правовий статус, за яким є дві форми дуального навчання:

1) здобувач освіти виконує обов'язки з навчання у формі професійної підготовки у роботодавця як працівник;

2) виробнича практика, яка реалізується частково або повністю у роботодавця в межах співпраці закладу освіти і роботодавця (без укладення трудового договору). Беруть участь здобувачі основних професійних (професійно-технічних) закладів освіти та закладів вищої освіти [9, с. 10].

Що ж стосується структури вищої освіти за дуальною формою навчання, то вона не відрізняється від традиційної, перший цикл – бакалаврат (Licencjat) 3-4 роки навчання (180 ECTS). Ступінь інженера (inżynier) набувається після 3,5-4 років навчання за технічними програмами. На другому циклі – в магістратурі здобувачі одержують ступінь магістра впродовж 1,5-2 років (60 ECTS) [4, с. 5]. Основна мета реалізації дуальної форми здобуття професійної освіти полягає в тому, щоб підготувати молодь до ринку праці. Практичне професійне навчання реалізується в освітніх лабораторіях і майстернях в умовах, максимально наближених до реальних умов праці. Навчання також здійснюється в центрах професійної і неперервної підготовки, що використовують сучасні технології або на підприємствах роботодавців. Його тривалість залежить від професії і може тривати від 4 до 12 тижнів.

У Польщі система дуальної професійної освіти є досить поширеним явищем, однак має обмежену сферу застосування й охоплює приблизно 15% здобувачів ЗВО. Дуальне навчання пропонується в університетах з технічним профілем за спеціальностями: «Логістика» і «Транспорт» з одержанням ступеня бакалавра й інженера (магістратура).

Найбільшим дуальним університетом, який здійснює підготовку фахівців за вказаними спеціальностей, є Міжнародний університет логістики і транспорту у Вроцлаві (Нижня Сілезія), в якому щорічно виділяється 60 місць для навчання за дуальною формою. Студенти мають змогу здобувати практичні компетентності у провідних світових компаніях таких як: Fleet Partners, Amazon Fulfillment Poland, CCC, Crusar, Hellmann, FF Fracht. З 2014 р. Університет логістики в Познані також відкрив навчання за дуальною формою за спеціальністю «Логістика». У закладі освіти, окрім зазначених вище фірм, соціальними партнерами є: Dachser, DHL, GLS, Kuehne+Nagel, Mandersloot, Rapora, RabenGroup, Volkswagen, а в університеті «Познанська політехніка» дуальна освіта доступна за напрямками: автоматика і робототехніка, механіка і будова машин.

Варто зазначити, що особливістю польської дуальної форми навчання, котра заснована на німецькій моделі, в якій навчання розглядається як паралельний шлях до інших форм професійної освіти. Сильними сторонами польської моделі дуального навчання є такі: узгодження пропозиції професійного навчання з попитом здобувачів. Це полегшується завдяки професійно-орієнтованій роботі, що реалізуються в закладах середньої освіти. В системі освіти є шляхи переходу від шкільної професійної освіти до професійного навчання, у вишах. Це дозволяє студентам змінювати спеціалізацію в процесі навчання. Стажування здобувачів може бути спрямованим на конкретні сектори, що мають найбільший потенціал у частині надання можливостей для стажування.

Основними викликами реалізації дуального навчання в Польщі нині є такі: розширення масштабів упровадження дуальної форми серед здобувачів, тобто потужна популяризація зазначеної форми навчання серед студентів та їхніх батьків. Також спостерігається тенденція зосередження систем учнівства на традиційних секторах (ремесла, виробництво), в той час, як в інших секторах, що розвиваються в країні, досі відчувають дефіцит фахівців [6, с. 67].

Змістовий аналіз практики реалізації дуального навчання в польських університетах засвідчив, що найбільш важливими завданнями польської системи професійної освіти є такі: адаптація напрямів і змісту освіти до вимог ринку праці; активне сприяння участі підприємців в економічному житті здобувачів; підготовка студентів до вибору професії і напряму освітньої діяльності. Крім того, Польща активно запозичує іноземний досвід (німецькомовних країн Німеччини й Австрії) в процесі реформування системи вищої професійної освіти, зокрема в плані впровадження дуального навчання, про що свідчать спільна мета, завдання та зміст концепції дуальної освіти в цих країнах.

Список використаних джерел

1. Василюк А. Тенденції змін польської освіти. *Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту ім. М. Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки*. Ніжин, 2006. №3. С. 91-94.
2. Гуревич Р.С., Опушко Н.Р., Поліщук А.С. Професійна освіта: тенденції розвитку в XXI столітті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Зб. наук. праць. Вип.52. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. 465 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/1gXXdgTUAr6t7UKIEO5IK79RuV3RSZrxY/view>
3. Майборода В. С. Розвиток університетської освіти та науки в Польщі (кінець XX – початок XXI століття): *автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»*. Київ, 2011. 24 с.
4. Путівник по системам освіти світу. Республіка Польща. ENICUKRAINE. 2020. 6 s.
5. Сисоева С.О., Кристопчук Т.Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: *навчальний посібник*. Рівне: Овід, 2012. 352 с.

6. Elzbieta Kular. Kształcenie za wodowe w Wielkiej Brytanii i w Polsce, Warszawa: Edukacja i Dialog 2014, Nr 5-6, S. 67.

7. Justyna Koc (2015). System dualny jako model edukacji zawodowej w Polsce istnieją, ale szkoły i urzędy nie są chętne do współpracy/ Посилання на публікацію: <https://www.pulshr.pl/wywiad/system-dualny-jako-model-edukacji-zawodowej-w-polsce-istnieja-ale-szkoly-i-urzedzy-nie-sa-chetne-do-wspolpracy,25084.html>

8. Informacja o temacie dualnego kształcenia zawodowego w Polsce. Посилання на публікацію: <https://wartowiedziec.pl/legislacja/sejm-senat-i-prezydent/25541-informacja-men-na-temat-dualnego-ksztacenia-zawodowego-w-polsce>

9. Mieczysław Kabaj. Projekt programu wdrożenia systemu kształcenia dualnego w Polsce. Warszawa. 2012. 17 s.

ЦИБАНЮК Олександра

*Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича, докторантка,
факультет фізичної культури та здоров'я людини
(м. Чернівці)*

Характеристика становлення факультетів фізичної культури і спорту в закладах вищої освіти Румунії II половини ХХ ст.

Кінець другої світової війни сформував нову Європу, заклад вищої освіти у галузі фізичного виховання отримав нові завдання та перспективи [1, с. 123]. Створення у 1947-1948 рр. Румунської народної республіки спонукало до перегляду теоретико-методичних, наукових та практичних засад системи фізичного виховання населення Румунії, зокрема підготовки фахівців – фізичне виховання в системі соціалізму було «покликане сприяти швидкому досягненню мети комунізму». Їй було притаманне прагнення масовості, навіть «всенародності» фізкультурного руху, завдання впровадити «фізичну культуру» в побут всього народу, політичної та громадської активності у процесі фізкультурно-спортивної діяльності. Крім того, завданням стало формування здорового населення: «Фізичне виховання покладено в основу виховання здорових, міцних, гармонійно і фізично розвинених, готових у будь-який час!! працювати та захищати Вітчизну» [7, с. 101].

Саме вчителю та викладачу фізичного виховання, тренерам та керівникам фізкультурно-спортивних гуртків й інструкторам на підприємствах тощо було делеговано вирішення поставлених завдань, тому фахова освіта стала на інший щабель розвитку – на перший план вийшла постать фахівця який, з однієї сторони, спроможний організувати ефективне фізичне виховання всіх верств населення країни задля покращення та підтримки здоров'я та залучити до активної спортивно-масової роботи «якомога більше будівельників комунізму», а з другої, володів знаннями, уміннями і навичками для підготовки спортсменів

міжнародного рівня для «демонстрації світу успіхів комуністичної ідеології» [2, с. 61].

Слід зауважити, що «партійне керівництво» дотримувались певної логіки щодо тілесного виховання жінок: «Завдяки постійним тренуванням жінка стає бадьорішою і охочішою до роботи, вона може успішно виконувати професійні зобов'язання та зобов'язання дружини і матері» [3, с. 5].

Отже, незважаючи на всі ідеологічні недоліки, підготовка фахівця з фізичного виховання та спорту визнавалась «пріоритетною опорою», важливою для суспільства. Така освіта в Румунії відповідала моделі, запровадженій в інших країнах соціалістичного табору, моделі, в якій державні установи контролювали стан фізичного виховання і спорту, потреби ринку праці: кількість закладів, факультетів, спеціальностей та студентів була пов'язана із потребами Румунії, і продиктована політиками [4, с. 342.]

В країні діяли два типи закладів підготовки фахівців фізичного виховання та спорту: університет фізичного виховання і спорту в Бухаресті та факультети фізичного виховання в складі педагогічних інститутів та університетів, розташовані в різних регіонах країни. Реформа освіти 1948 р., внаслідок якої бухарестський заклад, було перетворено осередок із традиціями та завданнями «військового фізичного виховання» в заклад, де формувалась фізкультурно-спортивна еліта «задля завоювань комунізму», основною метою якої визначений бурхливий розвиток фізичної активності та спорту «для кожного окремо і для країни в цілому» [5, с. 345-368].

Результати участі румунських спортсменів на міжнародних змаганнях, а саме роль статистів та неможливість дати гідний опір, наприклад, радянським спортсменам підштовхнули на початку 60-х рр. XX ст. румунську владу до виокремлення конкретного вектору – формування через фізичну активність і спорт елітарного прошарку населення, зокрема молоді. Тому підготовка кадрів для системи фізичного виховання і спорту зазнала інституційного розширення: в 1960 – на початку 1970 рр. у педагогічних інститутах Бухаресту, Клуж-Напоки, Ясс, Тімішоаре (1960 р.), Бакеу, Орадеї (1964 р.), Галацу, Таргу-Муреш (1970 р.), Сучави, Пітешт і Констанци (1971 р.) – всього у 12 вищих навчальних закладах – були організовані факультети фізичного виховання та спорту. Причинами вибору саме цих міст і закладів були дещо неоднозначними: влада намагалась рівномірно розподілити згадані факультети, намагаючись забезпечити доступ до фізкультурно-спортивного навчального закладу кожному регіону; була зроблена ще одна суттєва спроба розвитку традиційних університетських центрів – Бухарест, Клуж-Напока та Ясси, які були пов'язані з початком в країні вищої освіти в галузі фізичне виховання (створення «корисного простору для навчання») [6, с. 6].

Тобто традиція підготовки фахівців галузі в рамках педагогічного інституту була відновлена у 1960-1961 н.р. Вибір університету м. Ясси як бази для факультету фізичного виховання, крім вище означених, був зумовлений об'єктивними причинами, а саме: функціонуванням педагогічного інституту; наявністю випускників інституту фізичного виховання з Бухаресту, місцеві спортивні традиції, сформована мережа фізкультурно-спортивних баз в місті, підтримка ректора професора І. Попа, зокрема на рівні Міністерства освіти і культури, брак зазначених фахівців в цьому регіоні.

Усвідомлюючи це, Міністерство освіти і культури країни поєднало підготовку фахівців, пропаганду фізичного виховання та спорту і його поширення із насадженням комуністичної ідеології та боротьби з анальфаетизмом у сільській місцевості. Інші міста теж були вибрані не випадково: тут існували потужні тіловиховні традиції – наприклад, школа плавання м. Орадя не мала конкурента в країні на той час, тут був організований «Cupa Stânade Vale» – кубок зимових видів спорту.

Список використаних джерел

1. Geneza și evoluția învățământului superior în România în date statistice. Iordan Petrescu, Constantin Anghelache, Emilia Gogu, Mădălina Gabriela Anghel. București: Editura Economică, 2018. 599 p.
2. Institutele de învățământ superior în R.P.R. Îndrumar pentru absolvenții școlilor medii. 1951-1952, [f.l.]. *International Society for the Advanceometry [f.a.]*. P. 61.
3. Ionescu Adrian N. Femeia și Cultura Fizică. Editura Uniunii de Cultură Fizică și Sport. București, [f.a.]. P. 5.
4. Ionescu-Gură N. Stalinizarea României: Republica Populară Română: 1948-1950. *Transformări instituționale*. București, Editura All, 2005. P. 342.
5. Pompiliu-Nicolae C., Maier V. Învățământul superior de educație fizică și sport în România (1948-1989). *Danubius, XXXII*. Galați, 2014. P. 345-368.
6. Stama T., Alexe C. Universitarii în întrecere, Editura CNEFS, București, 1967, P. 6.
7. XXX de ani de învățământ superior medical veterinar clujean 1962-1992, [f.l.], 1992, P. 101.

Секція 3.

Модернізація інформаційно-ресурсного забезпечення освітнього процесу у вітчизняних закладах освіти та зарубіжжя

БАРАНЕЦЬКА Зоряна

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Гібридне навчання: сучасні підходи до визначення та розуміння

За останні роки в усіх сферах суспільства та в освіті зокрема відбулися значні зміни. Сучасний стан освіти, особливо в умовах війни, набуває все більше мобільності та відкритості. Чимало нових підходів застосовуються в освітньому процесі.

Питання недостатнього вивчення сучасних онлайн технологій актуалізує питання гібридного навчання.

Перспективним інноваційним трендом закладу освіти в сьогоденні за аналізом літературних джерел посідає «гібридне навчання» (blended learning) - освітня ідея яка комбінує традиційне навчання з онлайн-методами. Підкреслимо, що даний термін в науковій літературі розглядається неоднозначно. Тому буде доцільно провести більш детальний аналіз наукових праць і досліджень і визначити власне значення та сучасні підходи до розуміння, визначення поняття «гібридне навчання».

Зокрема аналіз трактування «гібридне навчання» сфокусовано у працях зарубіжних та українських науковців.

Зважаючи, на те, що *гібридне навчання* прийшло до нас із зарубіжжя, передовсім детальніше звернемося до його тверджень, насамперед, вчених із зарубіжних країн.

Значну увагу привернуло дослідження М. Канер, який *гібридне навчання* розглядає як поєднання онлайн доступу до навчального контенту з кращими методиками безпосередньо в аудиторії й «живого» пояснення. Вчений пропонує під час гібридного навчання для досягнення поставленої мети поєднювати:

- веб-технології;
- різноманітні педагогічні підходи;
- будь-яку форму цифрових технологій із живим словом викладача;
- цифрові технології з реальними практичними завданнями, щоб утворити гармонійний ефект навчання та набути практичного досвіду [2, с. 113].

При *гібридному навчанні* поєднуються протилежні підходи – як формального, так і неформального навчання. Передовсім навчання «віч-на-віч» і спілкування онлайн стверджують Е. Роззет і Р.Ф. Фразе [2, с. 112].

Висвітлюючи власний досвід організації освітнього процесу, науковці А. Хайнце та К. Проктер зробили висновки, що *гібридне навчання* – це навчання, яке поєднує різні способи, моделі і стилі навчання, проте для найбільшого ефекту від застосування цієї технології варто дотримуватися принципу прозорого спілкування між усіма сторонами, що беруть участь у навчанні [1, с. 153].

Досліджуючи моделі *гібридного навчання* І. Валіятан, поєднує три складові:

- ✓ аудиторне спілкування (face-to-face);
- ✓ онлайн спілкування (live-learning);
- ✓ самостійне навчання (self-paced learning) [2, с. 112].

Обґрунтування теоретичного змісту значення поняття *гібридного навчання* отримало свій розвиток також в українських науковців та педагогів-практиків В. Кухаренка, Т. Коваля, Н. Рашевської, О. Рафальської, А.М. Стрюк, Ю. Триус.

О. Рафальська *гібридне навчання* розглядає як інновацію в системі освіти. Головне завдання якого не в тому, щоб витиснути традиційне навчання в діаді «викладач-студент», а в тому, щоб ефективно інтегруватися в нього [2, с. 114].

Цілеспрямований процес здобуття знань, формування компетентностей, засвоєння способів пізнавальної діяльності суб'єктами навчання та розвитку творчих здібностей на основі комплексного і систематичного використання традиційних, інноваційних педагогічних технологій та інформаційно-комунікаційних засобів навчання за принципами взаємного доповнення з метою підвищення якості освіти підходить до визначення *гібридного навчання* Ю. Триус [1, с. 153].

Сучасний підхід до визначення та розуміння терміну «*гібридне навчання*» подає Н. Рашевська: «процес навчання, за якого традиційні технології навчання поєднуються з інноваційними технологіями електронного, мобільного навчання з метою створення гармонійного поєднання теоретичної і практичної складових процесу навчання» [2, с. 114].

Педагогічно виважене поєднання технологій електронного та традиційного навчання, спрямоване на інтеграцію аудиторного та поза аудиторного навчання трактує визначення *гібридного навчання* А.М. Стрюк [4, с. 302].

Ми, під *гібридним навчанням* розуміємо організовану взаємодію викладача і студента в процесі навчання, реалізуючи три складники, а саме: офлайн навчання (заняття в аудиторії), онлайн навчання (формат заняття з використанням інноваційно-комунікаційних технологій) та самостійного

навчання, в якій усі компоненти гармонійно поєднуються та методично є правильними (див. рис.1.1).



Рис.1.1 Компоненти гібридного навчання

Варто сказати, що цифрові технології мають значний вплив на форму навчальних занять, різновид діяльності та характер взаємовідносин учасників освітнього процесу. На нашу думку, важливо заздалегідь спрямовувати увагу особистій взаємодії учасників освітнього простору від якої безпосередньо змінюється тип використання інноваційних технологій для опосередкованої взаємодії, щоб забезпечити повноцінне, продуктивне навчання.

Отже, гібридні технології мають майбутнє в освітній сфері, у процесі освіти не лише вищої, але і загальної.

Перспективним напрямом наукових досліджень є вивчення впливу гібридного навчання на педагогічну взаємодію.

Список використаних джерел

1. Доброштан О.О. Теоретичні та практичні аспекти упровадження комбінованого навчання вищої математики у вищих морських навчальних закладах. URL: <http://surl.li/e yyyj>.
2. Мізюк В. Змішане навчання в умовах сучасної парадигми освіти. URL: <http://surl.li/e yx s x>.
3. Перова С.В. Гібридне навчання майбутніх перекладачів-бакалаврів у закладах вищої освіти. *Освіта та педагогічна наука*. 2022. №1 (179). С.48-58.
4. Триус Ю.В. Комбіноване навчання як інноваційна освітня технологія у вищій школі: URL: <http://surl.li/e yx v o>.

ВОЗНЯК Наталія

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Використання комп'ютерних технологій у корекційній роботі логопеда з дітьми із дислалією

Найважливішою передумовою гармонійного та всебічного розвитку дитини, є формування правильного мовлення. Оскільки рівень розвитку мовлення впливає на життя дитини у майбутньому, на формування характеру дитини, на комунікацію з дорослими чи однолітками.

В сьогоденні спостерігається збільшення кількості дітей з порушеннями мовлення, в тому числі з дислалією.

Якщо завітати у ЗДО, для прикладу, старшу дошкільну групу, побачимо високу статистику дітей з порушеннями звуковимови. Тому дана тема статті є актуальною для майбутніх спеціалістів, логопедів, батьків, які хочуть знайти інноваційні методи, для того щоб полегшити корекційний процес.

Наукові дослідження про порушення мовлення, а саме дислалію, є надзвичайно важливими для вдосконалення методів корекційної роботи логопедів. Проблематикою даної теми займалися такі дослідники та науковці, як Дж. Майкліс, А. Келлер, Ж. Ренар.

Дослідження Джона Майкліса та його колег (1985) показали, що у дітей з порушенням звуковимови спостерігається менший розмір та менше функціональних частин головного мозку, що відповідають за мовлення, якщо порівнювати з дітьми у яких мовлення розвивається згідно віку;

Дослідження Анжеліки Келлер та її колег (2002) показали, що діти що мають порушення мовлення мають складнішу систему звукової організації мозку та їхні мозкові характеристики можуть відрізнятися в залежності від конкретного порушення;

Дослідження Жана-Луї Ренар та його колег (2013) показали, що використання нових технологій, таких як ігри та програми для смартфонів, можуть бути корисними для корекції дітей з порушенням звуковимови.

Згідно з цих досліджень, можна зробити висновок що проблема дислалії активно розвивається у нашому суспільстві. І використання нових технічних засобів пришвидшує корекційну роботу спеціалістів, оскільки водить новизну у процес корекції, діти ентузіазмом виконують завдання поставлені перед ними.

Мета – теоретично обґрунтувати зміст поняття «комп'ютерні технології», виокремити специфіку, особливості та значення використання комп'ютерних технологій у корекційній роботі логопеда.

Комп'ютерні технології – це технологія навчання із використанням технічних засобів (смартфонів, комп'ютерів). Дана технологія розв'язує дидактичні завдання, без яких використання технічних засобів недостатньо ефективно.

У сучасній логопедії використання технічних засобів дає дітям наочне сприймання матеріалу, забезпечує можливості для педагогів створення корекційних індивідуальних програм під дитину та під задану проблему. Також дозволяє розширювати свої можливості викладання навчальної програми саме у онлайн форматі. У наш час що є дуже актуальним, оскільки зараз багато українських дітей з дислалією за кордоном, і логопеди мають можливість постановки звуків онлайн.

На заняттях, використовуючи комп'ютерні технології, вирішуємо такі завдання: пришвидшене встановлення контакту дитини зі спеціалістом, та

підвищуємо мотивацію для виконання завдань, які пропонує спеціаліст; повторення; індивідуальний підхід до процесу корекційного навчання; розвиток зорово-рухової координації; сприяння позитивній динаміці розвитку; розвиток фонематичного сприйняття, слухової пам'яті, зорової та слухової уваги.

У дітей з дислалією вагому роль відіграє опора на візуальний та слуховий образ. Для того, щоб поставити звук, дитині потрібно його почути, а також відтворити правильну артикуляцію даного звука. Використовуючи комп'ютерні засоби, логопед може внести у заняття реалістичності та новизни.

Наприклад, для звуку[ш], логопед може включити шум вітру, підготувати відповідні малюнки артикуляційних вправ (посмішка, трубочка, чашечка, обійняли верхні зуби). На особистому досвіді, можу стверджувати, що використання технічних засобів, сприяє позитивній динаміці в оволодінні правильної звуковимови, завдяки використанні візуальних образів. Також дана технологіє є доцільна на етапах автоматизації та диференціації звуків.

Проглядаючи статистику останніх років, дітей із дислалією стає все більше, а процес навчання стає все важчий для корекційних педагогів. Тому що дітям стає не цікаво, понижується рівень працездатності і уповільнюється корекційний процес. У зв'язку з цим, пошук нових форм і методів навчання стало щоденним заняттям для логопедів.

Комп'ютерні технології полегшують корекційний процес, але водночас, не є панацеєю. Оскільки, живе спілкування має бути першочерговим на логопедичних заняттях. Комп'ютерні технології – це лише доповнення до наших загальноприйнятих, перевіреним часом логопедичних занять.

Список використаних джерел

1. Галущенко В. І. Застосування інноваційних логопедичних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. №7. С. 37-45
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: *навч. посібник*. Київ, 2004. 355 с.
3. Логопсихологія: *навч. посіб.* / С. Ю. Коношяста, Т. В. Сак; за ред. М. К. Шеремет. Київ: Знання, 2010. 293 с.
4. Мартиненко І. Логопсихологія. Курс лекцій: *навч. посіб. 3-є вид., випр. і допов.* Київ: ДІА. 2019. 120 с.
5. Місце комп'ютерних технологій в роботі логопеда. URL: <https://briolight.com/mistse-kompyuternykh-tekhnologiy-v-roboti-lohopeda/>

ОЛЕКСЮК Марта

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, здобувачка ОР PhD, 2 курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Інноваційна діяльність педагогів Івано-Франківського центру розвитку дитини «Телесик»

Дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою системи безперервної освіти в Україні – сукупності навчально-виховних установ, призначених для цілеспрямованого навчання та виховання [4, с. 4]. Її функціонування регламентовано Конституцією України, законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», Конвенція ООН про права дитини.

Згідно із Законом України «Про дошкільну освіту» систему дошкільної освіти утворюють дошкільні навчальні заклади незалежно від підпорядкування, типів та форм власності; наукові та методичні установи; органи управління освітою; освіта та виховання в сім'ї Закон передбачає велику кількість типів дошкільних навчальних закладів Серед них і центри розвитку дитини, які забезпечують фізичний, розумовий, соціальний, психологічний розвиток та його корекцію, оздоровлення дітей, які відвідують інші навчальні заклади чи виховуються вдома. Останнім часом такі центри розвитку з'явилися і в Івано-Франківську. Один з цих центрів – «Телесик». Наша стаття присвячена опису роботи цього центру. Зупинимось на основних принципах та методах, які покладено основою роботи педагогів.

Центр виник нещодавно з ініціативи небайдужих до дітей батьків, які поставили за мету об'єднати у вихованні та навчанні дітей не тільки вихователів та батьків, а й вчених із проблем дошкільної педагогіки. Керівники центру опрацювали сучасну методичну літературу, ознайомились із інноваційними технологіями навчання дітей раннього віку, прослухали курси досвідчених практиків, які могли передати їм власний досвід роботи, розробили програму та концепцію свого центру розвитку дитини.

Педагоги дійшли висновку, що ранній розвиток дітей дошкільного віку – це не дострокове вивчення шкільної програми, воно відбувається у формі психічного, фізичного, соціального та інтелектуального формування особистості. В основу виховного процесу у центрі розвитку дитини «Телесик» покладено не окремі методи, а система. Ця система методів постійно змінюється, варіюється в залежності від віку дітей, рівня їхньої вихованості. Ще К.Д. Ушинський зазначав: «Ми не говоримо педагогам, вчинити так чи інакше; але кажемо їм: вивчайте закони тих психічних явищ, якими ви хочете

керувати, та чинить, керуючись цими законами та тими обставинами, до яких ви хочете їх застосувати. Не тільки ці обставини дуже різноманітні, а й самі натури вихованців не схожі одна на одну. Чи можна за такого розмаїття обставин виховання та особистостей вихованців рекомендувати будь-які загальні виховні рецепти» [11, с. 1].

Недарма багато батьків шукають для своїх дітей ні садок, ні школу, а саме вихователя чи вчителя. Це побажання батьків було враховано у центрі розвитку. Керівники запросили до роботи висококваліфікованих, креативних, позитивних викладачів, які люблять своїх вихованців та свою роботу, постійно розвиваються, вивчають нові напрями дошкільної освіти, орієнтуються на потреби та можливості своїх вихованців.

У роботі педагоги намагаються створити умови для гармонійного розвитку дитини та сім'ї в цілому, розкрити та розвинути потенціал дитини та сформувані у кожному оптимістичному підході для подальшого життя. Інтер'єр закладу розроблений професійними психологами, таким чином, щоб діти відчували себе у затишку та їхню увагу нічого не відволікало [8].

У роботі центру використовуються як авторські програми раннього розвитку «Indigo Kids» та «Happy english», так і традиційні програми підготовки до школи та продовженого дня для дітей 1-4 класів початкової школи. Заняття проводяться у міні-групах по 6 осіб (забезпечується індивідуальний підхід та максимум уваги до кожної дитини); в ігровій формі, комфортній, невимушеній та дружній атмосфері.

У «Телесіку» існує умовний поділ дітей за віком що складається із п'яти сходинок: 1,5-2 років; 2-3 роки; 3-4 роки; 4- 5 років; 5-7 років. Умовний, оскільки розвиток та підготовка дітей одного віку не завжди збігається, для цього керівники центру запровадили демо-уроки, на яких викладач визначає найефективнішу сходинку для дитини.

Плани занять розробляються індивідуально для кожної групи, систематизуються за розділами та тематиками та переглядаються (коригуються) за результатами місяця на педагогічній раді, що складається з викладачів різних напрямків психологів, логопедів та педіатрів.

Надбанням центру керівники вважають так звані творчі лабораторії (арт, музичні, хобі-класи), консультації психологів та логопедів, організації дитячих свят, поїздок у басейн, катання на конях (іпотерапія).

Таким чином, за невеликий проміжок часу вдалося організувати різнопланову роботу педагогічного колективу.

Значна робота проводиться і з батьками: діалоги, професійні консультації, круглі столи, презентації, тренінги та семінари.

Фахівці центру активно займаються навчально-виховною роботою. Так, педагогам та батькам центру за невеликий проміжок часу вдалося подолати логопедичні проблеми вихованців, проблеми з дитячою агресією, страх перед оточенням та водою, розсіяність уваги. Діти з проблемами в навчанні отримали досягнення в інтелектуальному та фізичному вихованні (почали розрізняти кольори та предмети, орієнтуватися у просторі, грати з м'ячем, лазити сходами, танцювати і т.д.).

За час існування «Телесика» нами виділено три основні проблеми розвитку дітей, батьки яких звернулися до нашого центру:

- девіантна поведінка (стійкі прояви агресій та впертості);
- функціональна незрілість дитини (відсутність простих фізичних навичок, відповідно до віку дитини, наприклад: нездатність зловити м'яч у 3 роки);
- затримка мовного розвитку.

Насамперед, фахівці центру проводять консультацію з дитиною та її батьками, визначають індивідуальний графік корекційної роботи, який залежить від віку дитини, рівня розвитку, відносин у сім'ї, темпу засвоєння матеріалу.

При виявленні патофізіологічних відхилень, рекомендуємо спочатку пройти обстеження дитини у професійних лікарів та розробляємо допоміжну програму основного курсу реабілітації.

Далі детальніше розглянемо діяльність «Телесика» щодо подолання мовних порушень. Так, причинами виникнення таких порушень є:

1. Недоліки, властиві практично всім дітям певному віковому етапі (вікова або фізіологічна недосконалість дитячої мови);
2. Мовні порушення, обумовлені соціальними факторами (неправильне загальне та мовленнєве виховання дитини, відсутність у неї необхідного та достатнього досвіду спілкування з дорослими та однолітками тощо).
3. Недоліки, що ґрунтуються на факторах патофізіологічного порядку, яких входять ті специфічні затримки та порушення мови, які традиційно прийнято розглядати з позицій логопедичної теорії та практики [3, с. 4].

Для подолання мовних проблем фахівці центру використовують такі підходи:

- корекція розвитку мови поєднується з розвитком сприйняття, пам'яті, уваги, мислення дошкільника;
- програма передбачає збагачення словникового запасу іменниками, дієсловами, займенниками, прислівниками та прикметниками, використання в спілкуванні простих фраз (прохань, вказівок, повідомлень та інше), робота над складовою структурою слів, послідовного відтворення голосних, зазначеного складу та приголосних;

- усі заняття проводяться в ігровій формі. У програмі, залежно від віку дитини, використовуємо настільні ігри (кубики, лото), ігри для розвитку дрібної моторики (конструктори, пазли, мозаїки, макети тварин, рослин, меблів тощо). У процесі гри ми обов'язково послідовно називаємо всі наші дії, розповідаємо про предмети, які пояснюють усі процеси, ставимо питання;

- позитивний вплив спостерігається при використанні методики Глена Домана;

- для покращення результату ми використовуємо творчі елементи – малювання, ліплення, музику, конструювання;

- робиться акцент на безпосередній участі батьків у корекційному процесі шляхом заохочення дитини до мови та використання засвоєного матеріалу у повсякденному спілкуванні [5, с. 37].

Зазначимо, що не лише у корекційній роботі, а й у загально виховній діяльності, найбільшим досягненням «Телесика» є співпраця з батьками, які почали прислухатися до своїх дітей, відчувати їхні проблеми, намагатися бути гідним прикладом для них, оскільки зрозуміли, що по-справжньому гармонійний розвиток дошкільника можливий лише в атмосфері любові та поваги.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти. *наук. кер. А.М. Богуш; авт. кол.: Богуш А.М., Бельська Г.В., Богінч О.Л. та ін.* Київ. 2012. 26 с.
2. Дитина: освітня програма для дітей від 2 до 7 років. *наук. кер. проекту В.О. Огневюк; авт. кол.: Г.В. Бельська, О.Л. Богінч та ін.; Мін. осв. і науки України, Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка.* Київ. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.
3. Енциклопедія освіти. *Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень.* Київ. Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Закон України «Про дошкільну освіту». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
5. Кемпбелл Р. Як насправді любити дітей. URL: http://christianpsychology.org.ua/zhuttya_v_podruzhzhi/psy-parents/3272-yak-naspravd-lyubiti-dtey-kempbell-ross-john-ross-campbell.htm
6. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: нова редакція. Київ: ред. журн. «Дошкільне виховання», 2012. 243 с.
7. Корчак Я. Як любити дитину. *Книга про виховання: пров. з польськ.* Миколаїв. Поліздат, 1990. 493 с.
8. Крутій К.Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу. Запоріжжя: ТОВ «ЛШПС» ЛТД, 2011. 320 с.
9. Микляєва Н.В. Соціально-моральний виховання дошкільнят. Миколаїв. ТЦ Сфера, 2013. 320 с.
10. Степаненкова Є.Я. Теорія та методика фізичного виховання та розвитку дитини URL: https://docs.google.com/document/d/13RZSGBORmKnClyPF1hW-CQExvoQC1q_rGxMa2xoQ/edit
11. Ушинський К.Д. Людина як виховання. Досвід педагогічної антропологі. Том 1. URL: http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_chelovek1.html#pred

Передумови трансформаційних перетворень у формуванні підручників з географії для ЗЗСО впродовж незалежності України

Підручник – один з найважливіших елементів навчально-методичного комплексу, що забезпечує навчання курсам географії у школі. Саме через нього реалізуються мета й завдання навчальної програми та знаходиться відображення її зміст. Водночас сучасний підручник з географії – це своєрідний дидактичний комплекс, який може виступати самодостатньою системою або універсальним засобом навчання [7, с. 223].

Укладання підручника, за яким навчається й виховується молоде покоління, є одним із важливих питань сучасної системи освіти в шкільному курсі географії. Підручник як навчальна книга призначається і учням і вчителям. Для учнів він є джерелом знань та проектором навчальної діяльності, визначаючи зміст, характер і напрям педагогічної взаємодії із здобувачами освіти. Для вчителя ж таке навчальне видання постає важелем для самоосвіти, спонукає до постійних методичних пошуків, систематичного підвищення фахової майстерності.

Відомий науковець-методист, автор підручників географії В. Корнєєв, наголошував: «Підручник географії – важливе джерело знань не тільки з цього предмета, а і з суміжних дисциплін. Зміст його охоплює багато природничих знань: біологічних, зоологічних, історичних, математичних, соціальних, економічних. Тому підручник географії має переваги за цікавим змістом серед інших підручників» [4, с. 356].

Питання становлення географічної освіти на різних етапах розглядали у своїх працях: М. Баранський, А. Баркова, О. Борзова, О. Діброва, О. Іванівський, С. Рудницький та інші. У системі географічної освіти феномен підручникотворення та трансформації системи шкільної географічної освіти досліджують науковці та методисти: І. Душина, С. Кобернік, В. Коринська, В. Корнєєв, М. Откаленко, В. Самойленко, О. Топузов, Л. Вішнікіна, І. Діброва.

Із здобуттям Україною статусу суверенної та незалежної держави виникла необхідність ідеї реформування вітчизняного освітнього простору, у зв'язку неспроможності школи педагогічно трансформувати нові вимоги життя. Верховна Рада України прийняла деякі закони, які стали визначальними для організації забезпечення ефективної роботи школи та загальної освіти. Це закони: «Про загальну освіту» (1999), «Про освіту» (1991), «Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа)» (2001), затвердження

Міністерством освіти України «Концепції середньої загальноосвітньої школи України» (1991), затвердження Указом Президента «Національної доктрини розвитку освіти України в ХХІ столітті» (2002) [8, с. 45].

У 90-х роках ХХ століття реформування структури шкільного курсу географії було пов'язане зокрема зі збільшенням у програмі кількості програмних практичних робіт на місцевості, екскурсій, введенням повноцінного самостійного курсу з географії Української РСР у 9 класі загальноосвітньої школи, в змісті якого було доповнення тем з соціальної та фізичної географії, вивчення природи, господарства та населення своєї країни та області.

У 1993 р. було внесено до навчального плану загальноосвітньої школи інтегрований курс «Рідний край», який став курсом шкільної географії й містив природничо-географічний матеріал про свою місцевість. Проте, починаючи з 2005-2006 навчального року, відповідно до типового навчального плану (наказ МОН від 23.02.2004 р. №132) учні 5-х і 6-х класів усіх типів загальноосвітніх навчальних закладів почали вивчати курс «Природознавство», а вищезазначений курс «Рідний край» було переведено до варіативного складника освітньої компоненти.

Період 1990-х та перше п'ятиріччя 2000-х демонструє курс на незалежність системи освіти в Україні, відбуваються численні генерації ідей в аспекті покращення ефективності та якості середньої освіти, проголошується курс на створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання з метою досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації [1]. Втім, як зазначається в Національній доктрині розвитку освіти (2002), через невідповідність темпів і глибини перетворень вимогам особистості, суспільства і держави виникла потреба «в радикальній модернізації галузі» [5, с. 178]. Так, практично реалізованою глобальною зміною системи середньої освіти постає перехід на новітній ступінь оцінювання, адже до 2000-х років оцінювання учнів відбувалося за 5-бальною шкалою, натомість інновація встановлює максимальну оцінку за навчальні досягнення в сумі 12 балів, що дозволило суттєво зменшити кількість здобувачів освіти, яких залишали навчатися на другий рік. У 2005 році в Україні вперше відбулося Зовнішнє незалежне оцінювання, дане тестування допомогло покращити якість вітчизняної шкільної освіти, а також у цьому ж році Україна доєдналася до Болонської системи освіти, що і послугувало базою для здійснення ЗНО, було спрощено систему рівнів випускників вишів та запроваджено єдину систему оцінювання. Безумовним каталізатором реформування освіти, як суспільного явища,

виступають соціокультурні фактори у нашій Вітчизні. Перше п'ятиріччя XXI століття в історії України ознаменувалося демократизацією суспільного життя, революцією та прагненням населення рухатися європейською моделлю соціально-економічного життя. Широке обговорення науковцями, дослідниками, методистами та педагогами проблеми розробки підручника нового покоління на науково-практичних конференціях, географічних форумах, методичних семінарах, круглих столах тощо зумовило ґрунтовну трансформацію мети й завдань шкільної географічної освіти, як наслідок, суттєвих метаморфоз зазнав шкільний підручник з географії, що є ядром навчально-методичного забезпечення у загальноосвітній школі.

Починаючи з 2007-х років XXI ст. зароджується нова тенденція у дидактико-методичному забезпеченні підручника: до змісту включається спосіб організації засвоєння (збільшується кількість проблемних запитань, удосконалюється методичний апарат як важливий структурний компонент). Із 2016 року у відповідності до нового державного стандарту освіти відбулись нові зміни, які мали на меті здійснити формування ключових компетентностей учнів. Відповідно до нових завдань було підготовлено відповідні елементи, що стосуються структури, змісту та методичного апарату підручника. Зокрема, він містить спеціальні рубрики, які розраховані на творчість та активність учнів.

Крім того, з упровадженням профільного навчання для учнів старших класів зміст курсів географії було представлено та диференційовано в навчальній програмі на академічному, стандартному та профільному рівнях. В умовах глобалізації світового господарства важливим для географічної освіти старшокласників стає показ своєрідності організації національних господарств різних країн світу, аналіз господарського розвитку країн світу – близького та далекого до України зарубіжжя [6, с. 66], що стає організаційно можливим завдяки запровадженні профільного навчання географії в 10-11 класах ЗНЗ, а в умовах Нової української школи [3] й в 10-12 класах.

На сьогодні відповідно до «Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» географія відноситься до освітньої галузі «Природознавство» географічний компонент якої передбачає засвоєння учнями знань про природну й соціальну складову географічної оболонки Землі, формування в учнів комплексних, просторових, соціально-орієнтованих знань про нашу планету на основі краєзнавчого, регіонального і планетарного підходів та розуміння цілісного географічного образу своєї країни [2].

Неможливо поза увагою залишити факт нівелювання актуальності ряду тем, що пов'язано з соціокультурними та політично-економічними трансформаціями у світі та в Україні зокрема. Так, у світлі останніх подій на теренах України при вивченні шкільного курсу географії в 6 класі слід окремо

винести розгляд антропосфери, як географічного та соціального простору життя і діяльності людини. В 10 класі варто збільшити обсяг навчального часу вивчення країн. Більш широко розглядати питання сепаратизму та військової агресії на політичній карті світу. Також варто провести змістову лінію пов'язану із вивченням питань безпеки і прав людини.

У сучасних українських реаліях географія є єдиним шкільним предметом, що знайомить учнів з характеристиками країн та регіонів світу, геополітичними процесами й діяльністю міжнародних організацій. Такі знання є важливими на шляху до інтеграції України в європейський та світовий простір, визнання ролі України у політико-економічних процесах та зміцненні обороноздатності держави, її Збройних Сил, мобілізації світової спільноти на захист суверенітету й територіальної цілісності нашої держави. Географічні знання будуть визначальними для відбудови міст та регіонів України, формування спроможних територіальних громад. Відбудова зруйнованих територій вимагає врахування їх географічних особливостей, розуміння просторових процесів і закономірностей життєдіяльності кожного окремого регіону.

Список використаних джерел

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна. XXI ст.). Київ: Радуга, 1994. 62 с.
2. Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n> (дата звернення: 19.04.2023).
3. Концепція Нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 18.04.2023).
4. Корнєєв В. П. Робота вчителя з підручником географії. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*. Інститут педагогіки АПН України; Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2007. №7. С. 356-360.
5. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). Київ: Грамота, 2003. 214 с.
6. Топузов О. М., Надтока О. Ф., Удовиченко І. В. Розвиток географії як шкільного предмету в епоху інформаційного суспільства. *Modern engineer in innovative technologies*. 2018. Вип. 4, том 1. С. 64-73.
7. Топузов О. М., Самойленко В. М., Вішнікіна Л. П. Загальна методика навчання географії: *підручник*. Київ: ДНВП «Картографія», 2012. 512 с.
8. Федорчак А. М. Історичні аспекти викладання шкільної географії в Україні: *випускна кваліфікаційна робота*. Чернівці: ЧНУ ім. Ю. Федьковича, 2021. 85 с.

Секція 4.

Проблеми підготовки фахівців різних галузей наук

АНДРІЙЧУК Уляна

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Толерантність як важлива складова особистості сучасного викладача ЗВО

У процесі входження України в світову спільноту питання виховання молоді в координатах толерантності, поваги до багатоманітності світу виходять на одне з провідних місць.

Етимологія терміну «толерантність» походить від латинського дієслова *tolero* – «нести», «тримати», «терпіти». Його застосовували у тих випадках, коли необхідно було «нести», «тримати» у руках якусь річ. При цьому розуміли, що для тримання або перенесення цієї речі людина повинна докладати певних зусиль, страждати, бути терплячою. Однак своє широке поширення термін «толерантність» отримав з його англійського тлумачення - *tolerance* - де поряд з терпимістю він означає також і «допускати». Зіставляючи обидва значеннями можемо зрозуміти, що сутнісне значення даної дефініції виражає ідею межі, до якої можна терпіти, або сприймати певне явище, навіть тоді, коли воно є незрозумілим та таким, що викликає подив, неприйняття або опір.

У «Філософському енциклопедичному словнику» поняття толерантності трактується як «терпиме ставлення до інших людей, незалежно від їх етнічної, національної чи культурної приналежності, терпимість до іншого роду поглядів, вдач, звичок, що є необхідною по відношенню до особливостей різних культурних груп та їх представників». Толерантність є «ознакою впевненості в собі і у свідомості та надійності своїх власних позицій, ознакою відкритої для всіх ідейної течії, яка не боїться порівняння з іншою точкою зору і не уникає духовної конкуренції, виражається в прагненні досягти взаємної поваги, розуміння і узгодження різнорідних інтересів і точок зору без застосування тиску, а переважно методами роз'яснення і переконання» [8].

Сьогодні світ стоїть перед дилемою: або зіткнення різних цивілізацій, або налагодження між ними діалогу, спроб взаєморозуміння, взаємної критики, самокритики. У цьому випадку толерантність виступає як повага до чужої позиції в поєднанні з установкою на взаємну зміну позицій (і навіть у деяких

випадках зміну індивідуальної та культурної ідентичності) в результаті критичного діалогу.

Згідно з визначенням, яке міститься в Декларації принципів толерантності, затвердженій в Парижі в 1995 році Генеральною конференцією ЮНЕСКО, толерантність означає «повагу, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів проявів людської індивідуальності». Це визначення, найбільш масштабне, передбачає терпиме ставлення до інших національностей, рас, статей, представників за віком, інвалідності, мови, релігії, політичних чи інших думок, національного або соціального походженням та ін. [3].

Декларація була перекладена на українську мову з англійської як «Декларація принципів терпимості». Але поняття «терпимість» не тільки не відображає повноти «толерантності», але й може бути прямо протилежним йому. Українське дієслово «терпіти» має негативне забарвлення: терпіння означає лише зовнішнє стримування свого ставлення. Навпаки, «толерантність» тлумачиться в Декларації як «активне ставлення, що формується на основі визнання універсальних прав і свобод людини».

Звідси, толерантність - це перший ступінь позитивних взаємовідносин, що утворюють тріаду: толерантність - повага – співпраця. Саме з цієї позиції завжди розглядали діяльність педагогів.

Ефективність діяльності сучасних викладачів закладів вищої освіти обумовлена різними чинниками, в тому числі й соціально-психологічними (В. Береговий, І. Бех, О. Грива, Л. Завірюха, В. Лекторський, Р. Рієрдон, О. Хеффе). Саме ці чинники надають істотного впливу розвитку конструктивної взаємодії викладача з оточенням, забезпечують особистісне зростання викладача. Важлива роль серед соціально-психологічних чинників належить толерантності викладача ЗВО, яка може сприяти підвищенню ефективності навчально-виховного процесу у вищій школі [2; 5].

У дослідженнях проблем толерантності, що актуалізувалися в останні роки, толерантність постає і як певна філософія, і як категорія стосунків, та як культура толерантної свідомості. Зростання розмаїтості, діапазону розходжень між людьми, етносами, релігійними течіями та культурами засвідчує, що природничі науки та історія визначають толерантність як унікальний еволюційний механізм співіснування соціальних груп, що володіють різними можливостями розвитку [4].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що проблема толерантності є предметом уваги досить широкого кола науковців. Вона знайшла відображення в роботах, присвячених з'ясуванню сутності терпимості та толерантності в онтології суспільної свідомості й самосвідомості

[5], місця толерантності у процесі набуття особистісної цілісності [6], толерантності в суспільстві з ринковою економікою, проблеми міжетнічної толерантності, толерантності як категорії відносин, толерантності як особистісної риси [7; 9], комунікативній толерантності, толерантності як етико-психологічної проблеми діяльності педагогічних працівників закладів вищої освіти [4].

Ефективність навчання передусім залежить від педагогічної майстерності викладача, від наявності в його особистості якостей, котрі дозволять йому краще розуміти студентів, серед яких визначальними виступають саме толерантність та позитивна установка.

Компоненти майстерності являють собою систему внутрішніх і зовнішніх елементів, які складають діяльність того, хто навчає [1].

Педагогічна майстерність - це застосування педагогічної технології, яка складається з кількох компонентів: установки викладача на професійне самовдосконалення, на розвиток у себе якостей, оптимальних для ефективного навчання й виховання студентів; уміння забезпечувати єдність навчання й виховання; знання й використання психологічних закономірностей навчання й виховання; практична реалізація основних принципів дидактики й виховання; уміння використовувати специфіку конкретних форм навчання; мистецтво спілкування, уміння організовувати педагогічне спілкування [6].

Викладач ЗВО для успішної роботи повинен володіти психологічною підготовкою, в якій виділяють три основні компоненти: формування толерантності, психологічну компетентність у педагогічній діяльності, а також уміння людини представляти себе на ринку праці.

Толерантність - це насамперед здатність людини до взаємодії з іншими. Вона включає пізнання особистістю самої себе та іншої людини, толерантні установки поведінки й спілкування.

Психологічна компетентність - комплекс знань і вмінь із психології, які є необхідними для вирішення професійних задач у професійній педагогічній діяльності.

Уміння викладача ЗВО презентувати себе є дуже важливим в умовах сучасного суспільства. І у залежності від того, наскільки він знає та розуміє як сильні, так і слабкі сторони своєї особистості, свій внутрішній ресурс, залежить можливість розкриття творчих потенцій у педагогічній діяльності.

Викладачу необхідно розвивати в собі якості педагога як толерантної особистості. Для цього йому необхідні:

✓ знання психологічних та вікових особливостей людини, що допомагають аналізувати людей, адекватно оцінювати їх стан, настрій, поведінку;

✓ уміння давати адекватний емоційний відгук на психічний стан іншої людини та її поведінку;

✓ уміння добирати стосовно кожної людини таку форму спілкування, яка відповідала б її індивідуальним особливостям;

✓ знання і вміння дотримуватися вимог етикету як зовнішнього вияву внутрішньої поваги до інших людей.

Але викладач є перш за все педагогом, тобто повинен володіти педагогічною технікою і технологією, в які необхідно вкласти свою індивідуальність і творчість для того, щоб його вплив як фахівця був і розвиваючим і виховним.

Педагогічна діяльність є складною та багатогранною. Серед труднощів цієї професії можна назвати:

➤ невміння аналізувати всі компоненти своєї педагогічної діяльності та себе як особистість та індивідуальність;

➤ недостатнє розуміння індивідуально-психологічних особливостей студентів і невміння враховувати їх у викладацькій діяльності;

➤ невміння побудувати конструктивний процес спілкування зі студентами й колегами;

➤ невміння керувати своїми психічними станами й долати комунікативні бар'єри.

На наш погляд, ці труднощі багато в чому можна пов'язати з браком толерантності у викладача і як особистісної риси, і як загальної культури педагогічного спілкування.

Оскільки толерантність лежить в основі взаємної довіри й розуміння, сприяє вияву доброзичливості, допомагає встановленню позитивного психологічного клімату в педагогічних колективах, студентських групах, то боротьба з труднощами в педагогічній діяльності передбачає пізнання викладачем самого себе, розуміння своїх студентів та розвитку навичок педагогічного спілкування.

Поняття толерантності - одна з важливих категорій ненасильницької концепції в освіті. Вона складає основу педагогічного спілкування викладача й студента, сутність якої полягає у створенні оптимальних умов для формування культури гідності, самовираження як того, хто навчається так і того, хто навчає.

Толерантність передбачає особистісну орієнтацію у викладанні на реалізацію культурологічного підходу до формування особистості майбутнього, активного члена суспільства, здатного до творчості та відповідальності.

Отже, толерантність викладача ЗВО - це таке ставлення педагога до студентів, яке характеризується повагою й визнанням рівності студентів у ситуаціях комунікативної взаємодії, відмовою від домінування, врахуванням

індивідуально-психологічних особливостей студентів у процесі спілкування та створенням умов для їх самореалізації.

Звідси, толерантність у системі вищої освіти - це показник соціальної й професійної компетентності, який впливає на ефективність педагогічного спілкування викладача, а також основа взаємодії викладача й студента, результатом розгортання якої є утворення оптимальних умов для формування культури гідності, та самовираження студента.

Викладача з установкою на толерантність можна впізнати за наступними поведінковими проявами:

- діє так, що його поважають і студенти і колеги;
- знаходить правильне рішення і досягає того, чого прагне;
- толерантно відстоює свої права та права своїх колег і студентів;
- висловлює свої почуття, не ображаючи почуттів інших;
- конструктивно співпрацює та ефективно і продуктивно спілкується з партнерами

Для того, щоб реалізувати педагогіку толерантності, викладачі, в першу чергу, повинні вибудовувати взаємини між собою, що ґрунтуються на позиції взаєморозуміння, взаємоповаги, співучасті й співпереживання. Толерантний викладач усвідомлює, що його сприймають як зразок для наслідування. Він використовує навички для розвитку діалогу і мирного розв'язання конфліктів, навчає мислити критично, вміє цінити позиції інших, при цьому чітко формулює власну точку зору, не підтримує агресивну поведінку, сприяє залученню студентів до прийняття рішень спільної діяльності.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник іншомовних слів. Т. 3. Київ: Фенікс, 2002. 195 с.
2. Грива О.А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища Київ:2005. С. 228-143.
3. Декларація принципів толерантності. Париж, 1995. 12 с.
4. Завірюха Л. А. Оволодіння засадами толерантності у студентському середовищі. *Педагогіка толерантності*. Київ. 2003. № 2. С. 76–87.
5. Лекторский В. А. Про толерантність, плюралізм і критицизм. *Питання філософії*. 2002. № 11. С. 46-54.
6. Осипова Т. Ю., Баргенсва І. О., Біла О. О. Виховна робота зі студентською молоддю: *Навч. посібник* / За заг. ред. Т. Ю. Осипової. Одеса: Фенікс, 2006. 288 с.
7. Тодорцева О. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : *автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук*. Одеса, 2004. 23 с.
8. Філософський енциклопедичний словник: *Енциклопедія*/ НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди / голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
9. Хеффе, О. Плюралізм і толерантність: до легітимації в сучасному світі. *Філософські науки*. 2001. № 12. С. 16-28.

БАСАРАБ Наталія

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, PhD, 4 курс
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

**Післядипломна освіта вчителів початкової школи:
сутність основних понять дослідження**

Розвиток післядипломної освіти вчителів початкової школи має глибокі корені про це свідчать ретроспективний аналіз архівних документів повоєнного періоду, наукові праці мислителів та науковців (С. Крисюка, А. Кузьмінського, В. Олійника, Н. Протасової, І. Жорової, А. Зубка, А. Кузьмінського та інших). Відомо, що фундаментальні педагогічні знання вчителі здобували в закладах освіти (педагогічних інститутах, училищах), та ще Костянтин Дмитрович Ушинський, який приділяв значну увагу роботі вчителя та його підготовці, підкреслював: «У нас дуже багато хто думає, що досить здобути університетську освіту з будь-якого предмета, щоб і викладати його з успіхом, хоч практика вже немало доводила хибність цієї думки» [8, 67]. Педагогічні знання, здібності, вміння, навички формуються впродовж як процесу підготовки педагогічного працівника так і впродовж його діяльності. Хороший педагог – це людина, яка постійно вчиться і тим самим відкриває в собі нові можливості, таланти, реалізує їх під час навчання та виховання учнів. Суспільний розвиток, науково-технічний прогрес сприяли та продовжують актуалізувати потреби у вдосконаленні педагогічних кадрів. Ефективність діяльності вчителя завжди мала пряму залежність від його кваліфікаційної підготовки, можливостей оновлювати, удосконалювати, поглиблювати професійні компетентності.

Для того, щоб розкрити важливість розвитку післядипломної освіти вчителів, важливо недооцінювати значення термінології у даній галузі. Оскільки під термінологією розуміють не просто вільну сукупність термінів, що використовується, а сукупність прийнятих для наукового вжитку назв, термінів, що застосовуються в тій чи іншій галузі знання та саме в термінології закодована історія і культура народу. Термінологія не постає відразу, а, звичайно, витворюється самим життям впродовж віків [7]. Та як зазначає В. Сімович, «термінологія кожного народу, – зв'язана з культурними впливами чужих мов (російської, німецької, польської та церковно-слов'янської) та структуральними законами кожної мови» [11]. Відтак, для розкриття суті основних понять нашого дослідження ми застосували низку методів дослідження, зокрема: контент-аналізу, узагальнення, систематизації, критичного аналізу та синтезу.

Загальновідомо, що освіта – це процес і результат засвоєння систематизованих знань, набуття умінь і навиків, формування на їх основі наукового світогляду, моральних та інших рис особистості, розвиток творчих сил та здібностей. Згідно закону України «Про освіту»: «Освіта є основою інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави [3, с 615]. Підготовка вчителів є одним із провідних завдань освіти, оскільки вчитель був, є і залишається головною дійовою особою, покликаною реалізувати її цілі. Поняття «професійна підготовка вчителя» змінювалося разом із еволюцією поглядів на мету навчання і виховання, уявленнями про його професійні характеристики і якості. Кожна країна зацікавлена в тому, щоб підготувати таких учителів, які б знали наукову теорію і володіли сучасною методикою навчання дітей та молоді [13, с. 14].

Відтак саме післядипломна освіта покликана забезпечувати поглиблення професійних знань, умінь за спеціальністю, здобуття нової кваліфікації, наукового ступеня або одержання нового фаху на основі наявного освітнього рівня та досвіду практичної роботи. Післядипломна освіта має задовольняти інтереси громадян у постійному підвищенні професійного рівня відповідно до запитів ринку праці, виступати засобом соціального захисту, забезпечити потреби суспільства у висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівцях [3, с. 657].

Післядипломна педагогічна освіта сприяє розвитку неперервного професійного зростання, творчого потенціалу, професійного й особистісного вдосконалення та самореалізації педагога, отже – його професіоналізації, що трактується як опанування професією [4, с. 43]. Цей процес є цілеспрямованим, довготривалим і відкритим. За умови відповідального, творчого та сумлінного ставлення до професії, він передбачає досягнення вчителем найвищого ступеня професійної майстерності, розвитку педагогічної культури, що мають стати закономірним результатом впливу післядипломної освіти на особистість фахівця.

Підкреслюючи багатоаспектність терміну «післядипломна освіта», В. Примакова звертає увагу на те, що даний феномен доцільно розглядати у двох площинах: як відкритий динамічний процес професійного становлення і розвитку, що відбувається впродовж життя кожного вчителя з моменту отримання ним диплома педагогічного навчального закладу; як діяльність – особисту та відповідної системи закладів, що передбачає мотиви, потреби, задачі, дії, операції, результати; як результат впливу системи післядипломної освіти на професійний, особистісний, загальнокультурний рівні розвитку педагогів [10, с. 13-14].

Оскільки, система післядипломної освіти педагогічних кадрів, яка склалася в Україні, тривалий час розглядалася як організаційна (не досліджувалася у теоретичному аспекті) і тільки у 80-90-х рр. ХХ ст. увагу дослідників було звернено до вивчення теоретичних основ підвищення кваліфікації вчителів. Відповідно до Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ століття) підвищення кваліфікації вчителів є центральною ланкою післядипломної освіти, де її основними завданнями визначено необхідність «задоволення інтересів громадян у постійному підвищенні професійного рівня відповідно до потреб ринку праці, здійснення соціального захисту; забезпечення потреби суспільства і держави у висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівцях» [1, с. 5].

Підвищення кваліфікації згідно української радянської енциклопедії (1982 р.) – це державна система, що забезпечує трудящим одержання нових, сучасних теоретичних знань і практичних навичок необхідних для роботи за спеціальністю. Підвищення кваліфікації здійснюється шляхом індивідуально-бригадного навчання безпосередньо на виробництві, а також на різних курсах. Система підвищення кваліфікації народної освіти включає: продовження освіти по спеціальності на вечірніх і заочних відділеннях у вузах і середньо спеціалізованих навчальних закладах, навчання в інститутах підвищення кваліфікації, на факультетах підвищення кваліфікації при вузах, на курсах підвищення кваліфікації, що їх організують відомства, установи. Кваліфікацію підвищують, як правило, без відриву від роботи; строк навчання в інститутах, на факультетах і курсах підвищення кваліфікації від 2 до 6 місяців (з відривом від роботи – 1-3 місяці). Методичне керівництво підвищення кваліфікації спеціалістів здійснює Міністерство вищої і середньої спеціалізованої освіти СРСР [12, с. 351].

Функціонування післядипломної освіти як основи для постійного професійного самовдосконалення вчителів, спроможне забезпечити готовність до здійснення педагогічної праці, яка передбачає, як зазначає О. Єльникова, здатність до організації традиційної та інноваційної діяльності людини в їх ефективному поєднанні, що акумулює вмотивованість до такої роботи, обізнаність про різноманітність педагогічних технологій та особливості їх впровадження в освітній процес початкової школи, вміння адекватно аналізувати результати власної діяльності та коригувати її надалі [2, с. 52].

На розвиток післядипломної педагогічної освіти завжди впливали та досі мають вплив різні фактори: розвиток педагогічної науки, визначення професійних потреб вчителя, вимоги до його фахового, культурного, особистісного рівнів, вивчення і критичний аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду, стратегічні напрями покращення якості педагогічної освіти та інші

чинники. Функціонування системи підвищення кваліфікації вчителів спрямоване на постійне оновлення педагогами теоретичних знань, удосконалення професійних умінь і навичок. Тому основним завданням післядипломної освіти вчителів початкових класів виступає їхнє цілеспрямоване фахове зростання, підвищення рівня професійної майстерності та кваліфікації. Вчителі початкових класів постійно виконували різнорівневі функції: вчителя, вихователя, психолога з усіма висунутими до нього державою і суспільством професійними вимогами (безпосередньо під час урочної та позаурочної діяльності, впродовж співпраці з учнями та їх батьками); учня або наставника (в методичній діяльності школи, району, області залежно від віку, кваліфікаційної категорії, досвіду професійної діяльності); учня і дослідника (у курсовий період, у шкільній та самоосвітній діяльності) [6, с. 15]. З метою продуктивного виконання всіх функцій та видів педагогічної діяльності важливим є розвиток пізнавальної творчої активності педагога, який має забезпечити ця складова системи неперервної педагогічної освіти. Саме врахування освітніх потреб фахівців і використання їх професійного досвіду в побудові змісту післядипломної освіти сприятиме підвищенню ефективності навчання педагогів, впливаючи на результати їхньої практичної педагогічної та самостійної дослідницької діяльності, що зможе забезпечити професіоналізацію вчителів початкових класів в умовах післядипломної освіти.

Отож, особливу увагу звертаємо на те, що освіта вчителів початкових класів не припиняється після здобуття вищої педагогічної освіти, а здійснюється впродовж професійної діяльності фахівців. Вона має свою специфіку і в різні історичні періоди, характеризується певними відмінностями, особливостями. Відтак поняття «розвиток післядипломної освіти вчителів початкових класів» розуміємо як відкритий динамічний процес поступових змін у діяльності відповідної системи закладів і установ, що відображає еволюцію завдань, змісту, структури, форм і методів у діяльності початкової шкільної та післядипломної педагогічної освіти, спрямованих на професійне зростання фахівців.

Список використаних джерел

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). Київ: Райдуга, 1994. 62 с.
2. Єльнікова О. Реформування післядипломної освіти в межах загальної реформи системи освіти. *Директор школи. Шкільний світ*. 2015. № 1. С. 51-55.
3. Історія української школи і педагогіки: *Хрестоматія* / Упорядник О.О. Любар; за ред. В.Г. Кременя. Київ: Т-во «Знання», КОО, 2003. 766 с.
4. Клокар Н. Диференційований підхід до підготовки вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Шлях освіти*. 2006. № 1. С. 41-44
5. Мазур Л. Постать учителя: зміна статусу та завдання післядипломної освіти. *Директор школи. Шкільний світ*. 2010. № 12. С. 19-25.

6. Ніколенко Л. Андрагогічний підхід до навчання дорослих у системі післядипломної освіти. *Обрії*. 2010. № 1. С. 17-18.
7. Панченко С. Термінологія в її історичному розвитку. *Вісник Держ. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології»: матер. 6-ї Міжн. наук. конф. Слово Світ*. 2000. № 402. С. 82-84.
8. Педагог-демократ К. Д. Ушинський / Ред. колегія: М. К. Година, Ф. І. Науменко, Г. О. Паперна, С. Х. Чавдаров. Львів: Видавництво Львівського університету, 1959. 136 с.
9. Примакова В.В. Післядипломна освіта вчителів початкових класів у структурі неперервної освіти України. *Молодий вчений*. 2016. №2 (29). С. 329-332.
10. Примакова В.В. Становлення та розвиток вітчизняної післядипломної освіти вчителів початкових класів (серед. ХІХ - поч. ХХІ століття): *навчальний посібник*. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. 204 с.
11. Сімович В. Рідна мова й інтелектуальний розвій дитини. *Праці у двох томах*. Т. 1: Мовознавство / Упорядк. і передм. Л. Ткач. / В. Сімович. Чернівці: Книги – ХХІ, 2005. С. 290-299.
12. Українська радянська енциклопедія: [в 12 т.] / голов. редкол.: М.П. Бажан Т. 8. Вид. 2-ге. Київ. 1982. 527 с.
13. Чернишов О., Соф'янц Е. Моделювання післядипломної педагогічної освіти на засадах неперервності професійного розвитку. *Рідна школа*. 2011. № 4-5. С. 14-18.

БОБИК Владислав

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Педагогічні умови підготовки майбутніх викладачів економічних дисциплін до використання освітніх технологій у ЗВО

Ефективна підготовка майбутніх викладачів економічних дисциплін до використання освітніх технологій можлива лише за наявності певних педагогічних умов. Їхнє визначення потребує предметного аналізу наукового досвіду щодо тлумачення та інших характеристик цього феномену.

Виходячи з доробку українських науковців (Т. Гончаренко [3], Т. Гуцан [5], І. Козинець [7], В. Коновалова [8], Н. Кошелева [9] та ін.) педагогічні умови підготовки майбутніх викладачів економічних до використання освітніх технологій трактуємо як взаємопов'язану сукупність внутрішніх і зовнішніх параметрів та характеристик функціонування процесу професійної підготовки, що забезпечують його результативність та відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності.

Спеціальні студії [1-10 та ін.] констатують ситуацію, згідно з якою проблема професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів ЗВО, зокрема й до використання освітніх технологій, не вирішується на системному рівні. Зміст і результати їх професійно-педагогічної підготовки часто визначаються на емпіричному рівні (на основі досвіду, інтуїції), без належного урахування теоретичного доробку. Таке становище пояснюється хибним

уявленням про те, що можна обійтися без належної педагогічно орієнтованої методичної підготовки майбутніх фахівців у галузі економіки, адже головним для них є профільна (фахова) компетентність.

Тому для обґрунтування педагогічних умов розв'язання порушеної проблеми вважаємо за необхідне визначити методологічне підґрунтя процесу підготовки майбутніх викладачів економічних дисциплін до використання освітніх технологій. Для цього, зважаючи на науковий досвід [1-10], спираємося на системний, компетентнісний, технологічний, інноваційний, особистісно-діяльнісний концептуальні підходи, які комплексно та інтегровано визначають мету, зміст, науково-методичне забезпечення, інші аспекти означеної проблеми.

Виходячи з означених методологічних підходів в основу визначення і обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх викладачів економічних дисциплін до використання освітніх технологій покладено їхню інтегровану концепцію. Вона передбачає акумуляцію означених теоретичних положень у контекст досліджуваної проблеми.

Першою умовою підготовки майбутніх викладачів економічних дисциплін до використання освітніх технологій визначено *поглиблення методично-педагогічної підготовки*. Це передбачає усвідомлення значущості освітніх технологій для забезпечення якості викладання економічних дисциплін, стимулювання мотивації та інтересу щодо самовдосконалення у цьому напрямі професійної діяльності.

Обґрунтовуючи першу умову, виходимо з того, що професійно-педагогічна спрямованість майбутнього викладачів є сукупністю стійких *особистих мотивів*, які обумовлюють потреби професійного становлення і розвитку та спрямованість на досягнення успіху в професійній діяльності. Тому підготовка майбутніх викладачів економічних дисциплін до використання освітніх технологій потребує формування ціннісного ставлення до професійно-педагогічної діяльності, прагнення до оволодіння й застосування в освітньому процесі педагогічних інновацій для досягнення запланованих результатів. Водночас, як випливає з аналізу освітніх програм підготовки магістрантів економічного профілю, вони орієнтовані передусім на розвиток фахових знань, тому недостатньо або повністю ігнорують потребу підвищення педагогічної компетентності, бо вважають педагогічну складову їхнього професіоналізму за другорядну. Як наслідок, підготовка до викладацької діяльності у ЗВО залишається на доволі низькому рівні.

Між тим, аналіз науково-педагогічного досвіду [1-4; 7; 10] дозволяє стверджувати, що стимулювання позитивно впливає на формування будь-якої якості особистості майбутнього викладача, адже пробуджує бажання віднайти

та особисто відчуті внутрішні сили і творчий потенціал у необхідному напрямі професійного зростання. Тому для поглиблення педагогічної спрямованості професійної підготовки майбутніх викладачів економічних дисциплін слід особливу увагу приділяти стимулюванню.

Проблема стимулювання достатньо розроблена в психолого-педагогічній літературі [4; 6 та ін.]. Для нашого дослідження особливий інтерес становлять розробки щодо різних видів стимулювання. Вони спрямовують на застосування у підготовці майбутніх викладачів економічних дисциплін до використання освітніх технологій таких видів стимулів, які: а) пов'язані з реалізацією перспективних цілей діяльності в майбутньому; б) є джерелом, що визначає зміст діяльності (новизна матеріалу, складність, практична значущість тощо); в) пов'язані з процесом педагогічної діяльності (проблемність, самоосвіта тощо); г) виникають у характері стосунків між учасниками освітнього процесу.

У працях учених [1-10] наголошується на потребі формування педагога інноваційного типу, який прагне до самовдосконалення, цікавиться новими педагогічними ідеями і методиками та упроваджує їх в освітній процес. Згідно з інноваційним підходом, майбутніх викладачів слід заохочувати до творчої, пошукової діяльності та стимулювати їхню ініціативність, активність, самостійність у процесі підготовки до використання освітніх технологій. Необхідно постійно і цілеспрямовано підтримувати їхню мотивацію, спонукати до рефлексії.

Другою педагогічною умовою розвитку готовності майбутніх викладачів економічних дисциплін до використання освітніх технологій визначено підвищення рівня професійної та методичної компетентності з огляду на сучасні вимоги економічної освіти. Професійну компетентність розглядаємо як складне індивідуально-психологічне утворення, що інтегрує теоретичні знання, практичні вміння, досвід професійної діяльності та значущі професійно-особистісні якості, необхідні для виконання професійних обов'язків на високому рівні. Професійна компетентність є мірою і критерієм визнання відповідності здобувача освіти вимогам майбутньої професійної діяльності. Готовність на високому професійному рівні виконувати посадові і фахові обов'язки відповідно до світових вимог і освітніх стандартів визначається з позиції компетентнісного підходу та пов'язує його з синергетичним, системним, іншими концептуальними підходами [1; 2; 6; 10].

Підготовка до використання освітніх технологій потребує системного формування у майбутніх викладачів економічних дисциплін науково-теоретичних знань з педагогіки, психології, теорії педагогічних технологій, освітньої інноватики.

Методична компетентність як складова професійної компетентності передбачає оволодіння знаннями методологічних і теоретичних засад методики навчання економічних дисциплін, концептуальних основ структури і змісту засобів навчання (підручники, навчально-методичні посібники тощо) та уміння застосувати ці знання в педагогічній практиці й громадській активності. Поглибленню методичної компетентності щодо застосування педагогічних технологій сприяє вивчення передового педагогічного досвіду та набуття власного досвіду застосування освітніх інновацій з урахуванням сучасних вимог до економічної освіти [1; 4; 7; 10].

Третьою умовою успішної підготовки майбутніх викладачів економічних дисциплін до використання освітніх технологій вважаємо забезпечення розвитку інноваційного педагогічного мислення. Обґрунтовуючи цю позицію, виходимо з того, що сучасний розвиток економічної освіти потребує опанування нових технологій навчання та упровадження інновацій. Це, своєю чергою, вимагає формування інноваційного мислення, яке характеризується самостійністю, критичністю, креативністю. Таке мислення передбачає вміння творчо розв'язувати складні, нестандартні педагогічні задачі загалом та підвищувати ефективність використання освітніх технологій, зокрема [1; 4; 8; 10].

Інноваційне мислення дає можливість здобувачеві освіти виконувати професійні функції і завдання на високому рівні: швидко, точно, оригінально. Оволодіння ним дозволяє оперативно і креативно розв'язувати стандартні та неординарні задачі як в економічній сфері, так і в професійно-педагогічній діяльності. В обох випадках це формує творчих фахівців, які здатні до раціоналізаторства, новаторства, удосконалення існуючих технологій, відкриття нового [3; 4; 7; 10].

Розвиток професійно-педагогічного інноваційного мислення передбачає вдосконалення інтелектуальних якостей відповідно до завдань та умов професійної діяльності на основі певних знань та інноваційного (чужого і власного) досвіду. Отож, високий рівень розумової активності викладача сприятиме як модернізації традиційних, так і впровадженню інноваційних освітніх технологій.

Таким чином, виходячи з наукового досвіду українських учених визначено три основні педагогічні умови підвищення готовності майбутніх викладачів економічних дисциплін до використання освітніх технологій: 1) стимулювання професійно-педагогічної мотивації щодо використання освітніх технологій у викладанні економічних дисциплін; 2) поглиблення професійної та методичної компетентності майбутніх викладачів щодо використання освітніх технологій; 3) стимулювання майбутніх викладачів до розвитку інноваційного мислення.

Обґрунтування цих педагогічних умов стало основою для організації та проведення дослідно-експериментальної роботи в означеному напрямі.

Список використаних джерел

1. Балягіна І. А., Богорад М. А., Ковальчук Г. О. Методика викладання економіки: *навч.-метод. посіб.* Київ: КНЕУ, 2006. 341с.
2. Болубаш Н. М. Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами мережевих технологій: *автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04.* Ялта, 2011. 20с.
3. Гончаренко Т. Є. Роль педагогічних умов у забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у технічному університеті. *Теорія і практика управління соціальними системами.* 2015. №1. С. 105-113.
4. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури: *автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04.* Київ, 2008. 45с.
5. Гуцан Т. Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників. URL: http://intkonf.org/gutsan-tg-pedagogichniumovi-formuvannya.vchutela/2014/10_1/17.pdf.
6. Калінська О. П. Розвиток педагогічної майстерності викладача економічних дисциплін у вищому навчальному закладі: *дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04.* Львів, 2018. 345с.
7. Козинець І. І. Педагогічні умови методичної підготовки викладачів економічних дисциплін у вищих навчальних закладах: *дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04.* Дніпропетровськ, 2014. 247с.
8. Коновалова В. Б. Педагогічні умови успішності професійної діяльності викладача вищого навчального закладу: *автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04.* Вінниця, 2005. 20с.
9. Кошелева Н. Г. Характеристика педагогічних умов професійної особистісно-орієнтованої підготовки економістів. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* Київ: Науково-метод. центр вищої освіти, 2006. Вип. 42. С. 23-29.
10. Кузьменко Ю.В. Підвищення педагогічної майстерності викладача економічних дисциплін як чинник нарощення його професіоналізму. *Актуальні питання гуманітарних наук: Міжвуз.зб.наук.праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.* 2018. №18. С.89-93.

БРАТІВНИК Олександра

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Сучасні підходи до вивчення індивідуального стилю професійної діяльності викладача

За сучасних умов освіта потребує розвитку індивідуального стилю. Індивідуальний стиль педагога-професіонала має на меті виховання людських цінностей, здатність до вибору в оцінках та вчинках, толерантність.

Стан і проблеми розвитку індивідуального стилю вивчали особливості індивідуального стилю педагогічного спілкування досліджували Л. Кривопад, Л. Подоляк, Р. Шулигіна та ін.

Індивідуальний стиль дозволяє є створити власну систему дій, «Я-концепцію» та стратегію професійної діяльності, що допоможе вільно орієнтуватися, вміло координувати та ефективно здійснювати власну діяльність.

Дослідження індивідуального стилю діяльності інтенсивніше проводились в психологічній науці. Тому аналіз означеної проблеми найбільш охопить дослідження психологічного рівня та її інтеграцію в педагогічну сферу. В психології поняття «стиль» впровадив А. Адлер – це вивчення індивідуальних особливостей людини та соціального середовища, що обумовлюють стратегію, характеризують індивідуальний стиль життя, спрямований на компенсацію почуття власної неповноцінності.

Д.Ройс та Е.Поул визначали стиль як стратегію досягнення індивідуальних цінностей та виокремлювали три стилі життя: альтруїстичний, спрямований на служіння людям; індивідуалістичний – який має на меті самоактуалізацію; каристичний, орієнтований на творчість.

Індивідуальний стиль можна описати як взаємовплив на особистість і поведінку. Тривале вивчення індивідуального стилю професійної діяльності було виключно предметом психології, повний аналіз сутності індивідуального стилю професійної діяльності можливий за умов інтеграції психологічного та педагогічного підходів різноманітність підходів до поняття індивідуальний стиль діяльності з одного боку, виступає як бар'єр, а з іншого - несе в собі позитивний заряд, що вказує на багатогранність. Аналізуючи підходи вчених Р. Шулигіна [3, с. 143] до розуміння індивідуального стилю, було розділено їх на групи.

Щодо першої то під стилем розумітимемо індивідуальна особливість і стиль нервової системи особистості.

А.Данилюк пропонує поняття емоційного стилю: емоційна діяльність як самостійний вид людської активності. Стиль трактується як взаємовідношення вимог емоційної діяльності й індивідуальних якостей. емоційний стиль обумовлюється операційною стороною активності особистості [1]. Як показано в дослідженнях, індивідуальний стиль виступає особливим механізмом пристосування нервової системи до діяльності

Поширеними є комунікативний, організаційний та конкретний стилі діяльності.

Перший стиль характерний для імпровізуючого, інноваційного викладача. Вони використовують інноваційні підходи до навчання, цікаві експромтні засоби спілкування.

Конструктивний стиль домінує сильною та інертною нервовою системою: вони запровадять заняття згідно плану, використовуючи при цьому одноманітний та усталений репертуар впливу. Тон спілкування спокійний.

Конкретний стиль є притаманним учителям з слабою нервовою системою. Тут зустрічається ділове спілкування, індивідуалізація навчання.

До другої групи віднесимо науковців, які індивідуальний стиль розуміють як діяльнісний. Р. Шулигіна зазначає, що індивідуальний стиль обумовлюється своєрідністю дій, Завдяки індивідуальному стилю виникають зв'язки між властивостями різних індивідуальності. Це відбувається через зміну характеру зв'язків між властивостями нервової системи та мотивами, спрямованістю особистості в діяльності. В цьому проявляється системоутворююча функція стилю, що є «необхідною передумовою опосередкованої функції об'єктивних вимог діяльності у становленні новоутворень особистості» [3].

Отже, слід наголосити, що стилі в управлінській галузі визначали як стійку систему засобів, методів та форм діяльності менеджера, манеру поведінки керівника у відношенні до підлеглих, спрямовану на вплив та стимуляцію їх.

Сучасні науковці виділяють [2] ліберальний, демократичний, попусковий, авторитарний стилі.

У авторитарному стилі проявляється жорсткість . Студент лише пасивним виконавець. Викладач не дає можливості розвитку ініціативи особистості.

У демократичному стилі оцінюється не особистість, а факти. Викладач дає змогу учням висловлювати власні думки та розвиватися. Демократичний стиль є більш ефективним, бо він мотивує, зацікавлює, підвищує взаємодію, ґрунтується на повазі до особистості кожного. Засадою цього є довіра й орієнтація на самоорганізацію, самоуправління.

Ліберальний стиль розглядають як відсутність активної участі педагога в управлінні освітнім процесом.

Попусковий стиль характеризується самовідданістю а, яка спрямована на задоволення інтересів та потреб. При цьому викладач не спричинив поширення терміну стиль керівництва. Внутрішня установка пов'язана з орієнтацією на партнерство або результативність.

Розвиток індивідуального стилю, що стосується педагогічної діяльності майбутніх викладачів залежить від багатьох чинників, таких як освітня підготовка, досвід роботи, персональні риси та інші. Основні особливості розвитку індивідуального стилю майбутніх викладачів включають:

- освітню підготовку: майбутні викладачі можуть розвивати свій індивідуальний стиль, отримуючи освітню підготовку в обраній галузі. Це може включати як академічні дисципліни, так і практичний досвід, який вони здобувають на стажуваннях та інших практичних заняттях;

- досвід роботи: досвід роботи в якості викладача або тренера також може вплинути на розвиток індивідуального стилю. Залежно від того, як викладач використовує свій досвід та унікальні здібності, вони можуть розвивати свій власний стиль, що відрізняє їх від інших викладачів;

- саморозвиток: майбутні викладачі можуть активно працювати над своїм саморозвитком, вивчаючи нові методики та підходи до навчання та розвитку власних унікальних методів. Це може допомогти їм розвинути власний стиль, який відповідає їхнім персональним потребам та вимогам їх студентів;

- персональні риси: особистість майбутнього викладача може вплинути на розвиток його стилю. Наприклад, викладачі з різними темпераментами та характерами можуть мати різні методи навчання та стилю викладання. Викладачі зі схильністю до деталей можуть сконцентруватися на деталях.

Розвиток індивідуального стилю майбутніх викладачів може залежати від багатьох факторів, таких як освітній досвід, особистісні риси, професійні цінності, вікові характеристики та багато інших.

Викладачі можуть розвивати свій власний стиль викладання на основі власного особистісного досвіду та знань, отриманих у процесі навчання.

Особистісні риси та індивідуальність викладача впливають на його стиль викладання. Наприклад, викладачі з різними рівнями емпатії використовують різні методи взаємодії зі студентами.

Професійні цінності та переконання впливають на стиль викладання. Викладачі, які вважають, що активна участь студентів є важливою, можуть використовувати більше методів активного навчання.

Ступінь досвіду викладача впливає на його стиль викладання. Новачки використовують більше традиційних методів викладання, тоді як більш досвідчені викладачі більш схильні до використання інноваційних методів.

Вікові характеристики також впливають на стиль викладання. Наприклад, молоді викладачі можуть бути більш схильні до використання технологій, тоді як старші викладачі можуть віддалятися від цього.

Загалом, розвиток індивідуального стилю майбутніх викладачів залежить від багатьох факторів, і цей стиль може змінюватися протягом усього життя.

Проведений аналіз наукової літератури з проблеми індивідуального стилю показав, що існуючі підходи до його розгляду в розкривають теоретичні основи даного поняття, його сутність, домінуючі компоненти та фактори.

Перспективним у дослідженні індивідуального стилю на формування майбутніх педагогів.

Список використаних джерел

1. Данилюк А.Я. Теоретико-методологічні основи проектування гуманітарних навчальних просторів: *автореф. дис... док. пед. наук*. Київ, 1994. 36 с.
2. Зязюн І. Педагогічна майстерність: *підручник*. Київ: Вища школа, 2013. 349 с.
3. Шулигіна Р. А. Особливості розвитку артистизму в контексті особистісного професійного зростання майбутнього педагога сучасного закладу освіти. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том II: Контексти ідентичності й свободи освіти та науки: монографія*. Ужгород-Київ: Посвіт, 2019. С. 140-154.

ВОЛОШЕНЮК Вікторія

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Особливості формування ділової культури здобувачів вищої освіти

На сучасному етапі розвитку суспільства важливим є формування ділової культури майбутнього викладача ЗВО.

Ділова культура формується не лише особистісно, а й через систему організацій та інституцій, які розробляють і впроваджують у досвід життєдіяльності самі ідеї та механізми взаємозв'язків між окремими виконавцями та учасниками економічної й політичної взаємодії по створенню та споживанню матеріальних і духовних благ.

Процес розробки та впровадження окремих правил і норм поведінки постійно змінюється, а механізми впровадження їх у життя увесь час удосконалюються. Зміст ділової культури детально вивчали В. Болотова, В. Сипченко, О. Набока та ін. [4, 5].

Дослідники виступають за розробку нової концепції виховання особистості, спрямованої на формування її індивідуальності, яка б володіла почуттям особистої відповідальності, раціональною поведінкою, мала б підприємницькі нахили й здібності. Для суспільства важливо виховати особистість, яка б ставила собі за мету формування ділових, особистих, товариських стосунків, виконання «неписаних» етичних норм, щире турботу про близького [4, с.5].

Вчені пов'язують вирішення цієї проблеми з процесом формування ціннісних орієнтацій особистості, вказуючи на те, що на них все більше впливають соціальні чинники. І з цим важко не погодитись. Рівень виховання особистості дійсно визначається мірою набуття соціального досвіду з одного боку та мірою віддачі його суспільству через свій внесок у скарбницю матеріальних і духовних цінностей – з іншого.

Безумовним є також факт участі особистості в реальних процесах професійної діяльності, бо вона не є чимось ізольованим від інших членів виробничого колективу та суспільства взагалі.

Ділова культура є важливою складовою успіху в будь-якій сфері життя, включаючи ділову діяльність. Формування ділової культури у студентів відбувається на різних рівнях та залежить від багатьох факторів, таких як:

- ✓ відповідність освітньої програми сучасним вимогам ділової культури. ЗВО повинні забезпечувати студентів знаннями про етику, правила етикету, комунікаційні навички, культуру спілкування тощо;

- ✓ приклад викладачів та наукових керівників у дотриманні етичних норм, умінні спілкуватися та працювати в команді;

- ✓ участь студентів в різних формах позааудиторної діяльності. Вони можуть приймати участь у студентському самоврядуванні, волонтерській діяльності, різноманітних конкурсах та проектах, що сприяє розвитку комунікативних навичок та ділової культури;

- ✓ співпраця з бізнесом та підприємствами. Відвідування студентами підприємств, участь у стажуваннях допомагає засвоїти практичні навички та уявити, як працює бізнес в реальному житті;

- ✓ розвиток особистісних якостей студентів. Для формування ділової культури необхідні як загальноосвітні знання, так і розвиток особистісних якостей, таких як лідерство, відповідальність, толерантність, здатність до співпраці та ін.

Формування ділової культури у студентів є важливим процесом, який допомагає підготувати молодих людей до професійного життя. Основні особливості формування ділової культури у студентів можуть включати: розвиток комунікативних навичок: студентам потрібно вміти ефективно спілкуватися з колегами, клієнтами та партнерами, що вимагає розвитку навичок як усного, так і письмового мовлення.

Важливим є розуміння етичних принципів: ділова культура передбачає дотримання етичних принципів, які допоможуть здобувачам вищої освіти поводитися професійно і відповідально.

Ще одним пріоритетом ділової культури є розвиток навичок управління часом: студентам потрібно вміти ефективно планувати свій час та виконувати завдання вчасно, що є важливим навичкою для будь-якої професії.

Актуальним вчені визначають вміння працювати в команді: ділова культура передбачає роботу в команді, тому студентам потрібно вміти ефективно співпрацювати з іншими людьми [1].

Безперечним у формування ділової культури є розвиток лідерських навичок: студентам потрібно вміти керувати іншими людьми, що є важливою

навичкою для керівників та менеджерів [2], здобувачам освіти потрібно вміти аналізувати інформацію, робити висновки та приймати рішення на основі аналізу даних та фактів.

Усі ці особливості допоможуть студентам сформувати ділову культуру.

Нам здається необхідними ідеї О. Рудакевича [3] щодо виділення національно-специфічних властивостей культури. Автор наголошує, що «продуктом життєдіяльності лише даного народу і виражають унікальні умови його існування або демонструють своєрідну логіку вирішення традиційних проблем людства. У національно-специфічному сегменті культури найбільше відображені особливості психічного складу етносу, його ментальність та історичний шлях розвитку» [3, с.167]. Безумовно, що такі національні ідеї відіграють відповідну роль у всій системі культури народу, нації, держави та входять елементами в усі інші форми прояву культури. Інтегративний характер культури торкається усього спектру її складників, що вимагає у професорсько-викладацького колективу навчального закладу щоразу визначатись у тих чи інших пріоритетах.

Серед основних компонентів ділової культури визначено:

1. Інтелектуально-пізнавальну діяльність, в основі якої лежить система знань про коло ділових стосунків, спираючись на які особа може досягти успіху, розв'язуючи всі виробничі, організаційні чи якісь інші ділові проблеми з опорою на них. Засвоєння і присвоєння знань відбувається в умовах різних видів діяльності.

2. Морально-емоційний компонент, який характеризується ставленням особи до прийнятих на себе зобов'язань, оцінюванням їх позитивних і негативних сторін, готовністю їх виконувати чи ігнорувати.

3. Процес опанування правилами і нормами ділової поведінки, які складають сутність ділової культури як практичного (реального) елемента.

На період навчання нами складено приблизний перелік правил, прийомів, норм поведінки студента та видано їх у вигляді методичних рекомендацій. Власне, даний набір прийомів покладено в основу змісту ділової культури студента ЗВО.

Розгляд основних питань сутності етикету й ділової культури, який здійснювався на виховних позааудиторних годинах, став шляхом, по якому студенти рухались не тільки до рівня розуміння, самоусвідомлення, але й до застосування їх на практиці.

Викладачі пропонували робити висновок про знання сутності етикету з таких трьох феноменів, як мораль, моральність, етика. Якщо поняття моралі вченими визначається як наука про правила моральності, як зібрання правил,

норм поведінки, то етика часто аналізується як форма ідеології, вчення про мораль, її виникнення, розвиток, принципи.

Отже основними особливостями формування ділової культури здобувачів вищої освіти є: включення освітній процес дисциплін з ділової культури: це можуть бути курси, семінари, тренінги з етики ділової поведінки, професійної комунікації, культури співпраці та ін.: практична спрямованість навчання: формування вміння працювати в команді, розвиток ініціативності та творчих здібностей, формування культури самовдосконалення та розвиток міжкультурної компетентності.

Ці особливості допомагають формувати в студентів необхідні компетенції та навички для успішної ділової культури. Перспективними для нашого дослідження є впровадження складових ділової культури в освітній процес ЗВО.

Список використаних джерел

1. Ковальова Т. Робота в команді як педагогічна проблема. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2020. № 2 (333) Ч.2. URL: <http://visnyk.luguniv.edu.ua/index.php/vped/article/view/374>
2. Розвиток мотивуючих лідерських навичок. URL: <http://www.personal.in.ua/article.php?id=649>
3. Рудакевич О. Роль політичної культури у формуванні нації. *Проблеми інтеграції науково-освітнього потенціалу в державному процесі: зб. наук. пр.* Випуск 1. Тернопіль, ТДГУ, 2021. С. 167-171.
4. Сипченко В., Набока О. Формування ціннісних орієнтацій: *методичні рекомендації та поради*. Слов'янськ, 2012. 46 с.

ГРАБАР Олег

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Інноваційні технології у дизайн-освіті як чинник підготовки студентів у ЗВО

На сьогодні одним з популярних напрямів при виборі спеціальності здобування вищої освіти, у сучасного покоління, є дизайн. Варто не забувати, що дизайн-освіта, як будь-який інший освітній напрямок, має достатній спектр особливостей при її здобутті, а також різноманіття підходів та технологій у процесі педагогічної взаємодії. А коли мова йде про підготовку фахового викладача з даного напрямку, важливість дослідження усіх аспектів дизайнерської освіти, зокрема освітніх технологій напряму дотичних до цієї галузі, є вкрай необхідним.

Відповідно до довідкової літератури, дизайн – це:
- художнє конструювання та оформлення речей;

- художньо-конструкторська діяльність, спрямована на створення нових видів і типів виробів, які відповідали б вимогам суспільства (корисності, зручності в експлуатації, краси і т. ін.);

- відповідна галузь мистецтва і наукового знання; технічна естетика [2].

У загальному розумінні, дизайн – це процес творення зручних, функціональних та привабливих рішень, які задовольняють потреби та вимоги користувачів.

Дизайн як сфери діяльності описується як художньо-проектувальна діяльність, у якій поєднуються три види творчості: наукова, художня, технічна. Відповідно - дизайн може бути поділений на різні категорії, такі як графічний дизайн, веб-дизайн, інтер'єрний дизайн, промисловий дизайн та інші. Наприклад, якщо дизайн поєднується з технічною творчістю, технічною естетикою, то це технологічний дизайн (промисловий, індустріальний). У поєднанні з художньою творчістю дизайн набуває мистецького спрямування, стає мистецьким дизайном (ландшафтний, графічний дизайн, дизайн середовища й дизайн костюма). Наукова творчість може бути з основ наук, а отже, можна виокремити різновид академічного дизайну: математичного, мовного, природничого [4]. Всі ці види дизайну мають спільні принципи, такі як врахування функціональності та естетики, а також використання кольору, форми, текстури та інших візуальних елементів для створення ефективного продукту.

Дизайн-освіта – це навчання дизайну, яке може включати різні аспекти дизайну, такі як графічний дизайн, веб-дизайн, інтер'єрний дизайн, промисловий дизайн та інше. Дизайн-освіта може бути доступною на різних рівнях, включаючи коледжі та університети, а також в онлайн-курсах і спеціалізованих школах.

У процесі викладання дисциплін дизайнерського напрямку потрібно враховувати всі особливості педагогічного процесу, притаманні цій спеціальності, адже коли йдеться про методику дизайну – це в першу чергу креативність та різносторонність мислення, варіативність запропонованих ідей та ретельний аналіз у виборі кінцевого результату як фінального вирішення будь-якої ідеї, запропонованої автором.

Дослідження показало, що сучасний дизайнер має володіти як мінімум такими основними компетентностями:

1) естетичною, яка сприяє формуванню морального й естетичного ставлення людини до себе та оточуючих, до природи, духовних і матеріальних цінностей;

2) інформатичною, яка дозволяє широко використовувати спеціалізоване програмне забезпечення;

3) комунікативною – сприяє встановленню необхідних контактів зі споживачами дизайн – продукції [3, с. 48].

Інноваційні технології в дизайн-освіті можуть включати в себе використання сучасного програмного забезпечення та інших цифрових інструментів для дизайну, віртуальну та доповнену реальність, інтерактивні веб-технології та багато іншого.

Один з прикладів таких інновацій - використання програмного забезпечення для візуалізації та редагування дизайнів. Наприклад, Adobe Creative Suite, Sketch або Figma. Ці програми дозволяють студентам і педагогам створювати вражаючі графічні дизайни, від друкованих матеріалів до веб-інтерфейсів.

Інші технології, які можуть бути корисні в дизайн-освіті, - це віртуальна та доповнена реальність. Студенти можуть використовувати VR-технології для створення вражаючих просторів, які можуть бути використані в інтер'єрному дизайні або для створення віртуальних виставок своїх проєктів. AR-технології можуть бути використані для створення інтерактивних дизайнів, які можуть бути використані в рекламі та інших проєктах.

Інтерактивні веб-технології також можуть бути корисними в дизайн-освіті. Наприклад, студенти можуть вивчати веб-дизайн за допомогою інструментів, таких як CodePen або Glitch. Ці ресурси дозволяють створювати інтерактивні веб-сайти та додатки, що можуть бути використані в навчальних проєктах.

Інноваційні методи навчання в дизайн-освіті можуть включати в себе:

1. Онлайн-курси: Вони дозволяють студентам вивчати дизайн власним темпом із зручної для них локації, не обмежуючись розкладом занять та місцем проведення. Онлайн-курси можуть бути у форматі відеоуроків, інтерактивних завдань, тестів та інших форматів.

2. Мікролекції: Мікролекції - це короткі відеолекції або статті, які надають короткий та конкретний огляд теми. Це дозволяє студентам швидко засвоювати необхідні знання та уміння без довгих навчальних курсів.

3. Групові проєкти: Групові проєкти можуть бути ефективним методом навчання для студентів дизайну. Вони дозволяють студентам працювати в команді та взаємодіяти один з одним, що розширює їхні знання та досвід.

4. Відео-стрімінг: Відео-стрімінг – це живий потік відео, який можна переглянути в режимі реального часу або записати для подальшого перегляду. Цей метод дозволяє студентам взаємодіяти з викладачами в режимі реального часу та отримувати відповіді на свої запитання.

5. Інтерактивні модулі: Інтерактивні модулі можуть включати в себе віртуальні лабораторії, інтерактивні завдання та інші цифрові інструменти, що

дозволяють студентам навчатися на практиці та засвоювати знання швидко та ефективно.

Таким чином, сучасна дизайн-освіта – це насамперед сфера різносторонньої підготовки майбутнього фахівця у галузі, яка поєднує три аспекти – художній, конструкторський та технологічний. Відповідно - правильність підходу у виборі методики навчання майбутнього фахівця у сфері дизайну є вкрай важливим, адже воно безпосередньо впливає на ефективність, продуктивність та результативність підготовки до професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Бойченко В.В. Особливості формування педагогічного мислення майбутніх учителів: методологія дизайн-мислення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2017. Вип. 29. С. 88-92.
2. Великий тлумачний словник сучасної мови. URL: <https://slovnuk.me/dict/vts/дизайн>.
3. Оршанський Л.В. Сучасні вимоги й особливості професійної підготовки майбутніх дизайнерів у закладах вищої освіти. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*. 2020. №15. С. 43.
4. Тименко В.П. Становлення академічної дизайн-освіти. Київ. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2007. №31. С. 63-67.

ГРИГОРЧУК Мирослава

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Компоненти педагогічної культури майбутнього викладача ЗВО

Професійна підготовка викладача ЗВО передбачає розвиток педагогічної культури, оскільки високе звання «викладач» набуває справжнього значення лише тоді, коли воно нерозривно пов'язане з терміном «культура». Тільки в культурному середовищі можна підготувати фахівців, здатних вільно і широко мислити, створювати духовні цінності, які завжди потрібні суспільству загалом і вищій освіті зокрема. Тому сьогодні особливої актуальності набуває теза «Від освіченої людини до людини культури», що зумовлює відродження національної інтелігенції, створення внутрішніх умов для розвитку творчої індивідуальності вчителя.

Професійна культура пов'язана з усіма компонентами культури особистості, насамперед моральною, правовою, гендерною, розумовою, естетичною та ін. На її розвиток впливає цілий комплекс соціальних, економічних і педагогічних факторів. Професійна культура нерозривно пов'язана із загальним рівнем культури особистості. Зокрема, професійна культура вчителя – це поєднання компетентності та професіоналізму в

конкретній галузі знань із власне педагогічною культурою особистості, що сприяє не лише передачі знань, а й створенню гуманного середовища в освітньому процесі.

М. Ярмаченко зазначав, що під педагогічною культурою слід розуміти «інтегративну сукупність фізичних, інтелектуальних, загальнокультурних і моральних якостей, професійних і умінь, необхідних для успішної педагогічно-виховної роботи з дітьми» [5, с. 96].

Відповідно, педагогічна культура включає сукупність рис, які традиційно утворюють три групи:

1) загальнолюдські характеристики (гарне здоров'я, інтелектуальний розвиток, адекватне мовлення, комунікативні здібності, врівноваженість, загальна культура);

2) професійні якості (любов до дітей, професійна компетентність, знання історії та теорії педагогіки, основ психології, методичні здібності, що вимагають володіння педагогічною технікою, обізнаність з досягненнями педагогічної науки і практики, уміння застосовувати те, що в набутий практичною роботою, тактовністю, творчим настроєм, прагненням до самовдосконалення, адекватною самоосвітою);

3) моральні якості (духовність, доброзичливість, людяність, чесність і правдивість, організованість і відповідальність).

Ми визначаємо педагогічну культуру як комплексну систему знань, цінностей, навичок та умінь, які повинен мати педагог для ефективної професійної діяльності. Компоненти педагогічної культури можна виділити такі:

Професійні знання. Це знання про психологію, педагогіку, методику викладання предмета, дидактичні принципи тощо.

Вміння та навички. Педагог повинен володіти навичками планування та організації навчального процесу, вміти застосовувати різні методи та прийоми навчання, ефективно спілкуватися з учнями та батьками.

Вихованість. Педагог повинен бути прикладом для учнів, мати високу культуру мовлення та поведінки, дотримуватися етичних норм у спілкуванні з учнями та колегами.

Професійна етика. Педагог повинен дотримуватися принципів професійної етики, таких як конфіденційність, повага до особистості учня, засади професійної чесності та відповідальності.

Педагогічна майстерність. Це вміння застосовувати набуті знання та навички в практичній діяльності, вирішувати складні педагогічні завдання, забезпечувати ефективність навчання та виховання учнів.

Самовдосконалення. Педагог повинен бути готовим до постійного навчання та самовдосконалення, вдосконалювати свої знання та навички, стежити за новинками в педагогіці та впроваджувати їх у свою діяльність.

Також в цій системі виділяємо педагогічне спілкування, педагогічну інтуїцію та педагогічний досвід як важливі складові педагогічної культури майбутнього викладача ЗВО.

Спілкування - це взаємодія двох або більше людей, яка полягає в обміні між ними інформацією когнітивного чи емоційного характеру; це сукупність зв'язків і взаємодій, які виникають і закріплюються між людьми в процесі спільної діяльності [2].

Педагогічне спілкування можна назвати міжособистісно-рольовим. Нижче подано тлумачення концепції педагогічного спілкування видатними педагогами та психологами, яке міститься в науково-методичних публікаціях [4, с. 8].

Я. Л. Коломинський розуміє педагогічне спілкування як «професійне спілкування викладача з тими, хто навчається в процесі навчання та виховання, що виконує певні функції та спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, а також іншу психологічну оптимізацію навчальної діяльності та взаємин між викладачами та тими, хто навчається» [3, с. 191].

Поняття педагогічного досвіду розуміється як сукупність знань, умінь і навичок, набутих у процесі безпосередньої педагогічної діяльності; форма засвоєння викладачем раціональних досягнень своїх колег.

Педагогічний досвід накопичується в конкретній діяльності викладача під впливом специфіки закладу, стилю педагогічного колективу, особистих якостей викладача, він формується на основі педагогічних знань, є критерієм істинності науково-методичних рекомендацій. Масовий педагогічний досвід відображає те, що є в повсякденній практиці.

Педагогічний досвід в першу чергу втілений у технології навчального процесу. За поширеністю, педагогічний досвід поділяється на передовий і масовий.

Передовий педагогічний досвід відображає, чого можна досягти у навчанні та вихованні та за яких умов. Передовий педагогічний досвід - це висока майстерність викладача та високі педагогічні результати.

Передовий педагогічний досвід відрізняється сферою та рівнем творчої самостійності свого автора. За обсягом виділяють такі типи досвіду: система роботи закладу (школа, відділ народної освіти, методичний кабінет тощо); система роботи працівника (педагога, директора, інспектора-методиста тощо); вирішення важливої педагогічної проблеми в навчальному закладі; вирішення важливої педагогічної проблеми в діяльності окремих викладачів; певні форми,

методи та прийоми, що застосовуються у навчальному закладі; форми, методи та прийоми, якими користуються окремі викладачі [1].

За рівнем творчої самостійності виділяють такі типи передового педагогічного досвіду: інноваційний та раціоналізаторський.

Педагогічна інтуїція є одним із системотворчих компонентів педагогічної культури, що визначає миттєвий і безпомилковий вибір методу, техніки, слова, інтонації. Педагогічну діяльність не можна мислити без почуття, передбачення, інтуїції, імпровізації.

У психології інтуїція розглядається як новинка в людській психології, заснована на знаннях і досвіді, що визначає людські дії без попереднього аналізу, миттєво, але з натхненням. Це допомагає знайти правильне рішення в умовах недостатньої інформації та часу на основі орієнтованого пошуку та екстраполяції. І такий дефіцит завжди величезний там, де він стосується живої людини.

Педагогічна інтуїція - явище не випадкове, а закономірна і важлива складова творчої діяльності викладача, його педагогічна культура, яка виступає засобом оперативного коригування педагогічного плану. За джерелами походження інтуїція може бути чуттєвою (включаючи фізіономічну) та інтелектуальною (творчою) [5, с. 95].

Отже, педагогічна культура в реальному педагогічному процесі виявляється в єдності із загальними культурно-моральними проявами особистості викладача. Педагогічна освіта також передбачає широку загальнокультурну підготовку. Останнє включає гуманітарні, соціально-економічні, природничі науки та поглиблене вивчення в цьому контексті конкретної галузі знань, що відповідає професійній спеціалізації. Загальнокультурний блок повинен забезпечити розвиток культурно доцільного світогляду викладача, створити умови для його життєвого та професійного самовизначення, оволодіння практичною педагогікою.

Список використаних джерел

1. Гавлігіна Т.М. Педагогічний досвід як продукт пошуково-експериментальної діяльності педагогів-новаторів. Педагогічний досвід як фактор оновлення змісту науково-методичної діяльності в установах і закладах освіти: вектори випереджувального розвитку: *тематичний збірник праць* / за заг. редакцією В.В. Олійника. Рівне: ПП Лапсюк, 2012. URL: [https // rivneosvita.org.ua](https://rivneosvita.org.ua).

2. Забродський М.М. Сутність педагогічного спілкування. *Шкільний світ*. 2009. №1 (33). С. 5.

3. Коць М. Аналіз процесу спілкування у підготовці майбутнього фахівця. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Львів. 2012. №5. С. 191-197.

4. Педагогічне спілкування: цілі та цінності. *Управління освітою*. 2003. № 7. С. 8-13.

5. Пономарьов О.С. Культура професійної діяльності в системі категорій педагогіки вищої школи. Теорія і практика управління соціальними системами. *Щоквартальний науково-практичний журнал*. Харків: НТУ «ХП», 2012. № 4. 128 с.

КОБЧЕНКО Софія

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, ОР «Бакалавр», 2 курс
факультет природничої, спеціальної та
здоров'язбережувальної освіти
(м. Харків)*

Підготовка майбутніх корекційних педагогів в умовах сьогодення

Становлення нової, сучасної системи освіти в Україні, зорієнтованої на входження у світовий освітній простір, вимагає суттєвих змін інноваційного спрямування у підготовці майбутніх фахівців у галузі корекційної педагогіки та психології та формуванні їх професійної компетентності. Це стосується впровадження передових освітніх технологій, а саме: вивчення, узагальнення і розповсюдження передового педагогічного досвіду та втілення досягнень психолого-педагогічної науки в практику.

Важливо зазначити, що сучасна українська школа вимагає від учителя глибокого усвідомлення особистісно зорієнтованої парадигми освіти, творчого підходу до організації навчально-виховного процесу, фахової грамотності, володіння інноваційними педагогічними технологіями.

Перед сучасною освітою постають наступні універсальні цілі: вийти на новий рівень якості європейської освіти і забезпечити її конкурентоспроможність на світовому ринку, реформуючи її на засадах демократизації, відкритості, безперервності, рівного доступу до здобуття освіти, мобільності, зберігаючи при цьому автентичність національної освіти [1, с. 253]. З кожним роком зростає кількість дітей з психофізичними порушеннями, які потребують постійної чи тимчасової підтримки в освітньому з урахуванням їх індивідуальних потреб та можливостей. Тому, постає питання системної реалізації у змісті підготовки фахівців завдань з формування у них професійної компетентності у сфері психолого-педагогічного забезпечення освітньої інтеграції дітей з психофізичними порушеннями.

У контексті проблем підготовки майбутніх дефектологів ґрунтовно розроблено теоретичні аспекти професійної компетентності дефектолога (сурдопедагога, тифлопедагога, олігофренопедагога, логопеда та спеціального психолога), визначено систему, зміст та ефективні шляхи удосконалення процесу навчання здобувачів за спеціальністю 016 Спеціальна освіта (В. Бондар, І. Дмитрієва, А. Колупаєва, С. Миронова, В. Синьов, Є. Синьова, В. Тарасун, Л. Фомічова, М. Шеремет, А. Шевцов, Д. Шульженко та ін.),

досліджено основні аспекти впровадження інтерактивних методів фахової підготовки (В. Засенко, С. Миронова, В. Нечипоренко, Н. Пахомова, Ю. Пінчук, В. Синьов, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін.).

Слід зазначити, що вирішення завдань професійної підготовки корекційних педагогів у закладах вищої освіти України на сьогодні значно ускладнюється через певні суперечності: протиріччя між необхідністю впровадження інклюзивної освіти та неготовністю педагогів до роботи в інклюзивному середовищі; недостатнє розуміння ними поняття інклюзії, змішування його з поняттям інтеграції; професійна невпевненість, психологічна неготовність до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; нетолерантна громадська позиція щодо людей з особливими потребами та низька культура міжособистісного спілкування батьків з дітьми.

Головною перешкодою у здобуванні професійних знань, умінь та навичок є повномасштабна війна в Україні, через що вже загинули і далі гинуть, отримують інвалідність тисячі абсолютно невинних людей, серед яких багато дітей. За умови воєнного стану різко загострюється необхідність здійснення практичної підготовки здобувачів у он-лайн режимі. Саме тому підтримка активного упровадження інновацій в освітню галузь під час війни, інтенсивний пошук нових підходів до онлайн навчання, інноваційних форм організації освітнього процесу, ефективних педагогічних та інформаційних технологій стали ключовими напрямками роботи Міністерства освіти і науки України та його підрозділів [2].

Згідно з аналізом науково-педагогічних джерел, основними компонентами підготовки здобувача вищої освіти до здійснення корекційної роботи є набуття таких компетентностей: здатність до розв'язування складних спеціалізованих задач у галузі майбутньої професійної діяльності, зокрема професійна підготовка у сфері спеціальної (корекційної) освіти; формування навичок планування, проведення навчальної, виховної, корекційно-розвиткової, реабілітаційної роботи з особами, які мають порушення психофізичного розвитку; здатності обирати ефективні форми, методи, засоби освітнього, корекційно-реабілітаційного процесу.

В якості провідного поняття відновлення та модернізації освітнього процесу виступає поняття «професійна компетентність» учителя. Поняття «професійна компетентність» значно ширше знань, умінь і навичок, не є їхньою сумою, тому що включає всі сторони діяльності. Більшість дослідників під терміном «компетентність» розуміють складну інтегровану якість особистості, що обумовлює можливість здійснювати певну діяльність. Слід наголосити, що мова йде саме не про окремі знання чи вміння й навіть не про сукупності

окремих процедур діяльності, а про властивість, що дозволяє людині здійснювати діяльність.

За результатами діяльності українських науковців і практиків розроблялися теоретичні прикладні питання запровадження компетентнісного підходу в освіту України (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Савченко, С. Трубачова та ін.). Зарубіжні і вітчизняні автори (І. Єрмаков, О. Савченко, А. Хуторський) підкреслюють, що ключові компетентності у навчанні змінні, мають динамічну структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі [3; 4; 5; 6]. Українські вчені О. Крисан, О. Овчарук, О. Пометун, О. Локшина, О. Савченко вважають, що компетентності є своєрідними комплексами знань, умінь і ставлень, що набуваються в навчанні й дозволяють людині розуміти, тобто ідентифікувати та оцінювати в різних контекстах проблеми, що є характерними для різних сфер діяльності [7].

Сьогодні визначення поняття ключових компетентностей стосується не тільки питань змісту освіти, воно зачіпає всю соціальну сферу суспільства, яке передбачає формування в молоді певних навичок для життя та діяльності. Саме компетентності розв'язують життєво важливі проблеми, оскільки дозволяють оперувати здобутими у школі знаннями, надають можливість застосовувати їх упродовж всього життя.

Як зазначає Н. Пахомова, в умовах науково-технічного прогресу, зростання виробництва і розвитку різних сфер людської діяльності, розвитку системи освіти зокрема, перед вищою школою постають принципово нові задачі формування і розвитку особистісних якостей майбутніх фахівців, а також підвищення рівня їхньої професійної підготовки, що передбачає сформованість інтегративних знань та умінь. Тільки взаємозалежний комплекс інтегрованих професійних знань і особистісних якостей може визначати рівень професіоналізму сучасного фахівця і його готовності до ефективної діяльності [8].

Дослідниця наголошує, що до основних напрямів фахової підготовки майбутніх дефектологів відносимо: спрямування змісту інтегративної підготовки на досягнення головної мети особистісно орієнтованого навчання у вищому закладі освіти; дотримання інтегративності та варіативності змісту психолого-педагогічної освіти; виділення перспективності інтеграції медичних і психолого-педагогічних методик абілітації, корекції і реабілітації та успішне застосування інтегративних знань у практичній діяльності; побудова інтегрованого змісту освіти у вимірах кредитно-модульної системи навчання [8].

Для вирішення проблеми діагностики наявності спеціальних здібностей у майбутніх учителів-дефектологів необхідно виявити та науково обґрунтувати характеристики, що визначають труднощі навчання, а також визначити шляхи подолання проблем у вивченні спеціальних здібностей. Саме компетентнісний підхід посилює практичну спрямованість викладання курсів спеціальних методик, підкреслює необхідність набуття досвіду педагогічної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами, вміння на практиці реалізувати знання; формує основні структурні компоненти професійної діяльності, зокрема: діагностичну діяльність; складання індивідуальних корекційно-компенсаторних планів роботи; надання порад, онлайн-консультацій батькам, педагогам, залучення родин до розвивального процесу та пошуку шляхів його вдосконалення; ведення документації та складання звітів; участі у заходах методичної роботи, самоосвіті; взаємодії з громадськістю.

У педагогічних університетах, як зазначає більшість учених (В. Бондар, Г. Підкурманна, І. Козловська та ін.), підготовка здійснюється на засадах традиційної дисциплінарно-орієнтованої освіти, здебільшого переважає тенденція елективного наповнення навчальних планів новими навчальними дисциплінами, що зумовлює необхідність їх перебудови відповідно до нової освітньої парадигми. А. Булда, ґрунтуючись на результатах проведених досліджень, стверджує, що пріоритетним напрямком у реформуванні вищої освіти є поєднання багаторівневої педагогічної освіти із сучасною практичною готовністю студентів-випускників до виконання своїх професійних функцій [9].

Таким чином, якість професійної підготовки корекційних педагогів, а отже їх професійної освіти на сьогодні визначається не лише кількістю і змістом предметів, формами та методами організації навчального процесу, а й розвитком і стимулюванням у майбутніх фахівців пізнавальної активності та прагнення до пошукової діяльності, формування здатності до інтегративності мислення, творчої самостійності й ініціативи.

Список використаних джерел

1. Сисоева С.О., Кристопчук Т.Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: *навчальний посібник*. Київський університет імені Бориса Грінченка. Рівне: Овід, 2012. 352 с.
2. Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проектна діяльність: *науково-методичний збірник* / за загальною ред. С. М. Шкарлета. Київ-Чернівці «Букрек», 2022. 140 с.
3. Жигтева компетентність особистості / За ред. Л. В. Сохань та ін. Київ, 2003. 248 с.
4. Raven D. Pedagogical testing: Problems, Mistakes, Prospects / Per.s angl. M.: Vysshiaia shkola. 1999. 264 p. (in Russian)
5. Savchenko O. The content of school education between centuries. *Shliakh osvity*, 2005.
6. Sysoieva S.O., Krystopchuk T.Ye. Educational systems of the counties of European Union: general characteristics: *navchal'nyi posibnyk*. Kyivs'kyi universytet imeni Borysa Hrinchenka. Rivne: Ovid, 2012. 352 p. (in Ukraine)

7. Competent approach in modern education: world's experience and Ukrainian prospects: *Biblioteka osvith'oi polityky / Za zag. red. O. V. Ovcharuk*. Kyiv: Osvita. 2004. 164 p. (in Ukraine)

8. Пахомова Н. Г. Інтеграція методико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки майбутніх логопедів. *Автореферат дисертації на здобуття наук ступеня докт. педаг. наук*. Київ, 2013. 44 с.

9. Булда А. А. Теоретичні основи практичної підготовки вчителів історії в педагогічних навчальних закладах України (історико-педагогічний аспект): *дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Булда Анатолій Андрійович*. Київ, 2000. 467 с.

КЛЮСА Тетяна

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Проблема батьківсько-виховательської взаємодії у науковій літературі

Професійна підготовка фахівців у галузі дошкільної освіти як важлива складова суспільного процесу в Україні перебуває під впливом сучасних реалій, відповідаючи соціальному замовленню та викликам часу.

Проблему дитячо-батьківських відносин найбільш точно розкрито у дослідженнях Т. Алексєнко, Л. Буніна, В. Кравця, Н. Максимовської, В. Стинської та ін. Питання педагогічної взаємодії вихователів закладів дошкільної освіти досліджували О. Кіліченко, М. Незамай, В. Удот та ін.

В «Академічному тлумачному словнику» категорію «взаємодія» трактують як «взаємний зв'язок між предметами у дії, а також погоджена дія між ким-, чим-небудь» [4].

Застосування поняття «взаємодія» в різних психолого-педагогічних галузях має специфічні особливості, які впливають на його визначення. Приміром, із точки зору педагогічної психології процес взаємодії трактується як цілеспрямований професійний взаємообмін та взаємозбагачення. У соціальній психології – це поняття застосовується для характеристики міжособистісної комунікації суб'єктів трудової діяльності та ступеня їхнього взаємовпливу [1, с. 210].

Взаємодія завжди має інтерсуб'єктивний характер, тобто реалізується як система відносин, головними ознаками якої є:

- предметність (наявність спільної конкретної мети, що зумовлює спільність дій у ході її досягнення);
- ситуативність або регламентованість конкретними обставинами: тривалістю, інтенсивністю, нормами та правилами взаємодії;
- рефлексивність (рефлексивна багатозначність) – можливість для взаємодії бути виявом як суб'єктивних намірів, так і наслідком спільної участі в колективній діяльності;

– експлікованість – можливість спостереження, реєстрації конкретних дій індивідів, суб'єктів взаємодії [2, с. 546].

Взаємодія є універсальною категорією. Основними ознаками взаємодії є вплив об'єктів один на одного, взаємна обумовленість, зміна станів, взаємоперехід. На думку В.Онищук, до основних ознак взаємодії повинна також належати ознака спільного об'єкта, завдяки якій взаємодія одержує свій функціональний (отримання спільного результату) та інтегративний (поєднання учасників взаємодії з метою отримання спільного результату) смисли. Наявність спільного об'єкта перетворює суб'єкт-суб'єктні відношення на суб'єкт-об'єкт-суб'єктні [2, с. 547].

Отже, поняття «взаємодія» можна охарактеризувати і як процес двосторонньої діяльності, спрямованої на досягнення поставленої мети, заснованої на взаємному впливові учасників взаємодії один на одного.

На державному рівні взаємодія вихователів з родинами регулюється Методичними рекомендаціями щодо організації взаємодії закладів дошкільної освіти з батьками вихованців.

Педагогічна діяльність вихователя закладу дошкільної освіти є складною системою постійних взаємних впливів з дітьми та іншими активними суб'єктами освітнього процесу, оскільки передбачає численні професійні взаємозв'язки з іншими педагогами, медичними працівниками, органами управління в галузі дошкільної освіти та з родинами вихованців.

Сучасна дошкільна педагогіка володіє напрацьованим через практику інструментарієм взаємодії вихователів із родинами. Це форми і методи співпраці закладів дошкільної освіти з батьками, де основним критерієм поділу на форми взаємодії є кількість учасників. На основі цих критеріїв, вихователь обирає доцільні форми взаємодії з родинами – такі способи організації їх спільної діяльності, які ефективно впливають на виховання особистості дітей дошкільного віку.

За критерієм кількості учасників Н. Семенова розрізняє індивідуальні та групові форми і методи роботи. До індивідуальних науковцем віднесено: індивідуальні бесіди (у т. ч. по телефону), консультації, відвідування сімей за місцем проживання, листування, прийом та забирання дітей з садка, доручення батькам тощо. Серед групових (колективних) автор виділяє: батьківські збори, лекції, «дні відкритих дверей», групові консультації, тренінгові заняття, круглі столи, виставки результатів творчості дітей, свята та інші масові заходи для батьків, клубна робота тощо [3, с. 19-21].

У сучасній психолого-педагогічній літературі важливою умовою ефективної виховної роботи є особлива єдність ЗДО і родини, якої досягають за

умови, коли вихователь постійно працює над підвищенням рівня психолого-педагогічної обізнаності батьків, їх педагогічної культури.

Аналіз перелічених вище форм взаємодії з батьками дозволяє виокремити найвагоміші для нашого дослідження: бесіда, тренінг, рольові ігри, відвідування сімей (патронаж), консультації, практикум, перегляд фільмів.

Таким чином, аналіз науково-педагогічних поглядів дослідників феномену «взаємодія», дав підстави розуміти сутність поняття «батьківсько-виховательська» як процес погоджених впливів, гармонійних стосунків, що підпорядковані спільній меті, яка реалізується в суб'єкт-суб'єктному спілкуванні та в спільній педагогічній діяльності щодо виховання дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Незамай М. Модель формування готовності майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з дітьми з внутрішньо переміщених сімей. *Наукові записки*. Вип. 196. Педагогічні науки. Кропивницький, 2021. С. 209 – 214.

2. Онищук В. Ф. До проблеми психолого-педагогічної взаємодії вихователів дітей дошкільного віку з родинами. *Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень: Матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції аспірантів і студентів* (Луцьк, 16–17 травня 2017 р.). Луцьк, 2017. С. 546–548.

3. Семенова Н., Лаврів Х., Бондарчук Д. Взаємодія дошкільного навчального закладу і сім'ї у вихованні особистості дитини дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки*. Серія: Педагогічні науки. 2017. № 2. С. 19–29.

4. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970-1980) в 11 томах. URL: http://sum.in.ua/s/vzaje_modija.

КРЮКОВ Євген

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», I курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Формування світоглядної культури майбутніх викладачів ЗВО в освітньому процесі

Тенденції сучасних реалій не тільки змінили умови соціального життя людей та вплинули на їхню самосвідомість, але й поставили нові виклики перед українською освітою. Саме це обумовлює основні світоглядні установки та соціальні тенденції, які визначають сучасне наповнення змісту світоглядної культури особистості.

Питання світоглядного формування особистості привертало увагу ще античних філософів (Аристотель, Платон, Піфагор, Сократ), які розкривали перед своїми учнями закони природних та суспільних явищ, формували їх моральні принципи.

Вагомий внесок у дослідження проблеми світоглядного становлення особистості належить таким науковцям як І. Бех, О. Белих, Г. Васянович, О. Кононко, Л. Корміна, В. Смікал, О. Сухомлинська, І. Чистяковата ін.

Для сучасного закладу вищої освіти одним із першочергових завдань постає формування світоглядної культури майбутніх викладачів, яка є основою їхньої самосвідомості та основним чинником розвитку нашої держави. Значущість виховання цієї важливої якості зумовлюється тим, що вона визначає орієнтацію майбутніх викладачів закладів вищої освіти на майбутню професійну діяльність.

О. Кононко зазначає: «Спрямованість світоглядної позиції, її глибина і стійкість є запорукою якісного професійного та особистісного зростання студентської молоді. Сьогодення змушує її вирішувати життєві задачі високої новизни й складності, актуалізує необхідність поводитися компетентно у багатоваріантному світі, виділяти та кваліфікувати події за ступенем їх значущості, безпеки та корисності. Це посилює важливість формування у майбутніх педагогів свідомого ставлення до життя та активної світоглядної позиції. Світобачення як феномен свідомості засвідчує існування зв'язку між внутрішнім світом особистості та її зовнішнім життям; фіксує її ставлення до оточуючого світу та самого себе; об'єктивує ідеали та цінності молодої людини, способи сприйняття й усвідомлення нею подій та явищ» [4, с. 245].

Ціннісні орієнтири студентської молоді, її ставлення до історії та культури рідного краю є вирішальними при окресленні напрямку політичного, економічного та суспільного руху держави. І. Шапошникова зауважує: «Опорними категоріями світоглядної культури молоді є активність особистості, її рефлексія, ставлення до життя, психологічна стійкість, волевільність якості, бажання знати історію свого народу» [9, с.185].

З-поміж головних чинників формування світоглядної культури студентської молоді сучасні науковці визначають наступні: освітні структури (І. Чистякова), родину, засоби масової інформації, молодіжні групи, мистецтво (В. Смікал), візуальні та віртуальні засоби комунікації, міський дизайн (Л. Кривега), культурні цінності (І. Ковальчук).

Формування світоглядної культури особистості має комплексний характер, так як починається у сім'ї, продовжується у закладах освіти і триває впродовж усього життя. Особливого значення набуває формування світоглядної культури педагога, покликаним якого є здійснювати цілеспрямований виховний вплив на здобувачів освіти.

Саме педагог закладає основи громадянської позиції, делегує у духовний світ кожної особистості наукові знання, цінності та культуру. Як слушно зауважує О. Сухомлинська, «педагог втілює свою сутність у вихованцях і

розкриває сутність вихованців, виявляючи їх знання, світогляд, почуття» [6, с. 12]. У зв'язку з цим нагальним стає виявлення об'єктивних чинників, які впливають на процес формування у молоді світоглядної культури. Не меншої актуальності набувають питання підбору необхідних методів, форм та засобів формування досліджуваної нами якості, що дозволяє перевести дані категорії у площину конкретного освітнього процесу.

Ю. Хайрулліна визначає такі фактори виховання культури здобувачів вищої освіти, як: «конкретно-історичні, соціально-економічні та соціокультурні умови життєдіяльності суспільства; духовно-культурну спадщину суспільства; світоглядну самосвідомість особистості як систему її ціннісних установок та орієнтацій, світоглядних переконань, ідеалів та принципів» [7, с. 211].

В. Смікал вважає, що найкраще педагогічному впливу піддаються такі важливі аспекти світоглядної культури молоді як: свідоме оволодіння світоглядними знаннями (про природу, суспільство і людину), усвідомлення особистістю свого ставлення до світоглядного змісту навчального матеріалу та бажання реалізувати власні світоглядні переконання у практичну діяльність. Дослідниця вважає виховання інтелектуальних, моральних, естетичних, релігійних почуттів необхідною передумовою виховання світоглядної культури особистості [5, с.7]. Щодо структури світоглядної культури, то науковець включає до неї комплекс знань; метод мислення, який, поєднуючись зі знаннями, формує принципи взаємодії людини зі світом та її самопізнання, світоглядні цінності, світоглядну активність особистості тощо [5, с. 8].

Професійна діяльність викладача базується на його фаховій підготовці як висококваліфікованого фахівця, який ознайомлений із сучасними вимогами до гуманізації освітнього процесу закладу вищої освіти, підготовлений до організації навчальної діяльності студентської молоді як педагогічної взаємодії.

Л. Корміна вказує на універсальність світоглядної культури, яка перебуває у прямій залежності, перш за все, від міри особистісної участі у суспільно корисній праці, від уміння застосовувати на практиці вироблені людством знання та уявлення про світ, оскільки культура особистості – це не культура духовного споживання, а культура практичного засвоєння духовних основ суспільства (науки, літератури, мистецтва), пануючих у ньому політичних, моральних, естетичних, правових, релігійних (або атеїстичних), філософських та інших поглядів, а також духовних почуттів – громадських, моральних, естетичних тощо» [3, с. 34].

З'ясовано, що для формування світоглядної культуримайбутнього викладача ЗВО недостатньо озброїти його науковими знаннями, так як вони не завжди є суголосними поведінці та діяльності. Засвоєння теорії є важливим чинником формування світоглядної культури, однак потрібні пошуки інших

засобів педагогічного впливу, спрямовані на активну життєву позицію особистості. Усвідомлення важливості світоглядної культури для себе особисто та професійної підготовки майбутнього викладача є тим бажаним результатом, до якого необхідно прагнути на етапі магістерської підготовки.

Основними формами розвитку світоглядної культури майбутніх викладачів можуть виступати інтерактивне навчання і тренінги, зорієнтовані на особистісне зростання у процесі педагогічної взаємодії. Крім того, здобувачів освіти варто залучити до будь-якої волонтерської діяльності, пов'язаної з майбутньою професією (ведення наукових гуртків, проблемних груп), різноманітних проєктів за професійним профілем.

Таким чином на основі аналізу наукової літератури визначаємо світоглядну культуру як необхідну складову професійної підготовки майбутнього викладача ЗВО та елемент його загальної культури. Спрямованість світогляду, його орієнтація на майбутню професійну діяльність, глибина та стійкість забезпечать якість професійного й особистісного зростання студентської молоді.

Список використаних джерел

1. Беліх О. С. Духовні основи формування світогляду студентської молоді: *автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук*. Східноукраїнський нац. ун-т імені В. Даля. Луганськ, 2013. 40 с.
2. Ковальчук І.А. Світоглядна культура особистості в контексті дефінітивних підходів. URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individual-conferences/oct-2013>
3. Корміна Л. І. Світоглядні поняття як визначальний структуротворчий елемент цілісних знань суб'єкта світогляду. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. Серія: Педагогічні науки. Волинь, 2019. С. 32-35.
4. Кононко О. Формування у майбутніх педагогів життєдайного світобачення. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2017. № 3. С.240-247.
5. Смікал В. О. Формування світоглядної культури майбутнього вчителя засобами мистецтва: *автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04*. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2012. 22 с.
6. Сухомлинська О. В. Педагогічний ідеал крізь призму теорій моралі. *Педагогічні науки*. 2009. Вип. 1. С. 5-15.
7. Хайрулліна Ю. О. Х 15 Світоглядна культура особистості: структурно-функціональний аналіз: *монографія*. Мін-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. 235 с.
8. Чистякова І. Сутнісні характеристики світоглядної культури школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021, № 10 (114). С.309-321.
9. Шапошникова І. В. Формування ціннісних орієнтацій сучасної української молоді. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2018. Вип. 57. С. 181-187. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/stapttp_2013_57_26.pdf.

Професійне вигорання педагогів як психолого-педагогічна проблема, шляхи запобігання

Сучасна система освіти проходить через велику кількість змін: запровадження нових стандартів, підвищення вимог до професійної компетентності педагогів, впровадження інноваційних технологій та ін. Всі ці зміни впливають на рівень психічного здоров'я педагога. За даними вітчизняних та зарубіжних дослідників відомо, що серед представників професій типу «людина-людина» праця педагога відноситься до категорії найбільш стресогенних, що передбачає підвищений ризик формування синдрому «емоційного вигорання». Багато педагогів відзначають у себе наявність психічних станів, котрі дестабілізують їх професійну діяльність. Сюди варто віднести тривожність, зневіру, пригніченість, апатію, розчарування, хронічну втому тощо. Ці стани і характеризують собою синдром професійного вигорання.

Вважається, що вперше поняття «емоційне вигорання» було запроваджено у 1974 році американським психіатром Гербетром Фрейденбергом [7].

Психологи зазначають, що емоційне вигорання негативно впливає на працездатність людини, оскільки призводить до емоційної та особистісної усунення, незадоволеності собою, що у свою чергу призводить до підвищеної тривожності, депресивних станів, психосоматичних захворювань, неадекватному прояву емоцій [2]. За останні роки у світі все частіше став згадуватись такий термін, як «Професійне вигорання». Професійне вигорання - це синдром, що розвивається на фоні постійного стресу і веде до виснаження емоційних, енергетичних та особистісних ресурсів працюючої людини [3]. Синдром професійного вигорання є найнебезпечнішим професійною хворобою педагогів, тому що педагог часто у своїй професійній діяльності взаємодіє з людьми (дітьми, батьками та іншими фахівцями). Синдром професійного вигорання розвивається поступово. Американський психолог Крістіна Маслач розглядає «вигорання» як реакцію у відповідь на тривалі професійні та особистісні стреси, що проходять 3 стадії: виснаження, деперсоналізація, редукція персональних досягнень [4]. 1 стадія – фаза напруги. Нервова напруга служить таким, що запускає механізмом у формуванні емоційного вигорання та має динамічний характер, що обумовлено сталістю або посиленням психотравмуючих факторів. Фаза напруги починається з

приглушення емоцій, згладжування гостроти почуттів та свіжості переживань. Позитивні емоції поступово замінюються відстороненістю у відносинах з колегами та членами сім'ї. Виявляється стан тривожності, незадоволеності собою та займаним становищем. 2 стадія - фаза резистенції (опір наростаючому напруженню). На цій стадії педагог намагається захистити себе від переживань. З'являються проблеми з учнями, виникає зневажливе ставлення до колег. Нехтування поступово починає проявлятися у бік учнів - спочатку це важко стримувана ворожість, потім це проявляється у вигляді спалахів роздратування. Але подібні реакції педагога - це несвідомий прояв захисних функцій психіки - самозбереження під час спілкування, що перевищує безпечний для організму поріг. 3 стадія – фаза виснаження. Ця стадія відрізняється занепадом психічних ресурсів, виснаженням нервової системи та падінням загального тону організму [6]. У педагога проявляється емоційна відстороненість та емоційний дефіцит, проявляється зниження компетентності в роботі, невдоволення собою та своєю роботою.

Психологи Л.Беннет, П.Мічі, С.Кіппакс [5] виділяють три основні групи симптомів властивих професійному емоційному вигоранню. 1. Психофізичні симптоми: симптом хронічної втоми, почуття фізичного та емоційного виснаження; зниження сприйнятливості реактивності на зміни довкілля; часті безпричинні головні болі, розлади шлунково-кишкового тракту; порушення ваги; безсоння; часте загальмоване стан, сонливість, бажання спати протягом всього дня; порушення дихання при емоційному навантаженні; різке зниження сенсорної чутливості. 2. Соціально-психологічні симптоми: байдужість, зневіра, інертність, меланхолія; підвищення дратівливості на незначні події; часті нервові зриви; безпричинні негативні емоції; підвищений занепокоєння, тривожність; загальна негативна установка на звичні завдання. 3. Поведінкові симптоми: часто виникає почуття втоми під час роботи, бажання перерватися та відпочити; зниження ентузіазму у роботі, байдужість до результатів роботи; ухилення від виконання важливих та пріоритетних завдань, зацікнення на дрібні завдання, що не відповідають службовим вимогам; відсторонення від колективу та учнів, прояв неадекватної критичності; зловживання алкоголем, різке збільшення випалюваних за день цигарок, вживання наркотичних речовин тощо. Численні дослідження показують, що вже через 2-4 роки після початку педагогічної діяльності молоді вчителі починають відчувати симптоми вигорання. Цей факт пояснюється емоційним потрясінням, яке відчувають молоді педагоги через невідповідність очікувань. Тому вже в перші п'ять років частина з них припиняє свою педагогічну діяльність. Але більш типовим варіантом є стан, що характеризується економією ресурсів щодо емоційно-

психічного вигорання. Через 11-16 років роботи педагоги опановують техніки енергозберігаючих стратегій виконання професійної діяльності [6, с.109-112].

Професійне вигорання може бути викликане різними причинами. Першою причиною є вік.«Вигорання» може виникнути у будь-якому віці, але частіше виникає у педагогів віком 30-40 років.У цьому віковому періоді у людини відбувається зміна життєвих пріоритетів; переоцінка цінностей. Наступною причиною є особливість темпераменту та характеру. Вчені з'ясували, що до вигорання серед педагогів найбільше схильні жінки. Їхня емоційна довірливість стає їхнім слабким місцем. Чоловіки більш відсторонено поведуться, тому серед них відсоток носіїв синдрому приблизно вдвічі нижчий, ніж серед жінок. Встановлено, що до категорії ризику можуть потрапити люди таких типів особистості: педанти, демонстранти та чутливі. Другою причиною є неправильна організація свого робочого дня. На розвиток синдрому впливає багатогодинна робота, але не будь-яка, а невизначена (нечіткість функціональних обов'язків) або не педагог не отримує належної оцінки [6, с. 112]. Високий темп роботи постійно зростаючі вимоги теж є однією з причин професійного вигорання. Важливою причиною є рольовий конфлікт (або сім'я, або робота). Педагог у цьому випадку не може розмежувати будинок та роботу (всі домашні проблеми переносить на роботу, а роботу «приносить» додому). Така ситуація спонукає багатьох викладачів витратити надміру емоції, а дехто із педагогів починає шукати методи економії психічних ресурсів. Однак рано чи пізно людина з міцними нервами схилиться до тактики емоційного вигорання: триматися від усього і всіх подалі, не прийматиме все близько до серця, берегти свої нерви.

Для профілактики синдрому професійного вигорання існують два підходи. Ними є саморегуляція та релаксація. Саморегуляція - це контроль свого психічного стану шляхом впливу на самого себе за допомогою слів, уявних образів, управління м'язовим тонусом та диханням. Релаксація – це система прийомів, що сприяє частковому або повному позбавленню від фізичної чи психічної напруги.

Рекомендуються такі природні прийоми саморегуляції: сміх, посмішка, гумор; роздуми про щось хороше, приємне; споглядання квітів у приміщенні, пейзажу за вікном, фотографій, інших приємних чи дорогих речей; «купання» (реальне чи уявне) у сонячних променях; вдихання свіжого повітря; читання віршів; висловлювання похвали, компліментів комусь «просто так» [1]. Для релаксації існує низка вправ - релаксацій. Вони необхідні для зняття втоми та набуття стану стабільності, впевненості у собі. Професійне вигорання негативно позначається не тільки на самих педагогах та їх діяльності, а й на людях, котрі оточують їх (родичі, друзі, колеги, учні).

Щоб запобігти розвитку синдрому професійного вигорання необхідно у профілактичних цілях: 1) намагатися розраховувати та обдуманно розподіляти свої навантаження; 2) вчитися перемикатися з одного виду діяльності на інший; 3) простіше ставитись до конфліктів на роботі; 4) не намагатися бути кращим у всьому, тому що робота – це лише частина життя [1].

Зрозуміло, що повністю виключити у роботі стрес у наших сучасних умовах неможливо. Але цілком можливо суттєво зменшити їх руйнівний вплив на психологічний та фізичне здоров'я педагогів. Найголовніше правило для педагогічних працівників навчитися не змішувати професійні проблеми з особистими, працювати на роботі, а відпочивати вдома, вчитися знімати стрес і швидко перебудовуватись.

Список використаних джерел

1. Вчимося вирішувати проблеми / Азарова Т.В., Барчук О.І., Беглова Т.В., Бітянова М.Р., Корольова Е.Г., Пяткова О.М.; під ред. Бітянової М.Р. Київ: Главник, 2007. 144 с.
2. Емоційне вигорання. Упоряд.: В. Дудяк Київ: Главник, 2007. С.128. (Серія «Психол. інструментарій»).
3. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти. / За ред. С.Д. Максименка, Л.М.Карамушки, Т.В. Зайчикової. Київ, 2006. 365 с.
4. Burnout: The Cost of Caring by Christina Maslach, Ph.D.; Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1982. 192 pages
5. L. Bennett , P. Michie& S. Kippax Quantitative analysis of burnout and it sassociated factors in AIDS nursing : URL:[http:// dx.doi.org/ 10.1080/ 09540129108253061](http://dx.doi.org/10.1080/09540129108253061)
6. Christina Maslach, Susan E. Jackson The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behaviour*, Vol. 2, 99-113 (1981).P.99-113.
7. [Herbert J. Freudenberger](#), [Geraldine Richelson](#) Burn-out: the high cost of high achievement. *Bantam Books*, Toronto, 1981. 212 p.

КУЙБІДА Тетяна

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
Педагогічний факультет
(м.Івано-Франківськ)*

Формування готовності майбутніх викладачів ЗВО до розв'язання педагогічних конфліктів

В умовах сучасних українських реалій значно зросли вимоги до вміння кожної особистості у складних життєвих ситуаціях проявляти мобільність, цілеспрямованість та поводитися конструктивно. В Законі України «Про освіту» (2017), Законі України «Про вищу освіту» (2014) та інших офіційних документах підкреслюється важливість формування особистості, готової співіснувати та взаємодіяти у різних навчальних, професійних та соціальних середовищах.

За сучасних умов суспільного розвитку міжособистісні, групові та міжгрупові конфлікти стали непоодиноким явищем у закладах освіти усіх рівнів акредитації. У такій багатогранності стосунків стають закономірними зіткнення суджень, інтересів, потреб та різних позицій людей. Тема конфлікту та його руйнівних впливів є однією з актуальних проблем сьогодення, розв'язання якої потребує не лише конкретних знань, але й практичних умінь безконфліктно їх вирішувати.

Система вищої освіти представляє собою блок функціональних та міжособистісних взаємозв'язків, які часто є проблематичними, неоднозначними, нерідко суперечливими, так як охоплюють педагогічну, соціальну, психологічну, економічну та інші галузі життєдіяльності людини.

У нинішніх реаліях досліджуються загальні особливості міжособистісних конфліктів (М. Боришевський, І. Булах, В. Кушнірюк та ін.), аналізуються внутрішньо-особистісні конфлікти та способи їх уникнення (О. Антонова-Турченко, О. Васильченко, А. Войцихова, Л. Якушева та ін.). Питання запобігання і розв'язання конфліктів в освітньому середовищі аналізували С. Гиренко, О. Назарук, М. Трухан, Ю. Чорненький та ін.). Предметом наукових інтересів Л. Барановської, С. Пашенка, А. Руденка, А. Семиченка, Т. Чупровської, Г. Шевченко, Є. Юрківського та ін. стали причини конфліктів та організаційні умови їх подолання в діаді «викладач-студент». Однак проблема запобігання і розв'язання конфліктів у закладах вищої освіти, зокрема між студентом і викладачем, виявилась недостатньо дослідженою.

Розвиток конфліктології як науки у світовому масштабі розпочався всередині минулого сторіччя з публікації в американському журналі статті Дж.Бернарда «Де сучасна теорія конфлікту?». Ваговим внеском у теорію конфлікту була стала стаття К. Левіна «Вирішення конфліктів», після появи якої починає інтенсивно розвиватися наука конфліктологія [5, с. 23].

Найбільш активний етап розвитку наукових досліджень у даній галузі припав на середину ХХ століття. Актуальність дослідження проблеми конфліктів зацікавила ЮНЕСКО, через що була проведена міжнародна конференція у Парижі. За її результатами побачив світ науковий збірник «Про природу конфліктів», а згодом налагоджено видання спеціальних журналів з проблем конфліктів. Наприклад, у США в 70-х рр. минулого сторіччя відкрито Центр досліджень конфліктних ситуацій та видавався кварталник «Проблеми розв'язання конфліктів» [1, с. 131].

Так поступово наука конфліктологія переходила від теоретичних досліджень до практичного напрямку врегулювання конфліктів. Почали з'являтися наукові розвідки поведінки людей в умовах різних конфліктних ситуацій, психологічні тренінги, спеціальні програми тощо. У багатьох країнах

відкриваються конфліктологічні центри, де працюють спеціалісти-практики із сформованими практичними вміннями надання реальної допомоги в успішному вирішенні проблемних ситуацій.

Через те, що існування людини є багатостороннім життєвим ланцюгом, досліджуваний нами феномен аналізують науковці різних наук, а саме: політологи, соціологи, психологи, філософи, історики, педагоги, економісти, юристи, медики, біологи. Відповідно конфліктологія послуговується методами та прийомами перелічених наук.

В. Сухомлинський у ряді своїх статей аналізував проблему конфліктів. Зокрема у праці «Про конфлікт у дитячому колективі» вчений комплексно досліджував тему запобігання і розв'язання конфліктів між дітьми та вчителями, які він називав «великим нещастям та бідною школи» [6, с. 129]. Видатний педагог вважав, що конфліктні ситуації появляються тоді, коли «вчитель думає про дитину упереджено». Він звертався до вчителів зі словами: «Сприймайте учня об'єктивно та справедливо – і уникнете конфліктів. Уміння уникнути конфліктних ситуацій – це найважливіша складова педагогічної майстерності, бо запобігаючи конфлікту, вчитель формує виховну силу колективу» [6, с. 131].

За останні десятиліття з'явилося немало конфліктологічної літератури, а конфліктологія як прикладна наукова самостійна дисципліна зайняла почесне місце в програмах навчання педагогів, психологів, соціальних працівників, її почали викладати як самостійну дисципліну у закладах вищої освіти.

Погоджуємось із поглядами українських науковців (Н. Амеліна, І. Андрейчук, В. Кушнірюк, С. Пащенко, В. Петрінко та ін.), які наголошують, що в умовах сьогодення значення конфліктології як самостійної галузі знань невпинно зростає, так як вона сприяє прогнозуванню та запобіганню соціальним стресам, знижує рівень протистоянь та протиріч між людьми. «Знання конфліктології, – зазначає В. Петрінко, – потрібні всім людям без винятку, але педагогам особливо, так як людські взаємовідносини є одним із шляхів їхньої гармонізації, зокрема у закладах вищої освіти» [5, с. 14].

О. Антонова-Турченко акцентує увагу на бінарній природі конфлікту, яка проявляється як в негативних (погіршення морально-психологічної атмосфери в колективі; ускладнення міжособистісних стосунків, зниження працездатності; посилення конфронтації; зростання психологічних витрат на подолання конфлікту), так і позитивних позиціях (активізація особистості до розвитку, пошук шляхів особистісного зростання та покращення стосунків у колективі) [1, с. 188].

Л. Барановська визначає кілька напрямів конфліктології, а саме: «філософсько-соціальний (досліджує загальні течії розвитку конфліктів);

організаційно-соціологічний (з'ясовує причини конфліктів у групах та колективах; особистісно-психологічний (аналізує психо-фізіологічні особливості окремих людей та їхню поведінку в конфлікті) [2, с. 78].

Загальна конфліктологія об'єднує часткові конфліктологічні галузі, які досліджують природу конфлікту з позиції власного предмета та методів. З точки зору психології, конфліктологія є галуззю знань про шляхи запобігання конфліктів у різних сферах діяльності особистості (трудові, військові, службові, сімейні, педагогічні тощо).

Майбутнім викладачам ЗВО для ефективної професійної діяльності з розв'язання професійних конфліктів потрібно володіти арсеналом теоретичних знань щодо сутності та особливостей конфліктних ситуацій, які нерідко супроводжують освітній процес.

Є. Юрківський акцентує увагу на прикладному характері педагогічної конфліктології, так як вона вивчає практичні питання розв'язання конфліктів в освітньому процесі різних типів освітніх закладів та формує розуміння сутності розмаїття методологічних, методичних і процедурних наукових підходів до тлумачення конфліктів. Дослідник зазначає, що головною особливістю сучасної психології конфлікту є превалювання практичного та експериментального аналізу над теоретичним вивченням [7, с. 66]. Науковець зазначає, що переважна більшість (84 %) педагогів і керівників закладів освіти різних рівнів переконані, що поява конфліктних ситуацій у педагогічних колективах є невідворотною [7, с. 67].

С. Пащенко називає конфлікт потужним руйнівним чинником, який негативно впливає на спілкування учасників освітнього процесу. «Причину таких конфліктних ситуацій, – зазначає дослідник, – потрібно шукати у природі педагогічної діяльності, яка консолідує велику кількість фахівців із різними характерами, досвідом та особистими якостями. Невміння педагога пом'якшити конфліктну ситуацію, нерозуміння її природи може бути причиною перманентної напруженості у колективі» [4, с. 119].

Погоджуємось із вченим, що педагогіка конфліктів повинна вивчатися у контексті досліджень психологів, соціологів та юристів: «Науково-педагогічним працівникам необхідно сприймати конфлікт як природне явище, невід'ємну складову життєдіяльності системи освіти та її структури. Закладами вищої освіти зберігається головна роль щодо формування готовності майбутніх педагогів до діяльності з розв'язання професійних конфліктів» [4, с. 121].

Сучасні науковці окреслюють такі проблеми в розвитку педагогічної конфліктології: розробка категоріального апарату з основ конфліктології; організація наукового підґрунтя для ефективного викладання конфліктології у

зкладах вищої освіти; пошук параметрів раннього виявлення конфліктів із використанням інноваційних методів їх дослідження; підготовка фахівців для науково-практичного дослідження проблем запобігання та розв'язання конфліктів; творче запозичення кращого світового досвіду з конфліктології у формі міжнародних конференцій, симпозіумів, тренінгів; проведення наукової роботи з метою розробки підручників та методичних рекомендацій стосовно запобігання та вирішення конфліктів.

Список використаних джерел

1. Антонова-Турченко О.І. Як вижити серед конфліктів: *навч. посіб.* Київ: Знання, 2021. 232 с.
2. Барановська Л.В. Спрямованість діяльності викладача ВНЗ на попередження конфліктів за суб'єкт суб'єктної взаємодії. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* 2019. №1. С.76-84.
3. Боришевський М.Й., Кушнірюк В.М. Гуманізація оцінних ставлень як умова попередження конфліктів у педагогічному процесі. *Конфлікти в педагогічних системах:* зб. доп. наук.-практ. конф. Вінниця: ВДТУ, 2017. С.33-35.
4. Пащенко С.Ю. Психологічні особливості соціально-педагогічного конфлікту у взаємодії студента і викладача вузу. *Матер. міжн. наук.-практ. конф. «Єдність особистісного і соціального факторів у виховному процесі навчального закладу».* Полтава: ПДПУ, 2004. С.117-122.
5. Петрінко В.С. Конфліктологія: курс лекцій: *навч. посіб.* Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла», 2020. 360 с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. *Т. 1: Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості.* Київ: Рад. шк., 1976. 653 с.
7. Юрківський Є.В. Явище конфліктності в студентському середовищі. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім. В. Гнатюка.* Серія 3: *Педагогіка і психологія.* 2017. №3. С. 66-67.

МАЗУР Катерина

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Професійна підготовка майбутніх викладачів ЗВО засобами ситуативного моделювання

В освітньому середовищі спостерігається традиційна орієнтованість на взаємовідношення між викладачем і студентами, в якій немає усталеної практики, спрямованої на забезпечення професійної взаємодії суб'єктів даного процесу. Однак саме сьогодні все виразніше проявляється інтерес суспільства до проблеми готовності майбутніх викладачів до професійної взаємодії як одного із чинників забезпечення високої якості освітнього процесу у закладах вищої освіти.

Нагальним стає необхідність готувати майбутнього педагога з якісною практичною підготовкою. Саме тому актуальність професійної підготовки

набуває важливого значення, оскільки вона має бути спрямована на формування особистості, яка володіє не тільки системою спеціальних знань та професійних умінь, а й вирізняється сформованістю професійно важливих компетентностей, відповідним рівнем кваліфікації з урахуванням світових і європейських стандартів якості при збереженні національних здобутків і пріоритетів, а також здатної до плідної викладацької діяльності.

Отже, проблема підготовки майбутніх викладачів до професійної взаємодії набуває все більшої значущості. Саме тому, для реалізації мети, завдань та концептуальних засад нашого дослідження виникла необхідність у розробці моделі процесу підготовки майбутніх викладачів до професійної взаємодії.

Моделювання в наукових дослідженнях, яке почали застосовувати ще в глибоку давнину, охоплює сьогодні все нові сфери наукових знань. Проблемі розробки моделі фахівців присвячені дослідження багатьох науковців, зокрема: І. Зазюна, В. Сластьоніна, Н. Кузьміної, І. Козич, І. Бега, А. Вербицького, С. Сисоєвої, А. Маркової, О. Романовського, В. Ягупова, В. Семиченко, О. Мармази, В. Маслової та ін.

У своєму науковому доробку українська вчена О. Пометун звертає увагу на визначення сутності педагогічної технології інтерактивного навчання, починаючи з компіляції поняття «інтерактивний метод». Вона стверджує, що «метод у педагогіці визначається як спосіб цілеспрямованої взаємодії викладача і здобувачів освіти для розв'язання педагогічних завдань, тобто для розвитку», а «в понятті «інтеракція» можна виділити дві складові: «інтер» - між, «акція» - посилена діяльність». Тобто, інтерактивні методи можна трактувати як способи цілеспрямованої міжсуб'єктної взаємодії викладача і здобувачів освіти зі створення оптимальних умов для свого розвитку [2, с. 14-15].

Саме інтерактивне навчання базується на моделюванні життєвих ситуацій, використанні рольових ігор, спільному розв'язанні проблемних ситуацій виробничого характеру тощо.

В умовах формування професійної компетентності майбутніх викладачів ЗВО, застосування технологій інтерактивного навчання привнесе унікальність у викладання навчальних предметів спеціального спрямування.

Відтак, одним з ефективних методів викладання педагогічних дисциплін у професійній підготовці майбутніх викладачів ЗВО є ситуативне моделювання. Тому зазначимо, що технології ситуативного моделювання - це не що інше, як гра: рольова гра, імітація, симуляція, драматизація, суд-prose.

Технології ситуативного моделювання (навчання у грі) – це побудова навчального процесу шляхом включення здобувача освіти до гри (передусім ігрове моделювання явищ, що вивчаються) [4, с. 43]. У такому разі студент втілений у роль справжнього фахівця, який виконує певні професійні дії (тобто,

«грає»). Вхідження в роль викладача ЗВО дає змогу на засадах емпатійного та синергетичного підходів програти навчальний процес ведення заняття, або виконання інших посадових завдань в межах освітнього процесу. Тим самим студент бачить основні особливості своєї майбутньої професії та вчиться робити висновки за ситуацією, приймаючи остаточні рішення.

Наведемо деякі визначення основних методів ситуативного моделювання, які вже існують у сучасному науковому доробку вчених-педагогів, і які, на нашу думку, заслуговують на увагу.

Рольова гра (інсценування) - складна системна інтерактивна технологія (техніка, метод), у процесі застосування якої відбувається рольове ведення заняття, тобто розподіл певного набору ролей, які регламентують діяльність і поведінку суб'єктів навчання.

Для кращого розуміння процесу ми пропонуємо структуру моделі студент за використання ситуативного моделювання.

Специфіка викладання педагогічних дисциплін у повній мірі може бути охарактеризована у процесі ситуативного моделювання (Рис 1).

Реалізація ігрової моделі лекції у підготовці майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії засобами ситуативного моделювання та інтерактивних технологій навчання здійснюється через спільну взаємодію всіх компонентів при впровадженні їх у процес підготовки майбутніх викладачів до професійної взаємодії з дотриманням визначених педагогічних умов, а саме - діалоговий режим у побудові ефективної професійної взаємодії;

Створення емоційно-позитивного фону при підготовці магістрантів до професійної взаємодії на рівні «викладач-магістрант»; створення «ситуації успіху»; розробка навчально-методичного забезпечення, що сприяє підвищенню якості навчання у ЗВО, застосування таких технологій і методів навчання, коли студент може зайняти активну особистісну позицію і в повній мірі проявити себе як суб'єкт навчальної діяльності, а також професійно взаємодіяти з викладачем на заняттях.

Імітація - процедура з виконання певних простих, відомих дій, які відтворюють, імітують будь-які явища оточуючої дійсності, де учасники імітації реагують на конкретну ситуацію в межах заданої програми, чітко виконуючи інструкцію, наприклад, проводячи дослід.

Симуляція – певна версія реальності, створена педагогом ситуація, під час якої студенти копіюють у спрощеному вигляді процедури (імітації), поглиблюючись у проблематику, щоб зрозуміти її зсередини, досліджуючи [3].

Драматизація - ця процедура на початковому етапі може носити характер рольової гри і є одним з найефективніших прийомів активізації пізнавальної

діяльності студентів. Суть драматизації в тому, що водночас з відпрацюванням вправ щодо опанування нового матеріалу ведеться робота щодо їх сценічної реалізації [1].

Отже, технологія ситуативного моделювання – це певна система методів, спрямованих не тільки на набуття компетенцій шляхом отримання знань, їхнє запам'ятовування, а на відтворення у процесі розігрування реальної виробничої ситуації.



Рис 1. Структура ігрової моделі лекції «Методика викладання лекції у вищій школі за використанням ситуативного моделювання».

Розроблена структурно-функціональна модель підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії засобами ситуативного моделювання інтерактивних технологій навчання є теоретичною конструкцією, яка включає в себе мету, завдання, методологічні підходи, наукові принципи, зміст навчання, форми, методи навчання тощо.

Представлена модель навчання покликана реалізовувати, крім основної дидактичної мети, ще й комплекс цілей:

- забезпечення контролю виведення емоцій;
- надання здобувачеві можливості самовизначення; надихання і допомога розвитку творчої уяви;

- надання можливості зростання навичок співробітництва в соціальному аспекті; висловлювати свої думки.

Учасники навчального процесу, за ігровою моделлю, знаходяться в інших умовах, ніж у традиційному навчанні. Здобувачам освіти надається максимальна свобода інтелектуальної діяльності, яка обмежується лише визначеними правилами гри; самі обирають власну роль у грі, висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її розв'язання, беручи на себе відповідальність за обране рішення.

Список використаних джерел

1. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. *Наук.-метод. посібн.* / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. За ред. О.І.Пометун. Київ: Видавництво А.С.К., 2004 192 с.
2. Пометун О. Навчаємо по-іншому: *посібник для викладачів професійно-технічних училищ.* Київ, 2008. 164 с.
3. Шендерук О. Б., Пермінова В. А. Технології ситуативного моделювання. Симуляції або імігаційні ігри. URL: http://www.rusnauka.com/26_SSN_2010/Philologia/71388.doc.htm/
4. 4 групи технологій інтерактивного навчання. URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/4682-4-hrupy-tekhnologii-interaktyvnoho-navchannia>.

МИХАСЮК Василь

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Технології формування професійної готовності майбутнього викладача ЗВО до управління якістю освіти

На сьогодні у процесі боротьби університетів за студентів на першому плані стоїть проблема готовності майбутнього викладача ЗВО до управління якістю освіти.

Основні проблеми якості освіти детально вивчали українські вчені В. Вікторов, В. Зайчук, П. Дмитренко, Приходько та ін. Однак особливості формування професійної готовності майбутнього викладача ЗВО до управління якістю освіти вивчені недостатньо.

Технології формування професійної готовності майбутнього викладача ЗВО до управління якістю освіти можуть бути різноманітними. Вони допоможуть викладачам зрозуміти, як ефективно управляти процесом навчання та оцінки результатів.

Серед найбільш поширених технологій формування професійної готовності майбутніх викладачів ЗВО до управління якістю освіти є системи, які дозволяють збирати та аналізувати дані про навчальний процес та оцінку

результатів. Вони є важливим кроком до формування професійної готовності викладача до управління якістю освіти. Наприклад, системи дистанційного навчання дозволяють викладачам створювати та організовувати різноманітні заняття з використанням інтерактивних матеріалів та інструментів оцінювання [4].

Серед поширених технологій виділяють тренінги з управління. Ці тренінги можуть охоплювати такі теми, як планування та розробка навчальних програм, методики оцінювання знань та навичок, використання сучасних інформаційних технологій в навчальному процесі та багато іншого.

Поширення набирають проєкти з використанням нових технологій навчання, що вимагають використання нових технологій та методів навчання. Наприклад, створення віртуальних лабораторій. Використання групових проєктів та інтерактивних ігор можуть допомогти викладачам формувати професійну готовність до управління якістю освіти.

До таких технологій можуть відноситися:

- використання електронних підручників та онлайн-курсів з управління якістю освіти, відеоконференцій для проведення онлайн-консультацій та зустрічей зі студентами;

- впровадження у навчальний процес платформ для дистанційного навчання, які дозволяють організовувати заняття та взаємодію зі студентами в онлайн-режимі;

- робота у віртуальних лабораторіях та інші іммерсивні технології для практичного навчання управління якістю освіти. Віртуальні лабораторії можуть бути створені на базі спеціального програмного забезпечення, яке дає можливість виконувати практичні завдання в онлайн-режимі;

- організація групових проєктів та інтерактивних ігор, що сприяють розвитку комунікативних та лідерських навичок. Використання групових проєктів може допомогти студентам зрозуміти важливість співпраці та комунікації в управлінні якістю освіти. Студенти можуть брати участь в групових проєктах, де вони мають спільну мету та завдання, що допомагає їм навчитися співпрацювати, обговорювати ідеї та ділитися знаннями. Такі проєкти можуть бути організовані як на заняттях в аудиторії, так і в онлайн-режимі на платформах для спільної роботи [1].

Важливими є технології співпраці зі студентами. Викладачі можуть стимулювати співпрацю зі студентами в рамках проєктів та досліджень, що допоможуть їм зрозуміти потреби та очікування своїх студентів. Крім того, співпраця з колегами з інших ЗВО може допомогти майбутнім викладачам отримати нові ідеї та знання з управління якістю освіти.

Міжнародна співпраця є важливою для формування професійної готовності викладача до управління якістю освіти. Викладачі можуть брати участь у міжнародних проєктах та програмах обміну, що допоможуть їм отримати досвід та знання з управління якістю освіти в інших країнах.

Проаналізуємо дані технології детальніше. Наприклад, студенти можуть брати участь у віртуальних лабораторних заняттях, де вони виконують практичні завдання та експерименти, що допоможуть їм зрозуміти теоретичні аспекти та принципи управління якістю освіти.

Кожна з них має свої переваги та може бути використана в залежності від потреб та цілей ЗВО та майбутніх викладачів.

Нами з'ясовано, що ефективними технологіями, які сприяють формуванню професійної готовності до управління є: семінари, стажування, «круглі столи» та ін.

Серед поширених методів інтерактивних технологій є: брейнстормінг, тренінги; метод синектики, проєктні технології, кейс-метод та ін.

Проаналізуємо їх детальніше. Для мозкової атаки характерною є робота в групі, що розподілена на «генераторів ідей» та «критиків». Завданням групи є пошуки ідей для вирішення практичної проблеми. На основі дискусії з «критиками» нових ідей та рішень група вчиться відстоювати власні позиції.

Метод «синектики» передбачає підготовку кількох синекторів дискусії із заздалегідь підготовленими різними підходами до вирішення проблеми. Використання цього методу показало, що дискусії в команді супроводжуються поляризацією думок, «середні» погляди розтікаються в полярні. Під час дискусії протилежні погляди не лише загострюються, але й викликають прийняття чи повне відторгнення їх командою. Як показало дослідження, метод «синектики» надзвичайно активізує діяльність колективу. Згідно з результатами спостереження, під час впровадження цього методу рівень активності слухачів постійно становив 100%. Між тим, результати дослідження свідчать про те, що групові рішення, прийняті у процесі такої дискусії, на відміну від індивідуальних, потенційно ризиковані.

Педагогічні тренінги. Відповідно до сучасних трактувань [3], тренінг є формою інтерактивного навчання, метою якого виступає компетентність міжособистісної та професійної поведінки у спілкуванні. В теорії і практиці сучасної педагогіки тренінг розглядають в якості інноваційного, оскільки він дозволяє створити нетрадиційну і нестандартну ситуацію на занятті. Крім того, він дає можливість викладачу забезпечити суб'єктів навчання механізмами набуття знань, уміннями працювати в команді, вести полеміку і відстоювати власну позицію. Ефективність тренінгів для підготовки майбутніх викладачів

дозволяє скоригувати установки, необхідні для успішної комунікації в умовах їх професійної діяльності.

Отже, професійна готовність майбутнього викладача ЗВО до управління якістю освіти формується за допомогою використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які дозволяють ефективно організовувати процес навчання та розвивати навички управління якістю освіти.

Всі ці технології можуть використовуватися як окремо, так і в комбінації з іншими технологіями навчання для досягнення максимального ефекту та формування професійної готовності майбутнього викладача ЗВО до управління якістю освіти [2].

Таким чином, організація роботи показала, що професійна готовність майбутнього викладача ЗВО до управління якістю освіти значною мірою формується у процесі спеціально і педагогічно доцільними технологіями професійної підготовки викладачів є інтерактивні новітні технології: синектики, тренінги, проекти, кейс-методи та ін.

Перспективними для нашої роботи є дослідження умов професійної готовності майбутнього викладача ЗВО до управління якістю освіти.

Список використаних джерел

1. Вікторов В. Основні критерії та показники якості освіти. *Вища освіта України*. 2016. № 1. С. 54-59.
2. Дмитренко П. В. Принципи управління якістю освіти. URL: http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik_19/V19_3_9.pdf
3. Зайчук В. Управління якістю освіти як складова державної освітньої політики. *Педагогіка і психологія*. 2019. № 1. С. 56-78.
4. Коваль К. Змістові складники поняття «якість освіти» *Педагогіка та психологія: зб. наук. пр.* URL: http://irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv

ОМЕЛЬЧУК Олена

*Харківська державна академія фізичної культури,
ОР «Бакалавр», 4 курс,
факультет фізичної терапії та здоров'я людини
(м. Харків)*

ТКАЧОВ Сергій

*Харківська державна академія фізичної культури,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та психології
(м. Харків)*

Шляхи попередження професійного вигорання у практичних психологів в умовах воєнного стану

Проблема професійного вигорання є однією з найпоширеніших у сфері практичної психології, оскільки відповідна діяльність супроводжується

великим інтелектуальними та емоційними витратами, внаслідок чого виникають стресові стани. Останні у свою чергу призводять до професійного вигорання, яке виявляється передусім у почутті виснаженості, бажанні відсторонитися від суб'єктів діяльності, а також у зниженні рівня мотивації щодо виконання своїх професійних обов'язків[5].

Зазвичай практичний психолог відрізняється від психолога-теоретика, який проводить наукові дослідження. Останні дають теоретичну базу, на яку спираються психологи-практики [1].

Професійне вигорання в науковій та навчально-методичній літературі одноставно розуміється як відповідна реакція на посталий стрес [2].

Першим означене поняття у 1932 році ввів у науковий обіг Волтер Бредфорд Кеннон у своїй публікації щодо універсальної реакції на стрес – «боротись чи втікати» [3].

Науковцями встановлено, що стрес протікає за трьома стадіями: тривога – виникає на подразник, який призводить до низки фізіологічних змін, а у свою чергу змінюються й психічні функції; опір – виявляється, якщо подразник (стрес-фактор) продовжує діяти, і тоді людський організм «захищається» через витрату «резервів» з великим навантаженням на організм; виснаження – відбувається зменшення рівня протистояння стресові у випадку, коли стрес-фактор продовжує стабільно діяти, і тоді стрес може «захопити» людину і, навіть, призвести до її до хвороби [4, с. 10].

Професійне вигорання у практичних психологів в умовах воєнного стану зумовлено дуже гострою стресовою реакцією, яка зазвичай триває 2-3 тижні. Психіка будь-якої людини не може більше за часом не може перебувати на максимальному рівні напруження. Після цього включаються запобіжники – постає спад та виснаження, внаслідок чого повертається раціональне мислення та осмислені дії.

Шляхи щодо попередження професійного вигорання у практичних психологів слід спрямовувати перш за все на зняття виробничого напруження і втоми, підвищення та стабілізацію мотивації професійної діяльності, встановлення гармонії між отриманими результатами та витраченими зусиллями.

Для попередження професійного вигорання у практичних психологів, доречні такі шляхи:

➤ розв'язувати проблеми клієнтів упродовж низки зустрічей, що дасть можливість не «поринати» довго в наявну ситуацію, краще її продумати та знайти шляхи її розв'язання через співпрацю з іншими фахівцями, використовуючи сприятливі можливості підказок або порад від колег, у тому числі від супервізора;

- здійснювати обмін досвідом і проблемними ситуаціями з колегами, але за умови дотримання конфідційності та етики діяльності;
- постійно застосовувати самоаналіз та усвідомлення досягнутих результатів в роботі;
- вдаватися до підвищення рівня практичної діяльності, застосовувати рефлексію, здійснювати систематизацію набутих на практиці варіантів щодо підходів у розв'язанні проблем клієнтів;
- у роботі з клієнтами використовувати прийом «технічних перерв», що може позитивно вплинути на психічну рівновагу та фізичне благополуччя;
- набувати методів та прийомів впливу на професійні стреси, а саме – робити перерви у психологічному «зануренні» в ситуації клієнтів, зробити коротке «переключення» між робочими проблемами і побутовими питаннями домашнього життя;
- використовувати прийоми візуалізації, авторегуляції, релаксації, самопрограмування;
- включити у своїй свідомості «раціональність» життя – розподіляти своє інтелектуальне і психологічне навантаження, простіше сприймати можливі професійні конфлікти, не «комплексувати» – не прагнути бути завжди і в усьому кращим.

Отже, попередження професійного вигорання у практичних психологів в умовах воєнного стану доцільно здійснювати за певним алгоритмом дій:

- ✓ аналіз наявних можливостей щодо використання технічних засобів, онлайн-платформ та інтелектуальних ресурсів для проведення психологічної допомоги клієнтам;
- ✓ розроблення програми реалізації уточнених шляхів попередження професійного вигорання;
- ✓ презентація розробленої програми (пункт 2) для колег з метою проведення її експертизи та вдосконалення;
- ✓ реалізація розробленої програми на практиці з метою самовдосконалення особистості через підвищення самооцінки, зняття тривожності; сприяння збереженню позитивного психологічного стану, зниження рівня конфліктності, агресивності тощо.

Таким чином, напрацьовані вище шляхи можуть забезпечити попередження професійного вигорання у практичних психологів в умовах воєнного стану. Перевірка експериментальним шляхом означених шляхів у даному випадку виступає перспективою подальшого дослідження з обраної проблеми.

Список використаних джерел

1. Практичний психолог. URL: <https://sites.google.com/site/prakticnapsihoogia/hto-takij-prakticnij-ps/#:~:text=>
2. Діяльність практичного психолога. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
3. Психологічний стрес: розвиток і подолання: комплекс навчально-методичного забезпечення для підготовки аспірантів за спеціальністю 053 «Психологія». Укладачі: Ложкін Г.В., Блохіна І.О. Київ: КПІ імені Ігоря Сікорського, 2016. 32 с.
4. Феномен вигорання. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2942>
5. Що таке вигорання. URL: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2012/thesis/s033/s033-007.pdf>

ПАВЛИШИНЕЦЬ Вікторія

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього викладача ЗВО в освітньому процесі

У контексті сучасних освітніх реформ особливої актуальності набуває проблема професійного становлення майбутнього викладача закладу вищої освіти (ЗВО) як носія високої моралі та духовності, що зумовлює потребу цілеспрямованого формування індивідуальних особливостей його педагогічної майстерності. У зв'язку з цим, важливою складовою підготовки здобувачів освіти є наявність у них неповторного почерку педагогічної діяльності. Конкурентоспроможний викладач ЗВО має формувати індивідуальний стиль діяльності, розвивати особистісні та професійні якості, що сприятиме підвищенню його професіоналізму та компетентності.

Педагогічна діяльність викладача ЗВО, як і будь-яка інша, характеризується наявністю певного стилю. У широкому розумінні стиль діяльності – це «стала система способів, прийомів, що проявляється в різних умовах її здійснення. Процес формування стилю діяльності має бути зорієнтованим, перш за все, на духовні загальнолюдські та національні цінності педагогічної професії» [1, с.59].

В окресленні теоретико-методологічних основ формування індивідуального стилю майбутніх викладачів та виокремленні його характерних особливостей важливу роль відіграють праці таких науковців як І. Зязюн, Т. Васецька, Н. Миропольська, Г. Падалка, Ю. Уварова та ін.

Викладач формує свій індивідуальний стиль у процесі професійної діяльності, який є критерієм її якості. Як зазначає С. Данилов, «проблема індивідуального стилю – це проблема найвищого рівня досягнення у діяльності кожної людини, проблема майстерності та її формування, досягнення найвищого рівня професіоналізму [4, с. 62].

Введення у науковий обіг поняття «індивідуальний стиль» відбулося в руслі діяльнісного підходу. Вчені по-різному трактують співвідношення понять «стиль діяльності» та «стиль спілкування». І. Дорохіна досліджує проблему індивідуального стилю педагога у межах діяльнісного підходу як компонент стилю самої діяльності. Вчена зазначає, що індивідуальний стиль – «це завжди людина з усіма її індивідуальними особливостями, це особиста манера виконання, якою можливо оволодіти шляхом «вживання в неї», прийняття певних цінностей та установок» [5, с. 127].

На думку науковців Р. Горбатюка та С. Кучер, «під індивідуальним стилем слід розуміти всю систему ознак діяльності людини у постановці цілей, виборі засобів для їх досягнення і реалізації самої діяльності. Тому стиль виникає там, де є свобода самовираження. Коли ж діяльність жорстко регламентована і алгоритмізована, то в такій ситуації індивідуальному стилю важко проявитися» [3, с. 193].

Автор підкреслює, що індивідуальний стиль діяльності має власну структуру, основу якої становлять саме індивідуально-психологічні особливості майбутнього педагога, які або сприяють, або заважають його професійній діяльності. Індивідуальний стиль можна сформулювати тільки за умови позитивного ставлення до діяльності і прагнення зробити її якомога краще» [3, с. 195]. Тобто однією з умов формування індивідуального стилю є позитивне ставлення до професійної діяльності. Це допомагає майбутньому викладачеві ЗВО активно шукати такі прийоми й способи дій, які б дали можливість найкраще виконати поставлені завдання.

З'ясовано, що індивідуальний стиль викладача закладу вищої освіти формується упродовж всього життя шляхом пристосування темпераменту до вимог діяльності, професійного вибору, індивідуального підходу, розвитку позитивного ставлення до роботи і наявність відповідних мотивів.

О. Бондаревська зауважує, що найбільш ефективним для педагогічної взаємодії є доброзичливий стиль діяльності, в якому вимогливість викладача поєднується із прихильністю та особистісною відкритістю. Такий стиль спілкування дозволяє налагодити зі студентами продуктивні взаємовідносини [2, с. 113].

Погоджуємось із Т. Боднар, що чітка установка на встановлення відкритих взаєностосунків із здобувачами освіти, використання тільки позитивних форм контролю, ігнорування соціальної дистанції перешкоджає виконанню професійно-рольових обов'язків [1, с. 59].

Низка науковців (В. Гриньова, Ж. Ковалів, Р. Кузьменко та ін.) досліджують чинники, що впливають на формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього викладача на етапі магістерської

підготовки, серед яких виокремлено такі: педагогічні здібності, темперамент та педагогічне спілкування.

Таким чином, проведений аналіз наукових джерел доводить, що індивідуальний стиль професійної діяльності майбутнього викладача ЗВО є сукупністю професійно-педагогічних знань, умінь та навичок, індивідуальних властивостей, психолого-педагогічних здібностей, які обумовлюють самотність застосування ним методів та прийомів у процесі професійної підготовки та освітньої діяльності.

Список використаних джерел

1. Бондар Т. В. Категорія «стиль життя» та його інтерпретації. *Вісник ХНУ ім. В.Н.Каразіна*. 2018. С. 55–62.
2. Бондаревська О. М. Дидактичні умови формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів. *Молодь і ринок*. 2019. № 9. С. 110–114.
3. Горбатюк Р., Кучер С. Студентоцентричний підхід у забезпеченні набуття загальних (ключових) компетентностей майбутніми педагогами професійної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. С. 192–199.
4. Данилов С. В. Структура і розвиток індивідуального стилю викладача вищого навчального закладу. е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». 2020. Вип. 3. URL: http://www.intellectinvest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_8/.
5. Дорохіна І. В. Дидактичні засади формування індивідуально-особистісного стилю пізнавальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: *дис. ... канд. пед. наук*: 13.00.09 / КДПУ. Кривий Ріг, 2011. 257 с.

ПАСТУХ Марія

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Інноваційні технології як засіб формування інформаційно-комунікативних здібностей майбутніх викладачів іноземної мови

Інноваційна діяльність – це та якісна основа, яка може реалізувати гуманістичний підхід до навчання, оскільки сприяє формуванню творчої особистості, діяльність якої спрямована на впровадження власних ідей та перетворення навколишнього середовища. Одним із ефективних інноваційних технологій є метод проєктів, який сприяє формуванню творчо спрямованої особистості в умовах збереження емоційного і фізичного благополуччя, допомагає формувати особистісні риси, які розвиваються тільки в діяльності й не можуть бути засвоєні вербально. Під час роботи над проєктом збагачується досвід індивідуальної самостійної діяльності.

Метод проєктів стимулює вирішення проблеми, яка потребує певної суми знань, розвиває критичне мислення; формує навички роботи з інформацією,

допомагає вирішувати пізнавальні й творчі завдання у співпраці, де майбутні викладачі іноземної мови виконують різні соціальні ролі.

Проблема проектної діяльності як педагогічного явища з кінця ХХ ст. стала предметом дослідження таких учених як А. Анісімова, І. Зозюк, І. Буравська, Н. Довженко, Г. Ісаєва, Л. Кошова, В. Ницета та ін.

У науковій літературі поняття «навчальний проєкт» тлумачиться по-різному, наприклад: «дидактичний засіб активізації пізнавальної діяльності, розвитку креативності та формування певних особистісних якостей» (І. Клак); «форма організації занять, яка передбачає комплексний характер діяльності всіх її учасників з метою отримання освітньої продукції за певний проміжок часу» (І. Задорожна); «обґрунтована й усвідомлена діяльність, спрямована на формування певної системи інтелектуальних і практичних умінь» (В. Молодиченко); «навчально-трудове завдання, яке активізує діяльність здобувачів освіти, і в результаті якої створюється продукт, що володіє суб'єктивною, а інколи й об'єктивною новизною» (Г. Ісаєва) та ін.

Поняття «метод проєктів» також визначається науковцями по-різному: і як конкретна практика роботи педагога, спрямована на формування у студентів певної системи інтелектуальних і практичних умінь; і як комплексний метод навчання; і як педагогічна технологія; і як система навчання. Низка науковців (О. Пехота, А. Піктенко, М. Любарська, О. Паламарчук) визначають «метод проєктів» як цілісну педагогічну технологію.

В. Молодиченко розглядає метод проєктів як «сукупність прийомів, операцій оволодіння деякою галуззю практичного або теоретичного знання, тієї чи іншої діяльності; шлях пізнання, спосіб організації процесу пізнання» [5].

В основі визначення методу проєктів як комплексного методу навчання лежить бачення його як сукупності методичних прийомів переважно пошукового характеру, спрямованих на досягнення певної навчальної мети. Отже, метод проєктів являє собою педагогічну систему, яка має певну сукупність взаємопов'язаних засобів і процесів, необхідних для створення організованого та цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості майбутнього викладача іноземної мови.

Даний метод підтримується багатьма дидактичними принципами, з-поміж яких дослідники виділяють такі: принцип активності (цілеспрямоване активне сприймання проблеми проєкту, її переосмислення та вирішення); принцип продуктивності (прагматична спрямованість діяльності на отримання суб'єктивно чи соціально ціннісного результату); принцип технологічності (виконання взаємообумовлених навчальних дій у чітко визначеній послідовності); принцип саморозвитку (створення розвивального середовища, в якому в результаті реалізації поставленої мети будуть реалізовані нові проєкти); принцип опори на

суб'єктний досвід (урахування досвіду, набутого в процесі сприймання і розуміння ним навколишнього світу); принцип зв'язку дослідження із реальним життям (використання навколишнього середовища як лабораторії, в якій відбувається процес пізнання); принцип співробітництва та партнерства (об'єднання ресурсів і зусиль задля досягнення спільної мети) [1, с. 178].

У процесі професійної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови метод проєктів можна використовувати як самостійну (індивідуальну) чи групову роботу впродовж різних за тривалістю проміжків часу, а також із використанням сучасних засобів інформаційних технологій, зокрема комп'ютерних, телекомунікаційних. Одна з умов виконання цих завдань – дотримання принципу співробітництва, який передбачає рівноправні стосунки між викладачем та студентами й реалізується через способи організації взаємодії учасників освітнього процесу в умовах ЗВО.

Вчена І. Соколова зазначає, що метод проєктів завжди орієнтований на самостійну діяльність, яка виконується впродовж певного відрізка часу. Завдання для індивідуальної роботи мають бути спрямовані на розвиток мислення, на зміцнення пізнавальних можливостей, містити труднощі, подолання яких потребує вольових зусиль [6, с. 327].

Індивідуальна робота з майбутніми викладачами англійської мови – одна з найскладніших форм навчальної діяльності, тому до неї потрібно готувати. Це можна робити за допомогою чітких стислих інструкцій, вказівок. «За таких умов навчання, – зазначає Г. Ісаєва, – не тільки повідомлення нової інформації, а й засвоєння прийомів самостійної роботи, самоконтролю, взаємоконтролю, навичок дослідницької діяльності, вміння здобувати знання, узагальнювати, робити висновки» [3, с. 8]. Вчена наголошує на тому, що під час роботи над проєктом повинен братись до уваги мовний аспект, який є невід'ємною його складовою. Проте повинен оцінюватися не тільки рівень володіння мовою студентів, а їхня здатність ефективно користуватися нею під час роботи над проєктом, а також успішно повідомляти інших про результати своїх досягнень [3, с. 9].

А. Анісімова та Л. Кошова дотримуються думки, що треба оцінювати, по-перше, якість кінцевого продукту, враховуючи не лише його лінгвістичну правильність, а й оригінальність, практичну значущість, чіткість і логічну послідовність презентації, а по-друге, проєкт у цілому, беручи до уваги його різноплановість, досягнення проєктних цілей, внесок всіх учасників у його організацію. Важливо, щоб студентам запам'ятався позитивний досвід виконання цього виду роботи [1, с. 89].

Отже, під проєктом розуміємо спеціально організований викладачем і самостійно виконаний майбутнім викладачем англійської мови комплекс дій,

що завершуються створенням продукту. Методом проєктів пояснюємо як технологію організації освітніх ситуацій, у яких майбутній викладач англійської мови ставить і вирішує власні проблеми, так і технологію супроводу її самостійної діяльності.

З урахуванням цілей і змісту навчання іноземної мови за професійним спрямуванням найбільш доцільним, на нашу думку, є використання інформаційно-дослідницьких, практико орієнтованих або змішаних проєктів, які поєднують ознаки різних типів.

Окремої уваги в роботі над проєктом потребує роль викладача, який сприяє збільшенню позитивної мотивації, розвитку інтересу здобувачів освіти до вивчення іноземної мови через використання проєктної навчальної діяльності.

У процесі роботи над проєктом викладач не повинен нав'язувати здобувачам освіти власних ідей, не пропонувати їм готових рішень, але налаштовувати на самостійність у виборі об'єкту дослідження, у пошуку матеріалів, шляхів розв'язання проблеми, формату презентації отриманих результатів тощо.

Отже, саме метод проєктів використовує всі найкращі ідеї традиційної та сучасної методики викладання іноземної мови, як от: різноманітність тем, типів текстів та вправ; проблемність, коли іноземна мова використовується для виконання завдань, що характеризуються новизною; навчання із задоволенням, що передбачає надання студентам можливості говорити про те, що викликає у них підвищений інтерес, проявляти творчість в оформленні та презентації проєкту.

Список використаних джерел

1. Анісімова А. І., Кошова Л. С. Сучасні аспекти методики викладання англійської мови. Теорія і практика. Донецьк : РВВ ДНУ, 2018. 326 с.
2. Задорожна І. П. Модель організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англійською комунікативною компетенцією. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2012. № 2. С. 67-73.
3. Ісаєва Г. Метод проєктів – ефективна технологія навчання. *Підручник для директора*. 2019. № 9-10. С. 4-10.
4. Клак І. Є. Створення іншомовного комунікативного середовища в умовах використання комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання іноземної мови. *Актуальні проблеми гуманітарної освіти*: Зб. наукових праць Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Т. Шевченка. Кременець, 2019. Вип. 12. С. 93–96.
5. Молодиченко В. В. Проблеми професійної підготовки нової генерації вчителів іноземної мови. URL: http://www.conference.mdpu.org.ua/conf_all/confer/2002/confantro/1/molodichenko.html.
6. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями в вищих навчальних закладах: *монографія* / за ред. С. О. Сисоевої ; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Маріуполь, 2017. 500 с.

Зміст та вимоги до формування економічної культури майбутніх викладачів ЗВО України

Сучасна ринкова економіка висуває нагальні вимоги до формування економічної грамотності населення, згідно з новими методами господарювання, які полягають у здатності до самостійного і відповідального вибору економічних рішень не лише економістами-професіоналами, а й кожною людиною в повсякденному житті. Економічні реформи в Україні потребують серйозного осмислення підходів до організації економічної освіти усіх категорій здобувачів освіти [1; 6].

Виходячи з аналізу наукової літератури [1-9 та ін.], *основним завданням в економічній освіті майбутніх викладачів неекономічних спеціальностей*, на наш погляд, є орієнтація на нові моделі і перспективи економічного розвитку, причому не лише України, й країн Європи, всього глобалізованого світу.

Вважаємо, що зміст і вимоги до формування економічної культури майбутніх викладачів ЗВО передусім зумовлюються та визначаються *особливостями їх майбутньої професійно-педагогічної діяльності*. Визначаємо їх на основі доробку українських науковців [1-9 та ін.],

Першою і основною особливістю професійно-педагогічної діяльності майбутнього викладача є те, що вона відбувається на завершальній стадії формування особистості майбутнього фахівця та пов'язана з поглибленим виробленням навичок наукового пізнання економічної дійсності і входженням у різні суспільні відносини. Значущою системно утворювальною ланкою цього процесу є науково-педагогічний працівник як носій економічної культури, організатор цілеспрямованої пізнавальної діяльності та усебічного розвитку і становлення особистості майбутнього фахівця. Тому майбутній викладач має усвідомлювати особистісну і соціальну значущість своєї професії та володіти необхідними для цього економічним світоглядом, знаннями економічних закономірностей розвитку суспільства і концептуальних засад, принципів економічної освіти, вміннями реалізовувати їх у професійній діяльності.

Друга особливість професійно-педагогічної діяльності майбутнього викладача пов'язана з віковими та індивідуальними психолого-фізіологічними характеристиками здобувачів освіти. Вони достатньо описані в психолого-педагогічній літературі [1-3; 6; 7 та ін.] та свідчать, що молода людина 18-22

років має чи не найвищий когнітивний та емоційно-вольовий потенціал для особистісного і професійного саморозвитку, самовдосконалення.

Третя особливість професійно-педагогічної діяльності майбутнього викладача стосується того, що впровадження в освітній процес пізнання навколишньої дійсності супроводжується специфічним емоційним тлом. Для молоді людини соціально-економічна сфера «опредмечується» реальними символами, уявленнями, образами «достатку», «бідності», «фешенебельності» і т. ін., які впливають на її чуттєво-емоційну сферу, стимулюють соціальну активність, породжують різні «здорові» і «нездорові» інтереси, очікування, ставлення тощо [5; 9].

Четверта особливість професійно-педагогічної діяльності майбутнього викладача визначається культурою мовлення загалом та оперування економічними категоріями, зокрема. Це виразно проявляється в рівні володіння економічною грамотністю. Позначення економічних процесів і явищ словами з побутового та наукового економічного лексикону дає можливість відтворювати і виявляти їх правильне/помилкове розуміння. За допомогою вільного оперування економічною термінологією майбутній фахівець виявляє рівень свого економічного мислення та готовність і здатність приймати правильні (оптимальні) рішення за певних складних економічних ситуацій [7, с. 34-37; 8].

Розглянемо вплив фундаментальної підготовки на формування економічної культури майбутнього викладача ЗВО. Сила цього впливу залежить від вимог до його професійної компетентності та від типу діяльності. До основних вимог розвитку економічної культури майбутніх викладачів, що визначаються особливостями їх професійної діяльності, належать: розширення сфери освітніх послуг (платних і безкоштовних); високий рівень технологізації освітнього процесу; розвиток нових напрямів освітньої діяльності; інтеграція в європейську систему освіти; запит та інтереси населення до підвищення рівня освіти [3; 7, с. 35-38; 9].

Це зумовлює необхідність засвоєння майбутніми викладачами ЗВО економічних знань та вмінь і навичок економічної діяльності. Тому потрібна підготовка компетентного науково-педагогічного працівника, який відповідає вимогам сучасної вищої школи, наділений якостями, знаннями, вміннями, які необхідні для конкурентоспроможності на ринку праці та продуктивної особистої життєздатності. Для цього необхідна побудова відповідної системи економічного навчання та створення організованого і цілеспрямованого впливу на формування особистості із потрібними якостями [1; 5].

Першу і найбільш важливу групу вимог до особистості майбутнього викладача ЗВО складають ціннісні установки, орієнтації, переконання, мотиви поведінки, ідеали. До них відносимо особистісні якості і риси характеру, тобто,

його особистісну цілісність. Найсуттєвішим є те, що викладач формує особистість здобувача вищої освіти своїм особистим прикладом, адже відомо, щонавихованця істотно впливає особистість педагога, його загальна культура.

Характер особистості педагога проявляється в різних сферах людської діяльності. Для нашого дослідження становлять інтерес особливості особистості, що проявляються у сфері професійної діяльності. Спрямованість на професійну діяльність проявляється на певному етапі розвитку особистості майбутнього фахівця та стає основним особистісним новоутворенням. Воно, з одного боку, формується в результаті багатовимірного соціального, морального, професійного самовизначення під час навчальної або професійної діяльності, з іншого, обумовлюється особистими інтересами і прагненням до самовизначення [5].

Ієрархічну структуру педагогічно орієнтованої діяльності науково-педагогічного працівника ЗВО можна представити наступним чином: а) спрямованість на студента (та інших людей), що пов'язана з турботою, інтересом, любов'ю, сприянням його розвитку як особистості, стимулювання його самоактуалізації та індивідуалізації; б) спрямованість на своє «Я», що пов'язано з потребою в самовдосконаленні та самореалізації в сфері педагогічної праці; в) спрямованість на предметну (фахову) сторону професії викладача, яка визначається змістом навчальних предметів [2, с. 12-15; 8].

Друга група вимог до особистості майбутнього викладача ЗВО стосується індивідуального досвіду професійної підготовленості. Вона включає глибокі знання з дисциплін, які викладаються, а також з психології та теорії і практики педагогіки, зокрема, педагогічних технологій тощо. Якість професійної підготовки викладача ЗВО залежить не тільки від рівня засвоєних знань і вмінь, а й від розвиненості його емоційно-мотиваційної сфери, педагогічного творчого мислення, сформованості значущих вольових звичок, тобто від рівня загальної педагогічної майстерності [2, с. 12-15; 8].

Третю групу вимог до особистості майбутнього викладача ЗВО становлять такі інтелектуальні характеристики як сприйняття, мислення, пам'ять, увага, уява. Серед них особливе значення має розвиток педагогічного мислення. Науково-педагогічний працівник повинен володіти здатністю до педагогічного аналізу і синтезу, критичного мислення та мати особливу професійну педагогічну пам'ять і творчу уяву. Він має відрізнятися високою емоційністю чутливістю до особистості студента, умінням співпереживати в його невдачах, щиро радіти успіхам. Викладачеві мають бути властиві доброта, чуйність та цілеспрямованість, наполегливість, дисциплінованість і терплячість [7, с. 35-39; 8].

Четверта група вимог до особистості майбутнього викладача ЗВО стосується психофізичних особливостей. Він має, з одного боку, розвивати свої здібності, зміцнювати власне фізичне здоров'я та пристосовувати темперамент і нервову систему до вимог професії, з іншого, піклуватися про морально-психологічне та фізичне здоров'я студента.

Згідно з узагальненими науковцями вимогами до підготовки майбутнього викладача ЗВО, він має мати уявлення про сучасний світ духовної, культурної та інтелектуальної цілісності, усвідомлювати себе і своє місце в сучасному суспільстві. Це передбачає володіння: економічною, інформаційною, комунікативною, правовою культурою; знаннями основ підприємницької діяльності та особливостей підприємництва у професійній сфері; розумінням основних положень економічної теорії; уявленнями про основи мікро- і макроекономіки; розуміння економічної ситуації в країні та інших країнах; знаннями про грошово-кредитну і податкову політику; уміннями шукати і аналізувати необхідну економічну інформацію; уявленнями про основні принципи ринкової економіки та про особливості економічної діяльності ЗВО і його структурні підрозділи; знаннями про господарський механізм та форми і структуру організації економічної діяльності в освітньому закладі; знаннями про особливості суміжного фінансування і бюджетного нормування витрат на утримання закладу освіти; знаннями про види позабюджетних коштів та джерела їх наповнення, про форми організації підприємницької діяльності ЗВО. До цього переліку слід додати знання методики бізнес-планування; організації праці і заробітної плати в закладі освіти і єдину тарифну сітку; уявлення про сучасний освітній менеджмент, його функції, види і психологію та ін. [2; 3; 7; 8].

Зазначені особливості та види науково-педагогічної діяльності викладача вищої школи реалізуються у нерозривній єдності та через виконання таких основних функцій: інформаційна, мобілізаційна, розвиваюча, комунікативна, організаторська, конструктивна, дослідницька [8].

Отже, зміст та вимоги до формування економічної культури майбутніх викладачів ЗВО у контексті їх професійної діяльності визначаються сукупністю психофізіологічних особистісних і професійних характеристик, що охоплюють широкий перелік інтелектуальних якостей та педагогічних знань, умінь, навичок. Їхнє розуміння та систематизація дають основу для проведення дослідно-експериментальної роботи з підвищення рівня формування економічної культури майбутніх викладачів ЗВО.

Список використаних джерел

1. Авер'янова Г. Особливості економічної соціалізації молоді в умовах трансформації українського суспільства. *Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні*. Київ: Український центр політичного менеджменту, 2003. С. 296-318.
2. Грицуленко С. І. Методика викладання економічних дисциплін: *навч. посіб.* Одеса: ОНАЗ ім. О. С. Попова, 2012. 224 с.
3. Коваленко О. В. Формування економічної культури студентів ВНЗ як педагогічна проблема. *Вісник Житомирського державного університету. Сер. Педагогічні науки*. 2011. Вип. 60. С. 138-140.
4. Костюкова О. Безперервність розвитку економічної культури особистості у системі освіти. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 1.2. С. 123-126.
5. Мельничук Т. І. Соціально-психологічні особливості економічного самовизначення студентів у сфері зайнятості в умовах суспільних змін. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Вип. 52, Т. І. С. 55-61.
6. Міщенко О. О. Соціально-психологічні детермінанти економічної культури студентської молоді: *автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05*. Київ, 2011. 19 с.
7. Москаленко В. В., Шайгородський Ю. Ж., Міщенко О. О. Економічна культура особистості: соціально-психологічний аспект: *монографія*. Київ: Центр соціальних комунікацій, 2012. 348 с.
8. Приходько Т. П., Педагогічні умови формування готовності майбутнього економіста до викладацької діяльності у вищому навчальному закладі. URL: <http://archive.nbu.gov.ua>.
9. Чучаліна Ю. Формування економічної культури майбутніх учителів початкової школи: сутність та проблеми. *Vzdelávanie a spoločnosť V / R. Bernátová, T. Nestorenko (eds.)*. Prešov, 2020. P. 269-272.

САМАНІВ Василь

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Структура професійної мобільності майбутніх економістів

На сучасному етапі актуальності набирає професійна мобільність майбутніх економістів. Це властивість особистості, яка передбачає вміння використовувати професійні технології для виконання завдань та переходити від одного виду діяльності до іншого; здатність швидко змінювати діяльність та переключатися на різноманітну діяльність; володіння рівнем професійних компетентностей, досвідом їх здобуття; готовності до реалізації інноваційних технологій.

Змістову сферу професійної мобільності майбутніх економістів ми визначаємо психологічним, соціологічним та економічним компонентами. Відтворимо структуру професійної мобільності.

Вчені розглядають внутрішню структуру індивідуальної професійної мобільності, елементами якої є суб'єкт переміщення, його трудова свідомість та фактичне переміщення у сфері праці [6, с.190]. Основна увага приділяється

аналізу трудової свідомості, що включає ставлення до характеру, умов, організації й оплати праці, місця роботи, колективу, готовність до переміщень або її відсутність; а також широкому колу психологічних факторів, що впливають на трудові переміщення.

В змісті поняття «професійна мобільність» можна виокремити: вибір професії, підвищення кваліфікації, визначення умовної зміни місця роботи або професії, плинність кадрів та ін.

Аналіз кваліфікаційних характеристик професійної мобільності молоді, дав змогу відзначити невідповідність рівня кваліфікації випускників потребам роботодавців, який полягає у наявності суперечності між високим рівнем теоретичної підготовки випускників і слабкими практичними навичками та вміннями використовувати знання.

Випускник ЗВО ОП «Прикладна економіка» другого магістерського рівня повинен: володіти певними програмними результатами: зокрема, приймати рішення щодо науково-практичних проблем; управляти суб'єктами економічної діяльності; обирати технології управління економічною діяльністю; оцінювати стан та тенденції соціально-економічного розвитку, формувати та аналізувати моделі економічних систем та процесів та ін. [3].

На нашу думку, треба розширити цей перелік, додавши якості, які забезпечать випускникові професійну мобільність та конкурентоспроможність на ринку праці, що відповідає й останнім тенденціям роботи з персоналом, за якою оцінка професіоналів здійснюється за компетентнісним підходом. В. Куйбіда під таким підходом розуміє професіоналізм (володіння тією технологією). Над професійно-технологічною підготовкою зростає величезна надпрофесійна надбудова вимог до фахівця [2, с. 23-24].

Кар'єрне просування випускників передбачає високу адаптованість особистості на сучасному ринку праці, що асоціюється з її здатністю бути мобільною, динамічною, конкурентоспроможною, здобувати усталеність, спираючись не на традицію, а в постійному розвитку й самореалізації, володіти системою професійних ролей, бажаних для суспільства. А це асоціюється зі здатністю реалізувати себе в різних галузях соціального життя. В цьому випадку фахівець являє собою соціально-компетентну особистість, тобто особистість, яка вміє орієнтуватися в суспільстві, знає і розуміє суспільні проблеми, бачить шляхи для їх вирішення.

У ситуації, коли професійно-кваліфікаційний потенціал випускника не знаходить попиту на ринку праці, важливою стає готовність до адаптації в умовах ринку та попиту на працю, як складову соціального статусу. Тому варто включити готовність до переорієнтації у межах одного фаху.

За визначенням тлумачного словника «економіст – фахівець, що працює над проблемами не лише економіки, а й економічної політики». Тому важливим аспектом є робота над етикетом, корпоративною культурою. Важливими рисами економістів є їх толерантність, вихованість, політкоректність та діловий етикет.

Ще однією особливістю економічної діяльності є здатність до створення позитивного іміджу та комунікації, уміння виживати в умовах стресових ситуацій, здатність до швидкого виконання професійних функцій, уміння знаходити конструктивний контакт з людьми різних професій.

Доречним є вивчення комунікативної культури та стресостійкості як складових професійної мобільності.

Сучасні науковці переконують про володіння такими здатностями як культура мислення, здатність до передбачення, високий рівень духовності, уміння визначати провідні тенденції розвитку, здатність приймати рішення в умовах напруженої дійсності, бачити перспективи, проблеми, розв'язувати професійні завдання.

Дуже важливою рисою професійної мобільності вчені визначають здатність до аналізу та аналітики, уміння прогнозувати ситуації, можливість ризикувати. До складових професійної мобільності економіста належить ділову і правову культуру.

Для економіста важливим є розв'язання надскладних завдань, їх результативність для багатьох. Це факт пояснює розуміння відповідальності щодо виконання фахових завдань у сучасних умовах.

Навчаючись у ЗВО, економісти повинні брати позитивні сторони та розуміти проблеми, які виникають. Для студентів економістів необхідним є перспективна діяльність, в основі якого не лише професійне, а й особистісне зростання. На основі вищесказаного до складників професійної мобільності майбутнього економіста віднесемо такі:

- ✓ здатність до рефлексії;
- ✓ уміння будувати фахові сценарії;
- ✓ вироблення здатності до аналізу діяльності, перспективи до саморозвитку;
- ✓ здатність до змін.

Для формування професійної мобільності необхідна інформаційна культура – здатність взаємодіяти в інформаційному соціумі, складова формування загальної ділової культури.

На сьогодні в сучасному світі виникають протиріччя між здатністю особистості до засвоєння інформації та умінням використовувати цю інформацію. Виникає ще один термін «технократична культура».

На підтвердження цьому В.Куйбіда зазначає, що інформаційна культура – це здатність до творчості в умовах сучасного деспотичного технократичного світу [3]. Її мета гармонія внутрішнього світу і раціональність в інформаційному соціумі, у комп'ютерному світі. До основних аспектів інформаційного соціуму віднесемо швидкість економічних змін та старіння інформації. Тому інформатизація – це національна безпека [2].

Інформацію вважають стратегічним товаром, який обслуговує освіту, науку, економіку, бізнес. Вважатимемо інформаційну культуру компонентом професійної мобільності.

Сьогодні економіст має орієнтуватися на сучасний світ в умовах вільного володіння іноземною мовою та міжособистісним спілкуванням. Ще одним компонентом професійної мобільності є поєднання загальних та спеціальних знань у галузі економіки з науково-гуманістичним світоглядом особистості.

Необхідною складовою професійної мобільності є менеджерська компетентність, володіння технологіями управління колективу. Формуючи професійну мобільність важливо розробити позитивну «Я-концепцію» студента, виробляти здатність до змін в навчанні та виробництві.

Відбір вузькопрофільного змісту навчання стає необхідним в умовах плінності кадрів. Щодо компетентностей, важливими є фундаментальність знань, їх рухливість та відкритість в економічному та культурному соціумі.

Розширення мобільності майбутнього випускника пов'язано з його конкурентоспроможністю, професійністю, впровадженням інноваційних технологій, ерудицією [4].

На перший план тут виступають компетентність та професійність, уміння розв'язувати локальні та глобальні проблеми. Водночас, наявність професійно-економічної спрямованості, усвідомлення значущості фаху є складового кар'єрного росту особистості.

При чому особливість завдань, що повинна сьогодні вирішувати людина, має творчий характер. Технологія запрограмованих рішень вже довела невміння швидко реагувати на проблеми: уміння справлятися з важливими завданнями у межах традиційних підходів не забезпечує успіх [1].

Звідси виникає необхідність спрямування майбутнього фахівця на вдосконалення і реалізацію власного потенціалу: як інтелектуального, так творчого.

Аналіз наукових джерел з проблем дипломної роботи дозволив нам виокремити компоненти професійної мобільності: психолого-педагогічний, соціологічний, економічний. У кожному з них визначимо фахові й особистісні якості. Проаналізуємо дані компоненти детальніше.

Щодо психолого-педагогічного компонента, визначимо загальні компетентності, які передбачені в освітніх програмах. Це, насамперед, здатності до саморегуляції поведінки та організації особистої діяльності, ефективного ділового етикету та спілкування, уміння внести здоровий спосіб життя, урахування ціннісних переконань та норм моралі, забезпечення індивідуального підходу та безпеки під час виконання складних економічних завдань.

Щодо професійних якостей у психолого-педагогічному компоненті визначимо науковий світогляд особистості, високий рівень інформаційної культури, правова обізнаність і вузькопрофільність, здатність до комунікування та високий рівень культурного розвитку, здатність до розвитку інтелекту, творчості та морального удосконалення.

Щодо особистісних якостей даного компоненту, то визначимо такі: високий рівень національної самосвідомості, поваги до особистості та її свобод, високої духовності, здатності до самоаналізу та розвитку «Я-концепції».

Спільними у вищеназваних компонентах є знання і здатність до швидкого засвоєння інформаційних та фахових компетентностей, швидка орієнтація в інформаційному інноваційному просторі високий рівень загальної культури. Відрізняються дані компоненти професійними якостями, як от: здатністю до самореалізації та володінням професійними якостями тощо.

Для подальшого розуміння проблеми проаналізуємо фактори, що впливають на професійну мобільність економістів.

Список використаних джерел

1. Іванченко Є. Професійна мобільність майбутніх фахівців :навчально-методичний посібник. Рівне, 2019. 120 с.
2. Куйбіда В. Професійна мобільність та проблеми професіоналізації персоналу публічного управління: монографія Київ: НАДУ, 2018. 255 с. URL: <https://irbis-nbuv.gov.ua/publ/REF-0000786051>
3. ОП «Прикладна економіка другого (магістерського рівня). URL: <https://ktipe.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/62/2020/05/82-2020.pdf>
4. Продукти Google. URL: <http://www.google.com.ua/intl/ru/about/products/>
5. Рідкодубська Г. Професійна мобільність майбутнього працівника соціальної сфери: теорія та практика: *монографія*. Хмельницький: Мельник А. А., 2018. 296 с.
6. Розвиток професійної мобільності сучасного фахівця в навчанні іноземної мови. *Педагогічні науки*. 2017. Вип. 79 т. 3. С. 189-192.

СЕМАНЮК Василь
*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», I курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Інструменти професійної підготовки менеджерів – майбутніх викладачів вищої освіти в Україні

Соціальні перетворення на сьогодні є викликом, що спрямовує всю освітню систему на зміни. Синергія науковців, громадськості зможе підтримати зміни й трансформації, що дозволять навчатися, працювати в умовах «цифрового» світу, беручи безпосередню участь у його створенні та використанні.

Перспективами розвитку в освітній сфері є загальноосвітні тенденції. Науковці значну увагу надають проблемам функціонування інформаційного простору України, його становленню, та перспективам.

Дослідженням теорії електронного навчання в освітній діяльності займалися науковці В. Биков, Л. Карташова, О. Стрижак та ін. Особливості цифрової компетентності освіти вивчали вчені М. Жалдак, О. Кулинич, О. Нежинська та ін.; зарубіжний вчені досліджують цифрові компетентності (І. Іванюк, Н. Сорока та ін.).

У Концепції розвитку цифрової економіки України визначено позиції «гармонізації з європейськими та світовими науковими ініціативами», а саме «інтеграцію української науки в європейський дослідницький простір, що забезпечить можливість розвитку передових наукових ідей, участь у міждисциплінарних проектах, які зосереджуються на перспективних ідеях, технологіях та інноваціях» [3].

У цьому контексті цікавим є вивчення інструментів професійної підготовки менеджера у контексті сучасного суспільства.

Інструменти професійної підготовки розвивається під значним впливом інновацій, що потребує вдосконалення компетентностей як у своїй, так і в суміжних сферах діяльності. Сучасний світ вимагає від особистості розвитку творчості, комунікативності, командної співпраці в пошуку нових рішень, оволодіння інформаційними вміннями.

Важливим інструментом професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО є проєктування єдиного інформаційно-освітнього середовища і розширення набору методик професійної підготовки менеджерів у повсякденному використанні.

Для забезпечення ефективної участі різних пріоритетних напрямів вищої освіти України в європейському дослідницькому та інноваційному просторі важливо розвивати власну наукову цифрову інфраструктуру.

«Розвиток наукової цифрової інфраструктури (для закладів науки та освіти) є також визначальним для забезпечення відкритого доступу до наукових даних та знань, подальшої комерціалізації наукових досліджень, створення інновацій, продуктів та послуг. Нові знання ...повинні бути у відкритому доступі та стати здобутком суспільства в цілому» [3].

Наступним інструментом є доступ до світових наукових цифрових інфраструктур – до бази знань, обчислювальних сервісів, що є суттєвим ростом для науковців, освітян, і дає змоги оцінювати можливості української науки, шукати варіанти співпраці в рамках міжнародних проєктів тощо.

Підключення українських наукових цифрових інфраструктур до Європейської хмари відкритої науки та Європейської інфраструктури даних дасть поштовх до вирішення актуальних завдань з використанням освітніх ресурсів.

Інструментарій професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО передбачає уміння трансформувати цифрові технології в освітньому просторі, у реалізацію персоналізованої освіти, збільшення бажаних продовжити і здобути нову вищу освіту, зв'язки між освітою та ринком праці, навчання протягом усього життя та інше має велику цінність для громад.

Стратегічні зміни, які відбуваються в інституціях і організаціях в галузі освіти вимагають удосконалення наших нинішніх систем, що підтримують освіту.

Найважливішим інструментом є цифрова трансформація, яка визнається європейським союзом. Вона на сьогодні вкрай необхідна. Щорічно науковцями та роботодавцями проводяться виставки освіти як в Україні, так і за кордоном так і освіти. Це сприяє швидкому доступу до навчання і професійному зростанню.

Ще одним інструментом професійної підготовки майбутнього менеджера-викладача ЗВО є інформатизація. Вона має на меті:

- формування культури менеджерів освіти, що стає невід'ємною складовою загальної культури, характерною рисою і необхідною умовою освітнього розвитку;
- інноваційних технологій освіти в основі якої інформація ІКТ;
- сучасного наукового інструментарію і розширення простору наукового експерименту.

Наступним інструментом є задоволення від мотивованої інформації та захоплення освітнім процесом та постійною персональною підтримкою для

збереження темпу навчання і такого його рівня, щоб здобувачі освіти відчували себе залученими в освітній процес. Особистість залучена в освітнє середовище, яке повинне бути сумісним з соціальною культурою, має отримати довгострокову перспективу у навчанні протягом життя.

Інструментом професійної підготовки менеджерів вищої освіти в Україні є розвиток дистанційної освіти на основі когнітивних технологій; робота з електронними ресурсами, створення цифрового освітнього та мультимедійного контенту (STEM лабораторій, групзмішаного навчання тощо);

Отже, до основних інструментів професійної підготовки менеджерів-викладачів вищої освіти в Україні є використання, впровадження цифрових технологій, зміна підходів від традиційних технологій освіти до інноваційних, визначення складових імплементації стимулів та створення умов для цифровізації в освіті, набутті менеджерами цифрових компетентностей.

Перспективними є підбір засобів цифровізації для розвитку менеджерів освіти – викладачів ЗВО.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2012. 256 с.
2. Биков В.Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>
3. Концепція розвитку цифрових компетентностей до 2025 року та її значення. URL: <https://everlegal.ua/kontseptsiya-rozvytku-tsyfrovyykh-kompetentnostey-do-2025-roku-ta-yiyi-znachennya>

СТЕФАНЮК Евеліна

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Суперечності та проблеми у формуванні професійного спілкування майбутнього викладача ЗВО

На сучасному етапі до підготовки фахівця висувається комплекс вимог, що свідчить про необхідність професійного спілкування. В умовах воєнних загроз рівень професійного спілкування викладача вищої школи виходить на перший план.

Проблеми педагогічного і професійного спілкування вивчають і аналізують сучасні українські дослідники Л.Волченко, С.Гарькавець та ін. [1]. Однак дана проблема актуалізується у контексті формуванні викладача в освітньому процесі вищої школи.

Підготовка майбутнього викладача у плані професійного спілкування вищій школі характеризується певними суперечностями:

- здобувач освіти намагається з першого курсу побачити особливості майбутньої професії, умови ж об'єктивно спонукають його до вирішення найближчих завдань, пов'язаних з успішністю, складанням заліків, іспитів тощо;

- викладач спирається на думку колективу, його традиції, вимоги керівництва, досвід роботи у ЗВО, а студент є лише членом академічної групи, і спочатку не дає педагогу суттєвої допомоги;

- викладач володіє знаннями про особистість студента, спостерігає за її вдосконаленням краще, ніж сам студент чи академічна група;

- студенти швидше пізнають індивідуальні особливості викладача, ніж останній пізнає особливості студентів, так необхідні йому для здійснення індивідуального підходу в навчанні;

- викладач досконало знає умови ЗВО та вимоги до освітнього процесу, студент засвоює їх поступово від молодшого до старших курсів;

- викладацький колектив чітко уявляє собі розподіл засвоюваного матеріалу за курсами та семестрами навчання, студент знайомиться з ними у процесі переходу від молодшого курсу до старшого;

- студент у ЗВО зустрічається з більшою масовістю навчання та універсальністю вимог, ніж у школі; розуміння ним цих обставин та психологічні особливості кожного студента розставляють акценти на осмисленні університетських умов, конкретних форм навчання.

Однак ці суперечності не виявляються наочно, вони приховані за ходом освітнього процесу, щоденними проблемами. Недоліки, зумовлені недостатнім рівнем розвитку в студентів професійної спрямованості, виявляються не зразу, вони привертають до себе увагу, як правило, лише тоді, коли ускладнюють роботу студента із засвоєння тієї чи іншої дисципліни.

Саме тому підготовка до професії здійснюється в умовах переходу абітурієнта зі школи до ЗВО. Це певною зумовлює особливості створення компонентів моделі професійної підготовки майбутнього викладача ЗВО:

- вчорашній абітурієнт - об'єкт, що навчається;
- характеристики об'єкта: зміни особистості студента з бакалаврського по магістерський рівень у зв'язку з становленням професійної спрямованості та підготовки;
- цілісна система підготовки фахівців;
- зміст моделі: формування особистості за професійної підготовки, починаючи з 1-го курсу;

- точність визначення та вимірювання особистості, яка залежить від умов її розвитку та досвідченості, кваліфікації викладачів;

- спосіб визначення: якісний, в основі якого досвід викладачів ЗВО;

- професійна спрямованість освітнього процесу.

Загальний аналіз моделі професійної підготовки та її компонентів свідчить, що професійна підготовка забезпечується не лише об'єктивними, програмними засобами, а й факультативними, що залежать від педагогічних знахідок, пошуків нових шляхів, які можуть бути непередбачуваними, але здатні здійснювати сильний позаплановий вплив на явище, що вивчається.

Різноманітність форм навчання у вищій школі, недостатня адаптованість студентів до нових умов, знання ними лише окремих індивідуальних особливостей викладача, а не його особистості в цілому, нечітке уявлення про кінцеві строки вивчення освітніх компонентів - ці фактори надають вчинкам та рефлексії студентів-початківців певної своєрідності.

Студент вступає до ЗВО, щоб знайти відповіді на певні запити щодо майбутньої професії, інтегративне підкріплення професійно орієнтованих очікувань, але знаходить замість цього складну сукупність різних технологій, форм і аспектів навчальної діяльності. Вирішення важливої проблеми - конкретизація професійного спілкування, пошук втілення ідеалів відкладаються.

Єдиною доступною ланкою залишається система занять. Сьогодні існує проблема наступності, послідовності між цими школою та закладами освіти.

Особистість фахівця, зокрема й майбутнього, характеризують насамперед особливості, властиві людям, об'єднаним професією, умовами спеціального буття. Кожен студент замислюється над перспективами власної особистості, це своєрідний вияв його самоактуалізації. В залежності від моральної позиції індивіда даний процес протікає по-різному. Одні студенти більше піддаються впливові середовища, інші, навпаки, прагнуть на нього вплинути своєю індивідуальністю, треті - зазнають впливу як своїх особистих планів, так і нових умов діяльності [2].

У цій діяльності найважливішими є такі аспекти: міжособистісні стосунки та особливості регуляції індивіда.

Умови формування особистості викладача створюються діючими навчальними планами. Важливою ланкою підготовки до професійного спілкування є виробнича практика.

Завдання професійної підготовки вирішуються стосовно всіх студентів, хоча зміст цієї роботи диференціюється, а шляхи та час досягнення результатів залежать від вихідної орієнтованості та можливостей набуття відповідного

досвіду. Отже, для досягнення результатів професійного спілкування викладача ЗВО необхідним є насиченість навчання активною професійною діяльністю; комплексність аудиторної та позааудиторної підготовки; систематичне нарощування складності професійної діяльності, збільшення темпу набуття досвіду в ній.

Перспективним напрямом дослідження є вивчення особливостей професійного спілкування магістрів.

Список використаних джерел

1. Гарькавець С. О., Волченко Л. П. Спілкування в педагогічному процесі: навчальний посібник. Житомир, 2021, 100 с.

2. Налагоджуємо професійне педагогічне спілкування. URL: <https://oplatforma.com.ua/article/21-nalagodzhuyemo-efektivne-pedagogichne-spilkuvannja>

СТИНСЬКИЙ Володимир

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Бакалавр», 4 курс,
Факультет математики та інформатики
(м. Івано-Франківськ)*

Компетентнісний підхід у професійній підготовці веб-дизайнерів у ЗВО

Веб-технології стрімко розвиваються і на сьогодні створювані веб-сайти отримують все більше нових можливостей, стають більш зручними для користувачів. Саме тому уміння розробляти привабливі, функціональні, зручні веб-сайти наразі стають важливими складовими інформаційної культури фахівця у галузі інформаційних технологій, адже від того, як він зможе реалізувати у світовому інформаційному інтернет-просторі той чи інший проєкт, пов'язаний із професійною діяльністю, багато в чому залежить успішність її кар'єри.

Веб-дизайн - це процес створення дизайну та вигляду веб-сторінок, що включає в себе розробку макетів, вибір кольорів, шрифтів, графіки та інших елементів дизайну. Головною метою веб-дизайну є створення веб-сторінок, які будуть привабливими, легкими у використанні та ефективними для досягнення конкретних цілей.

Веб-дизайн також включає в себе розробку інтерфейсу користувача (UI) та взаємодії користувача (UX) з веб-сторінками, забезпечуючи зручну та ефективну навігацію, взаємодію та корисність веб-сайту.

Принципи веб-дизайну визначають правила взаємодії всіх елементів. Основними принципами веб-дизайну є: акцент, контраст, баланс, точність, стиль, зручність сприйняття, напрямок уваги, пропорції, масштаб, ритм, єдність [3, с. 200].

До основних етапів веб-дизайну на шляху до створення сучасного інформаційного середовища варто віднести [2]:

— Проєктування графічного інтерфейсу. На цьому етапі у графічному пакеті створюється проєкт майбутньої веб-сторінки.

— Створення HTML-шаблонів. Цей етап передбачає підготовку шаблонів для майбутнього веб-сайту, тобто в одному з HTML-редакторів необхідно розробити вже безпосередньо веб-сторінки, які включають у себе оптимізовану графіку з ескізів і місце для тексту, який передбачається розмістити. Кількість таких шаблонів відповідає кількості розділів сайту, виходячи з першого етапу.

— Програмування I (клієнтська частина). Як правило, веб-сторінки повинні бути інтерактивними, тобто містити елементи інтерфейсу, що реагують на дії відвідувача - так звані roll-overs.

— Внесення контенту (змісту). Це відбувається за рахунок внесення тексту у готові шаблони, після чого шаблони зберігаються з різними іменами, відповідними назвам розділів сайту. Далі розставляються посилання на інші ресурси, при необхідності прописуються метадані, що ідентифікують документ.

— Програмування II (серверна частина). Цей етап розкриває серверне програмування (server-side scripting), тобто підключення до сторінки серверних скриптів.

— Тестування сайту. Передбачається перевірка роботоздатності, правильності посилань, коректної роботи скриптів та інше.

— Завантаження файлів на сервер провайдера. Цей етап проходить, коли робота над сайтом закінчена, і готові файли необхідно завантажити на сервер провайдера. Це робиться за допомогою одного з так званих FTP-клієнтів, тобто програм, які призначені для передавання файлів по FTP-протоколу.

З врахуванням швидкого розвитку технологій та зростання вимог користувачів до зручності використання веб-сторінок, веб-дизайнери постійно вдосконалюють свої навички та знання, щоб забезпечити максимальну якість та функціональність веб-сторінок.

Наш науковий пошук засвідчив, що веб-дизайнери повинні мати ряд компетентностей, щоб успішно працювати в цій сфері. Деякі з цих компетентностей включають:

1. Досвід роботи з графічними програмами та інструментами для створення макетів веб-сторінок, таких як Adobe Photoshop, Sketch, Figma, Adobe XD та інших.

2. Знання основних технологій та мов програмування, що використовуються в веб-розробці, таких як HTML, CSS та JavaScript.

3. Розуміння основ веб-дизайну, включаючи знання принципів дизайну, колірної гами, типографії та інших елементів.

4. Навички роботи зі створенням інтерфейсів користувача та взаємодії користувача, включаючи знання про UX/UI-дизайн, а також здатність вивчати та досліджувати потреби користувачів.

5. Навички роботи з анімацією та рухом, щоб зробити веб-сторінки більш динамічними та привабливими.

6. Здатність працювати в команді та здатність спілкуватися з клієнтами, розуміючи їх потреби та вимоги.

7. Знання про веб-сторінки, що мають адаптивний дизайн та є мобільно-дружніми.

8. Навички вирішення проблем та здатність до самостійної роботи.

Окрім названих вище професійних компетентностей, для успішної роботи в галузі дизайну у студентів необхідно сформувати такі професійні якості:

1) художній світогляд, образне, конструкторське та технічне мислення, естетичний смак, відчуття гармонії та краси, креативність тощо;

2) здатність генерувати проектну культуру суспільства;

3) прагнення до самоосвіти, самовдосконалення, постійне підвищення інтелектуального та культурного рівня, розвиток професійної майстерності;

4) здатність системно працювати над виконанням проектного завдання, уважно опрацьовувати усі деталі, передбачати та враховувати побажання замовника;

5) здатність підходити до роботи творчо, нестандартно;

б) здатність адекватно сприймати критику й водночас захищати власні художньо-проектні концепції та ідеї;

7) здатність прогнозувати результати проектної діяльності та нести за них персональну відповідальність [1, с. 52].

Ці компетентності допоможуть веб-дизайнерам створити візуально привабливі та ефективні веб-сторінки, що задовольняють потреби користувачів.

Таким чином, веб-дизайн сьогодні займає важливу нішу у системі підготовки майбутніх дизайнерів-програмістів. Тому основними напрямками професійної підготовки майбутніх дизайнерів до творчої діяльності повинні стати особистісноорієнтований і компетентнісний підходи до організації освітнього процесу, опора на творчий досвід студентів, варіативність і педагогічна майстерність, спрямованість на дослідницьку діяльність.

Список використаних джерел

1. Оршанський Л.В. Сучасні вимоги й особливості професійної підготовки майбутніх дизайнерів у закладах вищої освіти. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*. 2020. №15. С. 43.

2. Парненко В. С. Веб-дизайн як фундамент сучасного віртуального середовища. *Праці Одеського політехнічного університету*, 2013. Вип. 2(41). С. 247-251.

ТОНЮК Діана

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», I курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Використання інноваційних технологій у корекційній роботі логопеда

На сучасному етапі входження України у Європейський освітній простір, реформування освіти у цілому проблеми розвитку мовної особистості посідають важливе місце. Суспільні вимоги, розвиток науки й техніки, безперервний потік інформації потребують від кожного зміни традиційних орієнтирів, формування нових умінь та навичок, базових якостей, компетенцій та компетентностей. На часі – інтерес до мови та мовлення, комунікативної компетентності особистості.

Практика показує, що процес удосконалення – безмежний та безперервний, а тому актуальним залишається використання різних технологій та методів у навчанні, вихованні та розвитку особистості. Зокрема, це стосується й спектру надання корекційно-розвиткових послуг у роботі з дітьми з порушеннями мовлення. Основна мета – пришвидшення корекції порушень мовлення у дітей, полегшення і систематизація практичної діяльності логопедів, підвищення ефективності корекційно-розвиткового процесу.

Показовим у фаховості спеціаліста є безперервне бажання самовдосконалення, творчості, ініціативності та готовності до реалізації нових технологій навчання, у тому числі інноваційних. Слід зазначити, що застосування нових технологій у логопедичній роботі з дітьми – першочергове завдання, що з кожним роком набуває ще більшої актуальності.

Проблеми використання у корекційній роботі сучасних логопедичних технологій неодноразово порушувала низка вчених: В. Галущенко, Н. Борозінець, Т. Шаховська, Н. Базима, Л. Черніченко. Так, дослідники Н. Борозінець та Т. Шаховська трактують поняття «педагогічна (освітня) технологія» як інтегроване позначення різних способів освітньої взаємодії педагога та учнів [2, с. 24].

Нові нетрадиційні інноваційні форми роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями доповненні сучасні науковці та логопеди-практики ототожнюють з академічними методами. Показовими у даному напрямку є дослідження Л. Черніченко, В. Галущенко, М. Дичківська та інших.

Мета статті – теоретично обґрунтувати зміст поняття «інноваційні технології», виокремити специфіку, особливості та значення використання інноваційних технологій у корекційній роботі логопеда.

Виклад основного матеріалу. Інноваційні технології - це сукупність прийомів та засобів організації навчальної діяльності, що має на меті підвищення ефективності освітнього впливу на особистість. Вважаємо за необхідне виокремити основні характерологічні ознаки інноваційних педагогічних технологій:

1. Концептуальність як засадничі підвалини, що містять філософське, психологічне, дидактичне й соціально-педагогічне обґрунтування освітніх цілей.

2. Діагностичне цілепокладання – гарантоване досягнення мети й ефективності процесу навчання.

3. Системність – єдність змістової та процесуальної складових, їх взаємообумовленість. Передбачає формулювання висновків, а також аналіз одержаних результатів та запровадження їх у практику; логічність процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність.

4. Алгоритмованість, проєктованість, керованість (можливість діагностичного цілепокладання, проєктування процесу навчання, поетапної діагностики, декомпозиція педагогічного процесу на взаємопов'язані етапи, координованість та поетапність дій варіювання засобів та методів з метою корекції результатів).

5. Ефективність, економічність – якість технології, що забезпечує резерв навчального часу, оптимізацію витрат, а також праці вчителя й досягнення запланованих результатів навчання, виховання у найкоротший час; гарантованість досягнення запланованого результату.

6. Відтворюваність – можливість застосування в схожих умовах іншими суб'єктами.

7. Візуалізація – використання аудіовізуальної та електронно-обчислювальної техніки, різноманітних дидактичних матеріалів та оригінальних навчальних посібників, конструювання.

8. Дискретність – якість, що проявляється у нерівномірному ступені впливу на вихованців на різних етапах діяльності.

На сучасному етапі розмежовують декілька наукових підходів до класифікації інноваційних логопедичних технологій. Зокрема найбільш вживаною наступна:

а) за метою впливу на особистість [3]:

- розвиваючі технології (емоційне, сенсомоторне виховання; мнемотехніки, тренінги розумових процесів та ін.);

- психокорекційні технології (арт-терапія, казкотерапія, сміхотерапія, кольоротерапія, психогімнастика та ін.);

- здоров'язберігаючі технології (гіпокситерапія, логопедичний та пальцевий масаж, су-джок-терапія, ароматерапія, дихальні техніки та ін.);

б) за інструментами впливу:

- інформаційно-комунікаційні технології;

- дистанційні освітні технології;

в) за ступенем інноваційності (традиційності):

- педагогічні технології з використанням нетрадиційних для спеціальної педагогіки прийомів (ароматерапія, хромотерапія, бібліотерапія, кріотерапія та ін.);

- змішані технології (традиційні логопедичні технології з використанням інновацій).

Зокрема з-поміж чималої кількості інноваційних технологій слід виокремлювати арт-терапевтичні технології (сукупність методик, побудованих на застосуванні різних видів мистецтва у своєрідній символічній формі). Дані технології дозволяють за допомогою стимулювання художньо-творчих (креативних) проявів дитини з порушеннями розвитку здійснити корекцію психосоматичних, психоемоційних процесів та порушень особистісного розвитку [3].

Логопедичний масаж, як одна з інноваційних технологій, досить широко використовується в логопедичній практиці, однак, слід пам'ятати про те, що незважаючи на те, що логопедичний масаж є важливою складовою в комплексній логопедичній роботі, його не вважають «панацеєю» при формуванні звуків.

На практиці використовуються такі варіанти пальчикового масажу, як масаж долонь кам'яними, металевими чи скляними різнокольоровими кульками; прищіпковий масаж; масаж горіхами, каштанами; масаж шестигранними олівцями; масаж зондами, зондозамінниками; масаж приборами Су-Джок терапії.

Варто звернути увагу, також, на сучасні технології сенсорного виховання. Зокрема комплекс мозочкової стимуляції має широкий спектр застосування. Результати такого підходу очевидні – розвиток міжпівкульної взаємодії, стабілізація роботи вестибулярної системи, розвиток зорово-просторових уявлень, удосконалення координації, розвиток уваги та концентрації, пам'яті, стимулювання психо-мовного розвитку, позитивні особистісні зміни. Застосування балансірів, сенсорних ковдр, килимків, доріжок сприяє кращій автоматизації та диференціації звуків, корекції диспраксії.

Іншою категорією інноваційних технологій виступають тілесно орієнтовані: розтяжки, вправи для релаксації, дихальні вправи, біоенергопластика. Завдяки ним, відбувається нормалізація гіпертонуса і гіпотонуса м'язів, розслаблення, емоційному урівноваженню.

Інша група технологій, а саме комп'ютерні технології, належать до числа ефективних засобів навчання, які особливо актуальні останнім часом в спеціальній педагогіці. На практиці, чергування різних видів діяльності в сукупності із застосуванням ПК дозволяє зацікавити дітей та привити бажання до виконання корекційних бажань. Комп'ютерні засоби – це не лише складова змісту корекційної діяльності фахівця, а своєрідна сукупність можливостей ефективною корекції порушень мовлення дитини.

Сучасна логопедія знаходиться в постійному активному пошуку шляхів удосконалення й оптимізації процесу навчання і розвитку дітей на різних вікових етапах та в різних освітніх умовах. Це характерно у цілому для дітей з особливими освітніми потребами, до яких належать діти з порушеннями мовленнєвого розвитку. Інноваційні технології – є не лише педагогічним інструментарієм, а й нагальною вимогою часу та практичної діяльності логопеда. Зокрема їх використання в корекційній роботі має позитивний вплив на загальний розвиток особистості, корекцію та виправлення наявного порушення, виховання позитивних рис та якостей. Новітні технології, використані у практичній роботі логопедом, не лише виконують корекційно-розвивальну, а й освітню та виховну функцію, слугують удосконаленню фізичного розвитку, унормуванню емоційно-психічного стану вихованців, що загалом підвищує ефективність логопедичної роботи.

Список використаних джерел

1. Галущенко В.І. Застосування інноваційних логопедичних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. №7. С. 37-45.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: *навч. посібник*. Київ, 2004. 352 с.
3. Черніченко Л. А. Використання інноваційних технологій у логопедичній роботі з дітьми. *Формування здоров'язберігаючих компетенцій дітей та молоді: проблеми, розвиток, супровід*: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (19 квітня 2017 р.) Умань: ФОП Жовтий О. О., 2017. Вип III. С 124-126.
4. Черніченко Л. А. Досвід інноваційної діяльності логопедів дошкільних навчальних закладів в умовах інклюзивної освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький, 2017. Вип. 156. С. 239-243.

ШЕВЧУК Дана

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», I курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Гендерна парадигма професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти

Проблемою відносин між чоловіками та жінками цікавились ще античні філософи. Зокрема Платон (423-347 до н. е.) увійшов в історію гендерної філософії як перший «фемініст», який у своїх працях підіймав питання рівноправності між статями. Категорично не погоджувався із цією точкою зору Арістотель (384-322 до н. е.), наголошуючи на тому, що «стосунки дружини і чоловіка мають служити зразком взаємин рабині та пана» [7, с.85]. Додамо, що в античній Греції та Єгипті навчатися у школах мали право тільки хлопчики. Що стосується Спарти, то в ній були школи для дітей обох статей.

Представники епохи Відродження Т.Мор (1478-1535) і Томмазо Кампанелла (1556-1639) писали про ідеальну, на їхню думку, державу, в якій панує рівність між статями в освіті, науці, мистецтві, громадській та релігійній діяльності. Відомий французький просвітитель Жан-Жак Руссо (1712-1773) відзначав особливості виховання хлопців та дівчат, стосунки у сім'ї, різні правила поведінки для них, що значно пізніше дістало назву «гендерні стереотипи» [7, с.87].

Всередині XIX ст. в таких країнах як Англія, Франція і США розгорнувся потужний феміністичний рух (лат. femina – жінка) та у науковому обігу з'явився термін «емансипована жінка» (лат. emancipation – звільнення). Освіта почала трактуватися як засіб забезпечення рівності між чоловіком та жінкою незалежно від походження, матеріальних статків, національності, віросповідання чи статі. Однак багато вчених, які досліджували проблему гендерної рівності, достатньо переконливо продемонстрували, що освіта більшою мірою схильна відображати і підтверджувати існуючу нерівність, аніж сприяти її усуненню. Науковці дійшли до спільного висновку, що проблема нерівності між чоловіками та жінками набагато глибша, ніж це вважалось раніше. Вони почали більш детально досліджувати роль культури, значення стереотипів і тенденційності у формуванні уявлень про жіноче й чоловіче.

З кінця XX ст. з'являються дисертаційні роботи з проблеми гендеру. Так О. Болотська аналізувала педагогічні умови гендерного виховання жіноч-лідерів [1]. С. Вихор присвятив своє дослідження гендерному вихованню студентської молоді [4]. Важливими для нашої роботи є висновки вченої Н. Калько, яка аналізує проблему розвитку гендерної культури студентів у

процесі вивчення суспільних наук та вказує на сензитивність даного вікового періоду: «Головним періодом формування гендерної культури людини є вік між 16 та 24 роками. У цей час формуються уявлення про сутність життя, своє призначення в ньому, через що зміст освіти не повинен бути гендерно нейтральним» [6, с. 238].

О. Бондарчук також переконаний, що ключовим етапом розвитку гендерної освіти та виховання є студентський віковий період та окреслює його основні психологічні закономірності, а саме: завершення розвитку морально-духовної сфери, особистісного самовизначення, стабілізації характеру, прийняття статусу дорослої людини відповідно до своєї статі, активного пошуку себе в різних ролях, формування механізмів самопізнання та особливих психосексуальних орієнтацій» [2, с. 68]. Науковець зауважує, що «гендерна освіта у закладі вищої освіти має на меті формування у студентської молоді гендерної вихованості, що сприяє ефективному міжособистісному спілкуванню юнаків та дівчат. Організацію освітнього процесу з урахуванням гендерних особливостей студентів слід розглядати як потужний фактор покращення соціальної адаптації та морально-етичного розвитку особистості» [2, с. 71].

На початку ХХІ ст. гендерні дослідження стали важливим компонентом української системи освіти. Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» відзначає, що гендерний аспект повинен стати невід'ємним компонентом вузівської освіти. Також наголошено на важливості видання навчальних підручників та посібників, позбавлених стереотипних поглядів на роль чоловіків і жінок [5]. Тобто впровадження гендерного компонента до професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти стало безповоротним процесом, так як в освітній політиці закладається усвідомлення тісного зв'язку із інноваційними соціальними перетвореннями.

Базові засади гендерної освіти проаналізовано в дослідженнях сучасних науковців. Так, О. Цокур слушно зауважує, що метою гендерної освіти та виховання є «розвиток особистості юнака та дівчини, позбавленої гендерних шаблонів, яка несе повну відповідальність за міжособистісні взаємини, незалежної від консервативних поглядів на права та обов'язки жінок і чоловіків у сучасному суспільстві. Гендерне виховання розвиває ціннісні відносини та формує ціннісні орієнтації студентської молоді. Його результатом має бути особистість, яка здатна переосмислити гендерні стереотипи та відповідає рівню гендерно рівноправного суспільства, яке викристалізовується на гуманістичних засадах [8, с. 18].

Вчена зауважує, що у процесі формування гендерної культури здобувачів вищої освіти важливо дотримуватися таких підходів: «конкретно-історичного (враховує як історичні підходи до проблеми, так і скеровує зміст гендерного

виховання на вирішення найбільш актуальних сучасних завдань); діяльнісного (спрямовує зміст формування гендерної культури молоді на розвиток гендерної соціалізації шляхом залучення до участі в окремих заходах, проєктах, акціях з гендерної тематики з метою придбання особистого досвіду» [8, с. 24].

В. Кравець досліджує проблему ролі освітнього середовища як сприятливої умови формування гендерної культури. Вчений особливо цінним для молоді визнає таке середовище викладачів, які свідомо чи несвідомо передають власні погляди та переконання стосовно гендерної рівності чи нерівності своїм студентам. Науковець акцентує увагу на тому, що «процес формування гендерної культури студентів не лише тісно взаємодіє з багатьма науками, користується їхніми здобутками, базується на сформульованих ними закономірностях, але й передбачає формування правильного уявлення про стосунки статей у контексті трьох сфер життєдіяльності – інтелектуальної, ціннісної, поведінкової» [7, с. 79].

Дослідниця Т. Бучинська теж зазначає, що «саме взаємовідносини всередині закладів освіти відображають закладені в культурі уявлення про стосунки обох статей. Цей процес не відзначається зумисною метою освіти, бо не всі педагогічні працівники усвідомлюють, що він відбувається. Однак заклади освіти мають колосальні можливості для вдосконалення гендерних стосунків» [3, с. 117].

Таким чином проблема гендерної освіти та виховання студентської молоді є нагальною потребою сьогодення та способом формування особистості, оскільки впровадження гендерного підходу в освітній процес ЗВО зумовлене пріоритетом принципу гендерної рівності в соціальній та освітній політиці.

Список використаних джерел

1. Болотська О. А. Соціально-педагогічні умови гендерного виховання жінок-лідерів у діяльності громадських організацій та рухів: *дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05*. Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2018. 221 с.
2. Бондарчук О. І. Психологічні умови формування гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів: *монографія*. Київ: ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2018. 180 с.
3. Бучинська Т. Фактор гендеру у вищих навчальних закладах: *монографія*. Київ: Вища школа, 2020. 242 с.
4. Вихор С. Т. Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку: *авреф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07*. Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2016. 26 с.
5. Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (2005 р.). URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2866-15>.
6. Калько І.В. Формування гендерної культури студентської молоді в процесі вивчення гуманітарних дисциплін: *дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04* – теорія і методика професійної освіти «Луганський національний університеті мені Тараса Шевченка», Луганськ, 2019. 324 с.
7. Кравець В. П. Гендерна педагогіка: *навч. посіб.* Тернопіль: Джура, 2003. 416 с.

ЮРТИН Емілія

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Особливості пізнавальної самостійності студента педагогічного коледжу

На сучасному етапі розвитку суспільства існує необхідність усвідомлення суті пізнавальної активності майбутнього викладача, вчителя, студента.

Над проблемами пізнавальної самостійності працювали І. Дичківська, Л. Лознікова, В. Андрущенко, В. Кремень, М. Сметанський та ін. Зокрема, вони наголошували, що самостійна робота сприяє не лише покращенню компетентостей, а й підвищенню рівня освіти. Дані питання є актуальними у контексті підготовки педагогів.

Ми виходимо з того, що педагогічна діяльність студентів коледжів здійснюється через чітке володіння професійними поняттями і категоріями, якими мають оперувати в професійній діяльності, а засвоєний студентом мінімум програмного матеріалу, завдяки інтегруванню з новими педагогічними поняттями уможливорює формування загальних підходів до реалізації загальних завдань професійної діяльності.

Під самостійністю розуміється «властивість особистості яка характеризується: сукупністю знань, умінні, ставленням особистості до процесу діяльності та її результатів і умов здійснення [1, с. 297].

Пізнавальна самостійність студента Педагогічного коледжу означає його здатність до самостійного опанування знань, вмінь і навичок, необхідних для професійної діяльності в майбутньому. Розглядаючи професійні знання, як компонент пізнавальної самостійності студентів педагогічного коледжу ми опираємося на визначення суті пізнавальної самостійності як характеристики якостей повноцінних особистості щодо отримання професійної освіти: повнота, узагальненість, системність та ін. [4].

Крім повноти і міцності, професійні знання мають такі характеристики: конкретність і узагальненість трактується як специфіка здатності з'ясування конкретних проявів узагальненого професійного знання і здатність узагальнювати конкретні знання; системність визначається як певна складна неоднорідна сукупність професійних знань, структура яких відповідає структурі теоретичним, емпіричним і узагальнено-емпіричним аспектам через розкриття основних понять і положень, підведення аргументованого емпіричного базису під основні теоретичні положення, аналіз наслідку; глибина

позначає характер і сутність усвідомлених істотних зв'язків певного професійного знання з іншими [2].

Основні особливості пізнавальної самостійності студента педагогічного коледжу, за даними науковців передбачають:

✓ мотивацію до навчання: студент повинен мати мотивацію до навчання та досягнення академічних цілей. Студенти повинні бути зацікавлені в своїх освітніх компонентах.

✓ активну позицію: зацікавленість у вивченні предмету і готовність до активної участі в освітньому процесі. Студент проявляє готовність та вміння ставити запитання, аналізувати інформацію та самостійно шукати додаткові джерела знань;

✓ розвинуте критичне мислення: здатність до аналізу інформації, розрізнення фактів від думок, визначення об'єктивності джерел інформації, оцінки її джерела та відповідності до завдання, здатність критично оцінювати свої дії і розв'язувати складні завдання;

✓ здатність до самостійного вивчення матеріалу: вміння самостійно вивчати матеріал, без постійної допомоги викладача, здатність до аналізу інформації, здобуття нових знань та їх використання для вирішення освітніх завдань; самоорганізацію та планування: вміння самостійно планувати свій час та розподіляти його між навчанням, практикою та іншими заняттями. Студент коледжу має вміти визначати пріоритети і самостійно обирати те, що для нього важливіше.

✓ використання інформаційних технологій: вміння користуватися комп'ютером та Інтернетом, шукати інформацію в мережі, використовувати електронні ресурси та програми для навчання.

✓ розвиток самоосвіти: студент повинен розвивати власну самостійність;

✓ здатність до співпраці та комунікації [3].

Для визначення пізнавальної самостійності студентів ми за системою визначених завдань аналізували її складові: рівні сформованості узагальненості, конкретизації, системності та глибини професійних знань.

Якщо студент за 20 завдань за чотирма типами набрав від 45 до 60 балів – це високий рівень(I) пізнавальної самостійності від 30 до 45 балів – середній (II); від 20 до 30 балів – низький (III).

Наведемо приклади окремих відповідей студентів. Уляна при вирішенні одного із завдань, яке було спрямоване на дослідження узагальненості професійних знань, дала таку відповідь: «Лекція за темою «Фактори розвитку особистості» можуть бути виражені в таких поняттях: особистість, індивідуальність, потреби, мотиви, ідеали, переконання, колектив».

Студентка Наталя Г. поставила таке питання до педагогічної ситуації: «Який метод викладання є найдоцільнішим?».

Результати показали, що у студентів педагогічного коледжу переважає невисокий рівень сформованості пізнавальної самостійності, зокрема такої її складової як професійних знань – 41%. Але для багатьох майбутніх педагогів характерні узагальненість, системність розуміння професійних знань середнього рівня сформованості – 32%. Вирішення конкретних вправ показало, що лише 11% студентів володіють професійними знаннями високого рівня сформованості цих характеристик.

Результати отриманих при виконанні завдань які були спрямовані на вивчення адекватності застосування засвоєних у професійній освіті знань, подані на рис. 1.

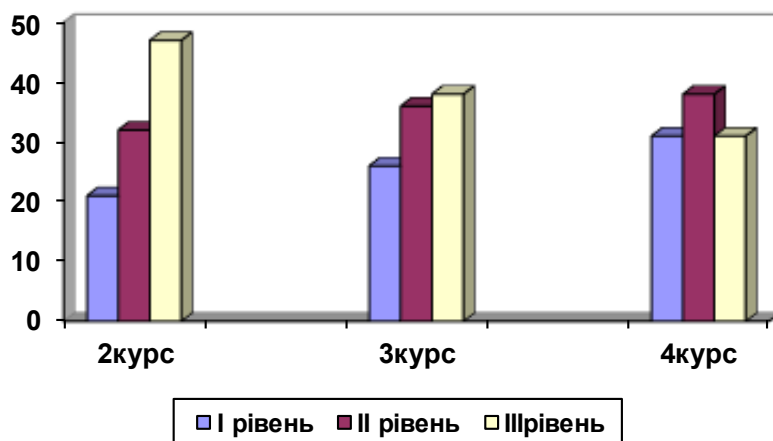


Рис.1. Рівні сформованості пізнавальної самостійності студентів педагогічного коледжу

Як видно з діаграми високий рівень застосування професійних знань становить 20 %, середній – 31, низького рівня - 49 %. У студентів старших курсів ці показники покращуються.

Задля покращення рівнів сформованості пізнавальної активності студентів педагоги-практики пропонують такі методи:

✓ самостійної роботи – передбачають виконання завдань, для покращення знань та вмінь. Наприклад, самостійна підготовка до уроку або здача тестів;

✓ проблемного навчання – мають на меті навчання студентів розв'язувати реальні проблеми, що вимагають застосування компетентнісного підходу. Наприклад, виконання проєктної роботи або спільне розв'язування проблеми на занятті;

✓ колективної роботи – сприяють розвитку навичок співпраці та комунікації між студентами. Це може бути, наприклад, групова проєктна робота або дискусія на занятті;

✓ менторства: студенти молодших курсів працюють зі студентами старших курсів або викладачами, які допомагають їм розвинути навички та вміння у певній галузі. Прикладом є індивідуальні консультації або участь у клубах за інтересами;

✓ відкритого навчання: ці методи передбачають використання різних джерел інформації, таких як Інтернет або відеоуроки, перевернуті заняття для навчання студентів. Це дозволяє студентам вивчати матеріал у своєму власному темпі та займатися самостійною роботою.

Ці методи можна комбінувати та адаптувати до конкретних потреб студентів та курсу.

Отже, пізнавальна самостійність студентів педагогічного коледжу сприяє розвитку їх професійних та особистісних якостей, а також підвищенню ефективності навчання. Основними перевагами розвитку пізнавальної самостійності студентів Педагогічного коледжу є розвиток критичного мислення та аналітичних навичок, самостійності та відповідальності, творчого мислення, збільшення мотивації до навчання, підвищення ефективності навчання та підготовки до майбутньої професії.

Перспективними для нашого дослідження є детальне вивчення технологій розвитку окремих складових пізнавальної самостійності студентів коледжу.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376с
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: *навч. посібник*. Київ, 2004. 352 с.
3. Картель Т.М. Самостійна робота студентів як умова їх професійного становлення.
URL: <https://bibl.mk.ua/pdf/naukraci/pedagogika/2006/50-37-13>. Pdf
4. Лознікова Л.П. Організація самостійної роботи студентів коледжу.
URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/8_2011/44.pdf

ЯРЕМА Еліна

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Організаційні умови розвитку у майбутніх магістрів професійних здібностей

Дослідження професійних здібностей у майбутніх магістрів закладів вищої освіти (ЗВО) вимагає попереднього аналізу його базового поняття – «здібності», яке в умовах сьогодення є одним із найбільш поширених у сфері освіти. З одного боку, до здібностей зачисляють усі можливості людини, прояви її індивідуальності, креативного потенціалу тощо. З іншого боку, досліджуване поняття стали перекривати такими психологічними поняттями,

як: рівень інтелектуального розвитку, компетентність, ефективність діяльності, придатність до діяльності та ін.

Вперше до наукового обігу поняття «здібності» ввів античний філософ Платон, який вважав, що людина народжується з уже готовими здібностями. За Платоном, одні народжуються зі здібностями до керівництва, а інші – зі здібностями до землеробства або ремісництва [3, с. 34].

Арістотель розрізняв вроджені та набуті здібності: «Всі здібності діляться на вроджені, які здобуваються навиком (уміння гри на флейті) і набуті через навчання (наприклад, здібності до мистецтв). І щоб мати ті здібності, які набуваються навиком і розумінням, необхідні попередні вправи» [3, с. 39]. Головне місце в усвідомленні природи здібностей філософ відводив розуму. Він вважав, що здібності, узгоджені з розумом, можна по праву віднести до здібностей високого рівня і є винятковим видом душевного руху, спрямованого на досягнення певної мети [3, с. 40].

У XVII–XVIII ст. французькі просвітителі Д. Дідро, К. А. Гельвецій, Ж.Ж.Руссо прийшли до висновку, що саме навчання та виховання, яке отримує дитина, є головною умовою, яка визначає подальший розвиток її здібностей. Разом із тим, під здібностями мислителі розуміли здатність бездоганно виконувати певну діяльність.

На проблему професійних здібностей учителів одним із перших звернув увагу німецький вчений А. Дістервег, який наголошував на вирішальній ролі педагога у навчально-виховному процесі, а тому висував високі вимоги до нього: досконале знання свого предмета, любов до учнів, енергійність і бадьорість, тверда воля, справедливість, вимогливість [7, с.56]. А. Дістервег виняткового значення надавав особистому прикладу педагога: «Неможливо дати іншому те, чого не маєш сам, і неможливо розвивати, виховувати й утворювати в інших, якщо сам нерозвинений, невихований і неосвічений» [7, с. 58].

Ґрунтовні дослідження здібностей розпочалися у другій половині XIX ст. з праць Ф. Гальтона, якого вважають фундатором емпіричного підходу до усвідомлення проблеми здібностей, таланту, обдарованості. Заслугою вченого є те, що він окреслив провідні завдання, методи й методики дослідження здібностей [3, с. 30].

Серед досліджень професійних здібностей педагога першої половини XX століття заслуговують на увагу праці Г. Ващенко, який до основних якостей учителя відносив любов до обраної справи, знання свого предмета, педагогічний такт і вимогливість, уміння знайти до кожної дитини індивідуальний підхід. А під професійними здібностями видатний мислитель

розумів комплекс психічних процесів, що забезпечують успіх педагога у професійній діяльності [1, с. 77].

Фундаментальні теоретичні основи дослідження проблеми здібностей були закладені в другій половині ХХ ст. та пов'язані, перш за все, з іменами Г.Костюка, В. Моляко, С.Рубінштейна та ін. Психолог Г. Костюк зазначав, що здібності є «істотними властивостями людської особистості, які проявляються в її цілеспрямованій діяльності, тісно пов'язані з такими особистісними якостями як працьовитість, наполегливість, старанність тощо. Поза діяльністю ми нічого не можемо про них сказати» [2, с. 308].

Дослідження проблеми професійних здібностей у широкому особистісному плані відрізняють, передусім, роботи С. Максименка, Т. Матвійчук, О. Музики, І. Пасічника, Ю. Плиски та ін. Науковці вважають, що під здібностями потрібно розуміти комплекс властивостей, що необхідні для успішного здійснення професійної діяльності.

На думку Ю. Плиски, у структуру професійних здібностей педагогічних працівників можна включити: дидактичні – здатність успішно вирішувати питання про зміст матеріалу та методи викладання; уміння оцінювати труднощі поставлених завдань; знання й розуміння вікових та індивідуальних особливостей здобувачів освіти; експресивні – здатність емоційно впливати на учнів (студентів); перцептивні – уміння «читати» співрозмовника; лідерські – здатність завоювати авторитет; комунікативні – здатність встановлювати й підтримувати контакт; науково-пізнавальні – здібності до занять у відповідній галузі науки; сугестивні здібності – здатність до безпосереднього вольового впливу [6, с. 130].

Важливе значення у процесі розвитку професійних здібностей майбутніх магістрів має зв'язок аудиторних і позааудиторних занять, який урізноманітнюється різними формами їх проведення та надає йому більшої професійно-практичної спрямованості.

Забезпечення високого рівня розвитку професійних здібностей майбутніх магістрів пов'язане з упровадженням в освітній процес сукупності організаційних умов, які забезпечують комунікативну спрямованість процесу навчання; педагогічну взаємодію; сформованість знань, умінь та навичок спілкування; здатність до рефлексії; наявність досвіду педагогічної взаємодії; контроль за станом розвитку професійних здібностей; використання інноваційних технологій; створення позитивної атмосфери.

Аналіз наукової літератури та досвіду організації фахової підготовки здобувачів освіти показав, що основними організаційними умовами, без яких розвиток професійних здібностей не може функціонувати, є: професійна орієнтація освітнього процесу закладу вищої освіти; діяльнісний принцип

організації занять;уведення до навчального плану предметів, орієнтованих на оволодіння інтегративними складовими педагогічної діяльності; організація навчання на особистісному рівні в умовах інтравертованої спрямованості професійної підготовки;впровадження чітких критеріїв оцінювання професійних здібностей;оснащення освітнього процесу навчально-методичним комплексом, необхідним для ефективного розвитку професійних здібностей майбутніх магістрів.

Список використаних джерел

1. Виховний ідеал: підруч. для педагогів, виховників, молоді і батьків. Полтава: Полтав. вісн., 1994. 190 с.
2. Костюк Г. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Рад. шк.1989. 654 с.
3. Історія зарубіжної педагогіки: конспект лекцій / Упорядники: Л.В. Маляр, М.І. Кухта. Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2020. 64 с.
4. Матвійчук Т.В. Психологічні особливості розвитку педагогічних здібностей викладача вищого навчального закладу. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*. 2020. № 2. С. 129-131. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2010_2_32
5. Матласевич О.В. Компонентний склад та структура педагогічних здібностей. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/78387168.pdf>
6. Плиська Ю. Особистісна педагогічна культура вчителя: системний і синергетичний підходи до аналізу. *Педагогічний дискурс*. 2017. Вип. 22. С. 128-134. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Opeddysk_2017_22_25
7. Філософія: підручник для студентів вищих закладів освіти III-IV рівнів акредитації / авт.кол.; за ред. О. В. Рябіної, Л. І. Юрченко. Харків: Видавництво Іванченка І.С., 2020. 340 с.

Секція 5.

Практико-орієнтований і компетентнісний підхід в освіті

БОЙЦАНЮК Роман

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Підготовка богословів до організації академічного душпастирства в закладах освіти України та світу

Усі люди, незалежно від їхнього походження, статусу чи віку, мають право на освіту відповідно до конкретних цілей кожної особи, з огляду на гідність, яку вони мають як людські істоти. Справжня освіта має на меті формувати особистість людини, беручи до уваги її вищі цілі і водночас благо суспільства, членом якого вона є і в якому вона виконуватиме певні обов'язки, ставши дорослою людиною [1].

Серед усіх інших засобів виховання особливе значення має школа, яка в силу своєї місії, з невтомною турботою розвиває інтелектуальні здібності, розвиває здатність робити правильні судження, впроваджує культурну спадщину, успадковану від попередніх поколінь, розвиває почуття цінностей, готує до професійного життя, породжує дружбу між учнями, які відрізняються один від одного характером і походженням, заохочує їх схильність до взаєморозуміння. Крім того, це своєрідний центр, в діяльності і розвитку якого повинні спільно брати участь сім'ї, педагоги, різні об'єднання, що розвивають культурну, громадянську і релігійне життя, а також громадянське суспільство і все людство [1].

Необхідно також, щоб Церква усвідомлювала свою першочергову місію морального та релігійного виховання всіх дітей і з особливою любов'ю та допомогою виявляла свою присутність серед численних дітей, які навчаються в школах. Це має досягатися через апостольську працю братів і сестер в учнівстві, через свідчення способу життя вчителів і керівників, а особливо через працю священників і мирян, які, відповідно до обставин часу і місця, викладають вчення про спасіння відповідно до їхнього віку і стану, а також пропонують духовну допомогу через відповідні проєкти [1].

Присутність церкви у сфері освіти, особливо очевидна в католицьких закладах. Звичайно, остання переслідує культурні цілі і займається гуманітарним вихованням молоді не менше, ніж інші школи. Однак вона має і особливе завдання: створити в шкільному середовищі атмосферу, просякнуту євангельським духом свободи і любові; допомогти підліткам розвинути свою особистість¹.

Папа Франциск закликає священників забезпечити місце та умови для того, щоб молодь могла розпізнати любов Ісуса та краще зрозуміти дари Святого Духа. Священники сьогодні і завтра повинні служити всьому суспільству, задовольняючи потреби маргіналізованих людей, які стикаються з труднощами і боротьбою поза межами навчального закладу [11].

Присутність священників у світських закладах дає їм змогу дивитися на освіту і навчання з християнської точки зору. Слід подбати про те, щоб не дискримінувати дітей, і особливо наголошувати на особливих випадках страждань, спричинених розпадом сім'ї та т.п. [11].

Кожна школа відрізняється, і тому не існує єдиної моделі шкільного капеланства: самі капелани різного походження, деякі священнослужителі, а деякі миряни, деякі навчають, а інші ні, деякі поєднують своє капеланство з іншою роллю. Наприклад, очолюючи місцеву церкву [8].

¹ ДЕКЛАРАЦІЯ О ХРИСТИАНСКОМ ВОСПИТАНИИ «GRA VISSIMUM EDUCATIONIS», С. 270

Те, що намагаються робити всі капелани, має багато спільного:

- підтримка емоційного та духовного благополуччя учнів та співробітників;
- надання можливостей для поклоніння та вивчення християнської віри;
- пошук способів заохочення творчості, що має сенс і духовно корисне в нашому житті;
- підтримка тих, хто перебуває у релігійних подорожах для зростання та розвитку їхнього духовного життя;
- молитва та духовний провід для груп та окремих осіб;
- підтримка школи як місця, де персонал та учні відчувають турботу та безпеку;
- побудова мосту між школою та церквою, а також між школою та широкою громадою, включаючи інші конфесії та релігійні громади [12].

Беручи до уваги визначення капелана, капелани можуть:

- ✓ працювати як член команди освітнього закладу;
- ✓ сприяти покращенню залучення та зв'язку студентів;
- ✓ сприяти забезпеченню безпечного, інклюзивного та сприятливого навчального середовища;
- ✓ забезпечують душпастирську опіку та керівництво студентами [8].

Капелани не повинні:

- використовувати своє привілейоване становище для прозелітизму, євангелізації або захисту певних релігійних поглядів чи вірувань;
- поставити себе або дозволити потрапити в компрометуючу ситуацію, визнаючи, що є обставини, за яких учень може вимагати конфіденційності;
- поводитися таким чином, що негативно впливає на надання послуг за програмою;
- надавати професійні чи інші послуги, для яких вони не кваліфіковані;
- проводити релігійні служби чи церемонії або керувати учнями чи персоналом релігійними обрядами, якщо це не погоджено з адміністрацією навчального закладу [8].

Вчительське служіння священика впливає на все його служіння. Викладацьке служіння є як формальним, так і неформальним, це проголошення Євангелія у Свягій Літургії та катехизація, яка відбувається як у класі, так і в консультативному кабінеті [10].

Окрім точного знання Біблії та систематичного богослов'я, студенти семінарій (студенти-богослови) повинні вивчати специфічну педагогіку, необхідну для того, щоб доносити євангельське послання ясно, точно і систематично, беручи до уваги рівень знань і різне культурне походження тих,

кого вони навчають. Єпархіальні відділи повинні співпрацювати в цьому напрямку, а студентів семінарії слід заохочувати до участі в богословських семінарах і конференціях [10].

Згідно з концепцією душпастирської формації УГКЦ, інтелектуальна освіта повинна мати душпастирський характер у контексті способу життя та особливої місії, до якої покликані душпастирі в християнській Церкві. Семінарійна (богословська) освіта покликана випускати всебічно розвинених і зрілих душпастирів, а не суто теоретиків і науковців. Тому практичні та пасторальні аспекти інтелектуальної освіти повинні відрізняти богословську освіту від інших форм богословської освіти, отриманої поза семінаріями. Усі курси та семінари повинні мати душпастирське спрямування, оскільки все, чого навчають студентів семінарії, стосується їхньої праці як священників. Процес інтелектуального виховання повинен враховувати практичне застосування знань та інформації у майбутньому служінні кандидата [5].

Щодо обов'язків капелана в академічному душпастирстві, то вони окреслені Положенням про капелана УГКЦ, наставника закладу освіти. Йдеться зокрема про надання ним душпастирської опіки всім учасникам освітнього процесу: учням, вчителям та батькам. На рівні закладу освіти (Католицьких закладів освіти) є напрацьований душпастирський план, до реалізації якого постійно закликає Церква в особі її очільників. Отже в душпастирському плані є основні напрями діяльності, є ряд постійних і тематичних заходів. Так до постійних належить звершення Богослужінь, проведення щоденних ранкових молитов, організація реколекцій, прощ, проведення духовних розмов. Також у душпастирському плані передбачено розвиток співпраці з органами державної влади, архієпархіальними комісіями: у справах освіти та виховання, катехитичною [7].

Щодо тематичних заходів, то капелан організовує тематичні виховні години, інтегровані уроки, зустрічі в бібліотеці, служить Хресні дороги, започатковує «Біблійне коло» (гурток з поглибленого вивчення Святого Письма). Учасниками гуртка можуть бути не лише учні, але й вчителі та батьки. Тобто діяльність капелана має бути відкрита на діалог. Капелан не повинен сидіти в каплиці та чекати, коли до нього прийдуть. Він повинен сам іти до ліцеїстів, вчителів, батьків, підтримувати та допомагати у духовному житті. Загалом, якщо йдеться про капелана закладу освіти, то ми маємо на увазі священнослужителя або брата-семінариста. І звісно, що така особа повинна мати відповідну духовну освіту. А додаткові спеціальності, особливо педагогічна чи психологічна, – це лише великий плюс. Адже вони сприяють кращому служінню капелана, кращому контакту з дітьми, вчителями, батьками [7].

Фундаментальні форми діяльності студентського душпастирства були узагальнені отцем Перемисько-Варшавської Архиепархії, доктором Стефаном Батрухом у праці «Виклики студентського душпастирства у сучасному світі»: 1) Залучення молоді до парафіяльного життя. Молодь може бути включена в усі напрямки діяльності парафії – чи то опікування над місцевою лікарнею, дитячим притулок, шефство над військовою частиною, чи місіонерська робота; 2) Створення молодіжних організацій, яке сприятиме самостійній діяльності молоді, що є дуже важливим для цього віку; 3) Створювати силами психологів, педагогів консультаційні осередки, телефони довіри для студентської молоді з найрізноманітніших питань; 4) Зустрічі священства та молодіжної аудиторії для спільного обговорення питань, які цікавлять молодь; 5) Організації курсів для мирянських лідерів з числа активної студентської молоді; 6) Важливо формою діяльності академічного душпастирства є організація під час канікул таборів для студентської молоді; паломництва у простій і привабливий для студентської молоді формі і т.д [6].

Протягом навчання студентів-богословів, на базі ІФА Івана Золотоустого, програмою передбачено навчання педагогіки (90 год – 30 кредитів), а також педагогічна практика (4 тижні) на базі шкіл м. Івано-Франківська [2].

Окрім загальної підготовки навчальних дисциплін для богословів та організації освітнього процесу, що включає педагогічне виховання та навчання, також є передбачені програми, обов'язкові для вивчення, що мінімалізують, чи навіть унеможлиблюють виникнення конфліктів між капеланом та школою. Ідеться, як приклад, про Послання Синоду Єпископів УГКЦ 2019 року щодо захисту від різних видів насильства дітей, неповнолітніх і вразливих осіб [6].

У сьогоднішній Вселенській Католицькій Церкві, так й зокрема Українській Греко-Католицькій Церкві, на пріоритетне місце своєї пасторальної праці ставлять пасторальну діяльність з молоддю, а саме із студентською молоддю. Саме для такої пасторальної праці та духовного проводу студентства у Львівській Архиепархії УГКЦ було створено Центр Студентського Капеланства, який розпочав свої перші кроки та діяльність із співпраці з Національним Університетом «Львівська Політехніка» [3, 31].

Список використаних джерел

1. Декларація про християнське виховання. *Документи Другого Ватиканського Собору (1962-1965): Конституції, декрети, декларації. Коментарі.* / перекл. З лат. УКУ. Львів, 2014. С. 196-207.

2. Електронна хрестоматія – Бакалавр: веб-сайт. URL: <http://ifaiz.edu.ua/novyny/624-elektronna-khrestomatija-bakalavr.html>(дата звернення: 19.04.23)

3. Мисяковський М. Катехитично-пасторальна праця центру студентського капеланства Львівської архиепархії Української Греко-Католицької Церкви у Національному

Університеті «Львівська Політехніка»: *курсова робота* / Український Католицький Університет Львівська Духовна Семінарія Святого Духа. Львів, 2014. 67 с.

4. Молодь у Церкві третього тисячоліття: Матеріали IV сесії Патріаршого (всцерковного) Собору Української Греко-Католицької Церкви / о. д-р. Стефан Батрух. *Виклики студентського душпастирства у сучасному світі*. Львів 2009, с. 166-167.

5. Підготовка кандидатів до священства в Українській Греко-Католицькій Церкві з урахуванням викликів та особливостей сучасної культури: веб-сайт. URL: <https://docs.ugcc.ua/1537/>(дата звернення: 19.04.23)

6. Послання Синоду Єпископів УГКЦ 2019 року щодо захисту від різних видів насильства дітей, неповнолітніх і вразливих осіб: веб-сайт. URL: <https://docs.ugcc.ua/1268/>(дата звернення: 19.04.23)

7. Шкільне капеланство: служіння та праця: веб-сайт. URL: <https://novazoria.com.ua/?p=17964> (дата звернення: 19.04.23)

8. National School Chaplaincy Program guidelines: веб-сайт. URL: <https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/health/mentalhealth/Pages/nscpchaplaincy.aspx>(дата звернення: 19.04.23)

9. Preparing Future Priests to Collaborate for Catholic Schools: веб-сайт. URL: <https://ace.nd.edu/blog/preparing-future-priests-collaborate-catholic-schools>(дата звернення: 19.04.23)

10. Preparing Priests to Work with Catholic Schools: A Content Analysis of Seminary Curricula: веб-сайт. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138805.pdf>(дата звернення: 19.04.23)

11. Presenza del sacerdote o del religioso/a nella scuola: веб-сайт. URL: <https://www.culturacattolica.it/irc/irc/2021/06/17/presenza-del-sacerdote-o-del-religioso-a-nella-scuola>(дата звернення: 19.04.23)

12. School Chaplaincy: веб-сайт. URL: <https://www.churchofengland.org/about/education-and-schools/school-chaplaincy>(дата звернення: 19.04.23)

ВАДЮК Рута

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Інноваційні технології навчання англійської мови в початкових класах

Нова українська школа висуває інноваційні вимоги до вивчення іноземних мов у початковій школі. На сучасному етапі вивчення іноземної мови у початковій школі формує в учнів комунікативні компетентності сформовані на основі знання мови, оволодіння навичками спілкування.

Вивчення англійської мови у початковій школі вкрай необхідне для молодших школярів. Воно має позитивний вплив на розвиток мисленнєвих процесів, стимулює здібності, впливає на володіння рідною мовою, має пізнавальну цінність.

Над проблемами впровадження інноваційних технологій навчання іноземної мови працювали американські вчені Дж. Л. Стіл, К. С. Ч. Темпл та

ін. Серед сучасних науковців основні підходи до інноваційних технологій у початковій школі опрацьовані Т. Гарачук, О. Пометун О. Пироженко та ін. Дані дослідження не стосуються питань вивчення іноземної мови. Метою публікації є особливості використання інноваційних технологій навчання у початковій школі.

Серед найбільш поширених технологій вивчення іноземної мови є комунікативно-ігрові технології навчання. Вони сприяють дійовому, зорієнтованому на особистість учня навчанню іншомовного спілкування. Серед ігрових технологій розповсюдженими є предметні, рольові, імітаційні технології.

Важливими для фахівців є технології критичного мислення. Р. Пауль наголошує, що «критичне мислення – це мислення про мислення, коли ви мислите задля вдосконалення свого мислення». Це самовдосконалення мислення на підставі певних стандартів [5, с. 97]. Більшість підручників з англійської мови у для учнів початкової школи містять в собі вправи на порівняння (comparing), ранжування за певними ознаками (ranking), класифікація (tables), встановлення логічного зв'язку (sequencing), написання творів на базі прочитаного чи прослуханого (activity writing), що сприяє розвитку критичного мислення молодших школярів.

Вивчення англійської мови неможливе без інтерактивних технологій. На переконання вчених «інтерактивність – це здатність до взаємодії, навчання у дії» [2, с. 28]. Аналіз наукової літератури показує переваги інтерактивного навчання перед традиційним:

- ✓ у роботі задіяні всі учні;
- ✓ робота у команді;
- ✓ створення «ситуації успіху»;
- ✓ можливість сформулювати власну думку;
- ✓ формування позитивного ставлення до навчання;
- ✓ вміння аргументувати і знаходити альтернативне рішення проблеми [1].

Інноваційні технології викладання англійської мови у початкових класах зазвичай спрямовані на забезпечення активної участі учнів у процесі навчання та використання технологій, що сприяють інтерактивному взаємодії з мовою та культурою англомовних країн. Деякі з таких інноваційних технологій викладання англійської мови у початкових класах можуть включати використання:

- ✓ ігрових технологій: гри та інтерактивні завдання можуть допомогти залучити увагу учнів до навчання та зробити процес більш цікавим і ефективним;

✓ мультимедійних матеріалів: цифрові зображення, відео та аудіо можуть допомогти учням більш глибоко засвоїти англійську мову та культуру;

✓ мобільних пристроїв: учні можуть використовувати мобільні пристрої для виконання завдань, дослідження тем та презентації своїх робіт;

✓ відеоконференцій: можуть допомогти учням отримати можливість спілкуватися з носіями мови та іншими учнями з різних країн, що дає змогу більш ефективно вивчати англійську мову та розширити свій культурний кругозір;

✓ інтерактивних дощок: ці технології дозволяють вчителю створити інтерактивну навчальну обстановку, де учні можуть більш активно брати участь у процесі навчання та отримувати зворотний зв'язок щодо своїх успіхів та недолік.

Однією з найбільш інноваційних технологій викладання англійської мови у початкових класах є використання розумних дощок (smartboards). Розумні дошки – це інтерактивні дошки, які дозволяють вчителю і учням демонструвати, редагувати та зберігати різноманітні матеріали (текст, зображення, відео), що допомагає зробити процес навчання більш цікавим та зрозумілим.

Іншою інноваційною технологією є використання мультимедіа-презентацій. Вчителі можуть використовувати різноманітні програми та інструменти, щоб створювати презентації зі зображеннями, відео та аудіо матеріалами. Це дозволяє учням більш детально розглядати теми та отримувати більше інформації про предмет, який вони вивчають.

Також використання мобільних додатків та онлайн ресурсів дозволяє учням навчатися англійської мови в будь-який час та з будь-якого місця. Додатки можуть включати ігри, вправи та тестування, що дозволяє учням весело та ефективно навчатися.

Інноваційні технології включають в себе відеоконференції та онлайн-викладання, що дозволяє учням початкових класів спілкуватися та вчитися разом. Це розширює можливості учнів для навчання та допомагає розвивати їхні комунікативні навички.

Дані інноваційні технології, такі як використання інтерактивних дощок, мультимедійних матеріалів, програмного забезпечення для вивчення англійської мови, а також використання онлайн-ресурсів, можуть допомогти підвищити зацікавленість учнів у вивченні мови, забезпечуючи їм можливість вчитися за допомогою інтерактивних та цікавих методів.

Ще однією з цікавих інновацій є імерсивні технології навчання:

Імерсивні технології – це називають технології повного або часткового занурення у віртуальний світ — що дозволяє користувачеві природно

взаємодіяти зі змішаною реальністю, яка включає в себе два основних типи реальності, як доповнена (AR) та віртуальна (VR) [4].

Ці технології які створюють досвід шляхом змішування фізичного світу з цифровою чи змодельованою реальністю. Імерсивні технології також називають технологіями розширеної реальності [3, с. 83]. Незважаючи на те, що використання імерсивних технологій у вивченні іноземних мов ще не є повністю поширеним у початковій школі, деякі з них вже використовуються, зокрема:

➤ віртуальні екскурсії та подорожі: Існують відео-екскурсії та віртуальні тури, які допомагають учням зануритися у мовну інтеракцію та зрозуміти культурні особливості країн, де мова є рідною. Такі екскурсії можуть бути проведені за допомогою віртуальної реальності або за допомогою відео;

➤ мультимедійні матеріали: Для викладання іноземних мов у початковій школі можна використовувати мультимедійні матеріали, такі як відео, аудіо та інтерактивні вправи. Ці матеріали можуть бути доступні як онлайн-ресурси, так і на DVD-дисках;

➤ інтерактивні ігри та програми: Ігри та програми можуть допомогти учням зануритися у мовну практику та покращити свої мовні навички. Існують програми, які допомагають вчителю створювати інтерактивні вправи та ігри для своїх учнів;

➤ інтернет-ресурси: Учитель може використовувати онлайн-ресурси для вивчення іноземної мови, такі як веб-сайти для вивчення мов, інтернет-форуми, інтерактивні ресурси тощо;

➤ аудіо- та відеоконференції: Використання аудіо- та відеоконференцій може допомогти учням отримати можливість зануритися у мовну практику та спілкуватися з носіями мови з інших країн.

Серед найбільш поширених прикладів імерсивних технологій навчання англійської мови у початковій школі визначені:

Voki – це онлайн-інструмент, який дозволяє створювати персоналізовані анімаційні віртуальні персонажі, які можуть говорити англійською мовою. Вчитель може використовувати Voki, щоб створювати відеоуроки з віртуальними героями, які навчають учнів англійської мови.

Minecraft – відеогра, яка дозволяє гравцям створювати світ і взаємодіяти з ним. Деякі вчителі використовують Minecraft як інструмент для вивчення англійської мови, створюючи віртуальні сценарії, які вимагають спілкування та взаємодії між учнями.

Duolingo – це безкоштовна мобільна програма для вивчення іноземних мов. Вона містить інтерактивні вправи, ігри та тести, які допомагають учням навчатися англійської мови. Програма також має різні рівні складності, що дозволяє вчителю підібрати підходящий рівень для кожного учня.

Kahoot! – це інтерактивна платформа для створення вікторин, які можна грати в класі з використанням смартфонів або планшетів. Вчитель може створювати вікторини для вивчення англійської мови, які будуть веселі та захоплюючі для учнів.

Lingokids – це додаток для мобільних пристроїв, який розроблений для дітей віком від 2 до 8 років для вивчення англійської мови.

Отже, використання інноваційних технологій дозволяє вчителям ефективніше викладати англійську мову, створюючи більш динамічне та забезпечене підтримкою середовище для вивчення мови. Інноваційні технології можуть допомогти вчителям відстежувати прогрес учнів та підлаштовувати навчання до потреб кожного учня. Використання інноваційних технологій викладання англійської мови в початкових класах може бути важливим фактором в успіху учнів у вивченні мови та їх подальшому розвитку.

Перспективним у вивченні є впровадження новітніх підручників вивчення англійської мови у початковій школі.

Список використаних джерел

1. Гарачук Т.В. Використання інноваційних технологій на уроках іноземної мови у початковій школі. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/ukr-turkmen_visnuk/2018_1/6.pdf
2. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови. *Рідна школа*. 2021. № 8-9. С. 28-36.
3. Слупська Я.О., Шкуренко О.В. Застосування віртуальної реальності у освіті. *Молодий вчений*. 2022. № 9 (109). С. 82-83.
4. Arbogast, Michelle Immersive Technologies in Preservice Teacher Education: The Impact of Augmented Reality in Project-Based Teaching and Learning Experiences. *Electronic Thesis or Dissertation*. 2019. URL: http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=toledo1553266590134835 (дата звернення: 11.04.2023)
5. Paul R. W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive In A Rapidly Changing World. 3-rd edition revisited. Santa Rosa, CA. 1993. 178 p.

ГЕЙКО Дар'я

*Центральноукраїнський державний
університет імені Володимира Винниченка,
ОР «Бакалавр», 3 курс,
факультет української філології, іноземних мов
та соціальних комунікацій
(м. Кропивницький)*

Формування лексичної компетентності на основі текстів В. Шкляра

Головна мета сучасної української школи – формування всебічно розвиненої та духовно багатой особистості, яка вміє коректно послуговуватися мовою в різних життєвих ситуаціях, тобто будувати змістовне, граматично та стилістично правильне висловлювання залежно від ситуації спілкування. Зараз

система освіти стоїть на порозі значних змін, тому з'явилися нові вимоги до формування мовної компетентності.

Поняття мовної компетентності досліджували М. Муканов, В. Павлов, О. Шахнарович, Ж. Лендел, Н. Бібік, В. Буряк, О. Горошкіна, К. Климова, О. Кучерук, Л. Мацько, С. Омельчук, Н. Остапенко, Е. Палихата, О. Семенов, Т. Симоненко та багато інших науковців. Проте використання художніх текстів у процесі вивчення лексикології все ще лишається актуальним питанням, що потребує подальших досліджень.

На сьогодні в середовищі педагогів та лінгводидактів усе ще немає єдності в поглядах на трактування терміна «мовна компетентність». Дослідниця О. Демська-Кульчицька вважає, що мовна компетентність – це «імпліцитне знання, що уможливорює мовцеві змогу розуміти і творити кожного разу нові речення, відрізняючи граматично правильні від неправильних, перефразовуючи їх, творячи синонімічні конструкції, без зміни змісту висловлювання, розпізнавати багатозначність» [4]. А. Богуш тлумачить цю компетентність як інтегративне явище, що охоплює соціальні здібності, знання, уміння, навички, стратегії і тактики мовної поведінки, які необхідні для успішної діяльності в конкретних умовах спілкування [1, с. 87].

Науковці В. Чепак та Г. Ляхович розглядають мовну компетентність у соціологічному вимірі і вважають, що це «знання мовного коду, у рамках якого здійснюється комунікація, володіння всіма рівнями мови, стилістикою і правилами мовної трансформації; володінням відповідним тезаурусом – запасом слів, найбільш прийнятних для комунікації в певній соціально-комунікативній ситуації на певну тему» [9, с. 76].

Педагогиня Н. Лопатинська, спираючись на праці лінгводидактів, пропонує таке визначення: мовна компетентність – «це засвоєння, усвідомлення мовних норм, що склалися історично в фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосування в професійній діяльності» [5, с. 91]. І. Волкова окреслює мовну компетентність як «систему вироблених і засвоєних у процесі мовленнєвої діяльності (особистого спостереження мови і мовлення, спілкування, навчання тощо) мовознавчих правил, достатніх для адекватного сприйняття і вербального відтворення бутєвих явищ суб'єктами мовлення» [2, с. 75]. На думку А. Богуш та Л. Федоренко, саме мовна та мовленнєва компетентності є головними критеріями, що вказують на успішність засвоєння мови.

Дослідники Н. Лопатинська та О. Шахнарович у структурі мовної компетентності виділяють фонетичний, граматичний та лексичний компоненти. Згідно з поділом, який запропонували вчені, лексична компетентність – це «наявність певного запасу слів у межах професійного розвитку, здатність до

адекватного використання лексем, доречне вживання образних виразів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів» [5, с. 191].

У школі вивчення лексики складається з двох частин:

1) «вивчення наукових відомостей з лексикології (усвідомити значення нового слова та його лексичне значення, організувати вивчення багатозначності слів, засвоїти пряме й переносне значення, поняття про лексичний склад української мови тощо);

2) систематична й цілеспрямована робота над збагаченням словника й виробленням навичок свідомого, вмілого користування словом» [10, с. 52].

Основний напрям лексичної роботи в закладах загальної середньої освіти – це збагачення словникового запасу учнів, тому на заняттях варто систематично використовувати вправи для вироблення лексичних умінь та навичок. Як зазначає Л. Шевцова, «до основних видів роботи над уточненням та розширенням словника учнів відносимо лексичний аналіз мови художнього твору, виявлення невідомих слів і висловів, добір синонімів, з'ясування їхніх смислових відтінків, добір антонімів, аналіз зображувальних засобів мови художнього тексту, виконання завдань на добір слів з певним значенням та інші види роботи» [10, с. 52].

Актуальним питанням сучасної шкільної освіти є формування мовної компетентності засобами художнього слова, адже це дає можливість «не лише вільно користуватися мовою, а й активізувати увагу учнів, збагатити словниковий запас, навчити їх правильно розуміти і грамотно викладати свої думки, підвищити інтерес до вивчення мови, забезпечити інтенсивнішу й продуктивнішу роботу» [3, с. 44].

Наводимо приклади лексичних вправ для учнів старшої школи на основі матеріалу, що зібраний у словнику експресивів роману В. Шкляра «Троця» (уклад. Д. Є. Гейко, Кропивницький, 2019, 252 с.), словнику емоційно-оцінної лексики романів В. Шкляра «Чорний Ворон», «Характерник» (уклад. Д. Є. Гейко, Кропивницький, 2020, 294 с.), словнику антонімів у романах В. Шкляра «Чорний Ворон», «Характерник» (уклад. Д. Є. Гейко, Кропивницький, 2020, 367 с.).

Вправа 1. Прочитайте речення. Поясніть значення підкреслених слів. Якщо необхідно, скористайтеся словником.

1. Дивно, що такий **хоробрый** і кріпкий козак мав **чуле, незачерствіле** у кривавих сутичках серце. 2. Рішенець його був **нехитрим**, але **безжальним**. 3. Ворон спершу хотів їх пропустити, хай би собі їхали своєю дорогою, а потім таки передумав – давно не мав **веселих** пригод. 4. Не знати чому, але **впертий** Сірко не поспішав уволити волю боярина, довго огинався, маючи на мислі своє, аж поки Ромодановський не вдався до звичного підступу. 5. За вами пекло

плаче, бо ви ніякі не посли, а **двоєдушні** самозванці. 6. Він, цей отець Тимофій, і так був **дивакуватий**, а тут чимдалі ставав ще **чудніший**, такий **добрий** та **лагідний**, хоч до рани клади. 7. Передайте вітання генералу Тютюнникові. Сподіваюся, це не його **макоцвітна** ідея розпустити загони? (В. Шкляр).

Вправа 2. Знайдіть в реченнях емоційно-забарвлені слова.

1. Та курінний Добrivечір силоміць висадив свого неслухняного козака на коня, і вони потягли на Тарасівське. 2. Чи то сич прилетів і всівся на стрісі, чи, може, то кричала нещасна Лящева душа. 3. Здається, після раптового переляку, що викликав у ній мимовільну агресію, дівчина оговталася. 4. І ніщо й нікого тепер не обходило, крім цієї пісні, – співали козаки, співали старшини й отамани, до самозабуття віддаючись цій багатоголосій журбі. 5. Ні, не було у нас зовсім страху, він звітрився разом з надією, бо коли в чоловіка уже й надія пощезла, то який може бути страх? 6. Тепер можна було радіти, що так легко вискочили з більшовицького «раю», але, сказати по правді, чогось не раділося (В. Шкляр).

Вправа 3. Доберіть антоніми до запропонованих слів.

Спокійний, щастя, відчайдушний, похмурий, смута, відвага, жалібний, радіти, ласкавий, набурмосений, м'якосердий.

Вправа 4. За допомогою словників поясніть значення поданих слів та доберіть синоніми. Утворіть 5-7 речень зі словами (на вибір).

Нестяма, паніка, пиха, страхати, встидатися, безпорадний, бідовий, відвертий, відзігорний, добросовісний, лукавий, набурмосений, розбурханий.

Вправа 5. Розподільне письмо. Подані слова записати в дві колонки: у праву – нейтральні, у ліву – експресивно забарвлені.

Дратувати, брат, математика, жаль, кохати, білет, недолюблювати, п'єса, зоря, пристрасть, радість, розповідь, розвеселити, виробництво, щирість.

Вправа 6. Прочитайте речення. До виділених слів доберіть стилістично нейтральні синоніми. За необхідності послуговуйтеся відповідними словниками. Поясніть стилістичну роль виділених емоційно забарвлених слів.

1. Хвилювання мої були далекі від того, про що **буркотів** Сірко, але невдовзі я почув його рівне дихання і дорікнув собі, що несправедливий до Сірка. 2. А лейтенант Свердлов, той взагалі таке **бовкнув**, що капітан з міністерства ГБ потягся до кобури. 3. А того вечора після цвинтаря я не поспішав до гуртожитку і ще довго **блукав** середмістям з дивним чуттям, що якось інакше поглядаю на перехожих, так ніби ось-ось маю вгледіти знайоме обличчя. 4. Соромно про це говорити, бо **гарувати** на комуняк завжди вважав ганьбою – в таборах ніколи не ходив «під шнурок» і за всі невольничі літа не виконав жодної виробничої норми. 5. Пашка боязко **глипнув** на мої руки від зап'ястків до ліктів, але в його майже дитячих очах було більше цікавості, аніж

страху. 6. Отак під дощем я дошкутильгав до Дворища, звідки не чулося жодного руху (В. Шкляр).

Вправа 7. Установіть відповідність, утворивши антонімічні пари.

1. ганебний (вкритий ганьбою; який викликає ганьбу, осуд)	А. розрадити (відвертати чиюсь увагу від тяжких думок, переживань, розважати)
2. добрий (який доброзичливо, приязно, чуйно ставиться до людей)	Б. веселий (сповнений веселощів, радісного, безтурботного настрою)
3. засмутити (викликати смуток у когонебудь)	В. щедрий (який охоче ділиться своїм майном, коштами і т. ін., не шкодує витратити що-небудь)
4. зажурений (засмучений, сумний)	Г. огидний (який викликає почуття огиди; ганебний, підлий)
5. жадібний (який пристрасно прагне до збагачення, наживи; корисливий)	Ґ. славний (який уславив себе чим-небудь, має велику славу; знаменитий)
6. гарний (який має позитивні якості або властивості)	Д. лихий (який чинить лихо, здатний чинити лихо)

Висновки. Тексти Василя Шкляра мають великий потенціал на уроках з вивчення лексики, адже ефективність та необхідність вправ, створених на основі художніх творів, очевидна: вони сприяють міцному засвоєнню лексичного матеріалу, формують лексичну компетентність учнів, розвивають стилістичне чуття школярів, сприяють засвоєнню як мови, так і літератури.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М., Шиліна Н. Є. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі. Одеса: ПНЦ АПН України, 2003. 335 с.
2. Волкова І. В. Сутність мовних компетентностей та їх проєкція на методику навчання мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. Острог: Вид-во НаУОА, 2017. Вип. 67. С. 73–76.
3. Грибан Г. В. Формування мовної компетентності учнів засобами художнього слова. *Методичний пошук: Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури*. Житомир: Вид-во: ЖДУ ім. І. Франка, 2014. Випуск 12. Частина І. С. 37-45.
4. Демська-Кульчицька О. Деякі аспекти корпусної лінгвістики. URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/1687/Demaska_Deiaiki.jsessionid (дата звернення: 18.04.2023)
5. Лопатинська Н. А. Мовна, мовленнєва та комунікативна компетенції у студентів вищих навчальних закладів як складники фахової культури майбутнього корекційного педагога. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): Збірник наукових праць*. 2015. Випуск 5. С. 187-197.
6. Словник антонімів у романах В. Шкляра «Чорний Ворон», «Характерник» / уклад. Д. Є. Гейко. Кропивницький, 2020. 367 с.
7. Словник експресивів роману В. Шкляра «Троща» / уклад. Д. Є. Гейко. Кропивницький, 2019. 252 с.
8. Словник емоційно-оцінної лексики романів В. Шкляра «Чорний Ворон», «Характерник» / уклад. Д. Є. Гейко. Кропивницький, 2020. 294 с.
9. Чепак В. В., Ляхович Г. В. Мовна та комунікативна компетентності в соціологічному вимірі: пошуки взаємодії. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2015. № 4(29). С. 72-79.

10. Шевцова Л. С. Формування мовленнєвої компетентності у процесі засвоєння лексикології. *Методичний пошук: Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури*. Житомир: Вид-во: ЖДУ ім. І. Франка, 2014. Випуск 12. Частина I. С. 51-57.

ГОЦУЛЯК Василь

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Інтерактивні технології як засіб формування комунікативної культури майбутніх викладачів ЗВО

Сучасні світові стандарти в галузі освіти передбачають підготовку висококваліфікованих спеціалістів, здатних інтегрувати теоретичні знання і практичні уміння в цілісну систему. Для успішної реалізації особистісного потенціалу кожного студента у освітньому процесі мають бути створені умови для формування таких якостей особистості, як мобільність, уміння інтегруватись у динамічне суспільство, критичність мислення, уміння генерувати нові ідеї, здатність приймати нестандартні рішення й нести за них відповідальність, комунікативні уміння, уміння працювати в команді, уміння моделювати навчальні та виховні ситуації тощо. Вирішенню таких завдань сприяє застосування інтерактивних технологій навчання.

Слово «інтерактив» залучене з англійської мови від слова «interact», де «inter» – взаємний і «act» – діяти. Відтак, «інтерактивний» – здатний до взаємодії, діалогу.

Під інтерактивністю насамперед розуміють принцип побудови і функціонування педагогічного, психологічного, комп'ютерного спілкування в режимі діалогу. Реалізуючи технологічні принципи навчання, інтерактивна педагогічна технологія передбачає і інтерактивність комп'ютерних засобів навчання, і інтерактивність організації педагогічного процесу, коли базовим концептуальним положенням визначено навчання на основі інтерактивного спілкування [3].

Аналіз джерельної бази засвідчує, що інтерактивне навчання – це діалогове навчання, яке заперечує домінування як одного виступаючого, так і однієї думки над іншою. В ході такого навчання слухачі вчаться критично мислити, розв'язувати складні проблеми на підставі аналізу обставин і відповідної інформації, приймати продумані рішення, приймати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми. Відповідно – метою інтерактивного навчання є: створення комфортних умов навчання та атмосфери співпраці, взаємодії;

формування навичок роботи в команді; розвиток комунікативних умінь і навичок; розвиток творчого потенціалу та ін. [2].

Нагромаджений вже сьогодні в Україні та за кордоном досвід переконливо свідчить, що інтерактивні методи сприяють інтенсифікації та оптимізації освітнього процесу.

Використання інтерактивних технологій у процесі підготовки майбутніх фахівців полягає у зближенні аудиторного навчання з практикою професійної діяльності. Характерною рисою інтерактивного навчання є підготовка молодої людини до життя і професійної діяльності в умовах ринку на заняттях з будь-якої без виключення дисципліни, передбаченої планом підготовки [2].

Інтерактивна технологія навчання як система містить такі компоненти: чітко сплановані цілі навчання – зрозумілий якісний та кількісний очікуваний результат процесу у вигляді навчальних досягнень студентів; спеціально відібраний та структурований зміст навчання; інтерактивні форми, методи і прийоми, за допомогою яких організується навчання і стимулюється активна діяльність студентів; адекватні цілям, формам і методам засоби навчання; розумові і навчальні дії та процедури у вигляді системи пізнавальних завдань, за допомогою яких студенти можуть досягти запланованих результатів; організаційні та психолого-педагогічні умови, що дозволяють ефективно спланувати та реалізувати інтерактивне навчання [1, с. 14-15].

У процесі підготовки у ЗВО застосовуються різноманітні інтерактивні методи, які дозволяють підвищити ефективність навчання та сприяють залученню студентів до активної навчальної діяльності. Як: тренінги, ситуаційні задачі, майстер-класи, прес-конференції, тестування, кейс-методи, ігрове навчання, круглі столи, мультимедійні лекції та практичні заняття, електронні навчальні видання. На лекційних та практичних заняттях з педагогічних дисциплін переважно використовуються індивідуальні роздаткові матеріали, відео, аудіо-, комп'ютерна техніка (для проведення фокусгрупи). Все це допомагає формуванню професійного потенціалу майбутніх фахівців.

Основною особливістю використання цих методів є високий рівень активності задіяних суб'єктів, який спрямований на взаємодію, співпрацю, творче, емоційне та духовне єднання. Так, порівнюючи інтерактивне навчання з традиційним, доцільно відзначити зміну основної ролі вчителя, який має характеризуватися високопрофесійними, доброзичливими, відкритими людськими якостями: від передачі певних знань і навичок до створення умов для активності, ініціативи здобувачів. Джерелами для такої активності та творчості є і складники внутрішнього світу кожної особистості (її світогляд, інтереси, потреби), і зовнішні чинники, які стимулюють людину до певних дій

[1]. Зокрема, більшість науковців (Н.Волкова, С.Сисоєва та ін.) основними чинниками зовнішнього впливу вважає:

- професійний, життєвий, особистий інтереси, зокрема матеріальну зацікавленість;
- необхідність у спілкуванні, обміну накопиченим досвідом;
- творчу спрямованість освітньої діяльності;
- особисті прагнення до розкриття власного потенціалу;
- гейміфікацію занять тощо

Отже, інтерактивне навчання у ЗВО сприяє активізації освітнього процесу, формуванню глибокої внутрішньої мотивації студентів. Завдяки йому створюють можливості для інтелектуального та творчого розвитку, вияву ініціативи, удосконалення комунікативних умінь. Використання цього виду навчання є органічною частиною процесу професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО.

Список використаних джерел

1. Інтерактивні методи навчання у вищій школі: *монографія* / Д. П. Антюшко, В. С. Володавчик, Л. І. Сєноґонова та інші. Харків: Видавництво Іванченка І. С., 2022. 189 с.
2. Стинська В., Прокопів Л. Інноваційні методики викладання дисциплін у ЗВО в процесі магістерської підготовки. *Гірська школа українських Карпат*. 2020. № 22. С. 145-150.
3. Стинська В. Особливості використання інтерактивних технологій навчання у процесі магістерської підготовки. *Готельно-ресторанний бізнес і курортна справа України: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Готельно-ресторанний бізнес і курортна справа України»* (Івано-Франківськ, 6 грудня 2022 р.) / Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника / гол. редкол. – проф. Володимир Клапчук. Івано-Франківськ, 2022. С. 223-229.

ГРЕЧКА Анна

*Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича, ОР «Магістр», 1 курс,
Факультет фізичної культури
та здоров'я людини
(м. Чернівці)*

Фактори впливу на формування мотивації школярів до занять фізичними вправами

Формування мотивів відбувається під впливом умов навколишнього середовища і становлення особистісної сфери дитини.

У психології особистість розуміється як сукупність індивідуальних властивостей психіки, які керують і визначають активну діяльність людини. У сфері фізичного виховання, як і в інших видах діяльності, задіяні всі три складових людини як системи. Біологічне й особистісне є визначальним її мотивів, ідеалів, мети, способів їхнього досягнення і видів діяльності. Тому

людину у сфері фізичного виховання, очевидно, доцільно розглядати як біологічно-особистісно-соціальну систему. Слід уточнити питання про співвідношення особистого і соціального в людині. Передбачається, що поведінка людини визначається взаємовідношенням внутрішніх і зовнішніх факторів. Вся увага впливу на людину втілюється через «сукупність внутрішніх умов», що в підсумку утворює те, яке визначає особисте, індивідуальне, обумовлює її індивідуальне сприйняття світу. Один і той же зовнішній вплив різними людьми сприймається неоднаково і може викликати різні зворотні реакції залежно від стану, загальної культури, типу темпераменту і т.д. Ступінь індивідуалізації зовнішнього, тобто виховування, складає близько 40-50% [1, с. 147].

Фізичне виховання у шкільному віці спрямоване на досягнення високого рівня фізичного здоров'я.

Виникає питання, за яких обставин людина починає займатися фізичними вправами, в якому віці і що заважає цим заняттям. Причини, які спонукають до занять фізичною активністю в літературі виділялися досить чітко.

1. Нормалізація маси тіла хвилює багатьох людей. Найчастіше на це звертають увагу у зрілому віці, але є дані, що і в підлітковому віці ця причина є стимулюючою. Це потребує детальнішого дослідження.

2. Зниження ризику розвитку гіпертензії хвилює біля половини населення зрілого віку, однак зміцнення здоров'я засобами фізичного виховання визнають і школярі.

3. Зниження стресу і депресії. У сучасному суспільстві спостерігається значне збільшення людей, що страждають на депресію та підвищений стан тривоги.

4. Задоволення. Хоч багато людей починають займатися фізичною культурою, щоб зміцнити здоров'я та схуднути, однак якщо людина не отримує задоволення від занять, вона може кинути заняття. Головна причина участі багатьох підлітків в організованій спортивній діяльності – отримання задоволення.

5. Розвиток самооцінки. Заняття фізичними вправами пов'язані з виникненням почуття подолання труднощів, яке любить людей більш впевнених у собі, у своєму зовнішньому вигляді.

6. Спілкування. Дуже часто люди починають займатися якимось видом рухової активності для можливості спілкування з іншими людьми. Підлітки відзначають, що вони обрали певний вид спорту «за компанією», тому що хтось з їх мікросередку пішов туди займатись. У літературі визначаються також причини, які заважають займатися фізичною культурою. З точки зору

спеціалістів їх знання допоможе розробити адекватну стратегію подолання цих перешкод.

1. Нестача часу. Це та причина, на яку посилається більша частина населення. Однак, на думку авторів, це свідчить про зміщення пріоритетів до занять різними видами діяльності у вільний час і низьку мотивацію до занять фізичною культурою.

2. Відсутність знань. Досить часто на це посилаються не тільки дорослі, але й школярі. Це той факт, який необхідно дослідити, тому що це дозволить переробити та доповнити освітню програму з фізичної культури у загальноосвітній школі.

3. Відсутність засобів тренування. Цю причину теж треба дослідити, тому що у закордонних дослідженнях мова йде про дороге обладнання, а в умовах України діти посилаються на відсутність елементарного обладнання у школах, а інколи на відсутність спортивної форми.

Формування мотивів здійснюється під впливом внутрішніх факторів (припустимо, потреби), або зовнішніх – заохочення, покарання й ін. Типовим для прихильників цього напрямку можна вважати висловлення С.Ф.Granman (1969), який вважає, що незалежно від того, яке визначення ми даємо мотивації, її вивчення передбачає обґрунтування нашої поведінки, під якою розуміються ті внутрішні і зовнішні фактори, які змушують, спонукають, переконують нас діяти саме так, а не інакше.

Керуючись поняттям «зовнішніх» і «внутрішніх» факторів, що впливають на формування мотивів, Л.Божович встановила дві групи мотивів, які мають різне походження і різну психологічну характеристику. Мотиви першої групи пов'язані безпосередньо зі змістом і процесом діяльності, їх можна назвати внутрішніми мотивами. До другої групи належать ті, у яких спонукальні фактори лежать поза діяльністю, їх називають зовнішніми мотивами. У разі дії зовнішніх мотивів до діяльності спонукають не зміст, не процес діяльності, а фактори, які безпосередньо з нею не пов'язані.

Виходячи з цього, можна визначити мотиви, якими керуються школярі у процесі фізичного виховання:

I. Внутрішні мотиви. Мотиви, які пов'язані з процесом і змістом діяльності (спонукою є інтерес, бажання отримати позитивні емоції, відчуття краси та гармонії власного тіла).

II. Зовнішні мотиви.

2. Широкі соціальні мотиви:

а) мотив обов'язку і відповідальності перед суспільством, спортивною групою, класом, тренером, вчителем;

б) мотив самовизначення і самовдосконалення;

Наукові дослідження свідчать про яскраво виражені вікові особливості мотивів та інтересів людини. У період дитинства, навчання у школі, у вузі фізичне виховання виконує функцію побудови фундаменту особистості: опанування знаннями, уміннями, навичками, формування світогляду і культури, що співвідноситься з покращенням фізичного розвитку, фізичної підготовленості, формування естетики тіла і культури рухів. Основу мотивації на цьому етапі становить усвідомлення себе як особистості.

Інтерес до матеріальних і духовних цінностей фізичної культури може впливати і як наслідок, як один з інтегральних проявів складних процесів мотиваційної сфери. На разі мотивація є основою, джерелом, інтерес же – наслідком, проявом процесів, які відбуваються в ній. Однак інтерес, виникаючи на основі первинної потреби дитини в рухах, у нових враженнях, у новій інформації, у процесі розвитку може перерости в нову, вторинну (духовну) потребу – фізичного удосконалення, на основі якої будуть виникати нові мотиви й інтереси [3, с. 216].

Список використаних джерел

1. Ангікова В.А., Єфімов А.О. Виховання у школярів інтересу до занять з фізичної культури. *Роль фізичної культури у здоровому способі життя: Матер. І наук.-практ. конф.* Львів, 1992. С. 171-172.
2. Федик О. Вплив змістовно-динамічних характеристик мотиваційної сфери студента факультету фізичного виховання на його професійне становлення. *Молода спортивна наука України: Зб. наукових праць в галузі фіз. культ. і спорту.* Львів: НВФ — Українські технології, 2003. Т.2. С. 117.
3. Шахненко В.І. Сучасне бачення змісту нового навчального предмету вітчизняної загально-освітньої школи "Культура здоров'я". *Дис... канд. пед. наук.* Харків, 1999. С.212-215.

ДЕМ'ЯНЧУК Анна

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», I курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Дефініція «критичне мислення» в науковій літературі

Сучасний етап суспільного розвитку, визначальний високою динамікою соціальних змін, що породжують постійні виклики до сучасної людини, зумовлюють високі вимоги до рівня мислення, його самостійності та креативності.

Великий тлумачний словник сучасної української мови містить окремо поняття «критичний» та «мислення», де слово «критичний» трактується таким чином: «1. Стосовно до критики – який містить критику – ґрунтується на науковій перевірці правдивості, правильності чого-небудь. 2. Той, що

стосується розгляду і оцінку кого-небудь чи чого-небудь із метою виявлення та усунення вад, хиб. 3. Здатний виявляти та оцінювати позитивне й негативне у кому-небудь чи чому-небудь; вимогливий». А термін «мислення» пояснюється як «міркування, зіставлення явищ об'єктивної дійсності з відповідними висновками» [1].

Визначенню поняття «критичне мислення» присвячено значну кількість наукових розвідок вітчизняних і зарубіжних дослідників різних галузей: педагогіки, психології, предметних методик: Дж. Браус, Д. Вуд, Дж. Дьюї, А. Кроуфорд, М. Ліпман, Д. Макністер, С. Метьюз, Р. Паул, В. Саулія, Д. Халперн; Т. Воропай, Л. Києнко-Романюк, Т. Ноель-Цигульська, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло та ін.

Проаналізуємо концептуальні підходи найбільш відомих теоретиків критичного мислення.

Засновник Інституту Критичного мислення М. Ліпманом під критичним мисленням розумів процес самостійного і відповідального ухвалення рішень на підставі критеріїв та контексту, що супроводжується самокорекцією. Таке мислення, на його переконання, необхідне, щоб підготувати студентів до самостійної й плідної праці та життя в демократичному суспільстві. Процес критичного розмірковування проходить 4 етапи: 1) критика практики інших; 2) самокритика; 3) корекція практики інших; 4) самокорекція. Слід відзначити, що М. Ліпман створив доволі цілісну концепцію критичного мислення, однак, на думку С. Терно, концепції не вистачає визначення рівнів мислення, ступінь рівня, яке посідає критичне мислення, як воно співвідноситься з іншими видами мислення, зокрема практичним, теоретичним, емпіричним, творчим тощо [3, с. 21].

На думку американського професора Д. Клустера критичне мислення відбувається, коли нові, уже зрозумілі ідеї перевіряються, оцінюються, розвиваються й застосовуються. Він виділяє п'ять ознак критичного мислення: 1) критичне мислення – це мислення самостійне – це перша і найважливіша характеристика; 2) інформація є відправним, але в жодному разі не кінцевим пунктом критичного мислення; 3) критичне мислення починається з формулювання запитань, з'ясування проблем, які слід розв'язати; 4) критичне мислення прагне до переконливої аргументації; 5) критичне мислення є мисленням соціальним (будь-яка думка перевіряється і відточується, коли нею діляться з іншими). Отже, концепція Д. Клустера має більш описовий, ніж пояснювальний характер: увага зосереджується на характеристиках процесу (самостійне, оцінювальне та соціальне), а також на етапах (аналіз інформації, формулювання запитань, обговорення результату дослідження) [3, с. 22].

За Р. Паулем критичне мислення – це самовдосконалення мислення на підставі певних стандартів. Він вважав, що критичне мислення є дисциплінованим, таким, що самокерується, демонструє досконалість відповідно до особливого способу або галузі думки. Включає дві форми: якщо дисциплінованість слугує інтересам окремого індивіда або групи, ігноруючи інших відповідних людей або групи, це софістичне або слабе критичне мислення; а якщо дисциплінованість враховує інтереси різноманітних людей або груп — це є досконале або сильне критичне мислення» [4, с. 51]. Отже, автор наголошує на важливості соціального аспекту критичного мислення, він також виділяє такі його виміри: 1) риси досконалої думки; 2) елементи думки; 3) сфера думки. Його модель розвитку критичного мислення активно впроваджується в навчальний процес американських коледжів [4, с. 51].

Критичне мислення за визначенням американської дослідниці Д. Халперн – це «...використання когнітивних технік або стратегій, які збільшують імовірність отримання бажаного кінцевого результату». В своєму визначенні авторка наводить характеристики критичного мислення (контрольованість, обґрунтованість та цілеспрямованість), зазначає його функцію (розв'язання задач, формулювання висновків, імовірнісна оцінка та ухвалення рішень), міститься натяк на склад (когнітивні техніки). Проте, поза увагою залишається структура, відносини та зв'язки між складовими критичного мислення [3, с. 23].

Отже, в аналізі підходів теоретиків критичного мислення спостерігається тенденція до використання поняття «критичне мислення» як назви для мислення більш високого порядку.

М. Починковою представлено визначення поняття «критичне мислення» на підставі узагальнення сучасної наукової літератури, як: розумова діяльність (О. Барболіна, В.Ягоднікова, Ю.Санькова); протиставлення іншим розумовим операціям (В.Ткаченко); здатність визначити проблему та розв'язати її (О. Куцінко, О. Тісліченко, Л. Ткаченко); здатність до оцінки явищ, дійсності (І. Мітіна, О. Пометун, С. Лисенко); здатність до використання різних прийомів інформації (Т. Воропай, С. Терно) [2, с. 40-41].

Отже, критичне мислення – це процес активного та свідомого аналізу, оцінки та розуміння інформації з метою досягнення об'єктивних та раціональних висновків.

Серед основних ознак критичного мислення науковці (Т. Воропай, Н. Кравченко, М. Ліпман, Є. Полат, Дж. Стіл, О. Тягло, Д. Халперн та ін.) виділяють:

1. аналітичні - здатність до аналізування та розбору складних інформаційних структур на частини та елементи;

2. оцінювальні навички - здатність до оцінки інформації та висловлення судження про її значущість, достовірність та релевантність;

3. творчі - здатність до розуміння ситуацій, що потребують нестандартного вирішення та використання творчих рішень;

4. комунікаційні навички - здатність до висловлення своїх думок та ідей з точністю та переконливістю;

5. логічні - здатність до використання логіки та розумового аналізу для формулювання та перевірки припущень, а також вирішення проблем.

Отже, критичне мислення передбачає здатність до аналізування та оцінки різних точок зору, аргументів, фактів та доказів, а також до здійснення обґрунтованих та об'єктивних висновків на основі цієї інформації.

Критичне мислення є важливою компетенцією, яка є необхідною у багатьох професіях, включаючи викладання в ЗВО. Застосування критичного мислення у підготовці майбутніх викладачів може допомогти розвинути їхні здібності до аналізу, оцінки та критичного розуміння інформації, що потрібна для ефективної роботи в навчальному процесі.

Технології навчання, що базуються на критичному мисленні, можуть включати в себе такі елементи, як:

1. аналіз доказів: ця технологія передбачає вміння аналізувати та оцінювати докази наукових досліджень та використання цих даних для формування власної думки;

2. дебати: дебати можуть бути корисним інструментом для підготовки майбутніх викладачів, щоб розвивати їхні навички критичного мислення та комунікації;

3. кейс-стаді: ця технологія базується на використанні реальних сценаріїв, щоб допомогти студентам аналізувати та розв'язувати проблеми з використанням критичного мислення;

4. проблемне навчання: ця технологія базується на тому, що студенти вчаться, працюючи з реальними проблемами, що вимагають використання критичного мислення для їх розв'язання.

Таким чином, аналіз праць вітчизняних і зарубіжних науковців у рамках досліджуваної проблеми дає підстави розглядати критичне мислення як мислення вищого порядку, спрямоване на виявлення проблеми, активний і свідомий аналіз, оцінку та розуміння інформації, пошук способів вирішення оптимального рішення з метою досягнення об'єктивних висновків.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь, Україна: ВТФ «Перун», 2005, 1728 с.

2. Починкова М. Дефініція «критичне мислення» в науковому педагогічному дискурсі. *Освіта та педагогічна наука* 2019. № 1 (170). С. 37-48.

3. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) : [посібник для вчителя]. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. 105 с.

4. Paul R. Critical Thinking: What every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World / Paul R. [edited by A. J. F. Binker]. Center for Critical Thinking and Moral Critique Sonoma State University, 1990. 575 p.

ДМИТРІВ Юлія

*Львівський національний університет
імені Івана Франка, ОР PhD, 2 курс,
факультет педагогічної освіти
(Львів)*

Домашня освіта як середовище реалізації педоцентричного підходу

В останні десятиліття однією із головних характеристик освітньої практики є впровадження особистісно-орієнтованого підходу, який спрямований на індивідуалізацію освітнього процесу [3]. Однак, навіть втілення цієї освітньої технології, не забезпечує цілковитої довіри батьків до якості освітніх послуг, внаслідок чого вони перебувають у пошуках альтернативних форм здобуття освіти для своїх дітей.

Серед різноманіття індивідуальних форм здобуття освіти в Україні, важливе місце займає домашня або сімейна форма навчання. Сьогодні домашня форма стає все більш популярною як в Україні, так і за кордоном. Таке зростання відбувається з огляду на різноманітні чинники: незадоволеність батьків якістю традиційної освіти, пандемія, війна, релігійні погляди, систематичні зміни місця проживання тощо.

Домашню освіту обирають батьки, які бажають і готові самостійно організувати освітній процес в домашніх умовах, а учень належить до певного закладу, який лише здійснює процеси контролю та оцінювання.

Принципи, на яких функціонує домашня освіта, передусім базуються на гуманізмі, індивідуалізації та педоцентризмі(дитиноцентризмі). Гуманістична спрямованість навчального процесу визначає ставлення до дитини як до найвищої цінності, визнання її права на свободу, вільний розвиток і прояв своїх здібностей. Батьки, обираючи домашню форму освіти, зосереджують свою увагу на процесі якісного зростання дитини та її інтересах. Відповідно, дитина перебуває в центрі педагогічного та навчального процесу, де враховуються її індивідуальні здібності та особливості.

Важливість включення ідей педоцентризму в процес домашньої освіти, основною метою якої є індивідуалізація процесу навчання, зумовлене тим, що дитина є центральною постаттю у всіх взаємопов'язаних процесах виховання, навчання та її розвитку для формування повноцінної особистості.

У педагогіці існує ряд підходів до визначення поняття педоцентризму або дитиноцентризму. Зокрема, український педагог О. Вишневський визначає дитиноцентризм як «зорієнтованість окремого учня на власну діяльність пізнання, усвідомлення, пошук і здобування інформації, співтворчість, удосконалення здатності керувати собою, творити і винаходити, виявляти власну активність та ініціативу» [1, с. 16]. Окрім цього, дослідниця О. Квас зазначає, що дитиноцентризм – це «особистісно-орієнтована модель виховання дитини, призначення якої розширити її можливий життєвий шлях та саморозвиток на засадах гуманізації реального буття дитини, посилення уваги до системи її цінностей та інтересів задля формування у неї основ життєвої компетентності» [2, с. 17]. Дитиноцентризм також розглядають як «максимальне наближення навчання і виховання конкретної дитини до її сутності, здібностей і життєвих планів» [4, с. 18]. Більшість сучасних дослідників розглядають дитиноцентризм як соціально-педагогічну модель освіти, яка має на меті створення сприятливих умов для розвитку задатків та здібностей дитини і є системоутворювальною метою гуманізації освітнього процесу.

Принцип педоцентризму є невід'ємним у випадку вибору батьками домашньої форми навчання. Обираючи домашню форму навчання, батьки перебувають у взаємодії з власною дитиною не лише у системі «дитина-батько», але й як «учень-педагог». Педоцентричний підхід до організації освітнього процесу вдома, передбачає можливість вибудовування індивідуальної освітньої траєкторії, формуючи при цьому гуманістичні цінності, свободу вибору, самостійність, творчість та допитливість [5, с. 7]. З огляду на це, педоцентризм є невід'ємною складовою процесу домашнього навчання.

Головною ідеєю педоцентризму є навчання та виховання дитини з урахуванням її індивідуальних здібностей та можливостей. Ця модель передбачає декілька напрямків: створення навчального середовища, яке б перетворило навчання на яскравий елемент у житті дитини; практична спрямованість навчальної діяльності з обов'язковим врахуванням інтересів кожної дитини; виховання «вільної незалежної особистості», яка «керується розумом та запалюється любов'ю» (за Д. Дьюї) [5, с. 6]; забезпечення свободи та прав дитини у всіх аспектах її діяльності та урахування її вікових й індивідуальних особливостей; забезпечення морально-психологічного комфорту дитини.

Дитиноцентризм визначається сучасними дослідниками у контексті гуманізації освітнього процесу як соціально-педагогічна модель освіти, метою якої є створення умов для розвитку природних задатків та здібностей. Орієнтація на особистість дитини є одним із важливих показників якості

освітнього процесу. Визначення унікальної сутності та індивідуальних особливостей кожної дитини як особистості забезпечує можливість найбільш ефективного наближення процесу навчання та виховання до її конкретних здібностей. Сформована таким чином особистість дитини, у дорослому віці матиме більше можливостей для успішної самореалізації, що забезпечить динамічний розвиток суспільства на основі гуманізму й демократії.

Ще одним напрямом цього принципу є «визнання цінності дитинства», основними положеннями якого є відповідність віковим особливостям, врахування інтересів дитини при виборі виду навчальної діяльності, визначення пріоритетів відповідно до можливостей дитини, формування основ життєвої компетентності. Важливо зрозуміти, що кожна дитина є унікальною і має свої власні потреби та бажання. Саме тому, для досягнення мети, необхідно працювати із врахуванням її індивідуальних потреб [4, с. 9]. Крім цього, важливо сприяти формуванню у дитини позитивних цінностей, таких як повага до інших людей, допомога та співпраця. Для цього можна використовувати різні методи, наприклад, розвиток соціальної компетентності через спільну діяльність, ігри тощо. Важливо також давати дитині можливість самостійно вирішувати різні завдання та проблеми, що сприятиме розвитку її самодостатності та впевненості в собі. При цьому, необхідно надавати підтримку та допомогу у разі потреби.

Отже, дитиноцентричний підхід у домашній освіті орієнтується на потребу дитини навчатися у власному темпі та відповідно до її захоплень. Батьки, які дотримуються дитиноцентричного підходу, зазвичай зосереджуються на вихованні у дітей самостійності, творчості та глобального мислення, заохочують їх до активного навчання та розвитку. Однак, варто зазначити, що відсутність системності та структурованості в домашньому навчанні, нерівномірність вимог до дитини та недостатній рівень педагогічної компетентності батьків у викладанні основних академічних предметів. Тому домашня форма навчання, як і у будь-яка інша форма освіти, вимагає рівноваги між індивідуальними потребами дитини та академічними стандартами, які передбачені законодавством України.

Список використаних джерел:

1. Вишневський О. І. Українська освіта на шляху реформ. *Актуальні питання сучасної української освіти і змісту виховання. Статті. Нариси. Концепції*. Дрогобич: РВВ ДДПУ ім. Івана Франка, 2009. 217 с.
2. Квас О. Дитиноцентризм у науках про виховання: історичний аспект: *монографія*. Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2011. 300 с
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. *URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainskashkola-compressed.pdf>*
4. Нова українська школа: *порадник для вчителя* / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.

ЖУЖЛО Андрій

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Педагогічні умови формування проєктної компетентності майбутніх викладачів ЗВО

Узагальнення практичного досвіду освітньої діяльності закладів вищої освіти засвідчує необхідність перегляду поглядів на проблему готовності викладачів до здійснення проєктної діяльності, адже від рівня їх проєктної компетентності залежить свідоме ставлення до пошуку шляхів вирішення та прийняття рішень у нестандартних ситуаціях.

Аспекти формування та розвитку проєктної компетентності найбільш точно розкрито у дослідженнях І.Гонтаренко, І.Єгорової, Н.Іванової, О.Купейко, В.Стинської та ін.

Наш науковий пошук засвідчив, що контексті освітньої парадигми останніми роками все більше уваги приділяється проєктній компетентності. З одного боку, це пов'язано з проблемою власне розуміння понять компетентності, проєктування в науковому знанні, з іншого – з проблемою визначення педагогічних умов розвитку проєктної компетентності як суб'єктної характеристики майбутнього викладача. Адже для того, щоб досягти успіху потрібно уміти самостійно знаходити та опрацьовувати інформацію, працювати в команді, розвивати комунікативні навички.

На підставі здійсненого аналізу (з позицій різних галузей наукового знання) поняття «проєкт» (від лат. *projectus*; букв. – кинутий вперед) – це:

- будь-що, що планується чи замислюється, велике починання;
- обмежена за часом і витратами система операцій (робіт), спрямована на досягнення низки обумовлених результатів/продуктів (задум необхідний для досягнення цілей проєкту) на рівні вимог і стандартів якості;
- певне завдання з визначеними вихідними даними й встановленими результатами (цілями), що обумовлюють спосіб його ви рішення.
- схема, план, задум, влаштування, заснування будь-чого – прообраз якого-небудь об'єкту, виду діяльності;
- спосіб трансформації об'єкта, явища від існуючого стану до бажаного.
- координоване виконання у визначений період взаємопов'язаних дій, спрямованих на досягнення конкретних цілей (результату) [6, с. 80-81].

Проектна діяльність – це така, яка починається зі створення певного образу майбутнього, що забезпечує необхідні переваги порівняно із ситуацією без проекту, і є можливою за наявної команди виконавців та ресурсів, і яка завершується у визначений час із перетворенням цього образу на об'єктивну реальність [4, с. 27].

Проектна компетентність – це здатність розробки, визначення та втілення освітніх проектів, аналізу партнерських стосунків, ділового співробітництва, передбачення наслідків професійної та особистої діяльності [5, с. 141].

Проектна компетентність нерозривно пов'язана з проектною діяльністю володінням проектними вміннями, обґрунтованим вибором й оптимізацією проектних рішень у разі їх багатоваріантності, здатністю використовувати набуті знання та вміння в педагогічній діяльності [1].

Розглядаючи проблематику формування проектної компетентності майбутніх викладачів ЗВО у процесі професійної підготовки, можна зазначити, що однією з головних характеристик процесу формування професійних компетентностей, що може значно покращити їх становлення, є реалізація певних педагогічних умов.

В науковій літературі під педагогічними умовами прийнято розуміти комплекс взаємопов'язаних обставин, що сприяють досягненню запланованих результатів освіти, який застосовують з метою досягнення майбутніми фахівцями необхідного рівня професійної підготовки.

Відтак, зауважимо про можливі ризики у процесі формування проектної компетентності. Зокрема, на думку О.Купенко, по-перше, існує ризик несистемності одержаних тими, хто навчається, знань і досвіду, адже теми проектної діяльності пропонується довірити обирати самим студентам. По-друге, існує ризик недостатньої активізації творчого рівня діяльності учасників розроблення навчального проекту. По-третє, ризик недостатньої мотивованості студентів у навчанні [3].

Отже, погоджуючись з Н. Івановою, педагогічні умови формування проектної компетентності майбутніх викладачів ЗВО визначаємо як цілеспрямований відбір, проектування процедур та застосування певної системи з елементів змісту, методів (прийомів), форм організації навчання для забезпечення готовності майбутнього фахівця викладача ЗВО до здійснення проектної діяльності в професійній сфері [2, с. 70].

Через узагальнення досліджених аспектів трактування педагогічних умов, погоджуємось з Н. Івановою, що пріоритетними педагогічними умовами, необхідними для формування проектної компетентності майбутніх викладачів ЗВО є [2, с. 71]:

1) забезпечення позитивної мотивації до оволодіння майбутньою професією та використання проєктної діяльності як способу професійного зростання;

2) проєктування змісту дисциплін циклу фахової підготовки (збагачення форм, методів, прийомів навчання, адекватних визначеному змісту підготовки);

3) використання інформаційно-комунікаційних технологій;

4) оволодіння практичним досвідом здійснення проєктної діяльності для виконання відповідних обов'язків в майбутній професійній сфері;

5) стимулювання рефлексивної позиції майбутніх фахівців на всіх етапах розвитку проєктної компетентності;

6) формування особистісних і професійних якостей особистості майбутнього фахівця.

Таким чином, названі проєктні компетентності становлять єдину систему компонентів для досягнення готовності майбутнього фахівця до здійснення проєктної діяльності в практиці професійної роботи.

Список використаних джерел

1. Гонгаренко І.С. Сутність поняття «проєктна компетентність майбутніх учителів гуманітарних дисциплін», проєктна діяльність як основа формування проєктної компетентності. URL: <http://repository.hne.u.edu.ua/bitstream.pdf>

2. Іванова Н. Педагогічні умови формування проєктної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справ. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2019. Вип. 2 (16). С. 67-75.

3. Купенко О. В. Обґрунтування концепції формування проєктної компетентності майбутніх бакалаврів соціальної роботи. *Інноваційна педагогіка: наук. журн. Одеса*, 2020. № 26. С. 124-129.

4. Практика реалізації педагогічних проєктів: *навчально-методичний посібник до курсу* / авт.-упоряд. І.В.Єгорова. Івано-Франківськ, 2021. 112 с.

5. Стинська В., Яцишин З., Кліщ І. Компетентнісний підхід у вищій професійній освіті України. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2021. Вип. 79. Том 2. С. 139-142.

6. Стинська В. Проєктна технологія навчання: історія, етапи розвитку та шляхи реалізації в гірських школах Українських Карпат. *Доступність і неперервність освіти впродовж життя: зарубіжний досвід та національна практика*: монографія / за заг. ред. Л. Прокопів, В. Стинської. Івано-Франківськ: НАІР, 2022. С. 80-94. URL: <http://lib.pnu.edu.ua:8080/handle/123456789/13255>

ЗАТЕНЧУК Наталія

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Концепт «гідність» як показник зрілості майбутнього викладача ЗВО

В умовах сучасного світу українська держава ставить певний запит щодо рівня та якості підготовки майбутніх фахівців у сфері освіти. Адже людина, яка

в майбутньому планує стати вчителем, в першочергу, бути носієм моральної культури, моральних цінностей, мати добре серце та чисту душу. У професії вчителя велику роль відіграють особистісні якості, такі як: доброта, чесність, гуманність та інші, а також великого значення надається характеру вчителя, його поглядам на життя, ставлення до інших людей та навколишнього світу. До особистості вчителя висувається багато вимог і щодо його професійної майстерності, які впливають на подальшу роботу майбутнього педагога.

Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів потребує обґрунтування відповідної педагогічної системи та створення її моделі, що у свою чергу, передбачає розв'язання низки пошукових завдань, пов'язаних, по-перше, з розкриттям сутності понять система, модель і моделювання педагогічних систем; по-друге, з визначенням основних компонентів педагогічної системи; по-третє, з власне розробкою і моделюванням системи, спрямованої на активізацію розвитку особистісно-професійної зрілості студентів; по-четверте, з експериментальною перевіркою ефективності створеної системи.

Теперішнє суспільство вимагає активних, діяльних людей, здатних реалізувати свій особистісний потенціал, власні здібності, будувати гармонійні відносини з собою та оточуючими, прагнути до самовдосконалення і самотворення, бути активним суб'єктом свого життя, творцем власної долі, особистісно зрілою людиною.

Особистісна зрілість – динамічний феномен, що розвивається під впливом суб'єктивних і об'єктивних факторів. Тому важливе значення для розвитку особистісної зрілості має суб'єктна позиція людини і створення оптимального середовища. Важливе значення проблема розвитку особистісної зрілості займає в умовах навчання у ЗВО. Останні дослідження особливостей розвитку особистісної зрілості і самоактуалізації у процесі професійної підготовки стосуються праць Л.Долинської, Ю.Долінської, Л.Кобильнік, Г.Кравець, О.Міненко, Л.Мови, Т.Потапчук, О.Темрук, Т.Яценко та ін. Водночас, досліджень щодо розвитку особистісної зрілості у майбутніх педагогів недостатньо.

Важливе значення для розвитку особистісної зрілості має суб'єктна позиція людини і створення оптимального, розвиваючого середовища. Для розвитку особистісної зрілості майбутніх педагогів значущим є прагнення студентів до особистісного зростання і відповідні умови під час навчання і в позанавчальний час. Тому, можна припустити, що розвиток особистісної зрілості студентів буде можливий при створенні певних умов під час їх професійної підготовки.

Аналіз результатів досліджень свідчить, що попри безумовну важливість виокремлених науковцями особистісних якостей, жодна з них сама по собі не може забезпечити успішну професійну самореалізацію педагога й гарантувати успіх педагогічної діяльності. Поряд з розвитком окремих професійно важливих сторін і якостей особистості вчителя (здібностей, вмінь, ціннісних орієнтацій, емпатії, толерантності, рефлексії тощо) або її більш складних характеристик (педагогічної культури, спрямованості, самосвідомості, професійної компетентності тощо), що виступали предметом численних досліджень, необхідне цілісне розуміння особистості педагога, яке отримує інтегральне вираження в понятті «особистісно-професійна зрілість». Останнім часом спостерігається зумовлена загальною орієнтацією на цілісність, комплексність і системність досліджень тенденція до розширення сфери та частоти вживання поняття зрілості у різних гуманітарних науках, зокрема, соціології, філософії, психології, педагогіці. Множинність його проявів відображають терміни, які використовуються для позначення різних аспектів або видів зрілості: соціальна, психологічна, соціально-психологічна, особистісна, професійна, інтелектуальна, академічна, моральна, громадянська, емоційна тощо. У дослідженнях різних аспектів особистості вчителя поняття зрілості почало застосовуватися порівняно недавно і покищо не набуло змістової визначеності та однозначного розуміння. Лише протягом останніх років з'явилась низка досліджень, в яких безпосередньо розглядаються різні аспекти феномену зрілості педагога. Одним із широко вживаних у контексті досліджень особистісно професійного розвитку вчителя є поняття соціальної зрілості [3].

У довідковій літературі соціальна зрілість характеризується як рівень сформованості установок, знань, умінь та етичних якостей, достатній для добровільного, вмілого та відповідального виконання всієї сукупності соціальних ролей, притаманних дорослій людині. У сучасній літературі зустрічаємо ряд визначень категорії «соціальна зрілість», а саме:

- стадія соціального розвитку особистості, що характеризується не тільки оволодінням соціальними ролями, але й здатністю до самостійних вчинків, активною соціальною позицією, прийняттям відповідальності за соціальні наслідки своєї поведінки;

- внутрішня установка особистості на гуманістичні суспільні цінності, спрямовані на розвиток людства, культури і цивілізації;

- провідний критерій дорослості – «здатність людини до самостійного прийняття життєвоважливих рішень на основі особистих сенсів та вибору шляхів їх втілення у життя»;

- системну якість цілісного розвитку особистості, що характеризується такими критеріями і показниками:

1) соціальна активність (формування та розвиток ініціативи; виявлення наполегливості щодо досягнення особистісно та соціальнозначущої мети; прагнення до самореалізації; бажання бути корисним);

2) соціальне самовизначення (розвиток мотивації та бажання щодо оволодіння фахом; уміння застосовувати набуті знання в різноманітних видах діяльності; здатність реально оцінювати свої можливості; прагнення до особистісної реалізації);

3) соціальна відповідальність (спроможність дотримуватися норм поведінки; відповідальність за дії та вчинки; прагнення досконало оволодіти знаннями; вияв ділових якостей у взаємостосунках з іншими) [1, с. 65-66].

Дослідники акцентують увагу на тому, що розвиток соціальної зрілості не можна розглядати лише як результат зовнішніх впливів: зовнішні чинники як позитивні так і негативні здобувають свою значущість не самі по собі, а в зв'язку з власною особистісною позицією вчителя, його суб'єктивним ставленням до діяльності, а також практичною реалізацією цього ставлення у діях і вчинках.

Основним структурними компонентами особистісної зрілості є [2]:

- мотивацію досягнення;
- спрямованість особистості на значущі життєві цілі, прагнення до максимально повної самореалізації, лідерство, орієнтація на досягнення високих результатів, ініціативність, самостійність;
- ставлення до себе (Я-концепція) – упевненість у своїх силах, задоволеність своїми здібностями, темпераментом і характером, знаннями, вміннями і навичками в єдності з адекватною самооцінкою, вимогливістю до себе, скромністю, повагою до інших людей і відсутністю самовдоволеності;
- почуття громадського обов'язку – патріотизм, інтерес до суспільно-політичного життя, професійна відповідальність, потреба у спілкуванні, колективізм;
- життєва установка – розуміння відносності сенсу життя, домінування розуму над емоціями, емоційна рівноваженість і розсудливість;
- здатність до психологічної близькості з іншими людьми – доброзичливість, емпатія, вміння слухати, потреба в духовній близькості з іншими людьми.

Відповідно, підтримуючи дослідження Н.Дідик, під особистісно-професійною зрілістю майбутнього вчителя розуміємо інтегративну якість особистості, що відображає складові її духовної, громадянської, життєво-професійної, психологічної, мотиваційної, соціальної

зрілості, сформованість самостійності особистості та обумовлює оволодіння предметними, базовими і ключовими компетентностями, визначаючи в кінцевому рахунку готовність майбутнього вчителя до успішної професійної діяльності [5].

Розвиток кожної особистості неможливий без усвідомлення цінності її як людини, а саме усвідомлення її гідності. В суспільно-філософській думці існують такі питання, які вважаються «вічними», а саме – це питання гідності людини. Отже, феномен «гідність людини» походить з латинської мови (*dignus* – «цінний», «відповідний») (лат. *dignitation* – репутація). Загальноетичний термін гідності людини визначається в наукових дефініціях як [4]:

- «поняття моральної свідомості, яке виражає уявлення про цінність кожної людини як моральної особистості, а також категорія етики, яка означає особливе моральне ставлення людини до самої себе і ставлення до неї з боку суспільства, в якому визнається «цінність особистості»;

- «гідність людини є виразом її особистісної цінності».

Гідність – це свідоме почуття моралі, яке має вплив на самоконтроль та саморозвиток особистості. Поняття гідності у педагогіці трактують як таку властивість людини, що має прояв перш за все в усвідомленні та внутрішньому переживанні людини, сприйнятті своєї соціальної цінності. Гідність – це одна з найскладніших особистісних ланок моральної свідомості, внутрішнього світу особистості, яка розкривається в усіх сферах життя людини та суспільних відносин. Їй властивий великий спектр емоцій та уявлень про моральне чи аморальне, постійне бажання до пошуку гармонії у внутрішньому світі людини та середовищі, яке її оточує. Саме тому формування почуття гідності – це, перш за все, розуміння людиною вимог суспільства, в якому вона живе, контроль за своїми діями, думками, їх аналіз та самооцінка. Людина, в якій розвинуте почуття гідності відповідає перш за все перед собою, потім перед суспільством, перетворюючи суспільство на регулятор людської поведінки та на моральне надбання. Досить часто гідність пов'язують зі складовими морального Я-образу індивіда та професійних його якостей з вимогами певної діяльності, що внаслідок може набути ознак життєвого стремління. Саме так формується судження, що людина гідна чи не гідна певного звання, посади чи справи, якою вона займається.

Таким чином, ключову дефініцію нашого дослідження «гідність» інтерпритуємо як переживання та усвідомлення людиною самої себе у сукупності духовно-моральних характеристик, внаслідок чого виникає повага до оточуючих і самого себе.

Список використаних джерел

1. Галко Т.Л. Напрями вдосконалення здоров'язберігаючих технологій при підготовці фахівців соціальної сфери. URL: <https://studfile.net/preview/5782909/page:7/>
2. Галузьяк В. М. Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: теорія і практика. Вінниця: ТОВ «Твори», 2021. 400 с.
3. Долинська Л. В. Психолого-педагогічні умови особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя. *Психологія* : зб. наук. праць. Київ: НПУ. 1998. Вип. III. С. 65-71.
4. Лук'янова Л. Дорослість як базова категорія андрагогіки. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2010. Вип. 2. С. 20-29.
5. Дідик Н. М. Розвиток особистісної зрілості майбутніх соціальних педагогів. *Освітологічний дискурс*, 2014. № 1 (5). С. 58-69.

ЗАХАРЧУК Яна

*КЗВО «Луцький педагогічний коледж»,
ОР «Молодший спеціаліст», 4 курс,
відділення початкової та дошкільної освіти
(м. Луцьк)*

Музична терапія та ритмічні вправи для дітей з особливими потребами

Ритм є важливим аспектом музики, який може бути дуже корисним для дітей з особливими потребами. Було доведено, що він покращує когнітивні, соціальні та фізичні здібності, водночас сприяючи творчості та самовираженню. У цій роботі буде розглянуто важливість ритміки в житті дітей з особливими потребами та декілька практичних порад щодо включення його в їхній розпорядок дня.

Дослідники, які вивчали ритміку дітей з особливими потребами Т. Сидоренко, Н. Собко, С. Попович, О. Полянська та інші. Ці та багато інших авторів в Україні сприяли зростанню кількості досліджень щодо використання ритму та музики як інструменту підтримки розвитку та благополуччя дітей з особливими потребами. Їхнє дослідження допомогло підкреслити важливість включення ритмічної діяльності в спеціальні освітні програми та терапевтичних сеансах, а також дало цінну інформацію про переваги використання музики та ритму як терапевтичного засобу для дітей з особливими потребами.

Ритм — це модель звуку й тиші, яка створює такт чи пульс у музиці. Це фундаментальний елемент усіх видів музики, від класики до джазу, року та хіп-хопу. Ритм створюється шляхом повторення серії звуків або нот у шаблоні, який створює впізнаваний ритм або темп. Цей ритм може бути швидким чи повільним, простим чи складним і може викликати різноманітні емоції та настрої [1, с. 361].

Для дітей з особливими потребами ритм може бути важливим інструментом навчання та розвитку.

Декілька способів, якими ритм може принести користь дітям з особливими потребами:

1. *Покращення когнітивних навичок*: дослідження показали, що ритмічні вправи, такі як гра на барабанах, можуть покращити пам'ять, увагу та навички вирішення проблем у дітей з особливими потребами. Ритмічні дії залучають нейронні шляхи мозку, сприяючи розвитку нових нейронних зв'язків і покращуючи когнітивні функції.

2. *Емоційний розвиток*: Музика та ритм можуть бути потужним інструментом емоційного вираження та регулювання. Дотримуючись ритму, діти можуть навчитися виражати себе здоровим і конструктивним способом, що може допомогти покращити їхнє емоційне благополуччя.

3. *Заохочення соціалізації*: ритмічні заняття, такі як гурток гри на барабанах або групові танці, можуть допомогти дітям з особливими потребами взаємодіяти з іншими, розвивати соціальні навички та будувати стосунки.

Основними складовими занять з ритміки є виконання музично-ритмічних вправ, прослуховування і сприймання музики, виконання пісень та вокальних вправ, гра на музичних та шумових інструментах, інсценування музичних образів, творів, корекційно-розвиткові вправи щодо формування виразності мовлення та розвитку слухового сприймання [2, с. 265-266].

Музично-ритмічні вправи – це комплекс спеціальних вправ, що формують вміння орієнтуватися в просторі, розвивають координацію рухів, їх точність і граційність, загальну та дрібну моторику, зміцнюють та корегують руховий апарат (поставу, ходу) і мають бути узгоджені з темпом, ритмом, характером музичного супроводу.

Головною метою таких вправ є зміцнення, корекція і розвиток рухового апарату:

- оволодіння рівновагою;
- координацією рухів рук із рухами ніг, тулуба, голови;
- виправлення сутулості, клишоногості, покращення м'язового тону та інше.

Діти навчаються ритмічно рухатися відповідно до характеру, темпу музики, динаміки, регістру; переходити від помірного до швидкого або повільного темпу, відзначати рухами (оплесками, кроками, притупуваннями, присіданнями, змінами рухів чи напрямку ходи) ритмічні малюнки музичного супроводу [2, с. 266-267].

Виконуючи вправи учні навчаються орієнтуватися у просторі, а саме, шикуватися, перешиковуватися, ходити та бігати ланцюжком, змійкою тощо, маршувати у певних напрямках, крокувати під супровід різних рухів, змінюючи

їх під відповідні музичні сигнали, бігати у різних стилях та темпах та багато іншого.

Під різний музичний супровід діти виконуватимуть вправи для верхньої частини тулуба (голови, шиї, плечей, рук) та нижньої (махи ногами, стрибки, присідання) на сильні та слабкі акценти у музиці, з одночасним проказуванням промовок чи коротких віршів [3].

Від так, музично-ритмічні вправи сприяють розвитку слухового сприймання, слухової пам'яті, уваги; формуванню та розвитку відчуття ритму, вміння поєднувати рухи тіла з музичним супроводом. Основна задача вчителя під час навчання учнів з особливими потребами не лише вимагати засвоєння та чіткого виконання вправи (руху), а, насамперед, його ритмічне виконання та зміна/чергування під заданий музичний супровід.

До комплексу музично-ритмічних вправ входить: ходіння, крокування, біг, шиккування, стрибки, присідання, ритміко-гімнастичні вправи, вправи з предметами, розслаблюючі релаксуючі вправи. Вправи з означеного комплексу взаємопов'язані та готують учнів до навчання та виконання танцювальних рухів, елементів українських народних танців та танців народів світу [1, с. 370].

Підготовчі вправи допомагають учням з особливими потребами навчитися поєднувати техніку рухів з музичним супроводом, тобто ритмічним виконанням елементів у такт, темп та методику музики. Вправи цього розділу сприяють розвитку уміння керувати власним тілом, корегують недоліки постави, ходи, поліпшують орієнтацію у просторі та загальну координацію, граційність рухів.

Обов'язковою вимогою є те, що рухи завжди мають демонструватися, вивчатися та виконуватися під музичний супровід. Так, діти навчатимуться відчувати та сприймати звуковий сигнал, момент початку та закінчення музики.

Але варто пам'ятати, що виконання вправ танцювального комплексу має приносити задоволення учням, бути природнім, ненапруженим, невимушеним. Не потрібно вимагати від учнів танцювальної майстерності екстракласу. Заняття, в першу чергу, мають корекційно-розвитковий характер, а не професійно-навчальний [3].

Необхідно декілька разів вербально повторювати особливості виконання тієї чи іншої вправи, декілька разів демонструвати зразок її виконання у різних темпах з поступовим прискоренням до необхідного, додаткової допомоги учням, які не можуть виконати або не зрозуміли певний елемент. До танцювальних рухів включено елементи народних танців, бальних. Усі танці можна виконувати індивідуально, в парах, усім класом [2, с. 268-269].

Ритм може бути потужним інструментом для навчання, самовираження та соціалізації для дітей з особливими потребами. Включаючи ритмічну діяльність

у повсякденне життя, батьки, вихователі можуть сприяти когнітивним навичкам, фізичному розвитку, емоційній регуляції, соціалізації та творчості.

Приклади, наведені в цій роботі є лише декількома способами, за допомогою яких можна використовувати ритм для підтримки розвитку дітей з особливими потребами.

Список використаних джерел

1. Куненко Л. О. Інтегрований підхід до формування відчуття ритму на уроках музики як розуміння першооснови законів природи. *Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць*. Ред. О.П. Щолокова та ін. К.: НПУ, 2001 С. 495.

2. Ніколаї Г.Ю. Генеза системи музично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза та її функціонування в Європі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2009. С. 568.

3. Шевченко М.В. Активні технології як ефективний засіб розвитку музично-ритмічних здібностей учнів початкової школи на уроках музичного мистецтва. URL: <https://naurok.com.ua/metodichniy-posibnik-aktivni-tehnologi-yak-efektivniy-zasib-rozvitku-muzichno-ritmichnih-zdibnostey-uchniv-pochatkovo-shkoli-na-urokah-muzichnogo-mistectva-215546.html>

КАРПОВА Каріна

*Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича, ОР «Магістр», 1 курс
факультет фізичної культури та здоров'я людини
(м. Чернівці)*

Особливості тестування координаційних здібностей спортсменів-тенісистів

Процес оволодіння будь-якими руховими діями відбувається значно успішніше, якщо спортсмен має не лише міцні й швидкі м'язи, гнучке тіло, але й високо розвинуті здібності до керування власними рухами, його основними характеристиками. За визначенням Р. Файчака високий рівень розвитку координаційних здібностей виступає основною базою оволодіння новими, складнішими видами рухових дій у спортивній діяльності [4, с. 266-269].

Вправи для розвитку координаційних здібностей тенісистів спрямовані в першу чергу на удосконалення рухових реакцій та просторово-часових антиципацій. Саме ці якості лежать у підґрунті діяльності спортсмена в неочікуваних ситуаціях, які швидко й постійно змінюються. Передбачати дистанційні та часові параметри рухів суперника, переключатись з одних дій на інші, вибрати момент для початку дій – найбільш значущі спеціалізовані уміння тенісистів, які потребують постійного удосконалення.

До початку педагогічного експерименту та після його закінчення було проведено тестування для визначення показників загальної та спеціальної фізичної підготовленості, зокрема, координаційних здібностей. Тести

відповідали віку дітей 10-12 років, були інформативні і надійні [2, с. 180], достатньо диференціювали індивідуальні прояви даної здібності.

При підборі складно-координаційних вправ для тестування ми керувались тим, що координаційні здібності, необхідні для результативної діяльності у тенісі мають складну структуру:

- здібність до диференціювання параметрів рухів;
- здібність до збереження стійкості (рівноваги);
- здібність до ритмічної діяльності;
- здібність до орієнтації в просторі;
- здібність до довільного розслаблення м'язів;
- здібність до координованості рухів;

• здібність до виконання пластичних рухів [4, с. 406]. Тому в тестовий комплекс були включені вправи на різні прояви координаційних здібностей.

Зміст комплексного тестування презентував чотири групи випробувань, запропонованих А. Козаком: а) тести для визначення рівня прояву здібності до оцінки та регуляції просторово-часових і динамічних параметрів рухів (3 вправи); б) тести для визначення рівня динамічної рівноваги та ритму тенісистів (2 вправи); в) тести для визначення рівня прояву здібності до орієнтування у просторі (3 вправи); г) тести для визначення рівня координованості рухів (2 вправи) [1, с. 12].

Тестування для визначення рівня прояву здібності до оцінки та регуляції просторово-часових і динамічних параметрів рухів передбачає:

«Координаційний біговий тест» – виконання бігу на 12 м та човникового 3х4 м. Результат визначається як різниця між часом виконання бігу на дистанції 12 м та 3х4м.

«Човниковий біг» 6х8 м (тест запропонований також програмою для ДЮСШ з тенісу) (дивись таблицю 2.1). Біг 6х8 м уздовж задньої лінії майданчика. Тенісист бігає з ракеткою в руці та торкається набивних м'ячів під час зміни їх напрямку польоту. Для виконання тесту з «човниковим» пересуванням набивні м'ячі розставляються таким чином, щоб вони знаходилися від точки зміни напрямку руху на відстані, що дорівнює довжині витягнутої руки з ракеткою. З цією метою спочатку спортсмен повинен стати правою ногою на праву бокову лінію, витягнути праву руку з ракеткою вправо, торкнутись ракеткою підлоги справа, а потім стати лівою ногою на ліву бокову лінію, торкнутись підлоги правою рукою з ракеткою зліва. При виконанні тесту заборонено: забігати за точку зміни напрямку польоту м'яча або не добігати до неї, перекладати ракетку з однієї руки в другу, повертатися спиною до сітки. Порушення цих умов – тест виконується наново.

Контрольні вимоги з фізичної підготовленості групи попередньої базової підготовки

Вік, років	Оцінка	Вправа		
		Біг 6x8 м	Метання м'яча (1 кг), м	Стрибок у довжину потрійний поштовхом двох ніг, м
10-11	Відмінно	13,3	13,9	6,3
		13,4	10,9	5,3
	Добре	14,0	10,5	5,5
		14,5	8,5	5,1
	Задовільно	16,0	8,0	4,8
		16,5	7,5	4,5
12-13	Відмінно	13,0	16,0	6,7
		13,2	12,0	6,0
	Добре	13,8	12,5	5,7
		14,0	10,3	5,4
	Задовільно	15,5	9,3	5,2
		16,0	9,0	4,6

Джерело: [3].

Необхідно зазначити, що в тексті навчальної програми з тенісу не вказано, що вимоги з фізичної підготовленості передбачені і для дівчат, проте в таблиці знаходимо 2 показники. Отже, вважаємо, що ці цифри диференційовані для хлопців і дівчат.

«Стрибок на розмітку». Виконується стрибок поштовхом із двох ніг на розмічені на відстані 50 см паралельні лінії, намагаючись приземлитись максимально точно на лінію п'ятами. Вимірюється величина заступу за лінію (в см).

Тести для визначення рівня динамічної рівноваги та ритму тенісистів означеного віку запропоновані Міжнародною федерацією тенісу (М. Рейд, А. Квінн, М. Креспо, 2003 р.), представлені в таблиці 2.2 [5]. До цієї групи нами віднесені тестові завдання «Стрибки у трикутнику» «Ритмічне постукування руками».

Таблиця 2.2

Тести для визначення рівня динамічної рівноваги та ритму тенісистів

№	Назва тесту	Рекомендації до виконання	Обладнання та проведення тесту	Визначення результату та методичні вказівки

1	«Стрибки у трикутнику»	Стрибки виконуються боком (виключені стрибки спиною вперед)	Три м'які фішки розташовані у формі трикутника на відстані 60 см одна від іншої. Учасник виконує 3 серії з 3 стрибків.	Фіксується час виконання, с. Напрямок руху обирається самостійно. Надається 2 залікові спроби, зараховується краща.
2	«Ритмічне постукування руками»		Стіл та стілець	Час виконання 6 циклів рухів

Джерело: [5]

Наступний, третій, комплекс тестів для визначення рівня прояву здібності до орієнтування у просторі тенісистів даного етапу навчання об'єднав такі три тести:

«Біг до трьох конусів». Для проведення тесту потрібні: 3 фішки-конуси різних кольорів, 1 фішка-позначка, секундомір. Умови проведення – спортсмен стоїть на стартовій позначці. Позаду нього на відстані 3 м (і 1,5 м один від іншого) розташовані 3 конуси різних кольорів – зелений, жовтий і синій. Тренер називає колір, а учень повертається на 180°, біжить до відповідного конусу, торкається його рукою і повертається назад до старту. Як тільки він торкнувся фішки, називається колір іншого конусу. Фіксується час виконання, сек. Виконується 3 спроби, зараховується краща.

«Кидки м'яча ціль із заплющеними очима». Обладнання: зона для влучання розмірами 1х2м, гімнастичний обруч, набивний м'яч. В.п.: стоячи обличчям до зони влучання із зав'язаними очима на відстані 2 м, необхідно попасти в зону влучання. Фіксується кількість влучань: у зону – 1 бал, між обручем і набивним м'ячем – 2 бали, у набивний м'яч – 3 бали. Після пояснення та демонстрації надається 1 попередня та 2 залікові спроби, зараховується краща.

«Ходьба по прямій із заплющеними очима» – ходьба по лінії, довжиною 6 м із зав'язаними очима. Обладнання: крейда, пов'язка на очі, рулетка. Учаснику зав'язують темною пов'язкою очі та ставлять його обличчям у напрямку ходьби. За командою «Марш!» спортсмен намагається йти якомога пряміше. Укінці дистанції його зупиняють та проектуючи центр маси тіла, ставлять відмітку на підлозі. Фіксується відхилення праворуч або ліворуч, виміряне з точністю до 1см від точки (проекції маси тіла на підлозі) до прямої. Робити зауваження під час ходьби забороняється. Надається 1 спроба.

Останній, четвертий, комплекс тестів для визначення рівня

координованості рухів, представлений в таблиці 2.3. Він містить тести з м'ячем та гімнастичною палицею.

Таблиця 2.3

Комплекс тестів для визначення рівня координованості рухів

№	Назва тесту	Обладнання та проведення тесту	Визначення результату
1	«П'ять вісімок»	Учасник виконує 5 уявних вісімок, перекладаючи м'ячі з руки в руку навколо власних ніг	Час виконання, с. Напрямок руху м'яча довільний
2	«Переступання бар'єрів»	Учасник виконує серію переступань палиці, вмонтованої у конус на висоті 10 см від підлоги	Час виконання, с

Відповідно, для результативного розвитку координаційних здібностей рекомендуються вправи, що включають елементи новизни, пов'язані з миттєвим реагуванням на мінливу обстановку, а також вправи, координаційна складність яких поступово зростає.

Список використаних джерел

1. Козак А.М. Контроль координаційних здібностей тенісистів 5–6 років на етапі початкової підготовки: *автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вих. і спорту*: 24.00.01. Нац. університет фізичного виховання і спорту. Київ, 2016. 20 с.
2. Сергієнко Л. П. Тестування рухових здібностей школярів. Київ: Олімпійська література, 2001. 438 с.
3. Теніс. Навчальна програма для дитячо-юнацьких спортивних шкіл, спеціалізованих дитячо-юнацьких шкіл олімпійського резерву, шкіл вищої спортивної майстерності та навчальних закладів спортивного профілю. Київ, 2012. 159 с.
4. Файчак Р., Попель С., Файчак І. Розвиток координаційних здібностей у спортсменів, що займаються настільним тенісом. *Молода спортивна наука України*. 2013. Т.1. С. 266-269.
5. Reid M., Quinn A., M. Crespo *Strength and Conditioning for tennis*. The International Tennis Federation, ITFLtd, 2003. 272p.

КОВТУНОВИЧ Михайло

*Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича, ОР «Магістр», 1 курс,
факультет фізичної культури та здоров'я людини
(м. Чернівці)*

Особливості фізичного розвитку учнів початкових класів у організації фізкультурно-оздоровчої роботи

З метою ефективної організації фізкультурно-оздоровчої роботи учнів молодших класів ми вивчали особливості фізичного розвитку дітей цієї вікової групи.

При вивченні фізичного розвитку школярів зазвичай використовуються лише основні антропометричні показники – довжина і маса тіла, окружність

грудей, завжди враховуючи силу м'язів, ступінь розвитку опорно-рухового апарату, відкладення жиру, статеве дозрівання. Основним показником статури тепер називають розмір тіла. Довжина тулуба, ноги, руки, висота сидіння, ширина плечей і тазу, окружність голови, плечей, передпліч, стегон - всі ці показники ще називають антропометричними вимірюваннями. Життєва ємність легенів, сила стискання кисті - функція, фізіологічні показники. Усі ці показники враховуються при оцінці фізичного розвитку учня.

Вважаємо необхідним детально пояснити поняття «фізичний розвиток» у дітей. Дослідники М. І. Корсунська, Л. О. Під цією концепцією Сіркіна розуміють «стан морфологічних і функціональних характеристик і якостей, що лежать в основі вікових особливостей витривалості та витривалості організму» [1, с. 77].

Ми згодні з ОП, що Стромська вважає, що таке визначення терміну «фізичний розвиток» не є вичерпним. За останні 10 років щодо зростаючого організму фізичний розвиток слід розуміти не лише як зміну морфофункціонального стану, а й як рівень біологічного розвитку – біологічний вік». Цей аспект дуже важливий для нашого дослідження. Оцінки біологічного віку базуються на показниках, які найкраще відображають розвиток віку організму. Ці показники можна використовувати для масштабних досліджень. Мається на увазі ступінь статевого розвитку, складні соціальні умови життя, генетика, зовнішнє середовище.

Отже, розглянемо особливості фізичного розвитку молодших школярів з «баченням» щодо організації фізкультурно-оздоровчої роботи.

На початковому рівні (діти 6-10 років - учні 1-4 класів) організм дитини проходить інтенсивний розвиток - зріст збільшується на 3-5 см на рік, а вага - на 2-2,5 кг на рік.

Процес окостеніння ще не завершений, поперековий вигин хребта не сформований і зафіксований, кістки таза не зрощені, кістки легко деформуються. Хребет характеризується великою гнучкістю і гнучкістю. Слабкі м'язи та зв'язки – щоб тримати тіло у вертикальному положенні, потрібно велике напруження м'язів, тому неправильна постава, одностороннє навантаження, високе м'язове напруження може призвести до викривлення хребта. Найпоширенішими формами відхилення хребта від норми є сколіоз (сколіоз), а також плоскі, сідлоподібні, сутулі або округлі форми.

У цей період поступово завершується окостеніння руки, що надає їй певної міцності – важливої якості, необхідної для ручної роботи. Скорочення м'язів кисті і плеча призводить до прискорення росту відповідних частин кисті спочатку в перпендикулярному до її сили напрямку, а потім - уздовж неї.

Необхідно стежити за симетричним розвитком лівої та правої рук, оскільки це важливо для правильного фізичного розвитку дитини. Маленькі і великі м'ячі, скакалка, лижі, плавання та інші види спорту сприяють гармонійному розвитку руки. Адекватна м'язова активність є однією з необхідних умов розвитку скелета. Діти, які регулярно займаються спортом і займаються фізичною працею, краще розвивають і міцніші кістки. Однак слід пам'ятати, що надмірне навантаження на м'язи згубно і може призвести до передчасного окостеніння та затримки росту [3, с. 195].

До 11-12 років хімічний склад кістки дитини наближається до кістки дорослої людини. Надалі завершення окостеніння призведе до того, що тіло поступово перестане рости в довжину.

М'язова система розвинена щільно, але нерівномірно – розвиток дрібних м'язів відстає. Завдяки високій рухливості діти цієї вікової групи споживають багато енергії та швидко втомлюються, особливо при виконанні монотонних завдань.

У дітей 7-8 років м'язи становлять 27% маси тіла, а до 9 років вони збільшуються до 33%. Сила м'язів рук збільшується приблизно на 2% на рік. Сила правої руки досягає 16-17 кг у 10 років і 21-22 кг у 11 років.

Вправи сприяють розвитку м'язів: бажання бігати, лазити, стрибати, просто рухатися - фізіологічні потреби дітей, пов'язані з розвитком м'язів.

Серцевий м'яз у дітей 7-8 років ще дуже слабкий. Процес розвитку серця і його складної нервової системи ще не завершений, тому частота серцевих скорочень різко коливається, а серце б'ється нерегулярно, іноді з дуже незначних причин. При цьому серце швидко адаптується до фізичних навантажень. Тому кваліфікована фізкультура є прекрасним засобом зміцнення серцево-судинної системи. Неправильне харчування, захист дітей від фізичних навантажень, фізична активність можуть стати причиною їх затримки росту.

Дихальна система тісно пов'язана з системою кровообігу. Вони багаті киснем, необхідним для окислювальних процесів, що відбуваються в тканинах. Бюст сильно збільшився (до 64 см). Його форма стає більш адаптивною, щоб виконувати свою функцію. Співвідношення бюста до зросту було збільшено. У 6-7 років ці значення рівні один одному, а в 11 років бюст на 2-4 см менше половини довжини тіла через швидке розтягування довжини тіла.

У цьому віці дихальні м'язи ще відносно слабкі. Недостатня глибина дихання компенсується відносно високою частотою — від 20 до 22 вдихів на хвилину, повітря, що видихається дітьми, містить лише 2 відсотки вуглекислого газу, порівняно з 4 відсотками у дорослих. За період від 7 до 12 років життєва ємність легенів (кількість повітря, яке можна видихнути після

максимального вдиху) збільшується з 1300 до 2000 см³. У цьому віці різняться тип дихання: діафрагмальне — у хлопчиків, грудне — у дівчат.

Важливо привчати дітей до правильного дихання. Через ніс і ходи носової порожнини, а іноді через рот і ротову порожнину, повітря надходить до носоглотки, звідти через гортань - до дихального горла, трахей і бронхів.

Бронхи, як дерево, розпадаються спочатку на великі, а потім на все менші й зовсім малі бронхіальні гілочки - бронхіоли, які закінчуються купками найдрібніших пухирців, що називаються альвеолами.

Найтонші стінки альвеол оповиті сіткою кровоносних капілярів. Альвеол дуже багато: в обох легенях - кілька мільйонів, а їх поверхня становить приблизно 100 м²! Це фізіологічно доцільно - велика поверхня сприяє кращому обмінові газів між кров'ю і повітрям.

Отже, як правильно дихати – частіше чи глибше? Краще менше, але якомога глибше. При частому поверхневому диханні повітря не встигає дійти до альвеол і відразу ж викидається з легенів. Тому слід дихати, щоб отримати більше кисню з повітря. Це можна зробити при великих резервах дихальної системи. При вдиханні повітря через ніс і видиху через рот повітря потрапляє в легені, які зігріваються і очищаються через носову порожнину, а вуглекислий газ виводиться більш агресивно і повно. У 7-8 років дихання дітей іноді ускладнюється звуженням носових ходів або пухкими розростаннями аденоїдної тканини. Незамінний засіб активного розвитку дихальної системи - фізичні вправи на свіжому повітрі.

У живих організмах постійно відбуваються обмінні та енергетичні процеси. Ці процеси посилюються під час руху людини. Чим різноманітніша рухова діяльність, тим досконаліша органічна структура організму.

Видатний фізіолог І. М. Сеченов так визначає роль фізичних вправ у житті людини: «Усі нескінченно різноманітні зовнішні прояви мозкової діяльності зводяться в кінцевому підсумку лише до одного явища – руху м'язів». Навіть найпростіші рухи задіюють багато м'язів: скорочення одних м'язів забезпечує рудиментарний рух, а діяльність інших сприяє плавності та розміреності руху. Під час виконання вправ відбувається постійний перерозподіл напруги всіх скелетних м'язів людини, завдяки чому вдається отримати позу, необхідну для спортивних результатів. При правильному чергуванні м'язової роботи і відпочинку споживані речовини отримують певний надлишок, тобто збільшується працездатність м'яза.

Різні рухи м'язів призводять до взаємного переміщення кінцівок скелетних суглобів, різних частин кістки, сухожиль, фасцій м'язів і напруги в зв'язках. Під час тренування кістки і зв'язки стискаються, розтягуються і скручуються, і ці тканини збільшують постачання крові та поживних речовин від працюючих

м'язів. Кісткова система дитини набуває більшої механічної міцності за рахунок збільшення кісткової маси (кістка стає важчою) та її структури (збільшення поверхні щільного шару кістки тощо) [1, с. 25].

М'язова і вісцеральна діяльність взаємопов'язані. Сигнали від м'язів координують роботу м'язів і внутрішніх органів, регулюючи діяльність внутрішніх органів для задоволення потреб у кисні та їжі.

Найбільш чутливі до м'язової діяльності серцево-судинна та дихальна системи. Під час різних періодів роботи м'язів і відпочинку серцево-судинній системі доводиться працювати набагато менше. М'язова діяльність і дихання тісно пов'язані. Різні види м'язових навантажень впливають на дихальні рухи та повітрообмін, що відбувається в легенях, на обмін кисню та вуглекислого газу в легенях між повітрям і кров'ю, а також на використання кисню тканинами організму. Зміни положення грудної клітки здійснюються скелетними м'язами, тому дихання регулюється всіма рухами тіла. Якщо ці дії виконуються вперше, взаємодія все одно може бути не ідеальною. Вдих і видих можуть не збігатися з розширенням або скороченням грудної клітки, і тоді може виникнути напруга і зупинка дихання.

Вправа сприяє поглибленню дихання і покращує газообмін в легенях і тканинах. Дихальний рух регулюється довільно. Тому дуже важливо свідомо координувати дихання і рух під час вправ. При цьому швидше формується механізм дихального руху, оптимізується кількість і глибина вдихів і кількість повітря, що проходить через легені.

Функція нирок також залежить від роботи м'язів. Нирки виділяють менше сечі через посилення м'язової активності, що супроводжує потовиділення. При цьому підвищується вміст різких залишкових метаболітів.

Складна взаємодія м'язів і внутрішніх органів під час тренування спрямовується і регулюється нервовою системою. Це прискорює передачу різноманітних імпульсів від однієї частини нервової системи до іншої, активізуючи зв'язки між нервовими центрами та різними органами. Інформація від рухових, сенсорних і вісцеральних органів стає більш повною і швидше досягає нервових центрів.

Поліпшується діяльність різних органів чуття. Кістково-м'язове відчуття супроводжує будь-який рух членів нашого тіла та будь-яку зміну їх положення відносно один одного і добре розвинене у циркових артистів, балетмейстерів, гімнастів, лижників, фігуристів тощо.

Під впливом фізичних вправ також покращився зір, а також слух, рівновага та тактильна чутливість. Покращує здатність аналізувати сигнали, що надходять до нервової системи під час тренування, і формувати необхідні реакції у вигляді рухових рухів.

Центральна нервова система багата різними нервовими зв'язками, які допомагають швидше формувати нові рухи. Найпростіші з них можна миттєво трансформувати «на льоту» в повністю скоординовані рухові навички.

Таким чином, під впливом різноманітної діяльності м'язів удосконалюється будова і рух тіла людини: підвищується працездатність, зменшуються енергетичні витрати організму на виконання тієї ж роботи, а також витрати організму на підтримання життєдіяльності. в стані спокою стає економнішим [3, с. 244].

Список використаних джерел

1. Булатова М.М., Усачов Ю.О. Сучасні фізкультурно-оздоровчі технології у фізичному вихованні. *Теорія і методика фізичного виховання*; за ред.Т.Ю. Круцевич. Київ: Олімпійська література, 2008. Т.2. 354 с.

2. Теорія та методика фізичного виховання. Загальні основи теорії та методики фізичного виховання / За ред.Т.Ю. Круцевич. Київ: Олімпійська література, 2003. Т.1. 422 с.

3. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 1, 2. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2001. 272 с.

КОЗАР Віталій

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Міждисциплінарний підхід як методологічна основа формування фахової компетентності майбутніх викладачів ЗВО

Більшість сучасних проблем є складними та мають багатоаспектний характер, тобто їх не можна вирішити в межах однієї дисципліни, а для ефективного розв'язання цих проблем необхідно поєднувати знання з різних галузей та створювати інтегровані підходи до їх розв'язання. Тому одним з актуальних завдань модернізації системи вищої освіти є розробка інтегрованого навчання в системі професійної освіти майбутніх викладачів ЗВО.

Проблема міждисциплінарного підходу та міждисциплінарної інтеграції знайшла свої розв'язання у багатьох дослідженнях, зокрема міждисциплінарна інтеграція в освіті (І. Зязюн, Т. Титовець); інтеграційні процеси в педагогічній освіті (А.Колот, І.Мельничук); міждисциплінарний підхід у підготовці фахівців різних галузей знань (К.Балаєва, Т.Теличко). Відтак, проблема формування фахової компетентності майбутніх викладачів ЗВО на основі міждисциплінарного підходу належного висвітлення у науковій літературі не знайшла, що і зумовила тему статті.

Міждисциплінарний підхід - це методологічний підхід до розв'язання проблем, який передбачає залучення знань з різних дисциплін та наукових

галузей для досягнення більш повного та комплексного розуміння проблеми та знаходження більш ефективних рішень.

Крім того, міждисциплінарний підхід дозволяє створювати нові ідеї та рішення, які не були б можливі в межах однієї дисципліни. Це забезпечує створення більш інноваційних та ефективних рішень, які відповідають вимогам сучасного світу.

Також міждисциплінарний підхід дозволяє покращити якість освіти й підготовки фахівців, оскільки забезпечує формування у студентів комплексних знань та навичок, які необхідні для розв'язання складних проблем у різних галузях та розширити свій кругозір, збагатити свої знання та вміння, що необхідні для ефективної роботи в умовах сучасного закладу вищої освіти.

Крім того, міждисциплінарний підхід сприяє розвитку критичного мислення та творчих здібностей студентів, що є важливими компетенціями для успішної кар'єри.

Отже, актуальність міждисциплінарного підходу полягає в його спроможності забезпечувати ефективне розв'язання складних проблем, сприяти створенню інноваційних рішень, покращувати якість освіти та розвивати важливі компетенції у здобувачів вищої освіти.

Міждисциплінарний підхід є важливою методологічною основою формування фахової компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Розробка проблеми міждисциплінарної інтеграції як самостійного напрямку в педагогічних дослідженнях [2] обґрунтовується тим, що взаємозв'язок близьких за змістом дисциплін не лише забезпечує підвищення якості теоретичних знань, а й сприяє підготовці студентів до освоєння способів дій майбутньої професії.

Міждисциплінарний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх викладачів ЗДО, за твердженням К. Балаєвої, передбачає класифікацію навчальних дисциплін за видами міждисциплінарних зв'язків:

- попередні – дисципліни, у вивченні яких засвоєні дефініції та методи дослідження є базовими і будуть застосовані для подальшого вивчення в інших дисциплінах;

- паралельні і повторювані – дисципліни, які вивчають загальні і суміжні напрямки професійної діяльності, де використовується загальний термінологічний і методологічний апарат;

- перспективні – дисципліни, для яких набуті знання і навички стануть опорними [1, с. 106] і будуть використовуватися в професійній діяльності.

За висновком Т. Теличко, особливість міждисциплінарного підходу в формуванні фахової компетентності майбутніх викладачів ЗВО полягає в тому,

що він передбачає перенесення знань з однієї сфери дисципліни в іншу. Обмін елементів в цьому випадку можливий лише в результаті виявлення схожостей досліджуваних предметних сфер. Однак необхідно розуміти, що подібне перенесення навчальних елементів може спотворити зміст тієї чи іншої дисципліни. Тому для збереження кордонів «автономних» дисциплін у межах реалізації міждисциплінарного підходу завжди присутні «провідна» і «супутня» дисципліни. Всі результати, які отримані за допомогою методології «супутньої» дисципліни, трактують з позиції дисциплінарного підходу «провідної» дисципліни. Тому міждисциплінарний підхід призначений, передусім, для вирішення певних дисциплінарних проблем, у вирішенні яких будь-яка дисципліна відчуває концептуальні та методологічні проблеми [2].

Таким чином, міждисциплінарний підхід є методологічною основою сучасної вищої педагогічної освіти, яка спрямована на забезпечення знаннєвої та практикозорієнтованої підготовки майбутніх викладачів ЗДО з метою формування у них фахової компетентності.

Список використаних джерел

1. Балаєва К. С. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності: монографія. Чернівці: Місто, 2018. 296 с.

2. Теличко Т. В. Педагогічні умови формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах міждисциплінарного підходу. *Науковий вісник Ужгородського університету. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота.* 2020. Вип. 1(26). С. 124-127.

КРИЧУН Ярослава

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Індивідуальна освітня траєкторія викладача ЗВО, провідні принципи її становлення

Сучасні нововведення у вищу освіту ґрунтуються на компетентнісному підході, дуальній освіті, гнучких та мобільних траєкторіях здобуття професійних кваліфікацій, сучасних технологій особистісно-розвивального навчання, здатного до безперервного професійного розвитку та набуття нових професійних компетентностей.

Законодавча база і нормативні документи у сфері вищої та професійно-технічної освіти є джерелом і основою аргументування концептуальних підходів та провідних принципів щодо становлення та розвитку всієї системи освіти[6].

Вчені-філософи розглядають концепцію, як відповідний спосіб розуміння, трактування будь-якого предмета, явища, процесу. І.Каньковський визначає концепцію так -це система поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення певних педагогічних явищ, подій; головна ідея педагогічної теорії[4].

«Смисл і ціль освіти, як зазначає І. Зязюн, – людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонія її відносин з собою й іншими людьми, зі світом. У такий спосіб освіта на державному рівні створює умови розвитку – саморозвитку, виховання – самовиховання, навчання – самонавчання всіх і кожного. Під освітою розуміється процес входження людини в життя суспільства, в цілісний світ живої і «неживої» природи. Отже, система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості і в ідеалі її призначення – щастя людини» [5, с. 582].

В.Кремень вважає, що людиноцентризм – це філософія гуманістично орієнтованої політики і практики державотворення, філософія творення людини – конкретної, живої, енергійно напруженої, діяльність якої обумовлена єдністю розуму і душі.

Гуманізація освіти, демократизація освіти, інтеграція знань, фундаменталізація знань – це основні методологічні принципи, завдяки яким відбуваються зміни в системі освіти.

Побудова індивідуальних освітніх траєкторій базується на системі таких компонентів:

- 1) цінності як орієнтири для самореалізації, прояву і розвитку своїх особистісних якостей, здійснення індивідуального призначення;
- 2) мотиви, що визначають зацікавленість здобувачів вищої освіти у результативності навчання, задоволення нею; зацікавленість викладача в розвитку студентів, задоволення від спілкування з ними;
- 3) норми, що лежать в основі розуміння здобувачами вищої освіти відповідальності за своє навчання, формування їхньої належної позиції як суб'єкта освітньої діяльності та майбутнього професіонала;
- 4) мета, що уособлює спрямованість на оволодіння основами загальнолюдської та професійної культури і ключовими компетентностями (ціннісно-сисловою, інформаційною, пізнавальною, комунікативною тощо), усвідомлення викладачем права здобувача вищої освіти на особистісні освітні цілі;
- 5) позиції учасників освітнього процесу (педагог створює умови для самостійного навчання: взаємне партнерство викладача і здобувача освіти тощо);

6) форми і методи як демократичні, динамічні форми організації освітнього процесу, їх доцільне поєднання з акцентом на самостійну роботу здобувачів освіти;

7) засоби (традиційні підручники доповнюються ресурсами інформаційно-телекомунікаційних систем і засобів масової інформації);

8) контроль і оцінка, що передбачає зміщення акценту на самоконтроль і самооцінку здобувачів освіти [6].

Висновки вітчизняних та зарубіжних вчених щодо особливостей побудови індивідуальної освітньої траєкторії засвідчують вибір здобувачем вищої освіти змісту, цілей, методів та засобів навчання відповідно до його інтересів, здібностей та мотивації на кожному з етапів професійної підготовки:

- адаптаційному,
- інформаційно-когнітивному,
- операційно-діяльнісному,
- рефлексивно- оцінювальному.

Адаптивний етап окреслює «входження» здобувачів освіти у неперервний процес професійної підготовки, їх адаптацію до умов організації та здійснення цього процесу, формування ціннісно-мотиваційних цілей освітньої діяльності.

Інформаційно-когнітивний етап передбачає формування у здобувачів вищої освіти цілісного образу професійної поведінки менеджерів освіти шляхом засвоєння знань про:

- цілі та завдання, об'єкт і предмет управлінської діяльності, її категорії, закономірності, принципи, форми та методи;
- основні нормативні документи, що визначають діяльність закладу освіти;
- зміст професійного обов'язку менеджерів освіти, сутність його професійної відповідальності;
- умови організації оптимального управління закладом освіти;
- роль рефлексії в управлінській діяльності;
- пріоритетні стратегії, шляхи, форми професійного самовдосконалення менеджерів освіти тощо.

Операційно-діяльнісний етап передбачає формування актуальних управлінських умінь (обирати ефективну стратегію управління закладом освіти, взаємодії з його партнерами, стейкхолдерами, громадськістю; здійснювати грамотний кадровий менеджмент; визначати допустимі дії в межах власної управлінської поведінки; використовувати раціональні способи регулювання управлінських відносин; усвідомлювати відповідальність за діяльність закладу освіти, захищати і впроваджувати гуманні відносини в управлінській діяльності відповідно до правових і розпорядчих принципів законності.

Рефлексивно-оцінювальний етап передбачає саморефлексію освітньої та професійної діяльності менеджера освіти, контроль та оцінювання результатів, визначення її напрямів на якісно новому рівні.

На цьому етапі доцільно використовувати технології проблемного, активного та креативного навчання, різноманітні види, форми і методи контролю, самоконтролю і взаємоконтролю.

Індивідуальні освітні траєкторії здобувачів магістерського ступеня вибудовується на основі вхідного тестування на початку навчання й реалізується у співробітництві з викладачем завдяки:

- участі здобувачів у тренінгах з метою побудови індивідуальної програми управлінського розвитку в межах професійної підготовки на другому рівні вищої освіти;

- упровадженню різнорівневих за складністю завдань до семінарів та індивідуальних навчально-дослідних завдань;

- запровадженню обов'язкового та вибіркового модулів безперервної виробничої практики, що враховують управлінський досвід здобувача вищої освіти;

- залученню здобувачів вищої освіти до участі в дискусійних платформах у межах науково-методичних семінарів;

- презентації власного управлінського досвіду, а також його збагачення через взаємодію зі стейкхолдерами та партнерами освітньої програми.

Ряд вітчизняних науковців : С.Вітвицька, І. Дичківська, І.Зязюн, В.Кремінь та ін. розробили концептуальні підходи щодо змісту та перспектив розвитку вищої освіти. Вчені наголошують на важливості оновлення змісту вищої освіти; забезпечення діалектичної єдності змісту і форм навчання; блочної побудови змісту навчання; етапності, гнучкості, динамічності процесу навчання; переорієнтації навчально-виховного процесу з інформативного на формуючого особистість фахівця; демократизації навчального процесу, розвитку самоуправління, самоосвіти, самонавчання [1].

На перший план виходить проблема освіти професіонала, що забезпечила б розвиток його особистості, а це, у свою чергу, свідчить про необхідність гуманітаризації вищої освіти, яка є одним із **провідних принципів** вищої освіти.

Принцип гуманітаризації освіти передбачає її гуманітаризацію, фундаменталізацію, діяльнісну спрямованість. Гуманітаризація освіти полягає, по-перше, у збільшенні частки гуманітарних предметів у навчальних програмах, планах навчальних закладів, по-друге, у формуванні в людини особливого ставлення до навколишнього середовища і до себе самої, до своєї діяльності, відповідальність за неї. Гуманітаризація вищої освіти вимагає

формування суто людських форм ставлення до виробничого світу в цілому і до своєї професійної діяльності в цьому світі. **Принцип гуманітаризації вищої професійної освіти** передбачає виховання почуття відповідальності за свою долю, за власність, яку має кожна людина, за освіченість і професійну компетентність, а це у свою чергу викликає необхідність узгодити навчальні й виховні цілі професійної школи, оскільки більшість навчальних предметів не мають ані емоційної, ані етичної забарвленості, не відповідають внутрішнім освітнім потребам здобувачів освіти

Професійно-естетичне виховання спрямовується на пізнання краси власної діяльності, на формування естетичних цінностей праці та навчання, на творчість у професійній діяльності в першу чергу (а не лише на дозвіллі), у залученні тих, хто навчається, до комп'ютерної, економічної, організаційно-управлінської творчості, до підприємництва, тобто до творчості в різних напрямках майбутньої професійної діяльності.

Професійно-етичне виховання насамперед передбачає формування духовності майбутнього фахівця, усвідомлення, набуття особистісної значущості й опанування ним цілей та завдань професійної освіти, а також допомогу в побудові власних освітньо-професійних траєкторій, спрямованих на самореалізацію та самовдосконалення. Крім того, професійно-етичне виховання передбачає виховання культури виробництва, моральних засад шанобливого ставлення до колег, товаришів, виваженої поведінки та культури міжособистісного спілкування, формування морального підґрунтя якісної праці, відповідальності за роботу, що виконується, почуття людської гідності тощо.

Професійно-економічне виховання передбачає не тільки вивчення окремих предметів економічного змісту (основи ринкової економіки і т.ін.), а й наповнення майже всіх, і особливо спеціальних дисциплін, економічним змістом. При цьому найбільшої ефективності можна досягнути при поєднанні технологічного й економічного компонентів: поєднувати кожну дію, технологічне рішення з економічним аналізом, а кожний проект, пропозицію - з технологічним забезпеченням.

Професійно-екологічне виховання насамперед спрямовується на виховання у молоді високого ступеня відповідальності за свої професійні рішення і дії, усвідомлення їх наслідків для екології.

Висока професійна, фахова компетентність, кваліфікація є запорукою попиту на фахівця на сучасному ринку праці. При цьому особливої значущості набуває поглиблення теоретичної загальноосвітньої, загальнонаукової та загальнопрофесійної підготовки, що пов'язано з фундаменталізацією освіти. Саме остання сприяє формуванню професійної мобільності майбутнього

фахівця, його здатності не тільки до підвищення свого професійного рівня, а й до швидкої зміни професії, набуття нових знань.

Фундаменталізація професійної вищої освіти визначається інтеграційними процесами, внаслідок яких відбувається перехід професійних училищ від вузькоспеціалізованих до таких, де підготовка відбувається за спеціальностями широкого профілю [8].

Між загальною і професійною вищою освітою виникає прошарок освітніх компонентів, які не можна зарахувати ані до загальної, ані до суто професійної освіти. Вони мають умовну назву «базисні кваліфікації». Це знання й розуміння найбільш важливих питань з екології, економіки, фінансів, права, основ безпеки життєдіяльності, вміння переносити технології з одних галузей знання в інші тощо.

Ще одним напрямом реалізації принципу гуманітаризації професійної вищої освіти є її *діяльнісна спрямованість*. Це означає, що у процесі навчання необхідно не лише сформувати певну систему знань, але головне - розвивати здатність до активної діяльності, творчої професійної праці. У такий спосіб студенти набувають важливих компетенцій через застосування знань. Для цього необхідно проводити спеціальну роботу з організації власної продуктивної діяльності студентів, яка повинна бути інтегративною: пізнавальною, ціннісно орієнтованою, перетворювальною, комунікативною, естетичною і морально та етично спрямованою [8].

Таким чином, індивідуальна освітня траєкторія магістрів - майбутніх фахівців забезпечує ефективне управління процесом професійної підготовки, реалізацію її структурних компонентів на індивідуальному рівні та пов'язані зі специфікою змісту, засобів, форм і методів освітнього процесу, що, в свою чергу, сприяє підготовці висококваліфікованого спеціаліста на сучасному ринку праці [2].

Список використаних джерел

1. Вігвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: *підручник за модульно-рейтинговою системою навчання*. Рек. МОН., 2-е вид. К. : ЦНЛ, 2018. 384 с.
2. Задорожна-Княгницька Л.В. Формування індивідуальної освітньої траєкторії магістрів – майбутніх менеджерів освіти у процесі професійної підготовки. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 20. Том 1. ПУ «Причорноморський науководослідний інститут економіки та інновацій», 2020. 154 с. С. 125-130
3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії. Київ, Черкаси: Україна: ЧПУ ім. Богдана Хмельницького, 2008, 608 с.
4. Каньковський І. Є. Індивідуальні освітні траєкторії як необхідність сучасного процесу професійної підготовки фахівця. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2013. Вип. 4. С. 62-65.
5. Каньковський. І. Є. Система професійної підготовки інженерів-педагогів автотранспортного профілю. Хмельницький, Україна: ФОП Цюпак А. А., 2014, 562 с.

6. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму як теоретична складова національної ідеї. *Дзеркало тижня*. № 31, 2005.

7. Нещерет О. С. Організація індивідуальних освітніх траєкторії навчання в університеті. *Фізико-математична освіта: науковий журнал*. 2017. Випуск 3(13). С. 116-119.

8. URL: https://pidru4niki.com/1281041955047/pedagogika/meta_zavdannya_printsipi_profesiyanoi_osviti

МЕЛЬНИК Наталія

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Грант як чинник підготовки майбутніх викладачів у ЗВО

В умовах поглиблення формування ринкового середовища в Україні відбувається постійне загострення конкуренції в науково-освітній сфері між закладами вищої освіти (ЗВО).

У сучасному світовому освітньому просторі все частіше успішними стають ті ЗВО, які активно поєднують надання базових освітніх послуг із новітніми науковими проектами і технологіями, тобто проектною діяльністю.

У сучасних умовах найперспективнішим джерелом є залучення коштів на фінансування проектів університетів, що забезпечить їх конкурентоспроможність в сучасних умовах. Ними можуть стати гранти, які надають різноманітні донори, розробляючи грантові програми. Великою перевагою грантових програм є конкурсний відбір проектів, що дозволяє визначити найбільш оптимальний спосіб вирішення проблеми, оскільки обирається найбільш життєздатний, найефективніший проект. Це породжує здорову конкуренцію між аплікантами, та стимулює до розробки ефективних проектів, спрямованих на вирішення актуальних проблем [1, с. 146-147].

Гранти – це цільові фінансові дотації, що надаються вченим некомерційними організаціями на проведення наукових досліджень, навчання та інші цілі з подальшим звітом про їх використання; це цільові кошти, що надаються на безповоротній основі некомерційним організаціям або фізичним особам на реалізацію соціальних проектів, благодійних програм, проведення досліджень, навчання та на інші суспільно корисні цілі з подальшим звітом про їх використання та результати зміни ситуації [2, с. 61].

Найчастіше виділення грантів відбувається в ході реалізації грантової програми. Грантова програма – план дій із організації цільового фінансування проектів грантозаявників. Як правило, інформація про грантову програму

поширюється через засоби масової інформації, розсилання електронних повідомлень, інформаційних листів.

Гранти поділяють на групові та індивідуальні. У свою чергу, індивідуальні гранти можна поділити:

- гранти на навчання;
- гранти на стажування;
- гранти на проведення наукових досліджень;
- гранти на участь у конференціях, літніх школах або інших заходах.

Грантова діяльність може бути важливим чинником підготовки студентів у закладах вищої освіти (ЗВО) з наступних причин:

1. Залучення студентів до наукових досліджень. Однією з основних завдань грантової діяльності є підтримка та фінансування наукових проєктів. Студенти можуть бути включені до команд науковців, які отримали гранти, щоб долучитися до дослідження та отримати цінний досвід.

2. Розвиток інтелектуальних та наукових навичок. Участь у наукових дослідженнях, що фінансуються грантами, може допомогти студентам розвивати інтелектуальні та наукові навички, такі як аналітичне мислення, проблемне мислення, креативність та інші.

3. Підвищення конкурентоспроможності. Студенти, які беруть участь в грантових програмах, можуть отримати важливий досвід, який зробить їх більш конкурентоспроможними на ринку праці та в подальшому допоможе їм у подальшій кар'єрі.

4. Покращення фінансового становища. Отримання грантів може допомогти студентам покрити частину витрат на навчання, відпочинок та інші витрати, що сприятиме покращенню їхнього фінансового становища.

Отже, грантова діяльність може стати важливим чинником підготовки студентів у ЗВО, сприяючи їхньому професійному та особистісному розвитку, підвищенню конкурентоспроможності та залученню до наукових досліджень.

Таким чином, гранти на сучасному етапі відіграють важливу роль у розвитку науки, технологій та інновацій. Вони забезпечують підтримку для викладачів, науковців та студентів, що дає змогу розвивати та впроваджувати нові ідеї у вищій освіті. Актуальність грантової діяльності зумовлена низкою чинників:

1. Розвиток науки та технологій. Сьогодні наука та технології розвиваються з надзвичайною швидкістю, тому фінансування наукових досліджень є надзвичайно важливим. Грантова діяльність є одним з основних джерел фінансування наукових досліджень.

2. Розширення спектру досліджень. Грантова діяльність дає можливість проводити дослідження у різних галузях, які не завжди можуть отримати

державне фінансування. Це дозволяє науковцям виконувати дослідження в нових областях та вдосконалювати наукові методи та підходи.

3. Підвищення рівня освіти. Грантова діяльність є важливим чинником у розвитку освіти. Фінансування наукових досліджень дозволяє студентам та викладачам бути активними учасниками наукових процесів, розвивати свої знання та навички та підвищувати рівень своєї освіти.

4. Підтримка інновацій. Грантова діяльність дозволяє підтримувати інноваційні дослідження та проекти, що сприяє розвитку нових технологій, продуктів та послуг.

5. Розвиток міжнародних зв'язків. Грантова діяльність дозволяє науковцям та студентам співпрацювати з колегами з різних країн, обмінюватися досвідом та знаннями, що сприяє розвитку міжнародних зв'язків.

Список використаних джерел

1. Криховецька З., Кропельницька С., Кондур О. Проектна діяльність як фактор підвищення конкурентоспроможності вітчизняних закладів вищої освіти (ЗВО). *Економіка та управління підприємствами*. Випуск 6(17) 2019. С. 144-152.

2. Шестакова А., Крук О., Крук Г. Мотиваційний механізм здійснення грантової діяльності в установах в умовах цифровізації. *Причорноморські економічні студії*. Вип. 59. 2020. С. 59-64.

МОЇСЄНКО Єлизавета

*Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича, ОР «Магістр», 1 курс
факультет фізичної культури та здоров'я людини
(м. Чернівці)*

Методичні особливості визначення рівня розвитку гнучкості у гімнасток груп попередньої базової підготовки

Рівень сучасної гімнастики вимагає від спортсменок, навіть юних, високого рівня розвитку фізичних якостей, зокрема гнучкості та координації. Гнучкість є принципово засадничою якістю для художньої гімнастики, тому її розвиток набуває важливого значення і є однією з основних задач учбово-тренувального процесу.

Без результативного розвитку цієї якості неможливо виховувати виразність рухів, їх пластичність, оскільки при недостатній рухливості в суглобах рухи обмежені та сковані [1]. Гнучкість потрібна для виконання хвилеподібних рухів, акробатичних вправ, що входять у програму змагань з художньої гімнастики, для прийняття пози в польоті при виконанні стрибків тощо [3, с. 65]. За своєю біомеханічною сутністю більшість вправ художньої гімнастики вимагають розвитку рухливості у різних суглобах спортсменок,

що створює передумови для економічного руху в них, зменшенні зусиль для їх виконання [5].

У зв'язку з тенденцією зниження віку початку занять художньою гімнастикою, спортсменки навіть 5-6 річного віку починають готувати змагальну програму у 4–6 видах багатоборства, у 8-9 років демонструють значну складність, зокрема у вправах з предметами [4].

Отже, розробка та впровадження різноманітних компіляцій, адаптацій існуючих та абсолютно інноваційних методик розвитку гнучкості є на часі.

Наш науковий пошук був реалізований через комплекс методів теоретичного та емпіричного рівнів дослідження задля досягнення його мети. Отже, ми використовували теоретичні методи:

- ✓ аналіз спеціальної літератури (матеріали конференцій, періодичних фахових видань) з метою визначення актуальності та перспектив досліджуваного питання;

- ✓ пошук і узагальнення літературних джерел: методичної, педагогічної, наукової (дисертації та автореферати дисертацій), навчальної, навчальних програм та навчальних планів щодо організації навчально-тренувального процесу в дитячо-юнацьких спортивних школах;

- ✓ порівняння та зіставлення поглядів учених-теоретиків та тренерів-практиків на досліджувану проблему;

- ✓ синтез та узагальнення для визначення можливостей використання стретчингу, пілатесу, хореографічних вправ як засобів розвитку гнучкості у гімнасток 8-9 років.

Ці методи сприяли визначенню актуальності та перспектив досліджуваного питання та створили можливість сформулювати методику з врахуванням визначених завдань дослідження.

До емпіричних методів, що використовувались у дослідженні відносимо: спостереження за навчально-тренувальним процесом в дитячо-юнацькій спортивній школі з метою ознайомлення з особливостями організації занять в групах художньої гімнастики попередньої базової підготовки, виявлення позитивних моментів та тих елементів, корекція яких сприяла б зміцненню здоров'я гімнасток, оптимізації та поглиблення спеціальної фізичної підготовки; бесіди з вихованками щодо потенційних можливостей стретчингу, пілатесу та хореографічних вправ (їх введення в зміст тренувального заняття); педагогічний експеримент (формульальний) – для розробки методики розвитку гнучкості у гімнасток 8-9 років із використанням комплексу хореографічних вправ, стретчингу та пілатесу.

Для оцінювання рівня розвитку гнучкості використовували рухові тести. Формуючи програму тестувань для визначення початкових показників та

динаміки гнучкості в результаті впровадження стретчингу, пілатесу та хореографічних вправ, ми виходили з того, що тести повинні бути інформативними, доступними для дівчат означеного віку, давали можливість швидкої оцінки досліджуваного показника [3].

Для оцінювання ефективності запропонованої методики розвитку гнучкості у гімнасток 8-9 років запропоновані тести: «Міст», см; Шпагат (права нога), см; Шпагат (ліва нога), см; Шпагат поперечний, см; Нахил вперед, см; Викрут палиці, см [1].

Список використаних джерел

1. Зайцев В. Основиметодики розвитку гнучкості та координації рухів гімнасток-художниць 5-6 років. URL: https://www.researchgate.net/publication/343065733_OSNOVI_METODIKI_ROZVITKU_GNUCKOSTI_TA_KOORDINACII_RUHIV_GIMNASTOK-HUDOZNIC_5-6_ROKIV
2. Мавроматия Д. Упражнения художественной гимнастики. Киев: Физкультура и спорт, 1972. 141 с.
3. Навчальна програма для дитячо-юнацьких спортивних шкіл, спеціалізованих дитячо-юнацьких шкіл олімпійського резерву, шкіл вищої спортивної майстерності з художньої гімнастики. Київ, 1999. 115 с.
4. Платонов В. М., Булатова М. М. Фізична підготовка спортсменів. Київ: Олімпійська література, 1995. 320 с.
5. Филин В. П., Семенов В. Г., Алабин В. Г. Современные методы исследований в спорте. Харьков: Основа, 1994. 132 с.

НАСАЛЬСЬКИЙ Олександр

*Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича, ОР «Магістр», 1 курс,
Факультет фізичної культури та здоров'я людини
(м. Чернівці)*

Форми рухової діяльності юних футболістів

Спортивна діяльність без свого головного складового елементу – змагань – цілком втрачає свою суть, свою специфіку. І генетично, і субординаційно спортивні змагання старші від спортивного тренування. Виявлено, що в розвитку людської культури різні види протиборства, змагання, ігри первинні; лише пізніше почали з'являтися та закріплюватися на практиці елементи, методи, форми підготовки до участі в них. Особливо суттєво те, що змагання в спортивній діяльності є «полігоном» виявлення фізичних, техніко-тактичних та психологічних можливостей резервів спортсмена зокрема спортивної команди загалом. Під час змагань інтегруються усі компоненти підготовки спортсменів та набувається необхідний досвід участі в них.

Змагальна діяльність, як і будь яка інша діяльність людини, реалізується в конкретних діях, які у психологічних теоріях розглядаються як головні

структурні одиниці діяльності, а саму дію розуміють як цілеспрямований процес на досягнення мети [1, с. 24].

Головні параметри змагальної діяльності виділяються і фіксуються за допомогою спеціальних спостережень за діями найсильніших спортсменів в умовах змагань. Ознаки, що відображають параметри змагальної діяльності, називають цільовими. Зміст дій, операцій і умов, в яких спортсмен виконує їх у процесі змагань визначає структуру змагальної діяльності.

На основі аналізу структури змагальної діяльності юних футболістів, виявлення значущості її компонентів щодо спортивного результату визначають чинники, від яких залежить ефективність ігри та рівень спортивних досягнень. Ними є:

- *перший чинник* – оснащеність спортсменів ігровими прийомами (арсенал техніки). Значення цього чинника визначається тим, що змагальне протиставлення в командних спортивних іграх регламентується правилами;

- *другий чинник* – оснащеність спортсменів тактичними діями (арсенал тактики). Перший і другий чинники взаємопов'язані: тактичні дії прямо залежать від технічної майстерності спортсменів, а максимальна реалізація арсеналу технічних прийомів залежить від різноманітності тактичних дій. Тому правомірно говорити, що високий рівень техніко-тактичної підготовки спортсменів є основою їх спортивної майстерності;

- *третій чинник* – використання техніко-тактичного арсеналу. Вирішальне значення мають уміння у повному обсязі застосовувати технічні прийоми і тактичні дії в умовах змагань, особливо в іграх з рівним за силою суперником в екстремальних умовах;

- *четвертий чинник* – ефективність техніко-тактичних дій в умовах змагальної діяльності;

- *п'ятий чинник* – майстерність виконання ігрової функції (амплуа), що дає змогу комплектувати команду таким чином, щоб вона представляла злагоджений ансамбль, що ефективно діє як у нападі так і в захисті;

- *шостий чинник* – активність (агресивність), творчість (ігровий інтелект), рівень вольових і моральних якостей, спрямованих на ефективне виконання тактичного плану гри та максимальну мобілізацію зусиль спортсменів в екстремальних умовах спортсменів;

- *сьомий чинник* – рівень розвитку рухових здібностей і психічних якостей, специфічних для змагальної діяльності юних футболістів [2, с. 94].

Особливістю футболу є командний характер змагальної діяльності. Зіграність, згуртованість – найважливіші чинники змагальної діяльності. Рівновага в команді досягається психологічною сумісністю гравців, позитивним фоном міжособистісних стосунків і здоровим психологічним мікрокліматом.

Залежно від ігрового амплуа, спортивної кваліфікації та віку в перебігу гри футболіст виконує понад 300 пробіжок, біля 150 ривків та прискорень.

Головними формами рухової діяльності футболіста у грі є біг різної інтенсивності з м'ячем і без м'яча, ходьба, повороти, стрибки, удари по м'ячу, зупинки м'яча, фінти (обманні дії), підкати, однокорства. Найбільшу питому вагу займає ходьба (45-60%), дещо меншу біг без м'яча (25-35%) і порівняно зовсім незначна питома вага таких дій, як удари, зупинки м'яча фінти, поштовхи і ін. (5-10%). Решта часу припадає на бездіяльність (10-15%).

Біг футболіста в умовах змагань не носить тривалого характеру і досить рідко перевищує дистанцію 40-50 м. Зазвичай це короткі ривки та пробіжки. Проте сумарна кількість їх така, що за одну змагальну гру футболіст пробігає, залежно від ігрової функції в команді та обраної тактики командних дій, біля 5000-7000 м (не враховуючи пересування ходьбою), але завдяки паузам енерговитрати встигають значною мірою компенсуватися. Внаслідок цього футболіст максимально може упродовж майже всієї гри виконувати ривки (прискорення) на граничних швидкостях. Недостатня компенсація енерговитрат сприяє втомі футболіста, погіршує його працездатність і коефіцієнт корисної дії в системі командних дій.

Головний арсенал складних просторових рухів футболіста складають удари по м'ячу різноманітними способами (ногами, головою та частинами тіла гравця, дозволеними правилами змагань). Вони складають 45-50% від інших техніко-тактичних дій, виконаних упродовж гри, єдиноборства з суперником складають 20-25%, ведення м'яча – 10-15%, зупинки – 15-20%, вільне переміщення полем – 10-15% [2, с. 85].

Час участі футболіста у грі визначається ігровою активністю гравців команди – суперника. Найбільш високі показники мають півзахисники, за ними центральні та крайні нападаючі і центральні захисники. В середньому, незалежно від ігрової функції футболіста в команді, обсяг рухової діяльності з малою інтенсивністю складає 40,4-62,2 хв, тобто 45-71% часу всієї гри; середньою – 0,45-3,02 хв. (0,8-3,3%); великою – 0,15-2,1 хв (0,35-2,4%); максимальною – 0,13-3,4 хв (0,2-3,8%).

Аналіз науково-методичних джерел, бесіди з провідними спортсменами та тренерами засвідчують, що обсяг дій з малою інтенсивністю найменше виражений у півзахисників. Протягом активної роботи вони долають відстань в 3350 до 4500 метрів. На відміну від інших гравців півзахисники більше використовують і дії з помірною та середньою інтенсивністю. Якщо перевести часові параметри у просторові це відповідає 4100-6650 м і 100-380 хв.

Інтенсивність змагального навантаження коливається в межах від помірного до максимального, ЧСС – від 130 до 200 та більше уд/хв,

енерговитрати – 1000-1500 Ккал. Велике фізичне навантаження призводить до втрати вуглеводів (понад 200г), різкого підвищення молочної кислоти в крові, сечовині та поті. Одночасно зменшується кількість цукру та ліпоїдів у крові, в сечовині з'являється білок, збільшується питома вага за зниження діурезу у зв'язку з рясним потовиділенням.

Значно збільшується ударний і хвилинний обсяг серця. Серце викидає в аорту до 100-180 см³ крові, що відбувається за рахунок збільшення та удосконалення системи регуляції. Систолічний артеріальний тиск підвищується до 140-200 мм рт. ст., діастолічний понижується до 40-60 мм або дещо збільшується. Вентиляція легень досягає 120-180 л на хвилину; значно збільшується споживання кисню.

Незважаючи на значну загальну втому організму після активно проведеної гри, процеси збудження переважають гальмівні, що виявляється в покращенні рухової реакції, електричної чутливості зорового аналізатора тощо.

Командний характер гри вимагає від кожного гравця високо розвинутого почуття колективізму і відповідальності, взаємодопомоги та співробітництва.

Змагальна діяльність визначається за показниками ігрових дій, виражається в кількості (об'ємі) техніко-тактичних дій (ТТД) і в їхній ефективності (відсотку браку). Доцільність саме такого підходу доведена багатьма авторами. Результати реєстрації техніко-тактичних дій гравців записуються під час матчу на диктофон і переносяться до протоколу. В наш час розроблена й інша методика реєстрації переміщень на основі комп'ютерного аналізу відеозапису матчу, але вона використовується рідко з ряду причин, у числі яких і дорога технологія. У протоколі, складеному за підсумками гри, указуються дії, виконані як ефективно (позитивно), так і неефективно (негативно); потім обчислюється відсоток браку. До ТТД відносять: передачі, вкидання м'яча із-за голови, ведення, обведення, відбори, перехоплення, удари (кутові, штрафні, ногою, головою). Фахівці пропонують різні класифікації ТТД, і в теперішній час єдиної точки зору з цього питання не вироблено. Наприклад, низка авторів диференціюють: передачі – на короткі і середні (назад, поперек, уперед), на хід, довгі й прострільні; єдиноборства – вгорі і внизу; удари – головою, ногою; включають у ТТД втрати та зупинки м'яча. С.Ю. Тюленьков серед передач виділяють тільки короткі, середні (вперед, назад, поперек) і довгі; а удари по воротах фіксують в окремій графі з градацією на удари по воротах головою і ногою. Відомо також й інше диференціювання передач: на короткі (вперед, назад, поперек), середні (вперед, назад, поперек), довгі (вперед, назад, поперек); а також ведень (середньо, швидко). Окремо реєструються «перешкоди» і «перехоплення головою». В.М. Шамардін розробив методику оцінки техніко-тактичних дій воротарів. Для польових

гравців методика реєстрування ТТД розроблена Г.М. Гаджиевим. Ця методика, у модифікації А.П.Золотарьова зі співавторами, включає 215 параметрів техніки і 32 параметра тактики гри. В.В. Баженов, Е.В. Скоморохов, С.Ю.Тюленьков (1985) установили нижні межі обсягу ТТД для футболістів 15-17 років (500- 550 ТТД за гру) [3, с. 124].

Вивчення науково-методичної літератури дозволило узагальнити і систематизувати дані з проблеми навчання футболу старших школярів.

Незважаючи на розробку основ педагогічного контролю за ефективністю змагальної діяльності, біомеханічним рівнем розвитку рухових якостей і техніки, інформацію про сенситивні періоди розвитку фізичних якостей та морфо-функціональні особливості у юнацькому футболі, дотепер не виявлені особливості змін впродовж навчального року структури фізичної підготовленості. Не встановлено взаємозв'язок фізичної підготовки із змагальною діяльністю учнів старших класів загальноосвітньої школи, які займаються на уроках фізичного виховання з футболу.

Економічні зміни в країні під час перехідного періоду призвели до помітного зниження масових спортивних змагань з футболу серед старших школярів. Виходячи з аналізу літературних джерел, резерви прогресу навчання футболу варто шукати в раціоналізації підготовки старшокласників загальноосвітньої школи і підвищенні популяризації футболу шляхом організації послідовної системи шкільної спортивно-оздоровчої підготовки, що особливо актуально для нинішнього часу.

В управлінні навчальним і тренувальним процесом старших школярів система контролю за функціональним станом організму займає одне з провідних місць [4, с. 225].

Список використаних джерел

1. Васильчук А.Г., Тий Ю.В., Останович М.В. Педагогічний контроль за швидкістю та спритністю висококваліфікованих футболістів. *Практикум з футболу*. Київ, 2001. С.24-26.
2. Васьков Ю.В., Пашков І.М. Уроки футболу в загальноосвітній школі. Харків: Порсінг, 2003. 176 с.
3. Зінченко О.О., Васильчук А.Г. Уроки з футболу в школі. Чернівці: Поліграф-сервіс, 2002. 213с.
4. Сергієнко Л.П. Тестування рухових здібностей школярів. Київ: Олімпійська література, 2001. 440 с.

Особливості навчання футболу учнів старших класів

Учні старших класів мають впевнено вирішувати рухове завдання у стандартних умовах, в умовах, що варіативно змінюються, а також в екстремальних умовах.

Основною метою навчання футболу в середніх класах було формування рухового вміння, тобто одержання такого рівня володіння руховою дією, який відрізняється від попереднього рівня докладним, свідомим контролем за дією в усіх деталях. Однак при цьому відмічалось, що виконання дій ще відрізняється невисокою швидкістю, нестабільністю підсумків, нестійкістю до дії факторів, що збивають, і малою міцністю запам'ятовування, хоча учні вже мають деяке вміння у виконанні тих чи інших технічних прийомів. Таким чином, основне завдання у навчанні футболу учнів старших класів – щоб це вміння вийшло на новий щабель, наблизилося до рівня навички.

Тепер на цьому етапі слід уточнити деталі, які визначаються в кожному окремому випадку індивідуальними особливостями учня. Взагалі ж, у більшості випадків усвідомлене засвоєння основи супроводжується підсвідомим формуванням деталей.

Нагадаємо, що традиційні схеми навчання руховим діям базуються на показі, на зоровому сприйнятті дії, що доповнюється роз'ясненням, відчуттям і т.п. У цьому випадку основою навчання є наслідування, копіювання зовнішньої форми рухів. При такому підході учень здатний формально опанувати матеріалом, тобто виконувати дію, досить схожу на зразок. Однак необхідно пам'ятати, що кінематичні характеристики рухової дії кращих футболістів не можуть бути еталоном для школяра, що має інші показники статури і фізичного розвитку. Завчені пози і положення з часом приходять у суперечність із фізичними якостями, що продовжують розвиватися, і стають гальмом подальшого прогресу учня.

У цьому випадку ефективним є шлях, при якому завдання навчання формуються на основі динаміки дії. При цьому змінюються акценти уваги учня і методи навчання. Показ, допомога вчителя допомагають школяреві розібратися у відчуттях дії, що виконується. Тобто учень сам повинен знайти свій рух, і він буде для нього ідеальним. Учень оцінює і регулює рух за відчуттям динаміки руху. Те, що має відчутти учень під час правильного

виконання (тобто мова йде про оптимальну динаміку дії) – це суттєва умова формування образу рухової дії у свідомості школяра.

У традиційному навчанні необхідне деяке число спроб, перш ніж, усунувши помилки, учень знайде правильне рішення. Метод спроб і помилок може затягти навчання на довгі роки, а іноді навчальне завдання так і не вдається вирішити. Щоб звести до мінімуму час пошуку оптимального варіанту рухової дії, варто описати умови, необхідні і достатні для правильного виконання дії. Ці умови, на яких учень має сконцентрувати увагу, називають «основними опорними точками». Описуючи основні опорні точки як елемент техніки рухової дії, вказують об'єкт концентрації уваги (тобто частину тіла, суглоб, ланку рухового апарату) і роз'яснюють відчуття, що виникають під час правильного виконання.

Якщо дія, що вивчається, має складну структуру, то її для засвоєння варто розчленувати на частини, які вивчають окремо. Учень починає виконувати дію, яка вивчається, зі зниженою швидкістю, що дозволяє контролювати і коригувати дію по ходу.

Універсальним методом оптимізації засвоєння навчального матеріалу можна вважати коригувальний вплив учителя. Ці дії особливо ефективні, коли вони індивідуалізовані.

Коригувальна дія реалізується в низці методичних прийомів -вербальною вказівкою. На цьому етапі найкраще вказати напрямок пошуку, але не давати готового рішення. При безпосередній фізичній допомозі не треба працювати замість учня, слід лише стимулювати його зусилля і допомогти скоординувати їх. Учневі потрібно показати не тільки конкретний спосіб вирішення рухового завдання, що вивчається в даний момент, але допомогти виділити, усвідомити і засвоїти закономірності вирішення завдань. Якщо вони засвоєні, то учень здатен варіювати дію. Він пристосовує його елементи до різних нюансів умов і досягає бажаного ефекту в різних ситуаціях. Ця здатність дозволяє вирішувати рухове завдання не тільки при змінах зовнішніх умов, але й при різних коливаннях внутрішнього стану виконавця (наприклад, стомлення). Не можна вчити виконувати рухові дії відразу на граничній швидкості.

Навчання на повній швидкості не дозволяє вносити необхідні сенсорні коригування, учень не може оцінити дію.

Після того, як відпрацьовані всі окремі елементи цілісної дії і самі дії в цілому відносно стабілізувались, слід запропонувати школяреві виконати дію при деякій зміні умов рухового завдання, тобто виконати дію (прийом) в ускладнених умовах. Методом вирішення цього завдання навчання є вправи в точності виконання рухового завдання (наприклад, передача м'яча на далеку і близьку відстань). Однак якщо учень, який показує гарне володіння м'ячем при

виконанні вправ на оцінку, не може обробити м'яч в умовах офіційної гри, – у подібних випадках засвоєння дії найчастіше доведене лише до рівня вміння [3, с. 68].

Під час навчання футболу в 11 класі увага учня може бути переключена на контроль умов виконання дії, нейтралізацію факторів, що збивають. Сама дія контролюється автоматизовано, здійснюється і коригується без участі свідомості виконавця.

В 11 класі, спостерігаючи й оцінюючи можливості учнів, ступінь засвоєння запропонованого матеріалу, можна рекомендувати після перших 8-

15 уроків розділяти школярів на дві групи – «сильну» і «слабку», що дозволяє набагато продуктивніше вести навчання. При цьому вчитель може в ході навчання багаторазово переводити учнів з однієї групи в іншу, намагаючись не зачепити при цьому хворобливе юнацьке самолюбство. Юнакам з високим рівнем розвитку, як у фізичному, так і в технічному плані, для їх подальшого вдосконалення повинна надаватися можливість займатися у вищій за класом групі.

Під час навчання футболу в 11 класі швидкість дії збільшується, підвищується стабільність результату і стійкість до дії факторів, що збивають. Основна структура дії не порушується навіть при тривалих перервах. Уміння перетворюється в навичку.

Перша відмінна риса рухової навички – автоматизований характер як окремих операцій, так і дії в цілому.

Друга особливість – висока швидкість дії, що забезпечується, зокрема, досконалою координацією роботи м'язів, відсутністю скутості, легкістю і злагодженістю рухової дії.

Третя особливість – стабільність результату дій.

Не можна обійти явище, відоме під назвою «перенесення навички». Новий матеріал засвоюється швидше і міцніше запам'ятовується в тих випадках, коли навчання спирається на раніше вивчений, добре засвоєний матеріал. Чим багатше в учнів запас умінь, таких як, наприклад, уміння довільно розслабляти м'язи, доцільно реагувати на порушену рівновагу, розміряти свої рухи за напрямком, амплітудою, швидкістю тощо, тим скоріше і легше за принципом перенесення навичок засвоїться та навичка, виконання якої пов'язане з цими вміннями. Коли ж у процесі навчання виникає побоювання інтерференції (негативного перенесення) навичок, можуть бути прийняті деякі міри для її запобігання або зниження її негативного впливу.

При цьому рекомендується керуватися такими правилами:

✓ переходити до формування нових навичок тільки після міцного закріплення раніше сформованих;

✓ заздалегідь попереджати учнів про можливі помилкові рухи, визначаючи їх причини і вказуючи, що у навичках, які взаємодіють, є спільним і співпадає, а що їх відрізняє;

✓ при переучуванні невірно засвоєного руху повністю змінювати всі ті звичні подразники зовнішнього середовища, які сприяли виробленню старої навички.

Формування навички здійснюється не тільки у стандартних, але й в умовах, що варіативно змінюються. У футболі важливе значення має здатність застосовувати знайомі прийоми в незвичайних ситуаціях. Помічено, що рухові навички, сформовані у стандартних умовах навчання, часто виявляються марними в умовах реального змагання, гри, у ситуаціях, що змінюються раптово і швидко. В 11 класі після придбання спеціальних рухових навичок, виникає необхідність закріплення їх в умовах швидкого орієнтування у часі і просторі, оскільки рухова діяльність футболіста є різноманітною та складною. У грі на обробку м'яча, гостру передачу або удар по воротах надаються лічені секунди, а часом і миті. Тому важливо, щоб у міру засвоєння матеріалу з техніки футболу закладались і основи орієнтування. Воно виховується за допомогою зорових сигналів, що надходять до футболіста від учителя або партнера. Залежно від сигналу треба виконати певну дію. Найпростіший приклад: вправа в парах: перший направляє м'яч партнерові і коли м'яч докочується до нього, перший робить рух у будь-який бік. Другий приймає м'яч з виведенням його у бік, зручний для того, щоб другим дотиком передати м'яч назад. У цій вправі має місце переключення уваги. Ускладнення вправи досягається збільшенням сили пасу, виконанням зворотного пасу в один дотик.

В 11 класі фізична техніка учнів має наближатися до техніки дорослих. На заняттях повторенню приділяється вже більше часу, ніж навчання. У досягненні високого рівня техніки футболу велику роль відіграють два фактори: розуміння принципів техніки володіння м'ячем і навчання.

В 11 класі все більше у здібних учнів закладаються основи індивідуальної майстерності. Всі частіше і рішуче слід здійснювати перехід до виконання раніше вивчених технічних прийомів у ігрових умовах. Тепер можна вимагати виконання точних ударів на дальність і силу в ігрових умовах.

Здатність правильно виконувати технічний прийом, що вивчається, необхідно постійно закріплювати для подальшого вдосконалення. Цього можна домогтися при багаторазовому повторенні засвоєного технічного прийому в декількох заняттях поспіль [2, с. 206].

Наприкінці уроку із засвоєння технічного прийому, з метою підняття емоційності заняття, необхідно проводити ігрові вправи. Зміст ігрових вправ учитель повинен варіювати сам залежно від підготовленості учнів і завдань

уроку. Футбольні ігри рекомендується проводити із завданням, яке має передбачати часте застосування технічного прийому, що вивчається.

Під час навчання воротарів у старших класах учитель повинен звертати їхню увагу на те, щоб всі технічні прийоми воротарів виконувались легко, впевнено і раціонально, особливо в іграх.

Зрозуміло, що воротарі у цих класах потребують спеціальної підготовки. Їм також необхідні особливі природні дані. Гнучкість, рухливість і спритність набуваються у процесі навчання на уроках, у позакласних і самостійних заняттях. Зосередженість і сміливість – два дуже важливих моменти у грі воротаря. Впевнений прийом дає сміливість не тільки воротарям, але також надає впевненості всій команді. Вірно роблять учителі, стимулюючи у воротарів під час навчання ентузіазм, задоволення і творчий підхід, а також підтримуючи кураж від непробивності воротаря. Якщо воротар просто робить практичну вправу, без ентузіазму, бездумно, то високого результату не досягти.

Удосконалювати свої дії страж воріт має не тільки в заздалегідь обумовлених, але й у несподіваних ймовірних ситуаціях.

Навчальні заняття воротарів у вправах, наближених до ігрової обстановки, слід ускладнювати за рахунок збільшення швидкості польоту м'яча, за рахунок раптовості появи м'яча, а також за рахунок скорочення дистанції, за рахунок багаторазовості ударів тощо.

Порівняльний аналіз результатів констатуючого експерименту дозволив встановити відмінності в показниках морфо-функціонального стану школярів 15-16 років загальноосвітньої школи і юнаків 15-16 років, які займаються у ДЮСШ. Так, за показниками антропометричних вимірювань досліджувані нами старшокласники загальноосвітньої школи поступаються своїм одноліткам з ДЮСШ у зрості та окружності грудної клітки, проте вони мають більшу масу тіла, що не може розглядатися як позитивний аспект і відбивається на показниках фізичної підготовленості.

Тестування проводилося серед школярів загальноосвітніх шкіл з впровадженням і не впровадженням уроком з футболу. Виявлені результати майже за всіма показниками фізичної підготовленості показують перевагу у школярів, які мають у своєму розкладі додатковий урок фізичної культури ($P < 0,05$ і $0,001$). Проте результати більшості тестів (біг 30 м, метання набивного м'яча, динамометрія тощо) у двох групах досліджуваних залишаються на низькому і середньому рівні фізичної підготовленості.

Таким чином, аналізуючи отримані в результаті констатуючого експерименту дані можемо стверджувати, що покращенню стану здоров'я, рівня фізичної підготовленості може сприяти додатковий урок з футболу. Тим більше, що це обумовлено позитивним відношенням опитаних учнів (75%).

Проте проведення уроків без внесення істотних змін у методику навчання не призводить до бажаних результатів, що підтверджується низьким рівнем загальної фізичної підготовленості старшокласників [1, с. 116].

Список використаних джерел

1. Зінченко О.О., Васильчук А.Г. Уроки з футболу в школі. Чернівці: Поліграф-сервіс, 2002. 213с.
2. Романенко А., Джус О., Догадин Н. Книга тренера по футболу. Київ: Здоров'я, 1988. 253 с.
3. Столітенко Є.В. Фізичне виховання учнів 1-11 класів у процесі занять футболом. Київ, 2011. 187 с.

РОЗУМНА Наталія

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Інтерактивні технології як засіб формування професіоналізму у майбутніх викладачів ЗВО

Успішне розв'язання завдань підготовки фахівців із вищою освітою, які стоять перед медичними закладами вищої освіти (ЗВО), значною мірою залежить від викладачів, їхнього науковотворчого потенціалу, рівня загальної та психологічної культури, педагогічної майстерності й професіоналізму.

Згідно з довідковою літературою, професіоналізм – це:

- оволодіння основами й глибинами якої-небудь професії;
- високе (професійне) володіння певним фахом, справою (професією);
- представник певної професії, який володіє на високому рівні сучасними алгоритмами і засобами майстерного вирішення професійних завдань;
- своєрідна регулятивна функція якості й ефективності виконання професійної діяльності, ставлення спеціаліста до своїх обов'язків і партнерів.

За міркуваннями М. Гриньової, професіоналізм – особлива властивість людей систематично, ефективно й надійно виконувати складну діяльність у найрізноманітніших умовах. У понятті «професіоналізм» відбивається ступінь оволодіння особистістю професійною діяльністю, що відповідає існуючим у суспільстві стандартам й об'єктивним вимогам. Професіоналізм характеризує високу підготовленість фахівця до виконання завдань професійної діяльності і виявляється в систематичному підвищенні кваліфікації, творчій активності, здатності продуктивно задовольняти вимоги суспільного виробництва і культури, що постійно зростають. Передумовою досягнення професіоналізму є достатньо високий розвиток професійно значущих якостей особистості, її спеціальних здібностей [1].

За міркуваннями Н. Гузій, професіоналізм викладача ЗВО можемо вважати

психолого-педагогічним феноменом, що відбиває індивідуальну проекцію соціально детермінованих норм та еталонів висококваліфікованої професійно-педагогічної праці на рівні культури її здійснення і є складним інтегративним динамічним багатоступеневим утворенням, що зумовлює продуктивність педагогічної діяльності (зовнішній план) та розвиненість особистості педагога-професіонала (внутрішній план) у діалектичній єдності культуровідповідної професійно-педагогічної позиції, компетентності та культури педагогічного мислення, емоційно-почуттєвої та поведінкової культури педагога [2].

Отже, фундаментальність, системність, масштабність, автономність та узагальнюючий характер професіоналізму викладача, його взаємозв'язок і взаємозумовленість з поняттями педагогічної майстерності, педагогічної творчості, педагогічної культури та іншими дефініціями дає змогу, вважати професіоналізм викладача ЗВО науковою категорією та психолого-педагогічним феноменом.

Для формування професіоналізму викладача ЗВО засобами інтерактивних технологій можна використовувати наступні підходи:

1. Навчання використанню інтерактивних технологій: Викладач повинен бути ознайомлений з інтерактивними технологіями та вміти їх використовувати в навчальному процесі. Для цього можна проводити тренінги, семінари, воркшопи, використовувати відеоуроки та онлайн-курси.

2. Використання інтерактивних технологій в навчальному процесі: Викладач повинен використовувати інтерактивні технології в процесі викладання, щоб зробити заняття цікавими та зрозумілими для студентів. Для цього можна використовувати відеолекції, інтерактивні презентації, веб-квести, віртуальні лабораторії та інші інтерактивні засоби.

3. Створення власного матеріалу: Викладач може створювати власний навчальний матеріал з використанням інтерактивних технологій. Наприклад, створення відеолекцій, інтерактивних презентацій, веб-квестів, віртуальних лабораторій та інших інтерактивних засобів.

4. Підтримка студентів: Викладач повинен підтримувати студентів у використанні інтерактивних технологій. Для цього можна проводити консультації, відповідати на запитання, давати рекомендації щодо використання інтерактивних засобів.

5. Вдосконалення навичок: Викладач повинен постійно вдосконалювати свої навички з використання інтерактивних технологій, слідкувати за новими трендами та інноваціями.

Аналіз джерельної бази засвідчив, що найбільш поширеними на сьогоdnішньому ринку освітніх послуг є активні та інтерактивні методики навчання. Впродовж такого навчання активізується мотиваційний складник,

творче співробітництво викладача зі студентами (разом розв'язують проблеми, моделюють ситуації, виконують творчі завдання та ін.).

Високу ефективність освітнього процесу на спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки забезпечує застосування таких методів навчальної роботи, як: ситуативне моделювання, тренінг, «Коло ідей», «Займи позицію», «Акваріум», метод аналізу і діагностики ситуації; аудіовізуальний метод навчання; брейнстормінг («мозковий штурм»); «дерево рішень»; дискусія із запрошенням фахівців; коментування, оцінка (або самооцінка) дій учасників; майстер-класи; метод інтерв'ю (інтерв'ювання); метод проєктів; PRES-формула; проблемний (проблемно-пошуковий) метод; публічний виступ; навчальний «полігон»; робота в малих групах; тренінги індивідуальні та групові (як окремих, так і комплексних навичок) та ін. [3, с. 147].

Розглянемо найбільш дієві інтерактивні методи у процесі магістерської підготовки.

Ситуативне моделювання – це комплекс інтерактивних методів навчання, в основі яких лежить відтворення студентами певних виробничих ситуацій задля їх аналізу. Головною перевагою ситуативного моделювання є не лише якісне засвоєння студентами знань та відпрацювання ними відповідних навичок й умінь, але й формування у майбутніх фахівців готовності до професійної діяльності.

До ситуативного моделювання належать ділові та рольові ігри, імітації, симуляції, кейси, ситуаційні задачі та паратеатр.

Рольова гра – метод моделювання різноманітних умов професійної діяльності (включаючи екстремальні) шляхом пошуку нових способів її виконання (тобто імітація різних фахових аспектів людської активності й соціальної взаємодії).

Ділова гра – процес напрацювання й прийняття рішення конкретної ситуації в умовах поетапного, багатокрокового уточнення необхідних факторів й аналізу інформації, що додатково надходить і напрацьовується в ході гри.

Під *імітаціями (імітаційними іграми)* розуміють процедури з виконання певних простих соціально значимих дій, що відтворюють, тобто імітують будь-які явища дійсності. Імітаційні ігри розвивають уяву та навички критичного мислення, сприяють застосуванню на практиці вміння вирішувати проблеми.

Симуляції – це створені викладачем ситуації, під час яких студенти копіюють у спрощеному вигляді процедури, пов'язані з діяльністю суспільних інститутів, які існують у справжньому економічному, політичному та культурному житті.

Кейс-метод – проблемна ситуація, що вимагає знаходження варіантів можливих рішень. Основне його завдання – навчитися аналізувати інформацію, виявляти основні проблеми й шляхи розв’язання, формувати програму дій.

Ситуаційні задачі – це спеціалізований навчальний засіб, за допомогою якого студент прогнозовано одержує продукт навчання, сутність якого виявляється, насамперед, у здобуванні суб’єктно нових фахово-значущих знань і провідних способів фахової діяльності різного ступеня загальності, навичок міжособистісної комунікації, а також початкового досвіду практикоорієнтованої методичної діяльності.

Метод проєктів реалізує диференційований та індивідуально-творчий підходи у навчанні. Проєкт може мати дослідницький, пошуковий, творчий (креативний), прогностичний, аналітичний та ігровий характер.

Тренінг – це педагогічна технологія інтерактивного навчання, метою якого є розвиток компетентності міжособистісних і професійних поведінки та спілкування. Метою тренінгу є формування в студентів програмових результатів навчання, організації різних видів діяльності, виховання особистісного ставлення до розв’язання ситуаційних задач у професійній діяльності [4, с. 225-228].

Таким чином, інтерактивне навчання у ЗВО сприяє активізації освітнього процесу, формуванню професіоналізму майбутніх викладачів ЗВО.

Список використаних джерел

1. Викладач вищого навчального закладу: культура, діяльність, професіоналізм / За ред. В.М. Гриньової. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2019. 150 с.
2. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: *монографія*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. 243 с.
3. Стинська В., Прокопів Л. Інноваційні методики викладання дисциплін у ЗВО в процесі магістерської підготовки. *Гірська школа українських Карпат*. 2020. № 22. С. 145-150.
4. Стинська В. Особливості використання інтерактивних технологій навчання у процесі магістерської підготовки. *Готельно-ресторанний бізнес і курортна справа України : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Готельно-ресторанний бізнес і курортна справа України»* (Івано-Франківськ, 6 грудня 2022 р.) / Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника / гол. редкол. – проф. Володимир Клапчук. Івано-Франківськ, 2022. С. 223-229.

ТИМІВ Павло

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», I курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Християнські цінності як чинник духовно-морального виховання дітей старшого дошкільного віку

Основоположним у системі освіти особистості є всебічний гармонійний розвиток, який охоплює виховання духовно-моральних цінностей у вихованця. На необхідності формування духовності в молодого покоління акцентується увага в державних нормативних документах, зокрема в Законі України «Про освіту», Національній програмі «Діти України», Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді.

У програмах дошкільної освіти «Дитина», «Соняшник», «Українське дошкільля» передбачено формування основ духовності з перших років життя. З-поміж програмних вимог – сприяння засвоєнню уявлень про духовний ідеал людини, збагаченню власного емоційного досвіду та формуванню певного ставлення до самого себе.

Тема духовного розвитку і виховання молодого покоління є центральною у вітчизняній педагогіці і в працях багатьох відомих педагогів-класиків: Г. Ващенко, І. Огієнка, С. Русової, К. Ушинського, В. Сухомлинського, Г. Сковороди та ін., а також у працях сучасних педагогів: А. Богуш, О. Вишневського, В. Жуковського, М. Євтуха, В. Лаппо, Л. Петренко, В. Семенюка, І. Сіданіч, Г. Шевченко. Відтак, проблема духовно-морального виховання дітей старшого дошкільного віку на засадах християнських цінностей належного висвітлення не знайшла, що і зумовило тему наукового дослідження.

За висновком Л. Петренко [2, с. 146], саме дошкільний вік є найсприятливішим для розвитку у дитини моральних норм, оскільки діти відкриті щодо сприйняття моральних чеснот добра, справедливості, проявів уваги, чуйності, любові, та ін. За належного виховання в сім'ї, закладі дошкільної освіти моральні цінності перетворюються в норми моральної поведінки. Тобто, дошкільний вік слугує фундаментом для формування духовних цінностей, засвоєння моральних правил тощо.

Християнські цінності, за В. Семенюком [3, с. 76], це система категорій, норм та установок, які визначають відношення людини до Бога, інших осіб, природи. До християнських цінностей зазвичай відносять такі поняття, як любов, милосердя, справедливість, скромність, толерантність, терпіння,

відповідальність, чесність, вірність та ін. Ці цінності мають на меті спонукати людину до духовного зростання, розвитку моральних якостей, гармонійних стосунків зі світом та іншими людьми.

Християнські цінності можуть відігравати важливу роль в духовно-моральному вихованні дітей старшого дошкільного віку. Духовно-моральне виховання засноване на формуванні моральних принципів, які допоможуть дитині стати відповідальною, доброзичливою, здібною до співчуття та милосердя людиною.

Християнські цінності можуть бути використані як засіб для формування цих якостей в дитині. Наприклад, цінність любові може бути навчена шляхом виховання у дитині поваги до батьків та інших людей, турботи про ближнього та прагнення робити добрі справи для інших.

Цінність милосердя може бути вихована через сприйняття потреб бідних та хворих і проявляння турботи та допомоги їм.

Одним з основних методів виховання на основі християнських цінностей є приклад. Батьки та вихователі повинні бути прикладом в дотриманні цих цінностей в своїй поведінці, щоб діти могли їх сприйняти та відтворити в своєму житті.

Також важливим є використання різноманітних ігор та розвиваючих завдань, що допоможуть дитині зрозуміти значення цих цінностей та їх застосування в житті.

Отже, християнські цінності можуть бути використані для формування моральних принципів у дітей старшого дошкільного віку.

У 2019 р. колективом авторів (А.Богущ, І.Сіданіч, В.Сучок) [2] розроблено навчальну програму «Духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку на християнських цінностях». Метою навчальної програми є ознайомлення з християнськими моральними цінностями, формування в дітей християнських моральних чеснот. Відповідно до програми, для дітей старшого дошкільного віку запропоновано такі тематичні розділи:

- Світ – чудовий задум Творця.
- Дитина – Боже творіння.
- Любов – найвища заповідь Христа.
- Моральні закони Святого Письма.
- Моральні чесноти у старозавітних образах.
- Любов і милосердя в земному житті Ісуса Христа.
- Християнські свята в культурі українського народу.
- Відданість Батьківщині на прикладах національної духовної культури.

Кожний із розділів має певні завдання духовно-морального виховання. Зокрема, тема «Світ – чудовий задум Творця» передбачає такі завдання:

•поглибити уявлення про природне довкілля, створене і подароване людям Всевишнім для користування і піклування.

•виховувати екологічне світосприйняття, ціннісне ставлення до природи.

•збагачувати словник дитини словами: Всевишній, турбота, піклування, довкілля.

Тема «Дитина – Боже творіння» передбачає такі завдання:

•ознайомити, що людина – творіння Боже, є образом та подобою Його. За християнським віровченням людина – трихотомічна істота, яка складається з духу, душі та тіла.

•виховувати ціннісне ставлення до свого життя та здоров'я.

•збагачувати словник дитини словами: дух, душа, повага, цінність, Боже творіння.

Тема «Любов – найвища заповідь Христа» передбачає такі завдання:

•вчити виявляти любов до Бога та до ближніх (одиноких, сиріт, знедолених, інвалідів, безпритульних тощо).

•формувати навички спілкування у соціумі за християнськими принципами; виховувати ціннісне ставлення до життя й здоров'я ближніх на прикладі заповіді Христа «Люби Господа Бога свого всім серцем своїм, і всією душею своєю, і всією своєю думкою. Люби свого ближнього, як самого себе» (Мт. 22:37-39).

•збагачувати словник дитини словами: християнський, ближній, цінність, довіра.

Тема «Моральні закони Святого Письма» передбачає такі завдання:

•формувати духовно-моральні якості на основі Божих заповідей.

•розповісти про заповідь «День для служіння Богів». Пояснити заповідь «Не вбивай! Не кради! Не свідчи неправдиво на свого ближнього!» (Вих. 20:12–16).

•збагачувати словник дитини словами: Боже Слово, Заповіт.

Тема «Моральні чесноти у старозавітних образах» передбачає такі завдання:

•виховувати чесноти: вірність, терплячість, милосердя, патріотизм через ознайомлення із життям та вчинками біблійних персонажів: Даниїла, Йосипа, Давида;

•формувати бажання наслідувати зазначені чесноти. Показати, що ці чесноти формуються через випробування, прощення, витривалість;

•збагачувати словник дитини словами: терплячість, випробування, прощення, витривалість;

Тема «Любов і милосердя в земному житті Ісуса Христа» передбачає такі завдання:

- проілюструвати любов і милосердя через притчі Ісуса про блудного сина та милосердного самарянина;
- формувати вміння прощати та проявляти милосердя на прикладі земного життя Ісуса Христа;
- ознайомити з проявом любові та відданості людству Ісусом Христом через Його смерть і воскресіння;
- збагачувати словник дитини словами: Євангеліє, притчі Ісуса Христа, людство, смерть і воскресіння.

Тема «Християнські свята в культурі українського народу» передбачає такі завдання:

- виховувати повагу до національних та християнських свят, залучати дітей та батьків вихованців до підготовки та участі у святкових заходах до Різдва Христового, Великодня, Дня Святого Миколая, Стрітєння, Трійці;
- формувати найкращі моральні чесноти, притаманні українському народу (воля, гідність, побожність, правдолюбство, пошанування, поважливність, витривалість);
- збагачувати словник дитини словами: псалом, Трійця, воля, гідність, побожність, правдолюбство, співучість, поважливність, витривалість, талановитість.

Тема «Відданість Батьківщині на прикладах національної духовної культури» передбачає такі завдання:

- виховувати повагу до національної культури, традицій (особливостей святкування державних, церковних свят, форми вітання), державних національних символів (Гімну України, Духовного Гімну України), предметів культури, побуту;
- стимулювати інтерес, позитивне ставлення до участі у підготовці та проведенні заходів із святкування державних, церковних свят;
- формувати уявлення про любов до Батьківщини за допомогою духовних творів Т. Г. Шевченка;
- вчити висловлювати своє ставлення до національних цінностей та мотивувати його;
- збагачувати словник дитини словами: Духовний Гімн, держава, Батьківщина, патріот, громадянин [2].

Таким чином, навчальна програма «Духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку на християнських цінностях» має християнське світоглядно-культурне та освітньо-виховне спрямування, яка вибудовується як фундамент

бутєвих цінностей сучасної дитини. Вона не є вченням віри, не включає релігійних обрядів, не ставить за мету залучення до певної конфесії і передбачає виховання в учнів поваги до свободи совісті, релігійних та світоглядних переконань інших людей, здатності до співжиття в полікультурному та поліконфесійному українському суспільстві.

Список використаних джерел

1. Духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку на християнських цінностях: навч. прогр. та календарно-темат. план / А. М. Богуш, І. Л. Сіданіч, В. Є. Сучок [та ін.]. Київ: ВБФ «Східноєвропейська гуманітарна місія», 2019. 164 с.
2. Петренко Л. Основні напрями духовно-морального виховання дітей у закладах дошкільної освіти. *Витоки педагогічної майстерності*. 2021. Випуск 28. С. 146-152.
3. Семенюк В. В. Морально-етична основа християнських духовних цінностей. *Науково-інформаційний вісник*. 2013. № 7. С. 72-78.

ТОМАШИК Ірина

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
Педагогічний факультет
(м.Івано-Франківськ)*

Розвиток педагогічної спостережливості майбутніх викладачів ЗВО в освітньому процесі

Реформи у галузі вищої освіти передбачають посилення вимог до професійної компетентності педагогічних працівників, що потребує формування комплексу професійно важливих якостей. Серед цих особистісних якостей важливе місце займає спостережливість як особливість психічної діяльності педагога, що передбачає уміння помічати не тільки суттєве, але малопомітне у педагогічних явищах, фіксувати те, що не виокремлюється з освітнього процесу, але є важливим у професійній діяльності.

Із самого початку виникнення та становлення педагогічної науки проблема розвитку спостережливості привертала увагу видатних мислителів минулого (філософів, педагогів, психологів тощо). Одним із перших видатний чеський педагог Ян Амос Коменський (1592-1670) у своїй знаменитій праці «Велика дидактика» зробив спробу проаналізувати досліджувану нами проблему та поклав початок методу спостереження у педагогіці: «Якщо ми хочемо прищепити дітям міцні знання, потрібно навчати через особисте спостереження, і тільки воно буде умовою істинного сприймання предметів та ґрунтового їх засвоєння» [3, с. 54].

На безмірну допитливість дітей, їх підвищений внутрішній потяг до спостереження наголошував один із представників англійського Просвітництва Джон Локк (1632-1704). «Уміння помічати найдрібніші відмінності між

предметами, – зазначав філософ, – свідчить про стрімкість спостереження, що активізує розум до наполегливого руху шляхом міцних знань» [3, с. 56].

Видатний педагог К. Д. Ушинський (1823-1870) розглядав спостережливість як компонент процесу пізнання, що здійснює підготовку до таких логічних операцій як порівняння, виокремлення суттєвих ознак тощо. Заслугою видатного педагога є те, що він обґрунтував значення спостережливості в освітньому процесі, відстоював процес спостереження природних явищ, життєвих ситуацій, рекомендував використовувати матеріали власних спостережень учнів у школі: «Особистість з тонкими почуттями є емоційнішою, винахідливішою, проявляє інтересам, деінші люди залишаються байдужими» [3, с.102].

Важливе значення для дослідження проблеми розвитку спостережливості мають наукові висновки В.О.Сухомлинського (1918-1970), який зазначав: «Спостереження тісно пов'язане з допитливістю, гнучкістю, самостійністю, критичністю розуму, є емоційним стимулом думки, найголовнішим джерело енергії розуму та до кінцевою умовою розумового розвитку. Якщо повторення є матір'ю навчання, то спостереження — матір'ю усвідомлення та запам'ятовування знань [8, с. 233].

Сучасні вчені Т. Іщук, О. Копилова, Н. Мазуренок, Н. Цибуляк та ін. вважають, що сутність такої важливої професійної якості майбутнього викладача як спостережливість полягає у встановленні визначальних і навіть непоказних проявів індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу закладу вищої освіти (викладачів, студентів, адміністрації). Спостережливий викладач спроможний своєчасно діагностувати загальну ситуацію, знаходити її пояснення, успішно та результативно здійснювати професійну діяльність.

О. Копилова окреслює головні вектори значення спостережливості для педагогічної діяльності викладача ЗВО: «Спостережливий педагог спроможний до: 1) організації навчально-виховної діяльності, яка сприяє гармонійному та всебічному розвитку студентської молоді; 2) розуміння внутрішнього світу студента, його інтересів, здібностей, переживань, пошуків, що є основою для визначення індивідуальних модифікацій становлення особистості; 3) усвідомлення причин поведінки студента, відокремивши суттєве від несуттєвого, основне від другорядного, виявивши психологічні зв'язки між ними; 4) здійснення студентоцентрованого освітнього процесу, підбір адекватних методів і засобів; 5) виявлення індивідуальних особливостей розвитку не лише окремого студента, а й колективу (взаємодія між студентами, їхні взаємовідносини, соціальний статус) тощо [2].

Доповнює дані висновки Н. Цибуляк, яка виокремлює такі функції педагогічної спостережливості: «дослідницька (забезпечує підбір, аналіз,

систематизацію та узагальнення суттєвої інформації); організаторська (спостережливість здійснюється через різні види діяльності); стимулювальна (отримана інформація забезпечує сприятливі умови для всебічного розвитку суб'єкта освітнього процесу); прогностична (спостережливість викладачів є основою для прогнозування результатів власної педагогічної діяльності); контрольна (вивчення індивідуальних особливостей студентів у плані освітньої роботи з ними, виявлення причин, що заважають успішному досягненню цілей); коригувальна (передбачає оперативне виявлення розходження між завданнями вищої освіти та станом їх вирішення)» [9].

Таким чином педагогічна спостережливість майбутнього викладача ЗВО є невід'ємним елементом педагогічної взаємодії та комплексом знань, умінь та практичних навичок, потребує постійної роботи педагога над собою з метою удосконалення його педагогічної майстерності. Майбутній викладач повинен виробити у собі такі уміння: у зовнішній поведінці особистості побачити її внутрішній психічний стан, усвідомлювати, що об'єктом спостереження виступає не лише особистість, а й процес організації спілкування з нею.

Список використаних джерел

1. Ішук Т., Мазуренок Н. Розвиток педагогічної спостережливості як умова забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/23150/1/%D0%A0%D0%9E>
2. Копилова О. Шляхи розвитку педагогічної спостережливості URL: <https://docplayer.net/83053528-Shlyahi-rozvitku-pedagogichnoyi-sposterezhlivosti.html>
3. Левківський М.В. Історія педагогіки: навч.-метод. посібник. Вид. 4-те. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 190 с.
4. Мороз О. Г. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки / Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Київ: НПУ, 2019. 206 с.
5. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. 2-ге вид. допов. і переробл. Київ: Вища шк., 2004. 422 с.
6. Психологія праці та професійної підготовки особистості: навч. посіб. / Г. О. Балл [та ін.]; [ред. П. С. Перепелиця, В. В. Рибалка]; АПН України, Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. Хмельницький: Універ, 2021. 330 с.
7. Сисоєва С.О. Хрестоматія з психології та педагогіки: навч. посіб. [для студ. вищих навч. закл. педагогічного профілю традиційної та дистанційної форм навчання] / С.О. Сисоєва, Д.Б. Поясок. Кременчук: Вид. ПП Щербатих О.В., 2008. 400 с.
8. Сухомлинський В. Вибрані твори в 5 томах. Том 1. Київ: Рад. шк., 1976. 654 с.
9. Цибуляк Н. Ю. Динаміка розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Психологія і особистість*. 2020. № 2 (8) Ч.1.С.140-156. URL: http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/4804/1/Tsibuljak.pdfhttps://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/35511/1/O_LINNIK_SPMPDOSSVZU_2016_PI.pdf

Особливості застосування ігрового методу у фізичному вихованні школярів

Зважаючи на ефективність ігрового методу, фахівці застосовують його під час навчання техніці виконання фізичних вправ, для розвитку рухових якостей, виховання морально-вольових якостей, підвищенню інтересу дітей до занять фізичними вправами тощо. Ігровий метод впроваджено у педагогічний процес навчально-тренувальних занять з різних видів спорту.

Н. Коновалова, застосовувала ігровий метод на заняттях плавців груп початкової підготовки. Вона зазначає, що вибираючи форми застосування ігрового методу слід враховувати, що за допомогою ігрових завдань можна вирішувати дві задачі: дидактичну та ігрову, які відображають взаємозв'язок навчання та гри. Різні комбінації елементів ігрових вправ визначають можливу структуру гри, її цільову функцію, яка передбачає: по-перше, засвоєння рухових навичок і навчання техніці виконання вправи; і по-друге, удосконалення рухових навичок і розвитку рухових якостей [1, с. 24].

Для формування ігрових завдань, спрямованих на засвоєння рухових навичок і навчання техніці виконання вправи, Н.Коновалова сформулювала наступні принципи:

1. Ігрові завдання повинні бути короткими в поясненні і не займати багато часу.
2. Увага на деталях виконання завдань повинна фіксуватися в образній, зрозумілій формі, порівнюючи їх із знайомими для дітей предметами і явищами.
3. Необхідною частиною ігрового завдання повинні бути новизна, незвичайність, оригінальність, раптовість і достатня складність.
4. В інтонації пояснення завдань повинні бути присутніми емоційні розділові знаки запитання і оклику різного тону.
5. Завдання повинні використовувати постановку навчальних задач та їх вирішення у формі змагання, які спрямована на якість виконання завдань:
6. В ігрові завдання слід включати вимоги до виконання точності рухів, відчуття часу і простору
7. Завдання повинні мобілізувати учнів до свідомого виконання завдань.
8. Вони не повинні порушувати зміст і загальний хід занять.

9. Під час навчання швидкісним діям завдання не повинно проводитися на пониженій швидкості.

10. Необхідно активізувати увагу дітей.

11. Завдання повинні здійснювати за своїм впливом незначне фізичне та емоційне навантаження [2, с. 28].

Як зазначає М.Линець, загальне навантаження в тренувальних завданнях, що виконуються методом ігрової вправи, регулюється тривалістю, змінами у правилах, розміром майданчика, величиною додаткових обтяжень тощо. Але точно спланувати індивідуальне навантаження та об'єктивно його врахувати, при застосуванні методу ігрової вправи, практично неможливо.

При виконанні тренувальних завдань методом ігрової вправи педагог повинен уважно слідкувати за тим, щоб гравці чітко дотримувалися прийнятих правил. У той же час він не повинен частими втручаннями заважати їм вести творчий пошук оптимальних шляхів досягнення поставленої мети.

Великі можливості застосування ігрового методу є і під час навчання технічним прийомам у футболі. Так фахівці пропонують ігри та ігрові вправи для навчання ударам по м'ячу [1, с. 35].

У грі «Точність ударів» гравців залежно від їх кількості розподіляють на кілька команд, потім кожну ще на половину і вишиковують одна проти одної на відстані 15 м. Посередині встановлюють бар'єр або малі ворота із прапорців. Завдання гравця - влучити у ворога після поданого тренером сигналу. Перемагає команда, на рахунку якої за визначений час більше влучень у ворота.

Мета гри «Хто далі»: удосконалення ударів по м'ячу в повітря. Майданчик для гри - футбольне поле. Рівна кількість гравців двох команд розташовується по ширині поля, на лініях штрафного майданчика, обличчям одна до одної.

Після підкидання м'яча руками гру ударом по ньому розпочинає хтось із однієї команди. Розбіг не більше двох кроків. Суперники на другій половині поля ловлять м'яча руками. Той, хто піймав його зробивши два кроки, б'є м'яч у бік поля суперника. Якщо нікому не вдалося зловити м'яч, удар робиться з місця, де він торкнувся поверхні поля. Перемагає команда, гравці якої виб'ють м'яч за межі лінії воріт суперника. Гру можна проводити одночасно двома м'ячами.

Фахівці також пропонують ігри та ігрові вправи для навчання ударам по м'ячу головою та їх удосконалення.

Гру «М'ячу стінку» краще проводити в залі або на полі, якщо є стінка з воротами. Гравці шикуються в кілька колон, на відстані 2-3 м від стінки, Спрямовуючі в колонах за сигналом підкидають м'яч угору, б'ють по ньому головою, а після його відскоку від стінки, повторюють удар і стають наприкінці

своїх колон, передавши м'яч наступному гравцеві. Перемагають ті, які швидше виконали завдання.

Учасники три «Хто краще?» шикуються в колони. Перед кожною з них на відстані 8 м стоїть гравець, який підкидає м'яч для ударів головою. Ударивши м'яч, гравець присідає або біжить у кінець колони. Перемогу здобуває та колона, яка швидше і правильно виконала завдання (менше падінь м'яча на землю).

Ігрова вправа «Удари головою в русі» виконується так, як і попередня. Різниця в тому, що гравці рухаючись б'ють по м'ячу головою, а той, хто підкидає м'яч для удару, пересувається спиною вперед. Ударивши м'яч, гравець переходить у кінець колони.

У грі «Зміна гравця, який подає м'яч» гравці шикуються в колони. Навпроти – двоє розігруючих. Перший після передачі м'яча спрямовуючому колони біжить у її кінець, а його місце після виконання удару головою займає спрямовуючий колони. Перемогу здобуває та група гравців, яка швидше і без порушень умов гри виконала завдання.

Ігровий метод є також ефективним при навчанні влучності ударів по воротах та удосконалення ударів, У грі «Хто влучніше стріляє?» гравці шикуються у колони. Спрямовуючий колони з лінії штрафного майданчика завдає удару по воротах по нерухомому м'ячу Після підрахунку влучних ударів визначається колона – переможець. Гру можна проводити на швидкість і влучність ударів.

Інший спосіб гри. Гравців розташовують спиною до воріт на відстані кількох метрів від лінії штрафного майданчика, де розташовані м'ячі. За сигналом перший гравець повертається і з розбігу завдає удару по воротах. Переможець визначається за найбільшою кількістю влучень у ворота.

У грі «Слалом з ударом по воротах» гравці шикуються в колони за лінією штрафного майданчика обличчям до воріт, Перед ними на відстані 3 м прапорець. Перший гравець по сигналу веде м'яч між прапорцями і з лінії штрафного майданчика б'є по воротах і стає наприкінці колони. Після розташування м'ячів на лінії штрафного майданчика вправу виконують інші. Перемагає команда, яка швидше і точніше виконала вправу.

У грі «Кращі стрільці» дві команди шикуються в колони обличчям одна до одної, на відстані 10 м від точки з'єднання ліній штрафного майданчика і бічної лінії, де встановлені прапорці. За сигналом спрямовуючий колони веде м'яч до прапорців і після їх обминання б'є по воротах подальшою від прапорця ногою і стає в кінець колони. Під час удару стартує черговий гравець. Після виконання завдання всі гравці міняються місцями. Виграє команда, гравці якої завдали більше точних ударів по воротах.

Для проведення гри «Хто набере більше очок» потрібна стінка з воротами з розмальованими на них номерами, Дві команди (або більше) б'ють по воротах з певної відстані. Перемагає команда, яка з визначеної кількості серій ударів по воротах набрала більше очок.

Ігровий метод застосовується і для навчання техніці зупинок м'яча та її удосконалення [3, с. 35].

Виконуючи «Естафету до стінки» гравці шикуються в колони на певній віддалі від стінки. За сигналом обидва спрямовуючі колон б'ють і зумовленим способом зупиняють м'яч, що відскочив, ударившись об стінку, а потім передають його наступним партнерам у своїх колонах. Виграє колона, яка швидше закінчить вправу.

В «Естафеті з веденням м'яча» гравці шикуються в колони, перед якими на певній відстані встановлюють прапорці. За сигналом спрямовуючий колони веде м'яч, обводить прапорці і передає його наступному гравцеві колони. Перемагає команда, яка виконала завдання найшвидше.

Таким чином, вище викладений матеріал показує, що ігровий метод широко застосовується при навчанні техніки фізичних вправ у різних видах спорту. Науковцями розроблені умови, яким повинні відповідати вправи, щоб їх можна було проводити ігровим методом на різних етапах навчання.

Багато уваги фахівці відводять ігровому методу і в процесі навчання технічним прийомам у футболі, зокрема під час вивчення ударів м'яча ногою і головою, зупинок м'яча, ведення м'яча. Однак, проаналізувавши ці ігри та ігрові вправи, можна побачити, що їх можна застосовувати вже на етапі поглибленого розучування та етапі закріплення і вдосконалення технічних прийомів. Однак, в опрацьованій літературі нам не вдалося знайти особливості застосування ігрового методу на етапі початкового розучування вправи в, що і буде предметом наших подальших досліджень [1, с. 46].

Список використаних джерел

1. Аксьонова, О. П. Нова фізична культура: система методів навчання. *Теорія та методика фізичного виховання*. Тернопіль, 2011.
2. Андрощук, Н. В. Рухливі ігри та естафети у фізичному вихованні школярів. Тернопіль: Підручники і Посібники. 2011.
3. Безверхня, Г. В., Семенов, А. А., Клиимистий, М. М., & Маслюк, Р.В. Рухливі ігри з методикою викладання: *навч. посібник*. 2014. Умань: ВПЦ «Візаві».

ШЕМЕЙКО Вікторія

*КЗВО «Луцький педагогічний коледж»,
ОР «Молодший спеціаліст», 4 курс,
відділення початкової та дошкільної освіти
(м. Луцьк)*

Використання хореографії як засобу виховання учнів початкових класів

Хореографічне мистецтво завжди відіграло важливу роль у суспільному житті: у стародавньому світі танець мав ритуальний або релігійний характер, тоді як у середні століття танець був головним розважальним елементом повсякденного життя людей. Історично склалося так, що танцювальному мистецтву навчали в дитинстві, і для цього наймали спеціального викладача.

Видатні українські митці-хореографи Березова Г., Верховинець В., Вірський П., Гуменюк О. наголошували про виховні можливості танцювального мистецтва.

За допомогою навчання танцям було вирішено відразу кілька завдань: з одного боку, це фізичне виховання – виробляється плавність і координація рухів, постава і грація, з іншого боку – естетичне – прищеплюється смак, культура поведінки і правила етикету, виховується самодисципліна, почуття ритму та музики. Більш того, танець – це спосіб для дітей спілкуватися і соціалізуватися в суспільстві, що дуже важливо [4, с. 111].

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, у Державній комплексній програмі виховання зазначається, що в системі освіти цілеспрямовано, послідовно і ефективно здійснюється виховання дітей, які можуть сприймати, розуміти і використовувати художні та естетичні цінності в житті і мистецтві.

Тому сучасні школи прагнуть забезпечити належний процес виховання молоді для учнів та створити умови навчання, які допомагають підвищити їх виховний рівень. В умовах участі дітей у хореографічній діяльності можливе вирішення цих завдань. У цьому процесі відбувається емоційно-почуттєвий, культурно-творчий розвиток особистості [2, с. 143].

Серед предметів художньо-естетичного циклу, хореографія посідає одне з головних місць, у процесі вивчення яких здійснюється естетично-творчий розвиток учнів.

Хореографія – це світ краси, руху, звуку, світла, кольору і костюмів, а також світ магії і мистецтва. Заняття танцями не тільки вчать розуміти і створювати прекрасне, а й розвивають образне мислення і фантазію, дають гармонійний розвиток пластики, а також допомагають виховати у дітей музичну та образну виразність у творчості [1, с. 53].

Хореографія надає величезні можливості для всебічного естетичного розвитку дітей, гармонійного фізичного і психічного розвитку, розкриття внутрішнього світу і творчого таланту.

Навчання мистецтву хореографії – тривалий процес, що вимагає від дітей багатьох якостей. Дисципліна, працьовитість та терпіння – це особистісні якості, які необхідні не тільки на заняттях танцями, а й у повсякденному житті. На заняттях танцями учні знайомляться з мистецтвом хореографії, отримують певну танцювальну підготовку і розвивають пластичність і красиві навички рухів. На заняттях розвиваються творча діяльність, працьовитість і увага, розширюється уява, культивується культура поведінки і формується художній смак дітей [3, с.63].

Тільки використовуючи певні художні методи хореографії для стимулювання інтересу дітей, хореографи можуть мати можливість проводити велику виховну роботу. Мистецтво танцю багатогранне і різноманітне. Кожен вид танцювального мистецтва дає можливість зрозуміти навколишній світ і міжособистісні відносини.

Основою для оволодіння базовими знаннями хореографічного мистецтва є класичний танець, який вчить навичкам правильної постави, гармонійного розвитку всього тіла і вільним рухам. Зразки народних танців прищеплюють дітям расову терпимість [1, с. 153].

Аналізуючи характер рухів, просторову структуру танцю, ритмічний малюнок та характеристики костюмів, діти можуть доповнити свої знання з географії, історії, музичної культури та етнографії [3, с. 83].

Сучасний танець тренує витривалість, вестибулярні органи, серцево-судинну і дихальну системи своїм швидким ритмом, незвичайними і складними положеннями тіла. Крім того, сучасний танець також дуже привабливий для дітей [2, с. 89].

Отже, можемо зробити висновок, що хореографічне мистецтво відіграє важливу роль у вихованні дітей молодшого шкільного віку. Саме через танець формуються гуманістичні та пізнавальні інтереси. Це допомагає зміцнити тіло, розвинути якості сили і рухливості, а також сформувати красу рухів. За допомогою хореографії відбувається розвиток творчих здібностей, мотивації, художньо-образного, асоціативного мислення, стимулювання проявів імпровізації.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Л. А. Методика хореографічної роботи в школі. Київ, 2000. 191с.
2. Кізім В. Хореографічна підготовка як засіб естетичне виховання молодших школярів на уроках фізичної культури. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації: зб. наук. пр.* Вінниця, 2014. 254 с.

3. Кондратенко Н. В. Хореографічне мистецтво в початковій школі: *навчальний посібник*. Київ Генеза, 2012. 192 с.

4. Плахотнюк О. А. Виховний та мистецький вплив сучасного хореографічного мистецтва на розвиток творчих здібностей молоді: тенденції та перспективи розвитку. Львів, 2014. 129 с.

ШПАК Анжела

*КЗВО «Луцький педагогічний коледж»,
ОР «Молодший спеціаліст», 4 курс,
відділення початкової та дошкільної освіти
(м. Луцьк)*

Хореографічні навчальні заклади в Україні

До середини ХІХ століття Західна Європа була центром розвитку хореографічного мистецтва та спеціальної професійної освіти.

У 1850 році в Києві була відкрита перша жіноча гімназія «відомства цариці Марії», а міністерська гімназія була створена в 1869 році. Набагато вужчою була програма у жіночих гімназій, ніж у хлоп'ячих, і вона не давала права вступати до вищих навчальних закладів

З 1860 року Міністерство народної освіти відкрило два типи жіночих училищ: перший тип – шестирічний термін навчання, а другий тип – трирічний термін навчання. Дівчата з усіх соціальних верств мали право навчатися в цих школах. Згідно з навчальним планом, до них наближалися єпархіальні жіночі школи із семирічною системою навчання [1, с. 345].

У 1860 році були відкриті жіночі гімназії в Полтаві та Харкові. У всіх губернських містах були національні жіночі гімназії, але, крім того, було відкрито багато приватних жіночих гімназій з правами і без прав [1, с. 412].

У 1870 році царський уряд оприлюднив «Положення про жіночі школи», за якими вони поділялися на заклади Міністерства народної освіти і відомства опікування імператриці Марії. Навчання в цих закладах тривало протягом восьми років. Випускницям надавалося право вступу до університетів. Існували також жіночі прогімназії з чотирирічним терміном навчання. Жіноча середня освіта – це автономна підсистема, яка була розвинена не так активно, як чоловіча, але мала свої особливості у питаннях музично-естетичного виховання [2, с. 457].

У першій половині ХІХ століття з'явилися поодинокі закриті загальноосвітні навчальні заклади для дівчаток з привілейованих статусів, таких як Інститут шляхетних дівчат (Київ, Полтава, Харків, Одеса, Керч), приватні пансіонати, а вже з 1970-х років, почали відкриватися відповідні державні установи, згідно з положенням про гімназії й прогімназії, в

губернських, а пізніше й повітових містах України – Києві (1859), Харкові (1860), Полтаві (1860), Кременчуці (1876) та ін. [2, с. 573].

Існували приватні пансіони на рівні гімназійної освіти, деякі з яких відкривалися іноземцями. У жіночих закладах в основному впроваджувалася класична освіта, і одним з обов'язкових предметів якої був танець. В цілому, естетичній частині приділялася значна увага, тому що вважалося, що участь у мистецтві необхідна та важлива для виховання дівчат усіх станів [3, с. 348].

З відкриттям Київських жіночих курсів у 1878 році з'явилася вища жіноча освіта. Ці курси тривали недовго, але вони ввели заняття танцями з гімнастикою. Після завершення курсів випускниці отримували посаду вчительки в одній з гімназій Міністерства народної освіти.

Наприкінці 90-х років XIX століття в Україні вже налічувалося 129 гімназій, у тому числі 52 для чоловіків та 77 для жінок, і поступово впроваджувалася і хореографічна освіта. Середня освіта також надавалася закладами закритого типу – інститути шляхетних дівчат та приватні пансіони. Але приєднатися до них могли тільки діти дворян [4, с. 214].

З початку XX століття хореографічне мистецтво в Україні стає все більш популярним, і починається процес формування хореографічної освіти. Її центрами стають гімназії, прогімназії, училища, інститути, пансіони різних відомств, різних підпорядкувань, особливо в Києві – жіночі гімназії «Казьонна» (була розташована на вул. Олексіївській, 9), «Маріїнська» на вул. Покровській, 4, «Фундуклеївська» на вул. Фундуклеєвській, 6, також «Первая Мужская гимназия» (Бібіковський Бульвар, 14), приватні жіночі гімназії (Браткової Л.Е., Жекуліної А.В., Жеребцової В.А., Ігнат'євої С.В., Крюгер Е.А., Левандовської М.І., Тітаренко А.К., Трифонової В.І., Фліт А.А. та ін.) [5, с. 302].

З'являється велика кількість навчальних закладів у Харкові. Існували також інтенсивні навчання танцям на додаток до стандартних освітніх курсів. Це, зокрема, жіночі приватні гімназії Голубніченко Е.Н., Дамбровської Л.В., Орлової Р.Я., Попової М.Е., Шиловой А.С., а також чоловічі гімназії Демченко С.Т., та Перша Харківська чоловіча прогімназія [3, с. 197]. Були відкриті школи танців, пластики і міміки в Одесі, наприклад, приватні школи Баль М.С., Замбелі Г.Н., Казимирова К.Д., Мелзякович М.Л., Праус Л., Стародубенко І.А., Федорова Д.М. та ін.

У 1910-1920-х роках у середніх і вищих музичних і драматичних навчальних закладах були створені спеціальні курси (драматичній школі Ф. Фрончковського, музичному закладі М. Рейсс, Львівському музичному інституті А. Нементорської, Консерваторії Польського музичного товариства, Вищому музичному інституті ім. М. Лисенка у м. Львові та ін.), а також курси, організовані українськими і польськими культурно-освітніми товариствами.

Київський театр був націоналізований і отримав ім'я Київський оперний театр імені К. Лібкнехта у 1919 році. У театрі, крім виконання танців, для тих, хто хотів опанувати мистецтво народного танцю, хореографи також організовували освітні курси і групи, а також публікували різноманітні фахові матеріали з цієї проблематики у галицьких періодичних виданнях [4, с. 614].

На початку ХХ століття культурне життя Галичини зазнало приголомшливих змін. Вже у 20-х роках ХХ століття завдання професійної підготовки класичних танцюристів виконували балетні школи-студії, що діяли при Великому театрі й Театрі Новини у Львові, Театрі ім. С. Монюшка та українському театрі ім. І. Тобілевича у Станіславі. Танцювальним школам при деяких навчальних закладах також належить вагома роль (наприклад, при Львівському музичному інституті), приватним хореографічним студіям (С. Фалішевського і Т. Бурки, Л. Валіцької-Цесельської та ін.). Однак у той час отримати вищу професійну кваліфікацію було можливо тільки у Варшаві [5, с. 56].

Особливу роль у становленні хореографічної освіти відіграв В. Авраменко. Він організував безліч шкіл українського народного танцю в Галичині. Він відкрив першу таку школу у Львові в 1922 році, а пізніше відкрив школи в Дрогобичі, Станіславі, Тернополі, Стрії та інших місцях.

Навчання в цих школах потребувало оволодіння практичними та теоретичними матеріалами. 20-30-ті роки ХХ століття були етапом більш якісного розвитку професійних вітчизняних хореографічних шкіл, які були пов'язані з відкриттям театрів опери та балету в Харкові (1925 р.), Києві та Одесі (1926 р.). Діючими труппами оперних театрів здійснюються нові постановки як традиційного, так і експериментального характеру. Від спеціалізованих приватних шкіл залежали роль всебічної професійної підготовки модерних танцюристів. У 1930 році О. Федів-Суховерська заснувала першу в Україні школу ритмопластики у Львові [4, с. 111].

Отже, можемо зробити висновок, що українська національна школа хореографії і система хореографічної освіти почала формуватися в ХІХ столітті. Вирішальний вплив на її розвиток мала західноєвропейська (польська) хореографічна школа. Саме у 20-30-х роках ХХ століття в Україні, був закладений фундамент і запущена система навчальних хореографічних закладів – підготовки танцівників та балетмейстерів на основі класичної хореографії. Система успішно існувала і продовжує розвиватися.

Список використаних джерел

1. Борисенко В.Й. Курс української історії: з найдавніших часів до ХІХ ст. Київ, 2000 С. 614.
2. Енциклопедія українознавства. Загальна частина. Київ, 2016 С. 1230.
3. Панфілова М. Український танець: історія, теорія, практика. Львів, 2012 С. 512.

4. Полонська-Василенко Н. Історія України: Від середини XVII століття до 1923 року. Київ, 2001. С. 672.
5. Попова Л. Хореографія України: історія та сучасність. Київ, 2016. С. 320.

ЯЦКІВ Роман

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, ОР «Магістр», 1 курс,
Педагогічний факультет
(м. Івано-Франківськ)*

Формування національної свідомості майбутніх викладачів ЗВО в освітньому процесі

Процес становлення України як самостійної держави супроводжується зростанням національного самоусвідомлення громадян. Сучасні нормативно-правові документи про освіту спрямовані на формування національної свідомості молоді, її загальнолюдських і національних цінностей, активної життєвої позиції. Особливої уваги сьогодні потребує проблема формування національної свідомості молоді, успадкування духовних надбань, виховання особистісних якостей громадянина-патріота. Все це має важливе значення для згуртування українського суспільства.

Актуальність означеної проблеми обумовлена зниженням рівня духовної культури суспільства в цілому та зміною ціннісних орієнтацій у певній частині молоді, деформацію або й повне нівелювання національного «я». Такі аномалії негативно вплинули на свідомість і світогляд частини сучасної людини, її духовність.

Сьогодні дуже важливо кожному громадянину мати високий рівень патріотизму, національної свідомості, критичного мислення та глибоке усвідомлення того, що без національної гідності, згуртованості та наполегливої праці на користь держави ми не зможемо бути могутньою та високорозвиненою країною.

Оскільки розвиток української держави має бути підкріплений спільною діяльністю національно свідомих людей, перед закладами освіти стоїть важливе завдання – «сформувати особистість з високим рівнем національної свідомості, здатної зрозуміти процеси національного життя, визначити своє місце і роль у ньому, застосувати свої вміння для збереження і примноження національних багатств, виявляючи творчість та ініціативу» [4].

Категорії «національна свідомість» і «національна самосвідомість» сьогодні є предметом наукових досліджень філософів, психологів, педагогів та представників інших галузей знань. Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що національна свідомість є багатокомпонентним утворенням,

неодмінною умовою ефективності формування національно-свідомої особистості, зокрема майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

В. Стасюк виокремив фактори, які сприяють формуванню національної свідомості студентської молоді. Науковці визначили такі групи факторів: – об'єктивні (суспільно-історичні явища); – практично-духовні (традиції, звичаї, обряди, народні святині, історична пам'ять); – ідеальні (національна ідея, духовні імперативи волі тощо) [6, с.170].

Формування національної свідомості майбутніх викладачів здійснюється за умови духовного зв'язку з рідною землею, яка є уособленням матеріальної та духовної культури. Базовим чинником формування національної свідомості суспільства є його турбота про збереження рідної мови.

Український вчений-педагог О. Вишневський писав: «Глибоке розуміння духовної, культурної та державної ролі мови є імперативом для кожного українського виховника, якщо він не хоче виконувати свої функції із зав'язаними очима» [2, с.92].

Великий вплив на утвердження національної свідомості майбутніх викладачів закладів вищої освіти мають лекції, практичні заняття, семінари, конференції, культурологічні практикуми тощо. З метою реалізації утвердження національної свідомості здобувачів вищої освіти важливо використовувати матеріали історичного, професійного, інформаційно-пізнавального, національно-патріотичного змісту, які знайомлять з історією та культурою нашої держави, звичаями і традиціями українців, моральними та загальнолюдськими нормами, іменами кращих синів та дочок рідного народу.

Важливе місце у процесі формування національної свідомості майбутніх викладачів відводиться релігійним традиціям, які «збагачують духовний світ, сприяють поглибленню знань про релігійні традиції, відомості про християнство та інші релігії, про природу Бога та взаємини людей у створеному світопорядку» [1, с.18].

Л. Шкретієнко зауважує, що при формуванні національної свідомості важливо не були ізольованим, а навпаки, нести українську національну ідею у різні суспільства, країни та культури: «Це сприятиме формуванню у студентів національної позиції, гідності, почуття гордості за досягнення і роль українського народу в світовій історії, а також долає комплекс меншовартості. Національне виховання органічно доповнює патріотичне виховання, допомагає глибше усвідомити місце і роль України у світі, чіткіше визначити шляхи її інтеграції у європейське і світове співтовариства» [7, с.81].

Значні можливості у плані національної свідомості закладені у позааудиторних виховних заходах, основою яких є ідея розвитку української державності як консолідуючого чинника творення нації. Різні форми

позааудиторної роботи (виконання різних творчих завдань, написання есе, відвідування виставкових зал та огляд картин викликають у майбутніх викладачів філософські роздуми, змушують замислитися над зв'язком з українським родом і традиціями.

У позааудиторній діяльності викладачі закладу вищої освіти використовують активні форми і методи роботи (створення проблемних ситуацій, «мозкові атаки», ситуаційно-рольові ігри, бесіди, семінари, конференції, екскурсії до музеїв міста, відвідування студентами місць історичних подій, фотографування історично цінних об'єктів міста), що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії та спрямовані на самостійний пошук істини, формують національну самосвідомість, ініціативу і творчість студентів.

Серед виховних заходів формування національної свідомості студентської молоді у позааудиторній роботі сьогодні набувають поширення зустрічі із сучасними героями московсько-української війни, які стали взірцем патріотичного служіння Україні. Під час таких зустрічей формується самосвідомість, ціннісне ставлення до суспільства, держави, виховується почуття патріотизму та людяності.

Таким чином формування національної свідомості майбутніх викладачів ЗВО залишається актуальною проблемою українського суспільства загалом і його освітньої системи зокрема. Воно зумовлене новими соціально-політичними реаліями українського державотворення, обґрунтоване теоретичними узагальненнями представників філософської, соціологічної, психологічної, педагогічної думки, положеннями сучасних законодавчо-нормативних освітніх актів і підтверджене педагогічною практикою.

Список використаних джерел

1. Василенко С. М. Система патріотичного виховання та її місце в державотворенні сучасної незалежної України. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 2019. № 2 (49). С. 14-19.

2. Вишневський О.І. Український національний характер та сучасний ідеал виховання української молоді. *Проблеми українського національного виховання: збірник наукових праць* / За ред. Надії Скотної та Марії Чепіль. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2013. С. 85-94.

3. Підлісний В. І. Патріотичне виховання особистості в умовах професійної освіти. *Інноваційні технології навчання у професійно-технічній освіті: збірник наукових праць. Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Суми, 27 листопада 2018 року* / відп. за вип. Ю. А. Павлик. Суми: Сумський державний університет; Сумський обласний центр зайнятості, 2018. С. 61-69.

4. Рекомендації про національно-патріотичне виховання у закладах освіти у 2019/2020 році. URL:

http://www.yrok.net.ua/load/dovidnik_vchitelja/informacijnij_centr/metodichni_rekomendaciji_shh_odo_nacionalno_patriotichnogo_vikhovannja_2019_2020/188-1-0-7563

5. Ситник П.К. Духовні засади та механізми формування національної самосвідомості.
URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/http://www.niurr.gov.ua/ukr/publishing/panorama3-4_99/15.htm – 34 кБ. – 18.12.2006

6. Стасюк В. В. Виховання патріотизму української молоді: від козацьких традицій до сьогодення. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 2015. № 2 (49). С. 167-171.

7. Шкрєбтїєнко Л. П. Феномен поняття «патріотизм»: сутність та характеристика. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій*. 2019. № 2. С. 81-82.