

Інновації у  
проєктуванні  
професійного  
становлення  
фахівців в  
університетському  
просторі

Збірник матеріалів конференції

Державний заклад «Південноукраїнський  
національний педагогічний університет імені  
К. Д. Ушинського»

Інновації у проектуванні професійного становлення фахівців в  
університетському просторі

---

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE  
State institution "South Ukrainian National Pedagogical University  
named after K. D. Ushynsky" (Ukraine) Department of Pedagogy  
State scientific institution

Ukrainian Institute of Scientific and Technical Expertise and Information (Ukraine)  
Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational  
Sciences of Ukraine (Ukraine)

Southern Scientific Center of the National Academy of Sciences and the Ministry of Education and  
Science of Ukraine

Jon Kryange State Pedagogical University (Moldova)

Iliia State University (Georgia)

Higher School of Sports Education (Poland)



INTERNATIONAL SCIENTIFIC AND PRACTICAL  
CONFERENCE

**«Innovations in the design of the professional  
formation of specialists in the university space»**

**Odesa – 2024**

Інновації у проектуванні професійного становлення фахівців в  
університетському просторі

---

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського» (Україна)

**Кафедра педагогіки**

Державна наукова установа

Український інститут науково-технічної експертизи та інформації (Україна)

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна

НАПН України (Україна)

Південний науковий центр НАН і МОН України

Державний педагогічний університет імені Йона Крянге (Молдова)

Державний університет Іллі (Грузія)

Вища Школа Освіти У Спорти (Польща)



Збірник матеріалів  
МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

**«Інновації у проектуванні професійного  
становлення фахівців в університетському  
просторі»,**

**Одеса 2024**

**Друкується за рішенням Вченої ради Державного закладу  
«Південноукраїнський національний педагогічний  
університет імені К. Д. Ушинського»  
Протокол № 17 від 27 червня 2024 року**

Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції *«Інновації у проектуванні професійного становлення фахівців в університетському просторі»* (Одеса, 20-22 травня 2024 року). Університет Ушинського, 2024. 220с.

**Рецензенти:**

Доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри філології Одеського національного морського університету  
***Тетяна Яблонська.***

Доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інноваційних технологій та методики навчання природничих дисциплін Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» ***Олександра Ордановська***

**Ірина КНЯЖЕВА**

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри  
педагогіки*

*Державний заклад «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»*

*Одеса, Україна*

## **МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

У сучасних умовах, коли незалежність і демократичний вибір нашої держави перебувають під загрозою, активна реалізація національної політики України, спрямованої на включення її до світового співтовариства, у тому числі й щодо освітньої сфери, стає особливо важливою. Саме освітня галузь відповідає за підготовку кваліфікованих компетентних фахівців, зокрема й педагогів, здатних працювати творчо, конкурентоспроможно і вирішувати виклики сучасного ринку праці. Важливим чинником їхнього професійного становлення в процесі здобуття вищої педагогічної освіти є методичний супровід.

Теоретичним підґрунтям вивчення проблеми забезпечення психолого-педагогічного супроводу професійного становлення майбутніх педагогів слугують дослідження І.Бега, А.Богуш, М.Гринчук, І.Зязюна, В.Кобильченко, В.Кузьменко, Т.Савченко, Т.Сєдової, Т.Сорочан, Т.Теличко та ін. Його методико-інструментальні аспекти стали предметом дослідження К.Авраменко, А.Богуш, С.Вітвицької, О.Киричука, Р.Найди, Г.Падалки, О.Савченко, Л.Таланової, Л.Хомич, В.Шарко та інших вітчизняних учених. Водночас і натепер ця проблематика не втрачає своєї

актуальності і має достатню кількість «білих плям» і в теоретичному, і в практичному аспектах її вирішення.

Зазначимо, що етимологічне коріння слова «супровід» можна зрозуміти, розглянувши його визначення у словнику української мови, де зазначається, що цей термін виник від дієслова «супроводжувати» і означає «дію супроводження», «спільний рух», «послідовність дії», «поєднання з іншим», «доповнення» [4]. Психолого-педагогічний аспект цього поняття акцентує на допомозі та підтримці особистісного становлення здобувачів освіти в процесі навчання або в позанавчальних ситуаціях, особливо тих, що потребують вибору. Він слугує методом, який сприяє створенню ефективної індивідуальної парадигми навчання та діяльності, а також умов для прийняття людиною оптимальних рішень у різних життєвих ситуаціях [5].

А.Журавель [2] розглядає психологічний супровід як процес організації комплексу заходів, спрямованих на практичне вирішення проблем, подолання труднощів, підвищення рівня психологічної стійкості та надання підтримки для якісного виконання освітніх завдань. Учений виокремлює основні складові психологічного супроводу, такі як ціль, суб'єкти та об'єкти супроводу, напрями діяльності та різноманітні форми, методи та засоби, які використовуються для його здійснення. Н.Мирончук [3] визначає педагогічний супровід як систему консультаційної, мотиваційної та психологічної підтримки для здобувачів освіти, яка враховує соціальні умови їхнього розвитку, їхні особистісні потреби та завдання щодо професійної підготовки.

Основною складовою психолого-педагогічного супроводу, за І.Бехом [1], є взаємодія між учасниками освітнього процесу, що характеризується гуманістичним підходом, акцентом на діалог, спрямованістю на внутрішній потенціал і конструктивністю. Це дозволяє зблизити цінності

та смисли, які мають учасники такого освітнього діалогу. Здатність психолого-педагогічного супроводу посилювати позитивні та знижувати негативні впливи на розвиток особистості, а також максимізувати внутрішній потенціал, дозволяє зіставляти його із зовнішніми впливами, що сприяє створенню сприятливого середовища для професійного становлення майбутніх учителів, зокрема й гуманітарних спеціальностей.

У контексті вищої професійної педагогічної освіти, психолого-педагогічний супровід розглядаємо як систему професійної діяльності викладача, що базується на максимальному використанні особистісних ресурсів суб'єктів освітнього процесу та спрямована на створення оптимальних умов для повного розвитку та успішного професійного становлення майбутнього вчителя. Його об'єктом є цілісний освітній процес.

Методичний супровід професійного становлення майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей тлумачимо як систему організованих заходів і практичних дій, спрямованих на надання підтримки, методичної допомоги та настанов у межах професійного розвитку майбутніх педагогів. Цей процес включає розроблення й упровадження інноваційного технологічного-методичного інструментарію, сучасних методичних матеріалів, проведення навчальних занять, семінарів, консультацій тощо, а також аналіз та оцінку якості освітнього процесу з метою підвищення професійного рівня майбутніх учителів.

Отже, методичний супровід передбачає надання допомоги та підтримки майбутніх учителів щодо їхньої результативної підготовки до розв'язання методичних завдань, пов'язаних із професійно-педагогічною діяльністю. Це передбачає: оволодіння системою методичних знань; формування здатності щодо діагностики та самодіагностики

результатів навчальної та квазіпрофесійної діяльності; розвиток умінь проектувати прийоми, методи і методики навчання; упровадження та розроблення інноваційних освітніх технологій. розроблення методичного забезпечення освітнього процесу ЗОШ на основі відбору інноваційного змісту навчання; моніторинг результатів навчання та якості освітньої діяльності через розроблення та використання відповідних методичних інструментів.

Здійснення методичного супроводу професійного становлення майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей уможливлється реалізацією таких вихідних настанов, як-от:

- принцип індивідуалізації, що передбачає створення особистої освітньої траєкторії для кожного учасника навчання та розкриття його потенціалу;
- принцип пріоритетності, що акцентується на внутрішніх можливостях кожного суб'єкта освітнього процесу;
- принцип демократичності, що включає різноманітність підходів і можливість вибору стратегій навчання;
- принцип діалогічності, який передбачає активну спільну діяльність усіх учасників освітнього процесу з метою досягнення спільних соціально й особистісно значущих цілей;
- принцип автономності, який надає суб'єктам освітнього процесу можливість самостійно вибирати шляхи розвитку та приймати відповідальність за свої рішення;
- принцип суб'єктності, що передбачає врахування особистісних ресурсів кожного учасника освітнього процесу та його активну участь у власному особистісному розвитку і професійному становленні.

Реалізація соціокультурного запиту щодо технологізації освітнього процесу, зокрема й у закладі вищої педагогічної освіти, спонукала до створення алгоритму здійснення методичного супроводу професійного становлення майбутніх

учителів гуманітарних спеціальностей, що передбачає такі етапи:

- діагностування сутності проблеми, визначення індивідуальних особливостей та ресурсів особистості для її вирішення;
- моделювання індивідуальної програми саморозвитку та самовдосконалення з метою подолання проблем та підвищення результативності професійного становлення;
- діалогічна взаємодія, спрямована на спільний пошук шляхів розв'язання проблеми та вибір найбільш доцільного варіанту;
- обговорення спектру знайдених варіантів і надання підтримки у виборі оптимального;
- забезпечення підтримки й допомоги в реалізації обраного плану дій, спрямованого на професійний саморозвиток;
- надання допомоги у коригуванні в разі необхідності обраного плану, на основі рефлексії та моніторингу отриманих результатів.

Отже, методичний супровід майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей представляє собою складне й різноаспектне явище, що має багато функцій. Його здійснення є важливим чинником ефективного професійного становлення здобувачів вищої педагогічної освіти.

### Література

1. Бех І. Д. Психологічний супровід особистісно орієнтованого виховання. *Початкова школа*. 2003. № 3. С. 1–6.
2. Журавель А. П. Психологічний супровід оперативно-службової діяльності особового складу підрозділів охорони державного кордону України: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.09; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2006. 20 с.

3. Мирончук Н. М. Педагогічний супровід майбутніх викладачів вищої школи у процесі професійної підготовки. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2016. Випуск 89. Частина 2. С. 127–131.

4. Новий тлумачний словник української мови. У 4-х томах. Уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ: АКОНІТ, 1999. Т. 4. 684 с.

5. Психолого-педагогічний супровід формування особистості дошкільника: колективна монографія. За заг. ред. В. Кузя. Умань: ВПЦ «Візаві», 2017. 212 с.

### **Наталія АВШЕНЮК**

*доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач відділу зарубіжних систем педагогічної  
освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і  
освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України,  
Київ, Україна*

## **АКТУАЛЬНІ ТРЕНДИ РОЗВИТКУ КУРИКУЛУМУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ**

Здійснене дослідження свідчить, що у сучасному міжнародному освітньо-науковому дискурсі трактування терміну «курикулум» великою мірою залежить від національного контексту конкретної країни, але, по суті, воно зосереджується на тому, що цей феномен означає:

- упорядкований зміст та план професійної підготовки;
- набір керівних принципів щодо того, що студенти-майбутні вчителі мають вивчати і чого мають навчитися в системі педагогічної освіти;

– документи та інструктивні матеріали, що використовуються для викладання і навчання, зокрема підручники й різноманітні навчальні посібники, поради тощо;

– рамка для визначення цілей підготовки, включаючи знання і розуміння, які мають формуватися на кожному етапі підготовки, та оцінки того, які знання та уміння отримали студенти порівняно з очікуваннями [2].

Згідно з результатами актуальних компаративних досліджень змісту підготовки вчителів в різних країнах світу, науковці виокремили ключові характеристики ефективних кюрикулумів, а саме:

– чітке розуміння навчальної діяльності вчителя, яке є осердям підготовки, і пронизує всі теоретичні й практичні освітні компоненти програми, формуючи узгоджений комплекс професійного досвіду майбутнього вчителя;

– чітко визначені стандарти педагогічної практики, які використовуються для її організації та оцінювання отриманих результатів;

– ґрунтовна теоретична підготовка, що викладається в контексті практичної діяльності вчителя, ґрунтується на знаннях про розвиток і навчання учнів різних вікових категорій, розумінні соціального і культурного контекстів;

– розширений практичний досвід – щонайменше 30 тижнів практики під керівництвом досвідченого викладача, що передбачає здійснення студентами-майбутніми вчителями індивідуального педагогічного дослідження;

– широке використання кейс-методів, результатів досліджень викладачів, оцінювання результатів практичної діяльності, зафіксованих у портфоліо, які пов'язують підготовку студентів із реальними проблемами професійної діяльності вчителя;

– міцні професійні зв'язки між шкільними учителями та університетськими викладачами, які спільно беруть участь у підготовці вчителів, трансформації шкільної і педагогічної освіти [1].

На основі зазначених характеристик викристалізувалися три універсальні підходи до формування курикулуму підготовки вчителів, які високо цінуються в країнах з різних географічних регіонів, і імплементуються на різних рівнях та напрямках підготовки, а саме: 1) наскрізна інтеграція теорії й практики; 2) комплексна інклюзія; 3) дослідницько-базована/орієнтована підготовка.

*Інтеграція теорії й практики.* Дослідники наголошують на відсутності узгодженого підходу до інтеграції теоретичних навчальних дисциплін та практики, акцентуючи на необхідності: зміцнення внутрішніх зв'язків між цими компонентами підготовки, визначення оптимального періоду планування практики у структурі курикулуму та добору ефективних методів наставництва і супервізії.

*Комплексна інклюзія.* Курикулум педагогічної освіти повинен сприяти підготовці вчителів до задоволення освітніх потреб усіх учнів у диверсифікованому освітньому середовищі, стимулювати їх зацікавленість до співпраці з різними закладами освіти з метою впровадження передового досвіду та ефективних педагогічних підходів.

*Дослідницько-базована/орієнтована підготовка.* Освітні експерти розглядають чотири способи інтеграції досліджень у курикулум педагогічної освіти: 1) зміст програм підготовки вчителів може ґрунтуватися на знаннях, отриманих у результаті проведення актуальних систематичних наукових досліджень викладачами педагогічних закладів вищої освіти; 2) результати педагогічних досліджень можуть бути використані для конструювання структури програм підготовки вчителів; 3)

майбутні вчителі можуть бути підготовлені до участі в педагогічних дослідженнях і бути споживачами результатів таких досліджень; 4) майбутні вчителі можуть бути підготовлені до проведення власних індивідуальних наукових досліджень [3].

### Література

1. Darling-Hammond L. Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*. 2017. № 40 (3). P. 291–309.

2. Curriculum reform: a literature review to support effective implementation. OECD Working Paper No. 239 / Gouëdard P., Pont B., Hyttinen S., Huang P. Paris: OECD, 2020. 59 p.

3. The Curriculum for Initial Teacher Education: Literature Review / Perry E., Booth J., Owen D., Bower K. Sheffield: Sheffield Institute of Education. Sheffield Hallam University, 2019. 29 p.

### Ганна МУЗИЧЕНКО

*доктор політичних наук, професор, проректор з наукової роботи*

*Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»*

*Одеса, Україна*

### ЗАПРОВАДЖЕННЯ КРІ В НАУКОВІЙ РОБОТІ ЗВО

Сьогодні в діяльності закладів вищої освіти все частіше стали застосовувати КРІ як певний показник ефективності певних напрямів діяльності або роботи окремих працівників.

Cambridge Business English Dictionary визначає КРІ як «дуже важливий показник (= те, що показує, як виглядає ситуація або як вона змінюється), який показує, наскільки

добре працює економіка, компанія, акція, проєкт тощо» [1]. За допомогою КРІ вимірюють і оцінюють результативність та ефективність певної діяльності, організації, проєкту, працівника тощо.

Аналіз бізнес-літератури свідчить про те, що на сьогодні ключові показники результативності є інструментом управління, за допомогою якого встановлюються робочі цілі, визначаються стандарти ефективності, розподіляється і оцінюється робота, забезпечується зворотній зв'язок, визначаються потреби у навчанні та розвитку та розподіляються винагороди.

Наукова діяльність як «інтелектуальна творча діяльність, спрямована на одержання нових знань та (або) пошук шляхів їх застосування, основними видами якої є фундаментальні та прикладні наукові дослідження» [2], безумовно, є одним із провідних видів діяльності ЗВО і обов'язково повинна передбачати управлінський вплив на всіх рівнях: від засновника до конкретного співробітника. Результативність наукової діяльності має бути об'єктом управління і на рівні держави (МОН України), і на рівні ЗВО та/або наукової установи, структурних підрозділів (інститут, факультет), кафедра і на рівні співробітника (науково-педагогічного працівника або наукового співробітника). КРІ здатні пов'язати щоденні дії науковця зі стратегічними цілями розвитку ЗВО і в такий спосіб сформувати залученість кожного науковця в процес її досягнення.

Визначення таких КРІ – це завдання менеджера, до функціоналу якого входить управління науковою діяльністю. Міністерство освіти і науки як державний орган влади, відповідальний за розвиток освіти і науки в Україні, у 2019 року шляхом внесення до ст.42 ЗУ «Про вищу освіту» [3] доповнення про те, що з новообраним ректором (переможцем виборчих перегонів) укладається контракт, у якому мають бути

визначені цільові показники діяльності закладу вищої освіти, та у 2022 році доповнень до статті 79 ЗУ «Про вищу освіту», щодо того, що ЗВО зобов'язані публікувати на своїх офіційних вебсайтах цільові показники діяльності закладу вищої освіти, досягнення яких повинен забезпечити керівник ЗВО відповідно до контракту, строки їх досягнення та спосіб перевірки досягнення таких цільових показників, фактично ввів КРІ у використання в сфері освіти і науки.

Також у 2021 році МОН України вперше затвердив «Примірний перелік цільових показників, що наводяться у контракті з керівником державного закладу вищої освіти» (далі – Перелік) [4], у якому визначив 24 показники, згрупувавши їх у три розділи:

Розділ 1. Обов'язкові цільові показники, які наводяться у контракті з керівниками всіх державних ЗВО.

Розділ 2. Специфічні цільові показники, що наводяться у контракті з керівником державного ЗВО, обираються з переліку обраним керівником ЗВО з урахуванням особливостей ЗВО.

Розділ 3. Програмні цільові показники, що наводяться у контракті з керівником державного ЗВО, пропонуються обраними керівником державного ЗВО на основі його передвиборчої програми та / або стратегії (стратегічного плану розвитку) ЗВО.

У 2024 році Примірний перелік було оновлено, зокрема зменшено кількість показників із 24 до 15, розділи збережено, проте, на відміну від редакції 2021 року, до обов'язкових компонентів вперше додано науковий КРІ: «Збільшення обсягу надходжень до спеціального фонду за результатами наукових та науково-технічних робіт за проектами міжнародного співробітництва, за результатами наукових і науково-технічних робіт за господарськими договорами та за результатами надання наукових послуг (конкретні цифри визначаються з урахуванням наявного потенціалу закладу вищої освіти)» [4].

Порівнюючи між собою дві редакції Переліку на предмет визначення наукових КРІ можна зробити висновок про те, що їх перелік змінився (у 2021 році було 7 показників в Розділі 2 (специфічні), у 2024 році їх поменшало: 1 науковий показник з'явився в Розділі 1 (обов'язкові) та 5 у Розділі 2 (специфічні). Проте зміст цих КРІ значно трансформувався. Умовно усі наукові показники з оновленого Переліку можна поділити на дві групи:

Таблиця 1.

### Цільові показники наукової роботи ЗВО

Гроші:	Публікації:
<p><b>1. Збільшення обсягу надходжень до спеціального фонду за результатами наукових та науково-технічних робіт за проектами міжнародного співробітництва, за результатами наукових і науково-технічних робіт за господарськими договорами та за результатами надання наукових послуг</b> (конкретні цифри визначаються з урахуванням наявного потенціалу закладу вищої освіти). – <b>обов'язковий</b></p> <p><b>2. Зростання обсягу витрат на оновлення наукового та лабораторного обладнання</b> (включаючи</p>	<p><b>1. Збільшення кількості наукових журналів категорії «А»</b> (відповідно до Порядку формування Переліку наукових фахових видань України, затвердженого наказом МОН від 15 січня 2018 року № 32), що видаються ЗВО.</p> <p><b>2. Збільшення кількості публікацій у зарубіжних періодичних виданнях країн ОЕСР.</b></p> <p><b>3. Збільшення кількості науково-педагогічних та наукових працівників ЗВО, які не менше шести місяців</b></p>

балансову вартість обладнання, яке отримано як дарунок, в оренду або лізинг) у кошторисі витрат ЗВО (без урахування закладів фахової передвищої освіти в його структурі).	працюють за основним місцем роботи у ЗВО і <b>мають не менше п'яти наукових публікацій у фахових наукових виданнях України категорії «А»</b> , в загальному контингенті науково-педагогічних і наукових працівників, які працюють у ЗВО за основним місцем роботи
3. <b>Збільшення обсягу коштів</b> на виконання досліджень і розробок ЗВО, які за результатами конкурсного відбору фінансуються <b>із загального фонду бюджету</b> (в абсолютних величинах та/або у відсотках від обсягів відповідного фінансування).	

- Складено автором за матеріалами Переліку-2024 [5]

Отже, КРІ в науковій діяльності – це дієвий інструмент в руках менеджера, за допомогою яких досягається постійний діалог між усіма суб'єктами наукової діяльності з приводу досягнення поставлених стратегічних цілей розвитку. МОН України пропонує перелік наукових КРІ, на які повинні орієнтуватися в своїй діяльності ЗВО, серед яких найбільшу цінність мають кількість залучених коштів на наукову діяльність, а також публікаційна активність науковців ЗВО.

### Література

1. Cambridge Business English Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/kpi>
2. Про наукову та науково-технічну діяльність: Закон України № 848-VIII від 26.11.2015. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text>

3. Про вищу освіту: Закон України № 1556-VII від 01.07.2014. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
4. Про затвердження Примірного переліку цільових показників, що наводяться у контракті з керівником державного закладу вищої освіти: Наказ МОН України №299 від 05 березня 2021 року. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-pereliku-cilovih-pokaznikiv-sho-navodyatsya-u-kontrakti-z-kerivnikom-derzhavnogo-zakladu-vishoyi-osviti>
5. Про внесення змін до Примірного переліку цільових показників, що наводяться у контракті з керівником державного закладу вищої освіти: Наказ МОН України №416 від 28 березня 2023 року. <https://mon.gov.ua/npa/pro-vnesennya-zmin-do-primirnogo-pereliku-cilovih-pokaznikiv-sho-navodyatsya-u-kontrakti-z-kerivnikom-derzhavnogo-zakladu-vishoyi-osviti>

**Олег РУБЕЛЬ**

*доктор економічних наук, професор  
завідувач відділу інтеграції науки, освіти та бізнесу  
ДУ «Інститут ринку і економіко-екологічних  
досліджень НАН України»*

**РОЗВИТОК НАУКОВОЇ ІНФРАСТРУКТУРИ  
ПІВДНЯ УКРАЇНИ  
DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC INFRASTRUCTURE  
OF THE SOUTHERN REGION OF UKRAINE**

Питання матеріально-технічного оснащення наукової та науково-технічної діяльності, забезпеченості найбільш

сучасним та прогресивним обладнанням і технологіями, необхідними для виконання наукових досліджень і розробок, а також питання створення, функціонування та розвитку дослідницької інфраструктури в Україні та її інтеграції до світової дослідницької інфраструктури, є важливими чинниками для отримання нового наукового результату. З огляду на це розвиток сучасної матеріально-технічної бази та дослідницької інфраструктури наукових установ, у тому числі ключових державних лабораторій та закладів вищої освіти (ЗВО), є одним із пріоритетних напрямків, за яким здійснюється грантова підтримка Національного фонду досліджень [1].

Визначення категорій «велика наука», «дослідницька інфраструктура» залишаються дискусивними в Європейському дослідницькому дискурсі. Але більшість авторів сходиться у визначенні що базується на переході від поліфункціонального поєднання «великі наукові організації» – «великі дослідницькі машини» – «велика політика» до мультифункціонального «великий бізнес» – «великі бази даних» – «велика індустрія» – «великі міста» – «велика демократія» [2].

Генеральний директорат з досліджень Європейської комісії визначає «дослідницькі інфраструктури» (Research Infrastructure – RI) – це засоби, ресурси та супутні послуги, які використовуються науковою спільнотою для проведення досліджень найвищого рівня у відповідних галузях і охоплюють основне наукове обладнання або комплекти приладів; ресурси, засновані на знаннях, такі як колекції, архіви або структури наукової інформації; створення інфраструктур на основі інформаційно-комунікаційних технологій, таких як Grid, комп'ютерне забезпечення, програмне забезпечення та зв'язок, або будь-які інші об'єкти унікальної природи, необхідні для досягнення досконалості в

дослідженні [3]. Такі інфраструктури можуть бути «односайтовими» або «розподіленими» (організована мережа ресурсів), що також відповідає попередньому визначенню RI Сьомою Рамковою програмою ЄС - FP7 [4].

В українському правовому дискурсі поняття «дослідницька система» має певний генезис. Так в постанові Кабінету Міністрів України (КМУ) від 14 травня 2008 р. № 447 щодо Державної цільової економічної програми «Створення в Україні інноваційної інфраструктури» на 2009-2013 рр., надано визначення: «Інноваційна інфраструктура складається з виробничо-технологічної, фінансово-економічної, нормативно-правової, територіальної та кадрової підсистем». Пізніші визначення вже збігаються з європейськими.

В цілому, інноваційна інфраструктура в Україні складається з виробничо-технологічної, фінансово-економічної, нормативно-правової, територіальної та кадрової підсистеми, а її розвиток може здійснюватися за такими варіантами:

- збереження наявного підходу до розвитку інноваційної інфраструктури;
- розвиток фінансово-економічної підсистеми інноваційної інфраструктури як недостатньо розвинутої;
- розвиток виробничо-технологічної підсистеми інноваційної інфраструктури з поступовим впровадженням окремих елементів фінансово-економічної підсистеми.

Збереження наявного підходу до розвитку інноваційної інфраструктури може призвести до появи нових проблем у сфері інноваційної діяльності та подальшої деформації структури національної економіки.

Обсяг коштів, який отримано українськими організаціями за результатами конкурсного фінансування проєктів в межах Рамкової програми Європейського Союзу з досліджень та інновацій «Горизонт 2020», становив 0,06 %

загального бюджету Рамкової програми. Організації таких держав, як Румунія та Туреччина, отримали фінансування в 7 разів більше, Польщі – в 18 разів, Сербії – в 5 разів. Однією із суттєвих причин меншої конкурентоспроможності українських заявок на конкурсне фінансування є брак або незадовільний стан дослідницької інфраструктури, тоді як держави – члени ЄС систематично інвестують в інфраструктуру.

Навчально-наукові інститути представлені у 3 установах: Одеська державна академія будівництва та архітектури, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, Одеський державний екологічний університет. Загальна кількість по регіону – 9. Навчальні та науково-дослідницькі центри мають 5 установ: Одеський державний екологічний університет, Чорноморський національний університет імені Петра Могили, Національний університет «Одеська юридична академія», ДУ «ІРЕЕД НАНУ» – 4 центрів.

Інформаційно-консультативний центр щодо трансферу технологій – 4.

Випробувальні центри є у 3 установах: Державна установа «Український науково-дослідний інститут медичної реабілітації та курортології Міністерства охорони здоров'я України», Державне підприємство «Український науково-дослідний інститут радіо і телебачення». Центри колективного користування науковим обладнанням – 4 центри у 3 установах.

Наукові установи та ЗВО Південного регіону України складають місцеві, регіональні та приймають участь у національних та міжнародних наукових мережах, загальною кількістю більше 40. Серед регіональних мереж слід назвати: Дослідницьку мережу наукових установ Національної академії аграрних наук України (20 НДУ). Серед національних: Національна інфраструктура геопросторових даних (НІГД). Серед міжнародних: Європейська організація співробітництва в галузі наукових досліджень і технологій (COST),

Чорноморської Мережі Університетів (BSUN); Німецько-українська цифрова інноваційна мережа; Research4Life, Дослідницька мережа Університету прикладних наук Вайєнштефан-Тріздорф (Німеччина); Дослідницька мережа закладів вищої освіти NAWA (Опольський університет, Польща); Research Gate тощо.

З 27 наукових установ та ЗВО Південного регіону України – 20 мають у своєму розпорядженні унікальне дослідницьке обладнання, та 6 установ виявили готовність надавати його у оренду.

Розвиток наукової інфраструктури Півдня України має базуватися на принципах реалізації «Відкритої науки», подальшого входження в Єдиний європейський дослідницький простір, відтворення наукового та інноваційного потенціалу України.

### Література

1. Національний фонд досліджень України. URL: <https://nrfu.org.ua/contests/funding-directions/development-of-material-and-technical-base-and-research-infrastructure/>.

2. Пропозиції Наукового комітету Національної ради України з питань розвитку науки і технологій щодо реформування сфери наукових досліджень, розробок та інновацій. URL: [https://sci-com.org.ua/wp-content/uploads/2023/07/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%B7%D0%B8%D1%86%D1%96%D1%97%D0%A0%D0%B5%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B8%D0%9D%D0%9A%D1%87%D0%B5%D1%80%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D1%8C\\_2023\\_final.pdf](https://sci-com.org.ua/wp-content/uploads/2023/07/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%B7%D0%B8%D1%86%D1%96%D1%97%D0%A0%D0%B5%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B8%D0%9D%D0%9A%D1%87%D0%B5%D1%80%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D1%8C_2023_final.pdf).

3. European Commission: Legal framework for a European Research Infrastructure Consortium – ERIC Practical Guidelines, DOI: 10.2777/79873

**Анна ЯЦИШИН**

*доктор педагогічних наук, с.н.с., завідувач сектору, ДНУ  
«Український інститут науково-технічної експертизи та  
інформації»  
Київ, Україна*

## **РОЛЬ ВЧЕНИХ У СТВОРЕННІ ЕФЕКТИВНОЇ СИСТЕМИ НАУКОВОЇ І НАУКОВО-ТЕХНІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ**

Цифрова трансформація суспільства змінила багато процесів, і змусила людей долати багато викликів, що вимагають нових знань та навичок. У цьому контексті до вчених підвищилися вимоги, зокрема підвищення рівня цифрової компетентності не тільки для виконання наукових досліджень, а й для оцінювання наукових результатів та проведення наукової і науково-технічної експертизи. У Законі України «Про наукову і науково-технічну експертизу» зазначено, що «наукова і науково-технічна експертиза – це діяльність, метою якої є дослідження, перевірка, аналіз та оцінка науково-технічного рівня об'єктів експертизи і підготовка обґрунтованих висновків для прийняття рішень щодо таких об'єктів». Отже, наукова і науково-технічна експертиза, повинна бути прозорою, відкритою, якісною та відповідати сучасним вимогам цифрового суспільства. Відповідно, вчені, які є основними суб'єкти цього процесу, відіграють ключову роль у створенні та забезпеченні системи наукової і науково-технічної експертизи.

У Законі України «Про наукову і науково-технічну діяльність» у статті 6 зазначено, що «науковий працівник провадить науково-педагогічну діяльність, надає консультативну допомогу, а також може бути експертом

відповідно до законодавства України». На рис. 1 представлено авторське відтворення основних видів діяльності вченого. У першому блоці це види діяльності, що визначені у Законі України «Про наукову і науково-технічну діяльність», у другому блоці визначено додаткові види діяльності про які також, згадано у даному Законі, проте чітко не окреслено їх тлумачення.

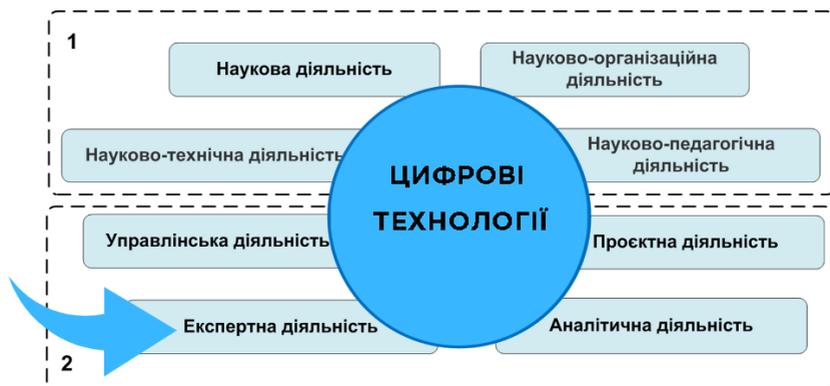


Рис. 1. Авторське відтворення основних видів діяльності вченого на основі Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність»

Здійснивши аналіз наукової літератури [2, 4, 5] та на підставі власного досвіду, було систематизовано основні напрями проведення вченими наукової і науково-технічної експертизи: 1) експертиза наукових проектів; 2) експертиза інноваційних пропозицій; 3) оцінювання наукових результатів; 4) експертиза дисертаційних робіт.

Вважаємо, що для створенні ефективної системи наукової і науково-технічної експертизи в Україні, варто виконати наступні кроки:

По-перше, *підвищення рівня компетентності експертів*. Важливим є необхідність постійного підвищення рівня

компетентностей вчених, зокрема цифрової. Це досягається через участь вчених у стажуваннях та співпраці з провідними науковими центрами, міжнародних конференціях, семінарах та ін. Також, є потреба для експертів у забезпеченні доступу до наукових ресурсів та міжнародних баз даних.

По-друге, *забезпечення об'єктивності та прозорості*. Важливим є запровадити прозорі процедури оцінювання та забезпечення мінімізації конфлікту інтересів.

По-третє, *застосування цифрових технологій*. Важливим є застосування цифрових технологій, що зокрема може значно підвищити ефективність наукової і науково-технічної експертизи. Зокрема, застосування штучного інтелекту дозволяють автоматизувати процеси аналізу великих обсягів інформації та підвищити точність оцінювання результатів наукових досліджень.

На сайті ДНУ «Український інститут науково-технічної експертизи та інформації» (УкрІНТЕІ) [1] вказано, що це головна спеціалізована експертна установа з організації та проведення державної наукової і науково-технічної експертизи, головною організацією у сфері науково-технічної інформації та базовою установою для діяльності Національного інформаційного центру зі співробітництва з ЄС у сфері науки і технологій. Про багаторічний досвід діяльності УкрІНТЕІ відомо в Україні, зокрема працівниками цієї установи було розроблено і підтримуються ряд національних інформаційно-аналітичних та довідкових систем, які спрямовані на забезпечення та організаційний супровід наукової та науково-організаційної діяльності. На рис. 2 представлена авторська візуалізація досвіду УкрІНТЕІ з організації і проведення наукової і науково-технічної експертизи.

## ДОСВІД УКРІНТЕІ

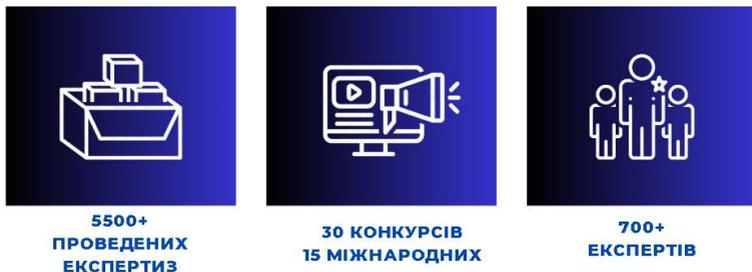


Рис. 2. Авторська візуалізація досвіду УкрІНТЕІ з організації і проведення наукової і науково-технічної експертизи

**Висновки.** В результаті проведеного дослідження, визначено, що ключовими чинниками для проведення успішної наукової і науково-технічної експертизи є компетентність вченого, об'єктивність та застосування цифрових технологій. Також, було сформульовано *рекомендації щодо створення ефективної системи наукової і науково-технічної експертизи:*

✓ запровадити підвищення кваліфікації вчених-експертів (розробити та запровадити різні програми навчання та стажування для експертів з метою підвищення їх компетентностей);

✓ забезпечити прозорість експертизи (запровадити прозорі процедури експертизи);

✓ цифровізація проведення наукової і науково-технічної експертизи (розробити та модернізувати спеціалізовані цифрові платформи для забезпечення автоматизованого процесу проведення експертизи, впровадити технології штучного інтелекту для підвищення ефективності експертної діяльності);

✓ стимулювати міжнародну співпрацю (сприяти міжнародній співпраці вчених-експертів для обміну досвідом

та успішними практиками в галузі наукової і науково-технічної експертизи).

Також, науковці повинні постійно вдосконалювати свої знання з метою забезпечення високого рівня наукового оцінювання та здійснення наукової і науково-технічної експертизи, що водночас сприятиме розвитку інноваційної та наукової діяльності.

### **Література:**

1. Державна наукова установа «Український інститут науково-технічної експертизи та інформації» (УкрІНТЕІ) (2024) URL: <http://www.uinteі.kiev.ua>.

2. Закон України «Про наукову і науково-технічну експертизу» (зі змінами та доповненнями). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/51/95-%D0%B2%D1%80#Text>.

3. Законі України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (зі змінами та доповненнями). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text>.

4. Камишин В.В., Сухий О.Л., Яцишин А.В. (2023) Досвід УкрІНТЕІ у розробці національних інформаційно-аналітичних систем. Матеріали II Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції «Відкрита наука України: візійний дискурс в умовах воєнного стану», 27-29 вересня 2023 року, 147-148.

5. Рева О.М., Камишин В.В., Кириченко К.В., Яроцький С.В., Сагановська Л.А. (2023). Формування спектру системно-інформаційних критеріїв узгодженості експертних думок. Наука, технології, інновації, 2(26), 26-39.

**Надія КІЧУК**

*доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного  
факультету Ізмаїльського державного гуманітарного  
університету  
Ізмаїл, Україна*

## **ВПЛИВ ГЛОБАЛЬНИХ ТРЕНДІВ НА СУЧАСНУ ОСВІТУ – ДРАЙВЕРУ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ**

З-поміж сучасних глобальних трендів, пов'язаних із тенденціями підвищення ролі освіти у соціально-економічному прогресі та інтелектуальному розвитку вітчизняного соціуму через продукування нових технологій й наукових знань, на часі актуалізація інноваційних ініціатив. Особливим чином це стосується вищої школи - основного етапу розвитку інноваційної компетентності здобувачів вищої освіти. Попри цілковитої очевидності зазначеного та наявності стійкого інтересу і вітчизняних дослідників (І. Коновальчук, В. Моляко, В. Рибалка, Н. Сафронова та ін.), і вчених зарубіжжя (К. Ангеловські, Х. Барнет, Ф. Кулебс, Т. Хюсен та ін.) до інноваційних процесів в освітній сфері, ще й досі відчутною є втрата ефективності нововведень та недостатня розробленість стратегічно-системного розвитку інноваційної компетентності майбутніх здобувачів вищої освіти.

Принагідно вкажемо, що деякі дослідники (навіть на рівні експериментальних напрацювань) зауважують на доцільності більш виваженого творчого використання тих емпірично-репродуктивних нововведень у вищеокресленій площині, котрі вже склались (зокрема, у перспективному досвіді Англії щодо інноваційного менеджменту в управлінні освітою) [1]. Увиразнення набув «зсув» акцентів у теоретико-

прикладних дослідженнях, присвячених певним аспектам проблеми педагогіки інновацій (М. Вовк, Л. Мільто, М. Царенко та ін.), йдеться про посилення, зокрема, акцентів на процесі поглиблення наукових уявлень про підсистему такого змісту: «від інноваційного типу педагога - до розвитку талановитого здобувача освіти». Варто додати, що проведені нами дослідження довели: з огляду на сучасне «цифрове покоління» здобувачів освіти, якісно нові можливості для інновацій утворили мережеві технології [3].

Саморефлексія досвіду викладацької діяльності у вищій школі засвідчує, що суттєвим рушієм щодо розвитку інноваційної компетентності здобувачів вищої освіти, правомірно розцінювати формування їх індивідуальної освітньої траєкторії. В результаті проведеного педагогічного дискурсу у цьому плані доведено, що дослідники здебільшого осмисляють індивідуальну освітню траєкторію студентів в контексті розв'язання проблеми індивідуалізації навчання в цілому (В.Володько, Л. Задорожна-Княгницька, Л. Смалько, А. Стеблицький та ін.). Для педагогічної теорії і практики, як відомо, конструктивність індивідуального підходу становить незаперечний принцип. Натомість, як переконає досвід, ще й досі неоціненною постає вага індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти під час професійного навчання, котре і слугує контентом випереджувального розвитку інноваційної компетентності особистості. Переваги саме такої площини вбачаємо принаймні в таких аспектах: уможливлення, з одного боку, повноцінно врахувати своєрідність творчої індивідуальності студента, а з іншого - компетентно спроектувати динаміку його здатності до інновацій на основі освітньої програми фахової підготовки. Ми поділяємо дослідницьку позицію вчених (Т.Годованьок, О. Нещерет), які не стільки деталізують конструкт «побудова індивідуальної освітньої траєкторії» через презентацію

структурно-компонентного складу (цінності, мотиви, норми, мета, позиції, форми, методи, засоби, оцінки і контроль), скільки окреслюють етапність, якої не лише доцільно дотримуватися, а й у ракурсі якої розгортається процеси розробки та розгортання індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів вищої освіти відбуваються більш інтенсивно. А саме: адаптаційний, де домінує «вхідне діагностування»; інформаційно-когнітивний, спрямований на формування у здобувача цілісного уявлення про базові моделі професійної поведінки; операційно-діяльнісний, котрий формує (за рахунок різновиду практики здобувача вищої освіти) його здатність до роботи в команді; рефлексивно-оцінювальний етап, що передбачає саморефлексію - ресурс стимулювання процесів самоконтролю з метою повноцінного вияву креативності [2, с. 127 - 128].

Отже, за реалій сьогодення, коли вже створено в університетському освітньо-науковому просторі певні передумови для успішного розвитку саме інноваційного типу випускника ЗВО, має сенс сфокусувати наукові розвідки та інноваційні практики на тих педагогічних технологіях, котрі системно, як у площині нормативних навчальних курсів, так і в межах навчальних дисциплін вільного вибору студента, спрямовують позитивну динаміку цього процесу.

### **Література (References)**

1. Белова В.В. Розвиток системи управління освітою України та можливості застосування успішного світового досвіду. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2021: інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації*: матер. V міжнар. конф. / Ін-т педагогіки НАПН України / за заг. ред. О.І. Локшиної. Тернопіль: Крок. 2021. С. 252 – 254.

2. Задорожна-Княгницька Л.В. Формування індивідуальної освітньої траєкторії магістрів – майбутніх менеджерів освіти у процесі професійної підготовки. Інноваційна педагогіка. *Теорія і методика професійної освіти*. 2020. Т. 1. Вип. 20. С. 125 – 129.

3. Кічук Н.В. Освітні інновації: конструктивність SMART-комплексів у контексті розв’язання проблематики вищої педагогічної школи. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 60. С. 54 – 57.

### **Тетяна КОЙЧЕВА**

*доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри  
педагогіки Державний заклад «Південноукраїнський  
національний педагогічний університет імені  
К. Д. Ушинського»  
Одеса, Україна*

## **РОЛЬ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ В СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ОСВІТИ**

Корпоративна культура вишу не виключає, а передбачає принцип командного підходу, єдиний корпоративний творчий дух, створення гуманістичного ставлення до кожного учасника освітнього процесу. Корпоративна культура сучасних освітніх установ базується на постійній роботі з тими, хто навчає, і тими, хто навчається, спрямованої не тільки на актуалізацію особистих і професійних здібностей, підвищення кваліфікації, а й на гармонізацію внутрішньо корпоративних і внутрішньо групових відносин, поліпшення психологічного клімату. У такій ситуації зростає «людський потенціал», «людський капітал», «нематеріальний актив» освітніх корпорацій .

Наявність корпоративної культури дозволяє успішно адаптуватися до системи норм і цінностей вишу, формує

стандарти поведінки людей і відповідальність за їх дотримання; забезпечує більш ефективну діяльність своєї організації. Корпоративна культура ЗВО бере участь у формуванні людського капіталу студентів – майбутніх фахівців. Якщо мова йде про ВНЗ спеціалізованої спрямованості, то можна стверджувати, що корпоративна культура відіграє в їх структурі стратегічну роль.

У кожній організації своя культура. Подібно до того, як характер впливає на поведінку людини, культура організації впливає на поведінку, думки і дії її членів. Вона визначає, як службовці і менеджери підходять до вирішення проблем, обслуговують замовників, ведуть справи з постачальниками, реагують на конкурентів і як вони в цілому здійснюють свою діяльність зараз і будуть працювати в майбутньому. Вона визначає місце організації в довколишньому світі, уособлює собою ті неписані закони, норми і правила, які об'єднують членів організації і пов'язують їх разом. Вона забезпечує формування морально-етичних цінностей і настанов життєдіяльності корпорації, що спонукають потенціал інтелектуальної і духовної енергії людських ресурсів на ефективну реалізацію її місії.

Під безпосереднім впливом корпоративної культури відбувається зміцнення зв'язків (соціальне партнерство) співробітників з керівництвом університету, об'єднання (солідарність) працівників усіх рівнів на основі цінностей, норм і традицій організації, підвищення їхньої відповідальності за якість діяльності. Вона організовує роботу і розпоряджається людськими ресурсами таким чином, щоб діяльність університету забезпечувала високу мобільність, збагачення, соціальний захист тих, хто в ньому працює. Низка досліджень надає достатньо підтверджень незаперечного зв'язку між високими виробничими показниками в компанії та її корпоративною культурою.

Корпоративна культура – не єдина складова успіху. Важливими є такі аспекти, як стратегія компанії та її структура, організація виробничих процесів і система платні, стан ринку, конкуренція та багато іншого. Натомість корпоративна культура є ключовим компонентом на шляху до успіху, який накладає свій відбиток на всі інші.

Міцна внутрішня корпоративна культура організації характеризується тим, що її ключові корпоративні цінності активно підтримуються і розподіляються майже всіма членами організації. Чим більше співробітників визнає ключові цінності, чим більше вони віддані їм, тим міцніша організаційна культура. І відповідно міцна культура має великий вплив на поведінку членів організації. Так, одним з помітних результатів сильної культури є низька плинність кадрів.

Культура завжди виконує освітню і виховну роль. Існує досить поширена думка про те, що організація – це сім'я, яка повинна піклуватися про підвищення освітнього рівня своїх співробітників, приріст їхніх умінь і навичок, розвиток особистісних компетенцій і збільшення «людського капіталу» в цілому.

Сьогодні інновації зумовлюють конкурентоспроможність підприємства, стають найважливішим засобом його розвитку, яке охоплює не одну вузьку галузь, а включають у себе всі галузі, що впливають на загальний результат – навчання персоналу управління, маркетинг, фінанси та ін. Інноваційний розвиток змушує змінювати сформовану на підприємстві систему управління, цінності, правила і норми, істотно змінювати уявлення про взаємозв'язки із зовнішнім середовищем і принципи організації внутрішньої життєдіяльності. Перехід до інноваційної економіки диктує гостру потребу в перегляді сформованих методів управління персоналом, пошуку нових, по суті,

технологій управлінського впливу на свідомість і поведінку працівників.

Культура організації, що є за своєю природою певною соціальною інновацією на шляху розвитку її колективу, дозволяє здійснювати організаційні зміни відповідно до потреб стратегічного розвитку підприємства, а також формувати у персоналу необхідну мотивацію до їх реалізації. Водночас свідоме і цілеспрямоване управління процесами розвитку культури на підприємстві дозволяє істотно впливати на інноваційну активність персоналу в певній сфері діяльності.

### Література

1. Корпоративна культура: Навчальний посібник. / Під заг. ред. Г.Л.Хата. – К.: Центр навчальної ітератури, 2003. – 403 с.

**Анна ВОРОБІЙОВА**

*аспірантка, Ізмаїльський державний гуманітарний  
університет,  
Ізмаїл, Україна*

### **УНІВЕРСИТЕТСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР: ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.**

Нині загострення набула проблематика підготовленості педагога до успішної професійної діяльності в умовах нових реалій освітнього ландшафту, необхідності врахування назрілих потреб щодо перезавантаження Нової української школи та суттєвого підвищення якості освітніх послуг у контексті євроінтеграційних пріоритетів.

Університетський освітній простір - це комплексне поняття, яке охоплює всі аспекти та складові середовища, де відбувається процес навчання і набуття знань. Його організація

та створення сприяє забезпеченню ефективного навчання та розвитку особистості кожного учасника освітнього процесу. Додаткові джерела визначають освітній простір, як особливу, вже визначену соціокультурну і педагогічну систему, котра складається з матеріальних і духовних компонентів, що створюються на основі національної культури та традицій та забезпечують умови для розвитку особистості, формування її освітньої культури й готовності до життя та професійної діяльності. [4, с. 271]

Оскільки загальновизнаними є переваги компетентнісної освітньої парадигми ( О. Дубасенюк, Ю. Грищенко, О. Кучерявий, Д. Хаймс та ін.), а здатність до інновацій утворює передумову готовності фахівця до змін, новоутворень у професійній діяльності ( Л. Даниленко, В. Паламарчук, та ін.), то актуалізується аспект здатності педагога до інноваційної діяльності саме на основному, університетському етапі професійного становлення.

Розвиток компетентностей майбутніх вчителів математики у сфері інноваційної професійної діяльності в університетському освітньому середовищі має вирішальне значення для підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних відповідати викликам сучасності: саме ці фахівці системно впливають на гнучкість мислення учня через “гімнастику її розуму” здобувача.

Підготовка майбутніх учителів математики до інноваційної професійної діяльності в університетському освітньому просторі - це складний процес, який вимагає вдосконалення традиційних методик навчання та впровадження передових педагогічних стратегій. Базового значення тут набуває комплексний підхід, який охоплює не лише теоретичні знання, але й практичні вміння та навички студентів. Сучасні педагогічні технології відіграють важливу роль у цьому процесі. Зокрема, впровадження інтерактивних

методів навчання, використання комп'ютерних програм та онлайн-ресурсів допомагає створити стимулююче середовище для розвитку творчого та інноваційного мислення. Зазначимо, що на сучасному етапі цифровізації освітнього процесу у професійній підготовці майбутніх викладачів математичних дисциплін використовуються такі цифрові інструменти як мікроблоги, мобільні додатки доповненої реальності, система мобільного опитування, електронна пошта, вебінари та відеозв'язок, інформаційно-довідкові ресурси, хмарні сервіси.

Саморефлексія набутого досвіду викладацької діяльності засвідчує про те, що сучасні університети ефективно використовують спеціалізовані програмні засоби для навчання математичних дисциплін, зокрема такі з них, як інтегровані математичні пакети; йдеться про програми Matlab, MathCad, Maple, Mathematica та ін., як засвідчує практика, це не лише сприяє у вирішенні та перевірці правильності розв'язків різних математичних задач, але і органічно вписується в освітній процес, актуалізуючи індивідуальну освітню траєкторію майбутнього вчителя математики. До того ж, вони надають можливість графічної демонстрації математичних завдань, що дозволяє студентам краще зрозуміти складні математичні концепції та візуалізувати рішення, а відтак, сприяти підвищенню їх математичної грамотності.

У сучасних умовах цифрової трансформації вищої освіти, майбутні викладачі математичних дисциплін активно використовують онлайн засоби для навчання та спілкування. Вони користуються різноманітними цифровими платформами та інтернет-інструментами (до прикладу веб-сайти, блоги, форуми, чати, розмови чи листування). До того ж уможливлується збагачення університетського освітнього простору через урізноманітнення Інтернет-комунікації (зокрема, Skype, Facebook, Messenger, Viber), а також використання онлайн-платформи для навчання (на кшталт

YouTube, Google), спеціалізовані освітні платформи (наприклад, Zoom.us, Cisco Webex Meetings, Google Classroom, Moodle, Microsoft Teams, Discord). Наш досвід підтвердив, що це дозволяє майбутнім викладачам не лише ефективно “передавати” фактичні знання; йдеться й про створення “відкритого та доступного середовища для співпраці та обміну досвідом”. [1, с. 84-87]

Університетська програма, спрямована на підготовку майбутніх учителів математики, має бути спроектована таким чином, щоб стимулювати розвиток у них умінь аналізувати та розв'язувати складні математичні задачі. Це може включати в себе запровадження різноманітних практичних завдань, лабораторних робіт, проектів та досліджень, які актуалізують критичне мислення студентів, вимагаючи творчого підходу та вміння застосовувати отримані знання у реальних життєвих ситуаціях.

На наш погляд, університетський освітній простір має стимулювати майбутніх учителів до пошуку нових методів викладання та навчання. Це може бути досягнуто шляхом впровадження технологій навчання та співпраці з практикуючими вчителями для обміну досвідом та передачі кращих педагогічних інструментів. Як переконує практика, у такий спосіб природним чином залучаються студенти до участі у наукових конференціях, семінарах та воркшопах, де вони знайомляться із новітніми дослідженнями в галузі математичної освіти та опановують конструктивні ідеї для вдосконалення своєї професійної діяльності.

Особливої ваги має нині такий вид діяльності студента, як написання математичних творів, під якими ми розуміємо індивідуальне теоретико-практичне “домашнє завдання” з математики. На основі математичних творів розробляються більш ґрунтовні студентські наукові розвідки. Проведені у цьому плані дослідження показали, що математичні твори

сприяють формуванню професійного становлення майбутнього вчителя математики та розвитку його навчально-дослідницької діяльності, адже тут студенти з першого курсу навчання у ЗВО заохочуються наступного: працювати з навчальною і науково-популярною літературою; визначати й обирати головне серед великої кількості інформації; досліджувати властивості функцій та арифметичні операції над ними; ілюструвати твердження прикладами, неоднозначні твердження – контрприкладми; працювати в середовищі програми Advanced Grapher; застосовувати похідну до доведення рівнянь та нерівностей; правильно оформляти список літературних джерел. [2, с. 296-297]

До зазначеного додамо, що такий підхід до університетської програми оптимізує процес розвитку не лише навичок інструментарності майбутніх вчителів математики, але й креативність, творчий підхід та їх здатність до пошуку нових шляхів вдосконалення процесу навчання та викладання, тобто педагогічних інновацій.

Важливо, щоб майбутні вчителі мали можливість отримати практичний досвід роботи в школах ще під час університетської освіти. Це допоможе їм отримати реальний досвід викладання та взаємодії з учнями. Наукові дослідження, проведені вітчизняними педагогічними університетами, демонструють важливий вплив проходження практики майбутніми вчителями на їхню подальшу професійну діяльність. Дослідження, проведене національними педагогічними університетами, вказує на те, що студенти, які мають можливість пройти практику в різних школах, показують більшу готовність до викликів педагогічної практики порівняно з тими, хто не мав такого досвіду.

Принагідно зауважимо на висновках деяких дослідників відносно важливості того, щоб студент - практикант "перебував" у різноманітному шкільному середовищі; це

може бути досягнуто завдяки організації практики майбутніх учителів математики у різних закладах освіти. За нашими спостереженнями ті студенти, які мають можливість працювати з учнями різних вікових категорій, соціальних груп, та освітніх потреб виявляють більшу результативність щодо здатності до гнучких та адаптивних педагогічних стратегій у професійній діяльності. А такий практичний досвід стає надзвичайно цінним у їхній подальшій професійній кар'єрі. [3, с. 350-351]

Отже, професійна підготовка фахівців до професійної діяльності є більш результативною, якщо осмисляти університетський освітній простір як педагогічну систему.

### **Література**

1. Воробйова А.В., Воробйов Я. А. “Цифровізація професійної підготовки майбутніх викладачів математичних дисциплін”, видавнича група “Наукові перспективи” . Чеська республіка, 2023. С. 80-90.

2. Ковтонюк М.М., Дідовик М.В. Формування інноваційного середовища майбутніх учителів математики та фізики., *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2018. №50. С. 293-298.

3. Михайленко Л.Ф., Ковальчук М.Б., Формування методичної компетентності у майбутніх вчителів математики під час проходження педагогічної практики в школі., *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2018. №52. С. 349-352.

4. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.

**Маріанна ПАККІ**

*кандидат педагогічних наук, доцент ЗВО, кафедра  
фундаментальної і прикладної геології, Харківський  
національний університет імені В. Н. Каразіна,  
Харків, Україна*

## **ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В МЕЖАХ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ ЗДОБУТТЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Згідно з чинною редакцією Закону України «Про вищу освіту» її здобуття можливе, зокрема у заочній формі, відмінними рисами якої є «поєднання навчальних занять і контрольних заходів під час короткочасних сесій та самостійного оволодіння освітньою програмою в період між ними» [3]. Водночас попри гарантовану законодавством можливість здобувати освіту заочно в межах вітчизняного освітнього простору наявна тривала дискусія щодо ефективності та майбутнього цієї форми [5, 6].

На підставі детального аналізу наукового доробку попередників Ю. Цветкова визначає заочну форму навчання як таку, якість якої «перебуває поза всіма можливими стандартами вищої освіти» [5, с. 117]. Дослідниця посилається на реалії недостатньої залученості здобувачів, чий життєвий графік не дозволяє приділяти достатньо часу опануванню освітньої програми. Окрім індивідуальних особливостей самих здобувачів (наприклад, повного робочого дня та наявності родини, яка потребує уваги та часу) [5], їх менша залученість зумовлена безпосередньо навчальним планом. Так, передбачені обсяги аудиторного навчального часу становлять до 20-30 % від аналогічного в межах очної форми здобуття вищої освіти [1, 2].

Зважаючи на означені недоліки, природнім видається рішення скасувати заочну форму навчання [4]. Проте ця думка породжує правову колізію щодо фактичного позбавлення частки здобувачів їх відповідного права. Додамо, що саме з погляду здобувачів заочної форми навчання остання має важливі переваги, наприклад [6, с. 190]:

- можливість поєднувати роботу, навчання та особисте життя;
- доступ до бажаної освіти здобувачам із різних куточків країни або тим, хто має додаткові освітні потреби;
- високий рівень автономії здобувачів, можливість обирати власний темп навчання;
- менша вартість порівняно з очною формою;
- поєднання практичного досвіду та теорії (навчання «без відриву від виробництва»).

Беручи до уваги існуюче протиріччя між окресленими перевагами та недоліками заочної форми здобуття вищої освіти, на нашу думку, вкрай слушною є теза Ю. Цветкової щодо відповідальності в тому числі самих ЗВО за поточний спірний рівень її якості. Як зазначає авторка, зокрема і їх консервативність перешкоджає оновленню та перегляду принципів реалізації заочної форми навчання [5]. На нашу думку, саме на інституційному рівні проблемою є викривлене сприйняття закладами заочного навчання як аналогічного до очного, просто меншого в обсягах, що насправді не відповідає реальності. Ось чому пропонуємо наше бачення відповідних змін, які не мали б такого радикального наслідку як скасування заочного навчання, проте могли б підвищити його якість.

Так, серед ключових принципів його організації, на нашу думку, має бути тріада: час – форма – методи.

Ключовим для заочного навчання є принцип часу, адже він значно зменшений у порівнянні із очним навчанням.

Законодавчо передбачено: «тривалість періоду між навчальними заняттями та контрольними заходами не може бути меншою, ніж один місяць» [3]. Час екзаменаційних сесій не має бути проміжком, за який здобувачі ознайомлюються із матеріалом, виконують завдання і одразу складають підсумковий контроль. Саме тому важливо розробляти навчальний графік так, аби здобувачі дійсно мали час на якісну самостійну навчальну роботу. Наприклад, для цього можливо планувати «настановчу сесію» у кожному, а не лише першому семестрі, розносити у часі «вступ до певного предмету» та час виконання завдань та складання підсумкового контролю з нього. Загалом цей принцип стосується інституційного рівня і може бути місцем автономії ЗВО. Також його реалізація (як і наступних двох принципів) належить і до зони відповідальності викладачів.

Так, зважаючи на часові обмеження перегляду потребує і зміст матеріалу та розставлені акценти. В умовах виділених умовних 10-ти аудиторних годин на предмет нераціональним є фокусуватися на його історії чи надмірних теоретичних основах. Ми усвідомлюємо, що є освітні компоненти, для яких ця частина є значимою, і тоді це може стати винятком. Проте загалом подібні теми доречно виносити на самостійне опрацювання здобувачами у міжсесійний період. Обов'язкового ж розгляду в аудиторії потребує матеріал, який становить труднощі в самостійному опануванні, має певні протиріччя та практичні тонкощі, які неможливо осягнути без допомоги викладача. Також зважаючи на різний освітній бекграунд здобувачів окремий перелік питань, який є базисом для матеріалу в межах предмету, можна попередньо винести на самостійне опрацювання до сесії, аби вже в аудиторії не доводилося пояснювати ази.

Наступним є принцип форми. Заочна освіта – організаційно складний процес, який передбачає специфічну комунікацію і не завжди можливий швидкий контакт із викладачем. Через що останнім бажано застосовувати усі доступні інструменти для спрощення цього процесу. Так, критичним є використанням ресурсів типу Google Class, Moodle та інших онлайн-середовищ, в межах яких викладач може структурувати навчальний матеріал, надавати (рекомендувати) методичні матеріали або посилання на них, чітко встановлювати дедлайни для виконання певних завдань, розміщувати необхідні вказівки та мати стабільний канал спілкування зі здобувачами. Єдиний інформаційний хаб значно спростить комунікацію, дасть можливість усім учасникам освітнього процесу відстежувати хід роботи. Також це сприятиме зниженню рівня напруги здобувачів, оскільки правила та очікування від них будуть чіткими, відомими їм та зрозумілими.

І останній, однак не за значенням, у згаданій вище тріаді, на нашу думку, є принцип методів, а саме – методів навчання та викладання. Особливої актуальності набувають такі з них як метод «перевернутого класу», дискусія, аналіз кейсів та ситуацій, робота в малих групах тощо. Тобто максимально практико-орієнтовані методи, які потребують попередньої самостійної підготовки здобувачів і водночас сприяють максимальній ефективності аудиторного часу. Активна не слухацька, а саме дискусивна та аналітична робота в аудиторії сприятимуть кращому опануванню матеріалу, ніж пасивне прослуховування лекції. Додамо, що впровадження інтерактивних методів може допомогти також у вирішенні такого недоліку заочного навчання як відсутність міжособистісного спілкування здобувачів. Працюючи над спільними проектами в малих групах, обговорюючи дискусійні

питання здобувачі знайомляться краще, отримують відчуття належності до спільноти, а також розвивають «soft skills».

Таким чином, заочна форма здобуття вищої освіти має свої слабкі сторони, однак водночас вона дає значні можливості певним категоріям населення. Через що її повна відміна може стати скоріше надмірною реакцією (так званою «overreacting») на проблему, ніж швидким способом її вирішення. Запропоновані нами принципи є першим кроком для підвищення рівня якості заочної освіти, а також підґрунтям для її оптимізації без повної відміни.

### Література

1. Положення про організацію освітнього процесу в Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна. URL:

[https://karazin.ua/storage/documents/978\\_m69w4Iy9IUkYdcQRbCuWoLfT0.pdf](https://karazin.ua/storage/documents/978_m69w4Iy9IUkYdcQRbCuWoLfT0.pdf) (дата звернення 04.04.2024).

3. Положення про організацію освітнього процесу у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка. URL: [http://nmc.univ.kiev.ua/docs/Polozhennia-pro-organizatsiyu-osvitniogo-procesu-11\\_04\\_2022.pdf](http://nmc.univ.kiev.ua/docs/Polozhennia-pro-organizatsiyu-osvitniogo-procesu-11_04_2022.pdf) (дата звернення 04.04.2024).

3. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII : станом на 24 берез. 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 24.04.2024).

4. Розвиток індивідуальних освітніх траєкторій та вдосконалення освітнього процесу у вищій освіті — уряд пропонує проєкт закону на розгляд верховної ради. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/rozvitok-individualnih-osvitnih-trayektorij-ta-vdoskonalennya-osvitnogo-procesu-u-vishij->

[osviti-uryad-proponuye-proyekt-zakonu-na-rozglyad-verhovnoyi-radi](#) (дата звернення 01.04.2024).

5. Цветкова Ю.В. Занепад заочної та перспективи розвитку дистанційної освіти: правове забезпечення та нові можливості для університетів середнього рівня в Україні та Європі. *Південноукраїнський правничий часопис*. 2021. № 4. С. 115–119.

6. Galstyan A.G. Enhancement of extramural education by elements of distance learning. *Вісник Харківського національного ун-ту імені В.Н. Каразіна. Серія : Іноземна філологія*. 2017. № 85. С. 189 – 195.

### **ФАНЬ ПЕЙСІ**

*аспірант кафедри педагогіки*

*Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»  
Одеса, Україна*

### **ОСОБЛИВОСТІ РЕФЛЕКСИВНО- ОРІЄНТОВАНОЇ ПАРАДИГМИ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Кардинальні зміни, що відбулися в житті суспільства і, головним чином, у масовій школі, складні завдання, що стоять перед освітою на новому етапі історичного розвитку країни, вимагають перегляду поглядів на діяльність вчителя та вимог щодо його професійної підготовки в умовах вищої педагогічної освіти, пошук ефективних і раціональних парадигм її організації. Такий пошук призвів до появи рефлексивно зорієнтованої моделі освіти, що є важливим кроком у якісній підготовці компетентних, творчих, здатних до критичного мислення, постійного професійного самовдосконалення, особистісного зростання, свідомого саморозвитку вчителів.

Першість щодо внесення до наукового дискурсу поняття «рефлексивна парадигма в освіті» належить М. Ліпману [3], який на основі багаторічного викладацького університетського досвіду, запропонував підхід, що відображає суттєві зміщення в уявленні про навчання та виховання, акцентуючи увагу на самопізнанні, критичному мисленні та постійному розвитку особистості.

Центральним поняттям у педагогічній концепції Ліпмана є «рефлексія», що розглядається як процес самоаналізу, у якому освітня діяльність трактується як постійний шлях самовдосконалення. У контексті освіти рефлексія дозволяє її здобувачам активно залучатися до процесу навчання, розвивати критичне мислення та власну ідентичність. Ті, хто здобувають освіту навчаються розуміти свої власні думки, переконання та почуття, а також вміти критично оцінювати свої дії та приймати відповідальні рішення.

Ідея рефлексивної парадигми в освіті М. Ліпмана виходить за рамки традиційного уявлення про навчання, що базується на переданні знань і стандартизованому тестуванні. Замість цього, він підтримує ідею індивідуалізованого навчання, де здобувачі освіти активно залучаються до процесу власного навчання, рефлексуючи над ним і знаходячи нові шляхи для розвитку. Основні принципи рефлексивної педагогічної парадигми Ліпмана включають в себе активне використання діалогу та співпраці в освітньому процесі, стимулювання самостійності та творчого мислення здобувачів, а також постійне вдосконалення педагога через рефлексію та самоаналіз [3].

Ці ідеї були широко підтримані у світі та розвинуті, завдяки дослідженням Т. Гранта, В. Желанової, М. Заброцького, Р. Кірбі, А. Лозенко, І. Ульянич та інших учених. Доведено, що рефлексивно зорієнтована освітня

парадигма сприяє усвідомленню майбутніми педагогами смислових аспектів професійної діяльності (не лише знаю, що робити, але й розумію чому це потрібно робити), формуванню у суб'єктів освітнього процесу як активних його учасників відчуття власної відповідальності за свої дії та розвиток, тобто переведення їх у позицію «суб'єкта власного життя», здатного аргументувати свої погляди, встановлювати логічні причинно наслідкові зв'язки та робити обґрунтовані висновки [1].

Рефлексія стала невід'ємним складником сучасного освітнього процесу вищої школи, адже вона дозволяє викладачам не лише вдосконалювати свою професійно-педагогічну майстерність, але й розвивати особистісні якості, необхідні для ефективного впливу на студентів. Рефлексивно зорієнтована вища педагогічна освіта, яка активно впроваджується в багатьох закладах вищої освіти, має свої особливості та переваги.

По-перше, вона сприяє формуванню критичного мислення майбутніх педагогів. Інтегруючи рефлексію в освітній процес, студенти навчаються аналізувати власні дії та виправляти помилки. Цей підхід дозволяє їм ставити питання, шукати способи їх вирішення та розвивати свої креативні вміння.

По-друге, рефлексивно зорієнтована вища педагогічна освіта акцентує увагу на особистісному розвитку майбутніх педагогів. Вона сприяє розвитку самоаналізу, емпатії, вмінню працювати в команді та спілкуватися з різними людьми. Це допомагає майбутнім учителям краще розуміти своїх учнів, будувати довірливі стосунки та створювати емоційно підтримуюче навчальне середовище.

По-третє, рефлексивно зорієнтована вища педагогічна освіта сприяє створенню умов для постійного професійного зростання педагогів. Цей підхід передбачає систематичний аналіз власної діяльності, використання отриманих знань та

навичок у практиці, а також навчання на власних помилках. Це дозволяє вчителям постійно вдосконалювати свою роботу та досягати кращих результатів у навчанні [2].

Нарешті, рефлексивно зорієнтована вища педагогічна освіта сприяє підвищенню автономності вчителів у професійній діяльності. Зосередження на власних досвіді та рефлексіях допомагає педагогам розробляти інноваційні методи навчання та здійснювати креативні підходи до вирішення сучасних завдань навчання і виховання.

Отже, рефлексивно зорієнтована вища педагогічна освіта є ключовим елементом у якісній підготовці компетентних педагогів-професіоналів. Вона сприяє розвитку критичного мислення, особистісного зростання, постійного професійного вдосконалення та підвищенню автономності вчителів у професійній діяльності.

### Література

1. Желанова В. В. Рефлексивна компетентність майбутнього педагога: сутність, структура, логіка рефлексіогенезу. *Збірник наукових праць*. 2020. № 33 (1). С. 17–23.
2. Марусинець М. М. Рефлексія як засіб інноваційної діяльності вчителя. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки. *Збірник наукових праць*. 2014. Вип. 43 (67). С. 241–246.
3. Lipman M. The reflective model of educational practice. *Thinking in Education*. Cambridge. 1991. P. 7–25.

## **ЛІ ЛІНЬІ**

*аспірантка кафедри педагогіки,  
Державний заклад «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»  
Одеса, Україна*

### **ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Учителі мистецьких спеціальностей відіграють ключову роль у розвитку творчого потенціалу та культурного розвитку молодого покоління. Їхня професійна діяльність є унікальною і важливою у формуванні культурного обличчя суспільства і вимагає не лише високої майстерності в обраній галузі мистецтва, будь то музика, образотворче мистецтво, театральна майстерність чи хореографія, але й глибоких педагогічних знань, інноваційних умінь, специфічного підходу до виховання і навчання.

Вивченню різних аспектів проблеми професійного становлення майбутніх учителів мистецьких спеціальностей присвятили свої дослідження такі науковці, як Т.Агейкіна-Старченко, В.Кравцов, Ю.Локарева, Н.Лупак, М.Михайличенко, В.Орлов, Г.Падалка, А.Петелін, В.Радул, Л.Романишина, О.Рудницька, Н.Чорна та ін.

Поняття «становлення» у довідковій літературі трактується як формування будь-якого об'єкта, перехід від одного етапу його розвитку до іншого, що передбачає перетворення можливостей, набуття нових рис і форм у процесі зростання і розвитку [5, с. 253].

Професійне становлення представляє собою складну та багатогранну трансформацію, що поєднує професійний та особистісний розвиток особистості. Ця трансформація

визначається вимогами сучасної освіти, триває упродовж життя і характеризується якісними змінами, включаючи набуття ключових професійно-особистісних якостей, необхідних для успішної кар'єри у вибраній галузі [2, с. 203].

Універсальну рису професійного становлення майбутніх учителів виокремлює І.Бех і доводить, що цей процес починається із формування ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності. Учений виділяє такі етапи професійного становлення майбутніх педагогів:

1. ознайомлення з майбутньою професійною сферою й набуття уявлень і ставлень щодо неї;
2. формування конкретних уявлень про професіоналізм у вибраній галузі;
3. формування ціннісних поглядів;
4. складання внутрішнього образу себе як професіонала [1, с. 268].

В.Кравцов, М.Михайличенко і В.Радул застосовують дещо інший підхід до етапізації професійного становлення педагога та виокремлюють у ньому: перший етап – формування професійних намірів і цілей; другий – отримання професійної освіти як бази для обраної спеціальності; третій – безпосередній вступ у професію; четвертий – часткове або повне здійснення самостійної професійної діяльності.

За думкою вчених, кожен з етапів професійного становлення супроводжується такими результатами, як професійне самовизначення, володіння педагогічною майстерністю, професійною компетентністю, професійно-педагогічною культурою [4, с. 125].

Процес професійного становлення майбутніх учителів мистецьких спеціальностей включає низку особливостей [3], що визначають рівень їхньої компетентності та підготовленості до вимог цієї професії, а саме:

- отримання глибоких знань і практичних умінь в обраній галузі мистецтва для розвитку креативності та інновацій в мистецтві з метою підтримки його живого й еволюційного характеру, розвитку художньо-естетичної культури;

- набуття інноваційного стилю педагогічного мислення;

- оволодіння способами розвитку творчого потенціалу своїх вихованців, надихаючи їх до самовираження та експериментування в різних видах і жанрах мистецтва;

- набуття здатності виховувати в учнів не лише мистецькі навички, але й високі моральні та етичні стандарти;

- готовність до постійного навчання, самовдосконалення, адаптації до нових тенденцій та ідей у галузі мистецтва й освіти.

Процес професійного становлення майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, що забезпечує їхню готовність до якісного виконання професійної діяльності є складним і необхідним, оскільки педагоги-митці несуть на собі велику відповідальність за розвиток творчого потенціалу прийдешніх поколінь. Вони повинні бути не лише майстрами своєї справи, каталізаторами розвитку творчих інновацій в мистецтві, щоб передавати учням не лише базові вміння та навички, а й удосконалені техніки і творчі підходи; але й вихователями, менторами, наставниками, мотиваторами для своїх учнів. Їхня професійно-педагогічна діяльність як результат успішного професійного становлення, визначає культурне майбутнє як окремої країни, так і світу в цілому, роблячи її надзвичайно важливою для суспільства.

### **Література**

1. Бех І. Д. Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: наук. видання. Твори: в 2-х кн., кн. 2. Київ: Либідь, 2003. 344 с.

2. Локарєва Ю. Теоретико-методологічні основи професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 132. С. 202-204.

3. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: монографія. ред. І. А. Зязюна. Київ: Наукова думка, 2003. 262 с.

4. Радул В. В., Кравцов В. О., Михайличенко М. В. Основи професійного становлення майбутнього вчителя: навч. посібник. Кіровоград: РВВ КДПУ, 2006. 216 с.

5. Соціолого-педагогічний словник. Уклад. С. У. Гончаренко та ін.; ред. В. В. Радул. Київ: ЕксОб, 2004. 304 с.

### **Oleksii LYSTOPAD**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the  
Department of Preschool Education State institution «South  
Ukrainian National Pedagogical University named  
after K. D. Ushynsky», Odesa, Ukraine*

## **FORMATION OF INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY**

The development of information and digital technologies, continuously growing capabilities of computer technology and its penetration into all spheres of Ukrainian society, necessitates the use of information and digital technologies in the field of education. The changes taking place in the system of higher education directly depend on the informatisation of modern Ukrainian society, which

is distinguished by intensive and mass application of information and digital technologies.

This increases the need for competent professionals with sufficient knowledge and experience to adapt quickly to the changing conditions of the information and digital society. In connection with this trend, one of the main tasks is to train competitive teachers. A modern teacher should be able to navigate in the flow of information, be able to analyse, summarise and synthesise it in order to apply it in pedagogical activities. To solve these problems, it is necessary to form information and digital competence in future educators.

Information and digital competence of an educator is an integrative quality of personality, manifested in his readiness and ability to master information and digital and special knowledge, skills and abilities, the ability to select, analyse and creative transformation, as well as effective and successful application of information and communication technologies in practical activities, using a computer or its portable analogues.

The structure of information and digital competence of a future educator:

cognitive component is a set of theoretical knowledge, skills and abilities of a future educator, which includes the ability and willingness to master basic pedagogical and special knowledge, skills and abilities in the field of information and communication technologies for the effective construction of the educational process in the educational environment of the university;

motivational component is the sum of internal and external motives of future professional activity, characterised by the aspiration of the future educator to the application of information and communication technologies in the educational environment of the university, the desire to self-improvement in this area, the formation of an internal desire to achieve success in solving non-standard problems;

interactive component is a constant active dialogue and interaction between students and teacher with the use of information and communication technologies and distance learning tools, common solution of educational tasks, simulation of life situation and independent cognitive and thinking activity of students, the ability to effectively apply information and communication technologies in the organization of the educational process in the educational environment of the university.

the activity component is a practical embodiment of professional and pedagogical knowledge of the future educator, his intellectual, cognitive, technical, design and technological skills, the formation of highly professional competences for the resolution of educational tasks in the educational environment of the pedagogical university with the help of information and communication technologies. From the point of view of pedagogy, "environment" is considered as the human environment and the conditions in which the interaction of the individual with the environment takes place.

Conditions have a direct impact on the development of human personality, they can accelerate or slow down the process of its development. The concept of "educational environment" is widely spread and actively used in modern pedagogical science. Educational environment is a system of conditions for the formation of personality according to a given pattern, as well as opportunities for its development, contained in the social and spatial-subject environment.

Based on these concepts (Ubiquitous Learning Environment; Computer-Supported Cooperative / Collaborative Learning (CSCL); Bring Your Own Device (BYOD)), the modern educational environment shifts part of the forms of organisation of the learning process to computer-based learning, giving the learner the opportunity to work with the knowledge base by downloading an electronic textbook or other electronic resource, to consolidate certain skills, to control and self-control.

In the educational environment we distinguish the following properties: adaptability – adaptation of educational material to the individual characteristics of students; modifiability – addition and change of educational material depending on the trends of communication and digital needs of students; creativity – directed effect of development of future educator's readiness for creative productive activity; production orientation – focus on the creation of labour products; interactivity – optimisation of the education process by introducing such forms of work as online consultations, distance learning; motivated – the ability of the environment to influence and manage the motivational sphere of the student; integrity – unity and interrelation of the content of the educational environment; purposefulness – clearly defined goals and objectives of the educational environment functioning; saturation – availability of resources related to the student's inclusion in the educational environment of the university; informativeness – availability of quality and useful information received by students in the educational environment.

The pedagogical potential of the educational environment of the university is formed of such separate (private) its properties as: the ability to put forward and justify the goal of improving the quality of the educational environment; the ability to reliably determine the level of quality of the educational environment and its subjects; ability to provide conditions that are as favourable as possible to stimulate self-realisation and self-assertion of teachers and students; ability to integrate the efforts of the subjects of the educational environment, to make their interaction the most effective; ability to carry out scientifically-based analysis of the obtained results of the quality assessment of the educational environment of the university.

### **References**

1. Lystopad O., Mardarova I. (2024) Osvitniy vebkvest yak instrument dystantsiynoyi osvity [Educational webquest as a

tool for distance education]. *Bulletin of the Glukhiv National Pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko*, Issue 1 (54). pp. 12–21. DOI : 10.31376/2410-0897-2024-1-54-12-21 [in Ukrainian]

2. Teoriya i praktyka pidhotovky maybutnikh pedahohiv do innovatsiy v profesiyniy diyal'nosti: kolektyvna monohrafiya (2023) [Theory and practice of training future teachers for innovations in professional activity: a collective monograph] / O. Lystopad, T. Postoyan, O. Kudryavtseva, I. Mardarova, N. Lystopad, N. Hudanych, M. Savchenkova. Odessa: Publisher Bukaev Vadim Viktorovich, 276 p. [in Ukrainian]

3. Lystopad O., Mardarova I., Kniazheva I, Kudriavtseva O. (2023) Formuvannya operatsiynykh umin' vykorystannya informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy u profesiyniy diyal'nosti maybutn'oho pedahoha. [Formation of the Operational Skills of Using Information and Communication Technologies in the Professional Activity of a Future Pedagogue] *Arab World English Journal (AWEJ)* Special Issue on CALL Number 9. P.320-339. DOI : 10.24093/awej/call9.22 [in English]

4. Semeniako Y., Mardarova I., Lystopad O., Rybak O., Samoilenko V. & Hrechanovska O. (2024) Posylennya navychok studentiv u tsyfrovyykh tekhnolohiyakh ta SMART suspil'stvi [Strengthening students' proficiency in digital technologies and the SMART society]. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 16 (1), P. 608-622. DOI : <https://doi.org/10.18662/rrem/16.1/840> [in English]

**Ірина БАРТЕНЄВА**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки Державного закладу  
«Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського», Одеса, Україна*

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ІННОВАЦІЙНИМИ МЕТОДАМИ ЯК ОСНОВА УСПІШНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Сьогодення потребує лідерів нової формації – це підготовка людини майбутнього, людини, яка відповідає вимогам ХХІ століття. Однією з особливостей інновацій у вищій освіті є докорінна зміна форм і методів навчання – перехід до освіти за компетентностями; орієнтація на освітні стандарти ЄС.

Сьогодні значна увага приділяється формуванню професійної культури майбутніх учителів у процесі їхньої підготовки у закладах вищої освіти. При цьому такі вчені, як Г.Дмитренко, А.Кребер, Б.Мільнер, В.Співак та ін., досліджують різні можливості формування професійної культури майбутніх учителів [3]. Однак все ще недостатньо відображені напрями формування цього аспекту в освітньому просторі закладу вищої освіти.

Мета дослідження полягає у формуванні професійної культури інноваційними методами як основи успішного становлення майбутнього вчителя; розкритті ролі та значення інновацій у сучасній вищій освіті; визначені ефективних методів та форм роботи у освітньому просторі вишів.

Ми погоджуємося з думками науковців (Г.Дмитренко, Г.Коленіков та ін.), що категорія «професійна культура» є багатоаспектною, оскільки характеризує водночас ступінь

оволодіння особистістю специфічним видом професійної діяльності, рівень її професійного становлення, особливості перебігу професійної діяльності, спосіб реалізації творчих здібностей у ході професійної діяльності. Процес та результати формування цього феномена в особистісному контексті залежать від рівня сформованості загальної культури, яка завжди буде позначатися на якості та результативності такої діяльності. У цьому співвідношенні загальна культура є тим базовим утворенням, що визначає основний зміст професійної культури та культурні засади діяльності в межах професії [4].

Для формування професійної культури майбутніх учителів ми використовували інноваційне навчання у освітньому процесі, зокрема інтерактивне.

У ході дослідження ми зазначили, що кожна інтерактивна гра відповідно до її мети могла виконувати різні функції, але кожна із них залежала від рівня знань та освіченості здобувача, а також його здатності до самостійної роботи.

Потрібно відзначити такі особливості ігрових форм у процесі професійного становлення майбутніх учителів під час вивчення педагогічних дисциплін у закладі вищої освіти: інтегративна – гра має поєднувати знання із декількох сфер, тому що орієнтуючись лише в якійсь одній темі здобувачу буде важко відстежувати причинно-наслідкові зв'язки, а також гра вільно може інтегрувати в собі декілька дисциплін; інтерактивна – участь у грі добровільна, що має спонукати здобувачів до мотивації у вивченні дисципліни, саморозвитку; взаємодія з викладачем відбувається за принципом «рівний-рівному»; гуманістичність – гра дає можливість не лише засвоєнню професійних знань, а ще й здатність оцінювати роль професії у розвитку людства та її вплив на суспільство і повсякденне життя; психологічна – сприяння взаємодії з іншими, покращення комунікації та безконфліктного

спілкування з опонентами, емпатійного ставлення до інших та до здатності адекватної самооцінки; соціальна – через гру можна навчитися здатності пізнавати професійні якості, пов'язувати їх із соціальними ролями [5].

Запроваджуючи ігрові форми у процес вивчення педагогічних дисциплін, доцільно дотримуватися таких напрямів: попередньої підготовки (визначення кола питань дискусії, форми її проведення, розподіл ролей між здобувачами); визначення обов'язкових атрибутів, які б забезпечували ефект несподіванки та сприяли б підвищенню емоційного фону заняття; наявності ігрових моментів навчального характеру для переключення уваги групи з одного питання на інше; обов'язкового підбиття підсумків гри за участю всіх її учасників.

У процесі інтерактивного навчання ефективно використовувалися інтерактивні прийоми, методи, технології навчання. О.Пометун об'єднує у групи відповідно до структурних компонентів інтерактивного навчального заняття, а саме: прийоми і методи створення позитивної атмосфери навчання й організації комунікації; прийоми та методи мотивації навчальної діяльності й актуалізації опорних знань, уявлень; прийоми і методи засвоєння нових знань, формування вмій, навичок, емоційно-ціннісних орієнтацій і ставлень; прийоми та методи узагальнення, систематизації знань, організації рефлексії пізнавальної діяльності [5].

Для формування професійної культури здобувачів вищої освіти, вмій оперативно реагувати на зміну проблемних ситуацій на практичних заняттях з педагогічних дисциплін у процесі комплексного розв'язання визначених професійних завдань, особливої важливості ми надавали деяким методам інноваційного навчання. Наприклад, таким, як метод case-study, мозковий штурм та метод портфоліо.

Мета методу аналізу конкретної ситуації (case-study) полягала в тому, щоб здобувачі проаналізували ситуацію, розібралися в її суті, запропонували можливі рішення та вибрали найкраще з них. Цей метод поділявся на етапи: підготовчий, ознайомлювальний, аналітичний і підсумковий. Здобувачі об'єднувалися в групи, їм пропонувалася тема для обговорення, надавався певний матеріал, а потім відбувалася дискусія. Викладач спрямовував процес дискусії та спонукав їх до взаємодії.

Хочемо зазначити про використання «мозкового штурму» – оперативного методу вирішення проблеми на основі стимулювання творчої активності здобувачів вищої освіти, у процесі якого учасникам обговорення пропонувалося висловити якомога більше варіантів вирішення ідеї.

Метод портфоліо (папка для документів) – здобувачі здійснювали збір, аналіз і вибір зразків своєї роботи, які відповідали оціночному критерію їхнього курсу (наприклад, дисципліна «Педагогіка», «Педагогіка у закладах вищої освіти»). Завдяки цьому методу у них формувалися навички критичного мислення та забезпечувалося більш глибоке розуміння дисципліни, що вивчається.

Практичний досвід використання технології портфоліо у фаховій підготовці майбутніх учителів вказував на позитивні зміни у навчальній та науково-дослідній діяльності здобувачів педагогічних спеціальностей. У процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу здобувачі формували власне портфоліо й за результатами опитувань переважна більшість висловилися позитивно щодо даного нововведення у фахову підготовку, посилаючись на те, що це цікаво, оригінально, мотивує, спонукає до подальших звершень.

Спираючись на теоретичний аналіз досліджень технології «порт фоліо» та практичний досвід її використання, слід зазначити що воно дозволяло вирішити такі завдання як:

формування самоосвітньої компетентності здобувача вищої освіти, що дозволяло йому аналізувати й усвідомлювати власний шлях навчання; формування інноваційної особистості здобувача, розвиток уміння конструювати свої знання, орієнтуватись в інформаційному просторі; ставити перед собою завдання та поетапно розв'язувати їх; розвиток мотивації навчальної діяльності; розвиток організаційних, управлінських навичок, творчих здібностей; формування готовності здійснювати педагогічну діяльність інноваційного характеру; розвиток самооцінки, самоаналізу та професійної рефлексії здобувачів; комплексне оцінювання стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя.

Портфоліо майбутнього педагога репрезентувало рівень розвитку професійно важливих якостей та професійного становлення, дозволяло проаналізувати та спланувати шляхи й конкретні способи підвищення його ефективності; виступало засобом рефлексії навчальних досягнень у навчальній та науково-дослідній діяльності.

Однак, як зауважують науковці А.Кребер, Б.Мільнер, переважання деяких методів над іншими зовсім не означає їх вищу ефективність, а значною мірою залежить від суб'єктивних факторів: інформованості, досвіду й переваг викладачів [2]. Керуючись власним досвідом викладання педагогічних дисциплін в закладах вищої освіти, далі розкриваємо детальніше зміст деяких, на наш погляд, ефективних інтерактивних методів навчання.

Зокрема, метод симуляції, що передбачав моделювання та відтворення різних аспектів певної професійної діяльності, заміщення реальних об'єктів, процесів і явищ їх моделями. Основною відмінністю симуляції від рольових ігор було те, що вони відтворювали певні ситуації та проблеми, які були пов'язані зі сферою професійної діяльності; вони мали бути максимально наближеними до реальних умов,

визначалися комунікативними завданнями або проблемами, які вимагали особистісного ставлення здобувачів вищої освіти до фактів і подій.

Підготовка до заняття з використанням методу симуляції розпочиналася з вибору ситуації. На цьому етапі важливо було роз'яснити здобувачам, яке значення вона має для їх професійного розвитку. Для максимального наближення до реальності важливо було обирати справжні організації/заклади, у яких відбуватимуться відтворювані події. Також необхідно було зібрати й надати якомога повнішу інформацію про роль, яку вони відтворюватимуть, їхні завдання та обов'язки.

Для структурування функцій здобувачів як учасників симуляції доцільно було підготувати ситуаційні картки, у яких деталізувалися завдання. Ми у дослідженні робили акцент на формування професійної культури майбутнього педагога, його педагогічний такт, емпатію, комунікативні здібності.

**Висновки.** Інноваційні методи суттєво підвищують мотивацію здобувачів вищої освіти до вивчення педагогічних дисциплін, сприяють розвитку їхніх комунікативних, організаторських навичок, розширюють можливості вдосконалення фахової компетентності, ефективно сприяють успішному становленню майбутніх учителів у закладах вищої освіти.

З іншого боку, застосування цих методів збагачує методичний досвід викладача, спонукає його до пошуку креативних ідей і їх утілення в освітній процес.

Разом із тим подальших досліджень потребують педагогічні умови ефективного поєднання різноманітних інтерактивних методів з урахуванням навчальних і когнітивних особливостей здобувачів у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

## Література

1. Алфімов Д.В. Інноваційна освітня система: шляхи відродження. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*: збірник наукових праць / ред.кол. Л.І.Даниленко та ін. Київ : Логос, 2000. С.158-160.

2. Даниленко Л.І. Теорія і практика інноваційної діяльності в загальній середній школі. *Управління освітою*, 2001. №3. С.18-24.

3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. 2-е вид. доповн. Київ : Академвидав, 2012. 349 с

4. Педагогіка вищої школи: підручник/Д.В.Чернілевський, І.С.Гамрецький, О.А.Зарічанський, І.М.Луцький, О.В.Пшеничнюк: за ред. Д.В.Чернілевського. Вінниця : АМСКП, Глобус-Прес, 2010. 408 с.

5. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ: А.С.К, 2007. 144с.

6. Пометун О.І, Комар О.А. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ : навчальний посібник. Умань: РВЦ «Софія», 2007. 166 с.

7. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2007. 364 с.

8. Чубко О.П. Інноваційні технології навчання в контексті педагогічної підготовки майбутнього вчителя. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 2013. Вип 108. С.67.

**Надія ПОСТРИГАЧ**

*доктор педагогічних наук, старший дослідник, старший  
науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної  
освіти і освіти дорослих,*

*Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені  
Івана Зязюна НАПН України, Київ, Україна*

**ПРИХОВАНИЙ КУРИКУЛУМ У ТУРЕЦЬКОМУ  
НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ**

У багатьох розвинутих країнах і країнах, що розвиваються, з метою підтримки якості та професійного розвитку майбутніх учителів був впроваджений офіційний навчальний план навчання вчителів (the official teacher training curriculum, ОТТС). У межах ОТТС однією із найважливіших реалізацій, який учений Сенемоглу (Senemoğlu, 1993) визначає як серце педагогічної освіти, є *педагогічна практика*, яка головним чином зосереджується на набутті студентами кваліфікацій, необхідних для професії вчителя. Науковці Дарлінг-Хаммонд і Пост (Darling-Hammond and Post, 2000), а також Песке і Хейкок (Peske and Hauck, 2006) стверджують, що залежно від якості вчителів (високої чи низької), досягнення учнів зростають або знижуються. Однак результати навчання, отримані під час практики викладання, включають як ОТТС, так і прихований курикулум (hidden curriculum, НС).

Термін НС явно включає все, що вивчається за межами того, що вважається результатом ОТТС. Крім того, очевидно, що НС вказує на неписані результати навчання, які необхідні для успішного проходження ОТТС). Хоча НС має життєво важливе значення для професійного розвитку вчителів, на жаль, йому приділяється дуже мало уваги. Але, виходячи з педагогічної практики, визначення значущих результатів навчання в рамках НС також важливо для представлення корисної інформації для вдосконалення ОТТС. Визначити НС

як концепт дуже складно, оскільки на неї вплинуло кілька структур шкільного життя; крім того, в літературі його називають неписаним навчальним планом або іноді неявною (імпліцитною) освітою. Тому замість визначення НС як поняття більш інформативним буде визначення його рамок. НС включає все навчання учнів у школі, за винятком того, що навчання є похідним від запланованого та передбаченого навчального плану [2, с. 157-159].

Примітно, що у різноманітних дослідженнях турецьких науковців вивчався вплив НС на учнів (Adıay, 2011; Akbulut, 2011; Balboni та ін., 2015; Başar & Çetin, 2013; Bayanfar, 2013; Çobanoğlu & Engin Demir, 2014; Kuş, 2009), а також сприйняття вчителями та учнями процесу оцінювання (Tuncel & Demirel, 2017), проте можна сказати, що досліджень, які вивчають вплив НС на навчання учнів, відносно мало порівняно з дослідженнями формального навчального плану (Nami, Marsooli & Ашурі, 2014). У своїх взаємодіях зі своїми учнями вчителі свідомо чи несвідомо, або навмисно передають своїм учням різні повідомлення поза рамками офіційного курикулуму (ОС). У цих взаємодіях вчителі можуть передавати своїм учням такі повідомлення, як власні думки, ідеї, переконання, правила та очікування. Такі повідомлення, які виходять за межі ОС, який вчителі передають своїм учням, обробляються в рамках НС (Акрінар, 2014; Beydoğan, 2012; Çobanoğlu & Engin Demir, 2014). НС виражається як інформальний курикулум, в якому навчання відбувається в результаті досвіду учнів через неписані, цілеспрямовані або нецілеспрямовані дії та взаємодії, які чітко не зазначені в ОС (Demir, 2018).

На *мікрорівні* прихований курикулум виражається як інший вид навчального плану, на відміну від офіційного курикулуму, який є навмисним і визначеним системою освіти та закладом. Він більше схоже на практичний, у якому учителі

та учні отримують досвід. На додаток до багатьох факторів, таких як поведінка вчителів, ставлення та переконання, підходи, ціннісні судження, шкільний клімат і шкільні правила, модель взаємодії, сформована в результаті будь-якої події або взаємодії в класі, їх інтерпретація, сприйняття та реакції на нього також входять до сфери НС (Sambell & McDowell, 1998; Tezcan, 2003). Ставлення та поведінка вчителів у школі чи поза нею, які є різноманітними видами діяльності в рамках НС, зменшують вплив практики в ОС, але вони також можуть мати вплив, коли в учнів формуються певні ставлення та поведінка. Таким чином, у рамках НС учні можуть отримати позитивний чи негативний досвід навчання через різні ситуації та обставини (Akbulut, 2011; Beydoğan, 2012; Çobanoğlu & Engin Demir, 2014).

Учений Ахола (Ahola, 2000) розглядав такі аспекти НС, як навчання вчитися, навчання професії, навчання бути експертом і навчання гри, і хотів підкреслити, яких правил повинен дотримуватися учень, як він повинен поводитися та які стратегії вони повинні розвивати, щоб бути успішними в школі за допомогою навчальної гри. Науковець Bayanfar (2013) зазначає, що аспекти НС, що походять із соціального та фізичного середовища, мають позитивний або негативний вплив на підвищення академічної успішності учнів. З цієї точки зору, можна сказати, що для досягнення успіху учні отримали певні знання поза ОС та в межах НС. Вони розробили різні стратегії, які можуть підвищити їхній успіх у процесі оцінювання. У різноманітних дослідженнях вивчався вплив НС на учнів (Adıay, 2011; Akbulut, 2011; Balboni та ін., 2015; Başar & Çetin, 2013; Bayanfar, 2013; Çobanoğlu & Engin Demir, 2014; Kuş, 2009), а також сприйняття вчителями та учнями процесу оцінювання (Tuncel & Demirel, 2017), проте можна сказати, що досліджень, які вивчають вплив НС на навчання учнів,

відносно мало порівняно з дослідженнями формального навчального плану [1, с. 187-188].

Однією з проблем НС є те, що вчителі не можуть добре впоратися з ним (Alsubaie, 2015), оскільки це позитивно чи негативно впливає на поведінку та переконання учнів. Оздемір (Özdemir, 2018) у своєму дослідженні щодо оцінювання НС, яке він проводив з майбутніми вчителями, визначив, що їхні погляди на оцінювання процесу навчання та викладання були більш негативними, ніж інші підвіміри. Результат такої негативної оцінки кандидатів у вчителі був пов'язаний з їх невмінням застосовувати сучасні стратегії, методи та прийоми, які б активізували учнів у процесі навчання. Це підтверджує думку про те, що вчителі не можуть добре впоратися з НС. Ще одна ситуація, яка є не менш важливою, як і успішне структурування НС в класній практиці, - це співвідношення сприйняття вчителями НС. Останній є дуже ефективним у формуванні ставлення та поведінки учнів до взаємодій в школі, ставлення вчителів та адміністрації до себе, шкільного клімату, цінностей вчителів та навчального середовища, створеного школою. Таким чином, помічаючи приховані повідомлення про те, який досвід матимуть учні та як вони поводитимуться, учні та вчителі можуть виявити певні ситуації щодо важливості тих чи інших уроків та предметів (Çubukçu, 2012) [1, с. 195].

Отже, з'ясовано, що прихований курикулум явно включає все те, що вивчається за межами результату офіційного навчального плану, вказуючи на неписані результати навчання, які необхідні для успішного проходження офіційного курикулуму; він є дуже ефективним у формуванні ставлення та поведінки учнів до взаємодій в школі, ставлення вчителів та адміністрації до себе, шкільного клімату, цінностей вчителів та навчального середовища, створеного школою; допомагає учням та вчителям виявити певні ситуації щодо того, які уроки та предмети важливі тощо.

Проаналізовано, що на мікрорівні прихований курикулум виражається як інший вид навчального плану, на відміну від офіційного курикулуму, який є навмисним і визначеним системою освіти та закладом. Він більше схоже на практичний, у якому учителі та учні отримують досвід.

Виявлено, що до сфери прихованого навчального плану, окрім поведінки вчителів, ставлень та переконань, підходів, ціннісних суджень, шкільного клімату і шкільних правил, входять також модель взаємодії, сформована в результаті будь-якої події або взаємодії в класі, їх інтерпретація, сприйняття та реакції на нього тощо.

Таким чином, контекст прихованого курикулуму у турецькому науковому дискурсі має багато впливів: від розуміння індивідами інституційної культури та процесу соціальної адаптації до їхнього успіху в класах. З цієї причини вважається, що позитивне використання функцій прихованого навчального плану як у теоретичних, так і в прикладних курсах сприятиме адаптації майбутніх вчителів до професії, прийняттю ними професії та їх успіху в професії.

### Література (References)

1. Demir M., & Et S. Z. The hidden curriculum traces in the process of evaluation in line with the views of teacher candidates. *Eurasian Journal of Teacher Education*. 2023. 4 (3). pp. 186-200.
2. Hurioğlu L., Efendioğlu A. Opening Black-Box of Teaching-Practice: Pre-service Teachers' Learning from the Hidden Curriculum Perspective. *Ilkogretim Online - Elementary Education Online*. 2021. 20 (1). pp. 157-171. URL: <http://ilkogretim-online.org>. doi: 10.17051/ilkonline.2021.01.020

**Гліб БРЯНСЬКИЙ**

*здобувач ступеня доктора філософії  
аспірант кафедри педагогіки Державного закладу  
«Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського», Одеса, Україна*

## **ДУАЛІСТИЧНЕ РОЗУМІННЯ КОНЦЕПТУ «КУЛЬТУРА» ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

У складні часи соціальних недоліків, сприйняття навколишнього середовища очима педагога-митця, як ніколи раніше, за нашою думкою, має відображати та більш ретельно дбати за станом культурного компоненту суспільства. Це зумовлено нашим розумінням того, що Культура є основою самосвідомості соціуму, явище, яке зазнає певних змін, але залишається непохитним, проносячи надбання людей скрізь епохи.

Ми вважаємо, що поняття «Культура» є одночасно як загальним утворенням, так і знаходить прояви в процесах великого та малого масштабу. Згадуємо про сприйняття світу античними діячами мистецтва, думки яких надходять із їх філософії. За таким уявленням у світі існували два стани навколишнього: макрокосм та мікркосм.

Макрокосм, Мікркосм – поняття, що характеризують великий світ (універсум) та природу людини як малого світу в їхній взаємодії. Обопільна взаємозалежність цих понять виступає як вихідна ознака, тому що малий світ має сенс лише через співвіднесення із світом у цілому, рівноважно як і навпаки – макрокосмос набуває смислового навантаження лише у його взаємозв'язку із малим світом, оскільки знаходить у ньому свій концентрований вияв [4, с. 355].

На цьому базується ідея про прояви та функції Культури. Саме в такому сенсі ми бачимо закладений в функції Культури дуалізм.

Дуалізм – принцип філософського пояснення сутності світу, який виходить з визнання наявності в ньому двох рівноправних субстанцій – духу і матерії, свідомості і буття, ідеального і матеріального при розгляді психічних явищ і вирішенні питання про взаємовідношення психічного і фізичного [2, с.105].

В Культурі митцями художнього образу закодовані предмети бажаного не існуючого класу, відображення побуту, яке пропущене через особистість творців витворів мистецтва. Тому Культура є джерелом, до якого звертаються люди різного соціально статусу, інтелектуального рівня, знаходячи для себе абстраговані від дійсності естетичні ідеали, як групи механізмів психічного характеру, здатних до захисту.

Культура в широкому сенсі складається в своєму цілому із знань, вірувань, мистецтва, моральності, законів, звичаїв і деяких інших здібностей і звичок, засвоєних людиною як членом суспільства [1, с.32 ].

Культура в найбільш загальній формі – це суспільно напрацьована, сукупна здатність живої колективної діяльності до перетворення світу відповідно до законів природи, суспільних потреб та мети суспільної життєдіяльності.

Сформована Культура не є статичним утворенням, вона зазнає постійних змін згідно із тенденціями новітніх епох.

Культура проявляється через компоненти, що мають інтегративний характер щодо особливостей особистостей, їх якостей, навичок, професійних умінь як вчителів мистецтв, митців.

Основні прояви Культури особистості постають специфікою діяльності вчителя мистецтв, виконуючи

відповідні функції, а саме: морально-етичну, естетичну, емоційну, художню, прагматичну (прикрашає життя людини, заповнює дозвілля, приносить радість, задоволення, насолоду).

Тобто за умовами нашого розмірування функціонування Культури в макрокосмі педагогічно-художньої діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, проявляє свої функції через сфери їх творчої та педагогічної діяльності. Це виявлено в: візуально-образотворчих проявах як творчість (графічні, живописні, декоративні); логіко-семантичних (символіка, семіотика, стилізація); логіко-образних створеннях художніх проєктів, образів (евристика, інтуїція, асоціація, творча логіка); соціальних задачах (естетичні потреби, досвід суспільства, емпіричні знання).

В контексті розглядання групи компонентів Культури як спільного їх функціонування із педагогічною діяльністю вчителів мистецтв у процесі формування їх емоційно-етичної компетентності, найбільшу зацікавленість представляє аксіологічний компонент професійно-етичної культури.

Культура як система ускладнена, розглядається нами як сукупність компонентів, які діють на різних рівнях: від цивілізаційних до моно особистісних. Одним із них виявляється естетика, яка є відбитком майже філософського (абстрактного) уявлення людини чи загалом суспільства. Вона має матеріальне відображення в поглядах людей на існуючу поза свого «Я» природу.

Найчастішим втіленням художньої ідей є думка, тому твори філософії, художньої літератури є найвищими творіннями, бо не мають матеріальної основи. Музичні витвори, які мають хоча й не тверду основу, яку можливо сприйняти, але все ж таки існують у фізичному світі, бо носіями музики є коливання матерії повітря, матеріалів музичних інструментів різних частот. Далі менш тонкими є витвори образотворчого, декоративного мистецтв через

використання паперу, фарб, туши, холсту, підрамників, дошки, тканин, ниток, тощо. Найбільш матеріальними та важкими за використанням матеріалів є витвори скульптури, в яких митці використовують матеріали: глина, пластилін, дерево, метал, різні види каміння, тощо.

Отже, ми стверджуємо, що естетика є мисленнєвого походження, тобто ідея в свідомості митця, яка може відобразитись в готових навколишніх красотах природа чи бути перенесена митцем у витвір. Тому естетика як частина загальнолюдської культури, одночасно є учасником глобальних та особистісних процесів. Саме за такими умовами ми описуємо прояв двобічності, дуалізму властивостей Культури як структури масштабу загальнолюдської цивілізації, механізмів у особистості вчителя образотворчого мистецтва, уявлення Культури як античного мікро- та макрокосму.

Отже, прояв Культури впливає на майбутніх учителів образотворчого мистецтва через використання продуктів діяльності, творів, витворів мистецтва, реалізацію професійної діяльності. Завдяки цьому вони набувають культурно-етичні норми. Культура виступає як детермінанта формування особистості сучасного вчителя образотворчого мистецтва.

### Література

1. Бабенко Т. Формування професійної культури педагога. [Наукові записки \[Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка\]. Серія : Педагогічні науки](#), 2015. Вип. 140. С. 31-34.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: «Либідь», 1997. 375 с.
3. Прохорчук П. Критерії, компоненти, показники та рівні формування професійно-етичної культури майбутніх графічних дизайнерів. [Молодь і ринок](#), 2019. № 4. С. 173-177.

4. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г.С. Сковороди; [редкол.: В.І. Шинкарук (голова) та ін.]. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

**Тетяна ОСИПОВА**

*доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри  
педагогіки*

*Державний заклад «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського  
Одеса. Україна*

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ЯК ЗАПОРУКА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ**

Соціально-економічні перетворення, які здійснюються в Україні, зумовлюють значні зміни в розвитку системи освіти та професійному становленні майбутніх фахівців, що пов'язано зі стрімким зростанням інформатизації суспільства, швидким розвитком науки, техніки і виробництва, що відбуваються в усьому світі й Україні зокрема, потребують якісного піднесення інтелектуального потенціалу підростаючого покоління. Оновлення всіх ланок життя в умовах ринкової економіки зумовлює посилену увагу до професійної підготовки майбутніх фахівців. З огляду на це, одним із завдань закладів вищої педагогічної освіти в умовах інтеграції України у європейській і світовий науково-освітній простір є професійна підготовка майбутніх учителів, які здатні до організації творчої освітньої діяльності, пошуку і створенню інновацій, що передбачає сформованість у здобувачів освіти наукового світогляду, критичного мислення, розвиток проєктивних, аналітичних, рефлексивних, комунікативних та інших умінь. Слід зазначити, що саме під час професійної підготовки

майбутніх учителів у закладах вищої педагогічних освіти відбувається їхнє професійне становлення.

Розглянемо визначення науковців щодо професійної підготовки майбутніх учителів. Професійна підготовка розуміється як поглиблене ознайомлення з науковими основами та технологією обраного виду праці; прищеплення соціальних практичних навичок і вмінь; формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих у певній сфері людської діяльності; сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду та норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією; здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю (О.Чайка [8, с. 25]); цілеспрямований, планомірний і організований процес педагогічних впливів, як у процесі навчання, так і в позааудиторний час, унаслідок чого у студентів формуються професійно значущі й особистісні якості, вони оволодівають професією і спеціальністю (Л. Поліщук [4. с.114]); цілісний процес засвоєння та закріплення загально-педагогічних і спеціалізованих знань, умінь і навичок, результатом якого вважається вироблення в майбутніх учителів готовності до професійної діяльності» (О.Павлик [3]); сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду та особистісних якостей учителя, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної дії (Л. Хоружа [7, с.18]); система організаційно-педагогічних заходів, зорієнтованих на особистісний його розвиток, метою і кінцевим результатом якого має стати готовність до виконання професійно-педагогічної діяльності. (В. Бездюдна [1, с. 76]).

Загалом слід зазначити, що професійна підготовка майбутніх учителів сучасними дослідниками вона розглядається в різних аспектах. Так, з позиції *культурологічного підходу* (І. Зязюн, Т. Іванова, Н. Ничкало,

С. Сисоєва, М. Чобітько та ін.), основною метою професійної підготовки майбутніх учителів є не засвоєння знань і вмінь, а оволодіння зразками людської культури й уміння передати цей культуротворчий досвід підростаючому поколінню, Зокрема М. Чобітько наголошує на тому, що професійну підготовку вчителя слід розглядати через поняття професійної культури, яке містить системний світогляд, праксеологічну, рефлексивну й інформаційну озброєність, компетентність спілкування й управління, результатом якої є сформовані фахові якості, що гарантують ефективність педагогічної діяльності по закінченні закладу вищої освіти [9, с. 114-115].

Дещо іншу думку висловлюють прихильники **аксіологічного підходу** (І. Бех, Є. Бондаревська, О. Дробницький, А. Здравомислов, І. Ісаєв, О. Киричук, В. Тугарінов, В. Шахов, Н. Щуркова, В. Ядов та ін.), які наголошують на ідеї формування в майбутніх учителів сукупності відносно стійких цінностей педагогічної діяльності і розглядають її як методологічну основу процесу підготовки спеціалістів у межах вивчення педагогічних дисциплін, що надає процесу підготовки майбутніх учителів ціннісної спрямованості, як інструмент відбору важливих професійних цінностей педагогічної діяльності, оволодіння якими забезпечує їх трансформацію в особистісно значущі [10, с. 5].

У межах **компетентнісного підходу** науковці (В. Болотова, І. Зимня, Г. Голуб, О. Дубасенюк, А. Зеєр, Л. Йовенко, В. Краєвський, В. Кунір, О. Лебедев, О. Пометун, М. Рижаків, І. Родигіна, О. Семенов, Ю. Татур, А. Хуторської, М. Чошанов, П. Щедровицький та ін.) зазначають, що професійна підготовка вчителя забезпечує набуття студентами відповідних фахових і психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, формування творчого, аналітичного мислення, розвиток потреби і вмінь самостійно поповнювати свої знання

за фахом, бути мобільними, «гнучкими» до різних нововведень [6, с. 31].

Прихильники *полісуб'єктного підходу* (Г. Андрєєва, Е. Берн, А. Бодальов, Н. Богомолова, Ю. Крижанська, В. Лабунська, Л. Петровська, Т. Шамова) є включення суб'єктів педагогічного процесу у вирішення професійно зорієнтованих завдань, надання їм можливості для реалізації особистісних сенсів. Використання полісуб'єктного підходу розглядається як настанова на прогнозування поведінки суб'єктів освітнього процесу в ситуаціях спілкування, спільної діяльності, на взаєморозуміння і обмін особистісними сенсами з іншими людьми, надання взаємної підтримки в процесі професійної підготовки [5, с. 15].

З позиції особистісно-діяльнісного підходу вчені (В. Андрєєв, Б. Волинський, Т. Осипова, В. Серіков, В. Сластьонін, І. Якиманська та ін.), зазначають, що професійна підготовка майбутніх учителів передбачає пізнання, прояв і розвиток особистістю своїх можливостей, досягнення поставлених цілей у вирішенні значущих для неї проблем, що дозволяє їй максимально повно реалізувати свій творчий потенціал, допомагає студентам зрозуміти сутність педагогічної діяльності, формує в них активну позицію, коли майбутні вчителі виступають активними суб'єктами пізнавальної і творчої діяльності, спрямованої на засвоєння ними навчального матеріалу й набуття вмінь використовувати їх у різноманітних ситуаціях, а також на розвиток особистісних якостей [2, с. 121].

Отже, професійної підготовка майбутніх учителів є цілісним педагогічним процесом, у ході якого здійснюється набуття майбутніми вчителями теоретичних знань, засвоєння та закріплення загально-педагогічних і спеціалізованих умінь і навичок, результатом якого вважається формування в майбутніх учителів готовності до професійної діяльності.

## Література

1. Безлюдна В. В. Професійна підготовка майбутніх учителів як наукова проблема. *Вісник Черкаського університету. Серія. «Педагогічні науки»*. 2016. №. 4. С. 76-79.
2. Осипова Т. Ю. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2016. 501 с.
3. Павлик О. Ю. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2004. 19 с.
4. Поліщук Л. П. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогічних закладах України. *Вісник Житомирського державного університету*. 2009. № 48. С. 112–115.
5. Сахарова В. В. Формування професійно-педагогічної культури іноземних студентів у процесі фахової підготовки : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2016. 263 с.
6. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.
7. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис. доктора пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 365 с.
8. Чайка О.В. Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів-філологів до організації позакласної творчої діяльності учнів загальноосвітніх закладів: дис...канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2018. 333 с.
9. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя : теоретико-методологічний аспект : монографія. Черкаси : Брам-Україна, 2006. 560 с.

10. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2008. 43 с.

**ВАН СЯОГАН**

*аспірант кафедри педагогіки*

*Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»  
Одеса, Україна*

## **АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

У сучасному освітньому контексті педагог стикається з важливим завданням – зайняти своє професійне місце в освітньо-культурній реальності, що відповідає вимогам сучасності. Це означає не лише набуття системи знань професійної діяльності, але й формування відповідних гуманістичним тенденціям суспільства ціннісних орієнтацій, особливого ставлення до освітнього процесу і вихованця. Саме тому викликом сучасних соціокультурних реалій є забезпечення аксіологічної адекватності сучасної вищої освіти, наявність у неї ціннісних орієнтирів для спільного пошуку викладачем і студентом свого призначення, створення умов для самореалізації, саморозвитку і самоздійснення. Саме тому серйозна увага сучасних науковців (М.Беркович, І.Бех, С.Вітвицька, Т.Жигінас, Т.Койчева, О.Листопад, М.Підлісний, Н.Шетеля та ін.) приділена розробленню теоретичних засад, принципів і шляхів реалізації аксіологічного підходу як детермінанти професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема й учителів музичного мистецтва.

Спираючись на зазначені дослідження, сутність аксіологічного підходу в професійній підготовці вбачаємо в залученні здобувачів освіти до системи загальнолюдських (гуманність, толерантність, чесність, громадянськість, справедливість, відповідальність, патріотизм тощо) і професійних цінностей (визначають фахове становлення й самовдосконалення особистості в межах обраної професійної діяльності), що детермінують їхнє ставлення до соціокультурного і предметного довкілля, обраної професії і до себе [2, с.88]; введенні суб'єктів освітнього процесу до «світу цінностей і надання ним допомоги у виборі особистісно значущої системи ціннісних орієнтації» [3, с.137]. Аксіологічний підхід детермінує спрямованість особистості на «актуалізацію та створення матеріальних і духовних цінностей» [5, с.134], сприяє реалізації її особистісно-професійного потенціалу.

Аксіологічний підхід у педагогічній освіті базується на вивченні цінностей як основи освітнього процесу. Він орієнтує суб'єктів освітньої діяльності на те, що цінності впливають на мислення, вчинки та поведінку людини, і є ключовими для формування її життєвих позицій і виборів, акцентує на розвиток моральних якостей і ціннісних орієнтацій здобувачів освіти, відповідно до яких вони оцінюють світ навколо себе і приймають життєві і професійні рішення, розуміючи важливість добра, справедливості, краси і гармонії в їхньому житті [1; 4]. Це сприяє їхньому внутрішньому розвитку та формуванню характеру, побудові позитивних відносин у колективі, успішному навчанню та соціалізації і водночас допомагає педагогам створити умови для гармонійного розвитку своїх учнів як унікальних особистостей із притаманними їм внутрішнім світоглядом і цінностями [6].

Учитель музичного мистецтва відіграє ключову роль у формуванні особистості учнів та їхнього мистецького розвитку. У цьому процесі цінності виконують важливу роль, оскільки значною мірою визначають характер взаємин між вчителем та учнем, впливають на мотивацію і ставлення до мистецтва та сприяють формуванню гармонійної особистості.

Ключовим у педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва є любов і палке захоплення мистецтвом як визначальною цінністю, що безумовно формує відповідальне ставлення педагога до своєї роботи і передається учням. Адже лише вчитель, який справді любить музику, здатний інспірувати своїх учнів, створюючи атмосферу творчості та відкритості до мистецтва. Учителю музичного мистецтва, який сповідує і реалізує аксіологічні детермінанти професійно-педагогічної діяльності, властива велика міра педагогічної мудрості, що полягає у здатності відчувати потреби й інтереси кожного учня та вибирати оптимальні методи навчання і виховання. Ця цінність передбачає розвиток емпатії, терпіння та розуміння, що є важливими якостями успішного педагога. У сфері мистецтва велике значення має дотримання вчителем моральних та етичних принципів, а також прагнення до постійного самовдосконалення і професійного розвитку. Вчителі музичного мистецтва повинні бути свідомі своєї відповідальності перед своїми вихованцями та суспільством, створюючи сприятливу атмосферу для їхнього творчого розвитку. Учителі музичного мистецтва повинні поважати та підтримувати індивідуальність кожного учня, стимулювати його особистісне самовираження, допомагаючи через суб'єкт-суб'єктну взаємодію розвивати власний музичний стиль і виражати свої почуття та емоції через музику. Ця цінність сприяє

створенню атмосфери відкритості та довіри, позитивного підтримуючого середовища для навчання і виховання, що забезпечує гармонійний розвиток кожного учня. Учитель, який поважає, розділяє та прагне реалізувати ці цінності, може стати справжнім наставником і джерелом натхнення для своїх учнів, відкриваючи їм шлях до прекрасного світу музичного мистецтва.

### **Література**

1. Вітвицька С. С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка*. 2015. Вип. 10. С. 63–67.
2. Жигінас Т. В. Аксіологічний підхід у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької роботи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2016. Вип. 5. С. 85–94.
3. Листопад О. А. Аксіологічний і культурологічний підхід до процесу становлення творчої особистості в освіті. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 110. С. 137–140.
4. Підлісний М. М. Проблеми аксіології та шляхи їх вирішення. Дніпро: Видавець Біла К.О., 2020. 164 с.
5. Шетеля Н. Аксіологічний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв. *Молодь і ринок*. 2022. № 5 (203). С. 133–138.
6. Berkowitz Marvin W. What works in values education. *International Journal of Educational Research*. 2011. Vol. 50. Issue 3. P. 153–158.

## **ХЕ ШИЦЗЯ**

*аспірант кафедри педагогіки,  
Державний заклад «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»  
Одеса, Україна*

### **ГУМАНІТАРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

У сучасному освітньому контексті роль педагога набуває все більшої значущості, а його функції та відповідальність зростають. Зміни у суспільстві, науці, соціальній практиці, розвиток технологій, розкриття й аналіз їх можливостей, потребують від педагогічного корпусу постійного професійного зростання та адаптації до нових вимог. У цьому контексті гуманітарні технології стають важливими детермінантами професійного становлення майбутніх педагогів.

У дослідженнях фахівців різних галузей (П.Саарілуома) концентрується увага на ролі гуманітарних технологій у сприянні соціокультурному прогресу, творчості, упровадженню нововведень, максимізації умов для особистісного зростання, підвищення професійного рівня та забезпечення неперервної освіти. Набуте завдяки цим дослідженням інтегроване знання призвело до поширення розуміння необхідності взаємовпливу й поєднанню ідеалів гуманізму і технологій, які набувають ознак людиноцентризму [4].

З іншого боку, гуманітарні технології мають відповідати таким основним сучасним гуманітарним стратегіям, як:

- формування глобальної соціокультурної спільноти

- розповсюдження загальнолюдських цінностей та ідей;
- культурний й освітній обмін без кордонів;
- освіта впродовж життя тощо [3].

Технології надають матеріальні й інформаційні ресурси, які допомагають здійснити ці стратегії, сприяючи розвитку суспільства та глобального співтовариства.

Розквіт цифрових технологій і Інтернету призвів до трансформації способу, яким сучасне людство отримує й обмінюється інформацією. Інтернет став не лише джерелом знань, але й майданчиком для взаємодії, обговорення ідей, спільного навчання та розвитку. Соціальні мережі дозволяють людям з різних куточків світу об'єднуватися навколо спільних інтересів та цінностей, що збагачує наші знання про різноманітні культури та погляди.

Величезний прорив в області штучного інтелекту, машинного навчання й аналізу даних дозволяє розуміти складні закономірності в різних сферах життя, від медицини до економіки. Ці технології не лише допомагають людям усвідомити світ навколо, але і створюють нові можливості для вдосконалення процесів прийняття рішень і розв'язання складних проблем.

Невпинні зміни в технологічному ландшафті вимагають постійного адаптування і навчання, породжують необхідність вирішення проблем, пов'язаних з етикою використання технологій, приватністю даних, рівнем доступності до цифрових ресурсів тощо. У цьому контексті розкриття, аналіз та осмислення можливостей, що відкриваються завдяки технологіям, зокрема й гуманітарним, стають ключовими завданнями для сучасного суспільства. Від нас залежить, як будуть використовуватися ці можливості для подальшого розвитку людства та побудови більш справедливого та збалансованого світу.

Гуманітарні технології охоплюють широкий спектр областей, включаючи освіту, психологію, соціологію, мистецтво, літературу, філософію тощо й у найширшому розумінні трактуються як сукупність методів, прийомів, інструментів і «раціональних процедур», що використовуються для розв'язання гуманітарних проблем і завдань, спрямованих на поліпшення якості життя людини, розвиток суспільства та розуміння культурних, історичних та етичних аспектів.

Гуманітарні технології в освітньому контексті розуміються як технології «м'якого», раціонального впливу на особистість на основі гуманітарного знання про неї (мотиви, потреби, інтереси тощо), що акцентують на залученні додаткового «людського» ресурсу, за рахунок усвідомлення переваг певних суспільно бажаних і схвалюваних поведінкових стратегій. Серед їх особливостей, на основі аналізу наукових досліджень [1; 4 та ін.] можна виокремити такі:

- людиноцентрованість;
- центрованість на розвитку особистості;
- націленість на підвищення якості діяльності;
- задіяність особистісних ресурсів здобувачів освіти;
- побудова на основі урахування інтересів і потреб здобувачів освіти раціональної системи регулювання їхньою поведінкою;
- наявність усвідомленої здобувачем освіти позитивної перспективи пропонованого педагогом варіанту поведінки;
- наявність простору для нових пошуків, творчність.

Гуманітарні технології повною мірою відповідають вимогам особистісно зорієнтованого підходу, оскільки сприяють побудові позитивної перспективи в освітньому процесі, пропонують педагогам нові засоби управління діяльністю здобувачів освіти, які роблять всіх його учасників союзниками і партнерами та сприяють кардинальній зміні

їхнього ставлення до виконуваної діяльності й підвищення її ефективності.

### **Література**

1. Бойченко М. І. Освіта як гуманітарна технологія і як «техне» гуманності. *Соціальні та гуманітарні технології: філософсько-освітній аспект: матер. VI міжнар. наук.-практ. конф.*, (23 квіт. 2020 р., Черкаси). Черкаси: ФОП Гордієнко Є. І., 2020. С. 114–118.

2. Рудницька С. Ю. Гуманітарні технології: від скепсису до оптимізму. *Технології розвитку інтелекту*. 2017 Т. 2. № 6. (17).

Режим

доступу:

[http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/issue/view/22](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/22)

3. Рупташ О. Специфіка та смислові горизонти гуманітарної парадигми знання. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Чернівці: Чернів. нац. ун-т, 2012. Вип. 602–603. Філософія. С. 53–58.

4. Saariluoma P. Making it Possible. *Human Technology*. Volume 3, Number 1, February 2007. Pp. 1–3.

### **Оксана НОЗДРОВА**

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки*

*Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»,  
Одеса, Україна*

## **ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ОСВІТІ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ**

У ХХІ столітті залучення здобувачів вищої освіти до інноваційної діяльності є однією з важливих умов модернізації

системи вищої освіти. Використання творчих пошуків і досягнень вітчизняної педагогічної теорії й практики в цьому питанні представляє особливу цінність. Але проблеми щодо використання інноваційних технологій і методів навчання під час підготовки майбутніх вчителів у сучасній вищій освіті залишаються актуальними, оскільки посилилась тенденція до гуманізації змісту освіти; ліцензовано нові навчальні дисципліни, як наслідок, з'явилася потреба в науково-педагогічних працівниках, які б могли забезпечити інноваційний підхід до реалізації цих тенденцій в освітньому університетському просторі. Показово, що викладачі отримали можливість створювати та втілювати власні інноваційні методики.

Аналіз вітчизняної наукової літератури показав, що найбільшу кількість публікацій присвячено аналізу інноваційних технологій і методів навчання, зокрема, дослідження таких учених, як А. Алексюк, Р. Гуревич, М. Кадемій, А. Павленко, С. Стешенко [2]. В працях науковців наголошується на вдосконаленні традиційного педагогічного процесу (модернізація, модифікація, раціоналізація), трансформації традиційного процесу (радикальні перетворення), комплексності видозмін (модернізація, модифікація, раціоналізація традиційної системи та її трансформація). Однак питання ефективного застосування інноваційних методів навчання у закладах вищої освіти залишається недостатньо вивченим.

Мета дослідження полягає у формуванні професіоналізму майбутніх вчителів інноваційними методиками викладання як основи їх успішного розвитку; розкритті ролі та значень інновацій, зокрема, інноваційних методик викладання у сучасній вищій освіті; визначення найбільш ефективних методів і форм інноваційної роботи під час вивчення педагогічних дисциплін.

Інноваційний процес, спрямований на формування професійної компетентності майбутніх педагогів передбачає інноваційну діяльність у системі вищої школи; інновації, що безпосередньо мають вплив на програми, зміст та структуру науково-педагогічної роботи; інноваційні методи й способи організації освітнього процесу у закладі вищої освіти. Нині у системі освіти змінюється парадигма кінцевої освітньої мети: від фахівця-виконавця до компетентного професіонала-дослідника, тому дедалі більшого значення набувають добре сформовані вміння та навички самостійної роботи здобувачів вищої освіти. Під час цієї роботи студент повинен навчитися самостійно визначати завдання свого особистісного розвитку, розвинути здібності до успішної самореалізації в суспільному середовищі.

Активні методи навчання – методи, які спонукають здобувачів вищої освіти до активної розумової та практичної діяльності в процесі вивчення навчального матеріалу.

Особливістю активних методів є те, що в їх основу закладена мотивація до практичної та розумової діяльності здобувачів вищої освіти

Проаналізуємо деякі із зазначених інноваційних методів під час вивчення педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти. Серед них, зокрема, «мозковий штурм (атака)» та його різновиди.

Мета цього інтерактивного методу полягає в активізації інтелектуальної діяльності здобувачів вищої освіти, яка спрямовується на висування ідей, вирішення конкретного завдання, на пропозицію шляхів розв'язання певної проблеми.

Головними правилами проведення «мозкового штурму» можна вважати такі:

- 1) відсутність критики запропонованих учасниками ідей;
- 2) заохочення до фантазування, жартів, дотепних реплік;
- 3) фіксація учасниками всіх, без винятку, ідей;

- 4) повна рівноправність усіх учасників у висуванні ідей;
- 5) чіткі часові обмеження ( від 5 до 15 хвилин) [3].

Найоптимальнішою кількістю учасників «мозкового штурму» можна визначити 5-7 осіб. Робота починалася з постановки проблеми, яку необхідно було вирішити. Викладач мав бути впевненим, що здобувачі вищої освіти розуміли, чого від них очікували. Вони мали змогу фіксувати ідеї; їх розміщення в аудиторії давало змогу спілкуватися без перешкод ( наприклад, довкола столу).

Проведення «мозкового штурму» в стандартній аудиторії було дуже незручне, оскільки не давало змоги всім учасникам групи вільно спілкуватися, добре чути один одного, бачити записи. Після закінчення часу, відведеного на роботу, здобувачі вищої освіти озвучували ідеї, які були висунуті під час колективного обговорення. Разом із викладачем починали розглядати ці ідеї, аналізували їх доцільність для вирішення поставленої проблеми. Результатом був вибір найбільш оригінальної, нестандартної ідеї.

Ми пам'ятали, що викладач не повинен був бути консультантом, тому не мав права втручатися в обговорення, вказувати на помилки або хибність ідеї. Він міг висловити свої зауваження наприкінці заняття. Зауважимо, що найчастішими помилками викладача був неправильний розрахунок часу; висування занадто складної задачі; втручання в роботу груп. Крім того, ми пам'ятали, що здобувачі вищої освіти не були ще фахівцями, тому не завжди повністю, багатоваріантно розробляли ідеї, вирішували проблему. Нищівна критика з боку викладача могла викликати в здобувачів вищої освіти невпевненість у власних силах, зруйнувати інтерес до інтерактивної форми роботи. Педагог зобов'язаний був створювати під час обговорення «ситуацію успіху», поряд із зваженими критичними зауваженнями підкреслювати творчі успіхи, заохочувати до подальшої роботи.

Наступний інтерактивний метод, який заслуговує на увагу, - це групове вирішення конкретних ситуацій (ситуаційна методика навчання, або кейс-метод). Він може мати як індивідуальний, так і груповий варіант. Ситуація (кейс) може бути запропонована для аналізу здобувачу вищої освіти у формі завдання для самостійної індивідуальної роботи, а могло бути використано в процесі організації групової аудиторної роботи.

Ситуаційна вправа – це комплексний опис ситуації, в якому можна виділити низку взаємопов'язаних структур або рівнів: пізнавальних, понятійних, суспільних, аналітичних, евристичних, мотиваційних тощо. Межі цих компонентів не є чіткими та однозначними, навпаки, ці структури взаємно проникають і накладаються одна на одну [4].

Пізнавальна складова частина ситуаційної вправи – це, передусім, фактографічні елементи, які розширюють, доповнюють знання здобувача вищої освіти певними конкретними прикладами, взятими з життя. З ними пов'язані понятійні структури – ситуаційна вправа змушує оперувати точною, професійною мовою, в якій вживання визначень і понять є однозначним і зрозумілим для майбутнього вчителя та його партнерів, які беруть участь в обговоренні та презентації рішень стосовно ситуації, що аналізується [2].

Дидактична складова частина структури ситуаційної вправи, головним чином, визначається сутністю й атрибутами аналізу ситуації як активного методу навчання. Суспільна структура ситуаційної вправи відображає можливість групового обміну думками й зіставлення різних точок зору, яке відбувається у формі колективної дискусії. В аналітичній площині ситуаційна вправа змушує до «індивідуального» способу мислення та поглибленого аналізу-розкладання складної ситуації на «початкові елементи» (прості ситуації), які

можна оцінити. Це дає змогу визначити варіанти можливих рішень і вибрати з них найкраще (евристичний компонент)[1].

Мотиваційна складова частина структури ситуаційної вправи поєднується зі створенням цікавої дидактичної ситуації, яка стимулює та залучає здобувача вищої освіти до пошуку шляхів розв'язання проблеми кейсу. Таким чином, використання ситуаційної вправи у груповій роботі базується на внутрішньо-груповому діалозі. Результати роботи різних груп можуть бути порівняні між собою, може бути обране найкраще рішення.

У дослідженні ми проаналізували роботи Н. О. Гуляєвої, яка зазначає, що метод кейс-стаді розвиває такі навички:

1 Аналітичні – вміння аналізувати інформацію, класифікувати її, виділяти суттєву та несуттєву інформацію, мислити логічно;

2. Практичні – сприяють формуванню на практиці навичок використання різних методів та принципів;

3.Творчі;

1. Комунікативні – уміння вести дискусію, використовувати наочний матеріал, захищати свою точку зору, складати короткий огляд;

2.

ціальні – оцінка поведінки людей, вміння слухати, підтримувати дискусію, аргументувати свою точку зору [2].

Кейс має відповідати таким вимогам: бути активним; відповідати чітко поставленому завданню; мати відповідний рівень складності; ілюструвати кілька аспектів; розвивати аналітичне мислення; стимулювати дискусію; мати кілька рішень.

Наведемо приклади тем і завдань, які ми презентували здобувачам вищої освіти під час вивчення педагогічних

дисциплін на заняттях за допомогою методу конкретних ситуацій, мозкового штурму та портфолію.

Тема для обговорення: «Кодекс педагогічної етики майбутнього педагога». Завдання до теми: Коротко сформулюйте основну думку тексту. Пронумеруйте заповіді за ступенем важливості (як ви це розумієте). Дайте відповідь на запитання: «Що ви будете робити, якщо дізнаєтеся, що ваші дії завдають шкоди людям?», «Які зміни Ви б внесли до кодексу етики?».

Тема для обговорення: «Акселерація в сучасній освіті. Ретардація». Завдання до теми: Використовуючи інформацію тексту, назвіть причину та наслідки цих явищ.

Тема для обговорення: «Як кольоротерапія впливає на особистість?». Завдання до теми: Розкажіть про те, який імідж вчителя Ви виберете стосовно аспектів кольоротерапії». Обґрунтуйте свою відповідь, спираючись на інформацію тексту.

Тема для обговорення: «Педагогічна техніка сучасного вчителя». Завдання до теми: Знайдіть в інтернеті інформацію про тренінги щодо формування в майбутнього вчителя культури мовлення. Запишіть коротку інформацію.

Тема для обговорення: «Спілкування в інтернеті. Дистанційне навчання». Завдання до теми: Розкажіть про головні правила спілкування в інтернеті; про переваги та недоліки дистанційного навчання.

Тема для обговорення: «Екологічне виховання». Завдання до теми: Розкажіть про те, як вирішуються еколого-економічні проблеми у вашому навчальному закладі.

Тема для обговорення: «Здоров'я нації та майбутнє країни». Завдання до теми: Поясніть, як ви розумієте слова «здоровий спосіб життя».

**Висновки.** Особливість інтерактивного навчання полягає у тому, що освітній процес у закладі вищої освіти

здійснюється за умови постійної, активної взаємодії усіх його членів. Аналізуючи свої дії, учасники освітнього процесу змінюють свою модель поведінки, більш усвідомлено засвоюють знання та вміння, тому є сенс говорити про інтерактивні методи не тільки як засіб покращення навчання, але й як засіб посилення виховних впливів.

Методи інноваційного навчання сприяють кращій адаптації в сучасному соціальному середовищі майбутніх вчителів. Досвід показав, що такі методи знижують робоче навантаження, вчать працювати в команді, розвивають мислення, вчать шанувати різні точки зору, сприяють розвитку комунікативних навичок, мотивації, допомагають здобувачеві вищої освіти створювати власну стратегію навчання.

Інноваційна освітня діяльність – це складний процес, що потребує гнучкого, конструктивного застосування. Реальне впровадження інноваційних педагогічних технологій суттєво змінює освітній процес, що дає змогу вирішувати проблеми розвивального, особистісно-орієнтованого навчання, диференціації, гуманізації, формування індивідуальної освітньої перспективи здобувача вищої освіти [4].

Використання інноваційних технологій сприятиме підвищенню якості навчального процесу за таких умов: відповідний морально-психологічний клімат; постійне вдосконалення матеріально-технічної бази й дидактичного забезпечення навчального процесу; багаторівневість і гнучкість у питаннях конструювання змісту, форм, методів і засобів навчання з урахуванням специфіки навчального закладу, професійних потреб та індивідуальних запитів працівників; випереджальний характер навчання; посилення практичної спрямованості навчання. Реалізація цих умов сприятиме зростанню майстерності майбутніх фахівців.

Використання інноваційних технологій під час підготовки майбутніх вчителів у закладі вищої освіти під час

вивчення педагогічних дисциплін створює умови для ефективної самореалізації особистості та формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Здебільшого це залежить від педагогічної майстерності викладача, прояву його толерантності в освітньо-виховному процесі.

Інноваційне навчання стимулює новаторські зміни в культурі, соціальному середовищі; зорієнтоване на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку творчих здібностей, різноманітних форм логічного та образного мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми.

### **Література**

1.Алфімов Д.В. Інноваційна освітня система: шляхи відродження. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*: збірник наукових праць / ред.кол. Л.І.Даниленко та ін. 2-е вид., доп. Київ: Логос, 2015. С.158-160.

2.Бистрова Ю.В. Креативна компетентність особистості: зміст та основні напрямки формування у вищій школі. Концептуальні засади становлення інноваційного суспільства в Україні. Харків, 2015. Т.1. С.396-407.

3. Даниленко Л.І. Теорія і практика інноваційної діяльності в загальній середній школі. *Управління освітою*. 2018. №3. С.18-24.

4.Дубасенюк О.А. Інноваційні основні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2019. С.14-47.

5.Лисенко М.В. Інноваційна парадигма вищої освіти України за умов переходу до інформаційного суспільства. Київ, 2013. С.11.

6.Швай Р.І. Психологія та педагогіка творчості: навч. посібник. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. 200 с.

**Євгенія ТЯГНИРЯДНО**

*кандидат педагогічних наук, професорка кафедри мовної підготовки Одеського державного університету внутрішніх справ, Одеса, Україна*

**Катерина НОЗДРОВА**

*здобувач вищої освіти, спеціальності 081«Право» інституту права та безпеки Одеського державного університету внутрішніх справ, Одеса, Україна*

**ФОРМИ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ ЗА  
УМОВИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОГО  
СУСПІЛЬСТВА**

Розбудова інформаційного суспільства вимагає вирішення низки соціальних, організаційних, юридичних та інших проблем, пов'язаних із впровадженням нових інформаційних технологій. Сучасні інформаційні технології стали причиною не тільки прогресу суспільства, але і сприяли виникненню й розвитку деяких негативних процесів, зокрема, появи однієї з нових форм злочинності у сфері інформаційних технологій. Комплексного вирішення потребує також правове виховання молоді та студентів щодо основних правил поведінки в інформаційному просторі. Щодо вирішення цієї проблеми важливою є діяльність навчальних закладів, які повинні брати активну участь у правовому вихованні студентів [6].

У кожний конкретно-історичний період культура певного соціального середовища накладає глибокий відбиток на стан правосвідомості населення. Панівні в суспільстві

моральні установки, норми, провідний психологічний настрій суспільства, будучи залежним від економічних і політичних чинників, визначає спрямованість і темпи формування правосвідомості населення. Правосвідомість базується на таких соціальних цінностях, як патріотизм, громадянський обов'язок, відповідальність тощо.

Поряд із зазначеним, ситуаційний підхід до формування інформаційного законодавства України викликав ряд проблем щодо правового регулювання інформаційних відносин [4].

Питання правового виховання досліджувалося багатьма науковцями, а саме такими як: В. Бабкін, О. Гранін, В. Гойман, С. Гусарев, Д. Керімов, М. Козюбра, В. Копейчиков, О. Лукашева, П. Недбайло, Є. Назаренко, О.Слюсаренко, О. Тихомиров, О. Шмоткін тощо.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної юридичної науки проблемами правового виховання займаються такі вчені-юристи, як Д. Бочаров, Л. Марченко, С. Матвеев, В. Тацій тощо.

Загальні цілі правового виховання майбутніх фахівців такі: розвиток професійних інтересів у процесі сприйняття правової інформації, розвиток моральної і правової культури; виховання громадянської відповідальності, відданості гуманістичним і демократичним цінностям, освоєння знань, про механізми реалізації та захисту прав людини і громадянина [4]. У процесі правового виховання акцент робиться на виробленні правильного розуміння принципів і норм права в інформаційному просторі, уміння давати адекватну реальності соціально-політичну і юридичну оцінку різним фактам, ситуацій і суперечностей, особливо тим, з якими особи, яких виховують, зустрічаються у професійній діяльності.

До основних форм правового виховання належать такі: **правове навчання, правова пропаганда, юридична практика, безпосередня реалізація права і самовиховання.**

В основі застосування всіх зазначених форм покладене здійснення правової інформованості, що передбачає передачу, сприйняття, перетворення й використання інформації про право і практику її реалізації.

Особливе місце тут посідає проблема «правового мінімуму», обов'язкового рівня правових знань (рівня правової обізнаності), яким повинен володіти кожен громадянин суспільства, незалежно від його соціального статусу [3].

Метою **правового навчання** є формування теоретичної основи правової свідомості і правової культури, забезпечення необхідного рівня систематизації знань про право, розвиток правових інтересів, почуттів, правового мислення, формування наукового правового світогляду [5]. Важливо, щоб процес правового навчання будувався не на механічному запам'ятовуванні юридичних норм і статей законів, а на глибокому проникненні в суть самого права. Тому, в першу чергу, необхідно звертати увагу на теоретичні аспекти права, а лише потім говорити про його практичне значення. У зв'язку з цим актуалізується вивчення синтезуючих або теоретико-історичних правових дисциплін (теорія держави і права, юридична деонтологія, зарубіжна і вітчизняна історія держави і права). Подібний підхід сприятиме більш глибокому розумінню суті правових явищ, умінню їх оцінювати і приймати правомірні рішення, формуванню високого рівня правосвідомості і правової культури населення [4].

Правове навчання може бути виражене у проведенні лекцій, бесід, доповідей з правових питань, на курсах підготовки (перепідготовки) та підвищення кваліфікації; цілеспрямованому інформуванні населення про всі зміни в законодавстві; організації тематичних лекторіїв правових знань тощо.

З метою підвищення ефективності правового навчання слід використовувати сучасні технічні засоби навчання:

мультимедіа проектори та інтерактивні дошки; матеріали, підготовлені у вигляді презентацій. Важливе значення мають відеофільми на правову тематику.

Правове виховання пов'язане не лише з організацією правового навчання, але й з впровадженням заходів щодо **пропаганди права**. Правова пропаганда не має тієї системності, яка є властивою правовому навчанню, але, з іншого боку, правова пропаганда характеризується доступністю практично необмеженому числу індивідів.

Серед використовуваних форм пропаганди слід виокремити організацію зустрічей з юристами, проведення вечорів питань і відповідей, юридичні консультації; організацію перегляду випусків теленовин; обладнання в куточків правових знань; ведення у періодичному друці рубрик щодо правового навчання й правового виховання [5].

Істотну дію на формування правової культури чинить **юридична практика**. Юридична практика, як форма правового виховання, сприяє передачі юридичної інформації, знань за допомогою участі людей у процесі насамперед правозастосовній діяльності (судів, правоохоронних органів та інших органів держави). Особливо значущу роль у правовому вихованні відіграють судова практика і діяльність судової системи в цілому, яка повинна бути реальним правосуддям. Ще Ш. Л. Монтеск'є писав, що для людства немає нічого важливішого, ніж правосуддя [1]. Тому виховання пошани до суду і розуміння необхідності вирішувати конфліктні ситуації в суді є необхідним компонентом у системі правового виховання.

Досвід спілкування з представниками інших країн збагачує світогляд українців, впливає на формування у них установок правомірної поведінки, підвищує рівень правової культури. Нині на перший план виходить самостійне вивчення права, оскільки успіх пізнавальної діяльності значною мірою

залежить від уміння суб'єкта систематично працювати над собою.

**Самовиховання** - не лише неодмінна умова вдосконалення особи, але й важливий елемент у системі правового виховання. Під правовим самовихованням розуміють свідому цілеспрямовану діяльність особи, спрямовану на формування і розвиток правових знань, навичок і умінь, що відповідають правовим потребам суспільства і характеру службової діяльності [3]. Його спрямовано на вироблення звички самостійно оцінювати свою поведінку, порівнювати її з еталонним. Соціальна цінність самовиховання в системі правового виховання полягає у тому, що завдяки йому індивід прагне не допустити порушення правових приписів, придбаває соціально корисні орієнтації, підвищує рівень правосвідомості і правової культури, виробляє звичку правомірної поведінки [6].

Змістовна сторона процесу самовиховання включає такі аспекти розвитку особистості, як: світоглядний, моральний, правовий, естетичний і фізичний [3]. Правовий аспект вимагає внутрішньої напруги щодо формування специфічних якостей і пов'язаний із становленням правових навичок, переконань і звичок правомірної поведінки. Самовиховання здійснюється за допомогою різних методів. До найбільш загальних методів самовиховання слід віднести самоосвіту, самоорганізацію життя і діяльності, самоаналіз, самозвіт.

**Висновки.** Проведений аналіз показав, що традиційні форми правового виховання це: правове навчання, правова пропаганда, юридична практика, безпосередня реалізація права й самовиховання не втратили на сучасному етапі свого виховного значення, але їх використання буде ефективним лише за умови здійснення комплексу заходів, у тому числі матеріального плану. Безпосередньою метою правового виховання слід вважати накопичення базових правових знань, а

кінцевою метою - підвищення їх рівня, правосвідомості та правової культури.

### Література

1. Калиновський Ю. Ю. Правове виховання як засіб подолання правового нігілізму в українському суспільстві // *Вісник Національної юридичної академії України ім. Ярослава Мудрого*. Сер.: Філософія, філософія права, політологія, соціологія : зб. наук. праць. 2011. Вип. 10. С. 234-239.
2. Мануйлов Є. М. Формування особистості майбутнього фахівця права // *Вибрані праці: статті, матеріали конференцій, «круглих столів» (2006-2011)*. Харків : Право, 2011. 216 с.
3. Марущак А. І. Інформаційне право : навч. посіб. Київ: КНТ, 2017. 532 с.
4. Романова І. А. Роль активних методів навчання у формуванні правової свідомості студентів // *Проблеми розробки і впровадження модульної системи професійного навчання* : зб. наук. пр. Київ : Науковий світ, 2011. С. 309 - 316.
5. Требін М. П. Правова вихованість - основа демократичного, правового розвитку українського суспільства // *Проблеми законності*. 2009. № 103. С. 216 - 221.
6. Шефель С. В. Правове виховання як мета й умова концептуального оновлення структури правової культури // *Проблеми законності*: зб. наук. праць. 2009. Вип. 103. С. 250-255.

**Олена КОВШАР**

*доктор педагогічних наук, професор, завідувача  
кафедрою дошкільної і спеціальної освіти Криворізького  
державного педагогічного університету,  
Кривий Ріг, Україна*

## **ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ЗІ СТЕЙКГОЛДЕРАМИ ЯК ОСНОВА ОРГАНІЗАЦІЇ ДУАЛЬНОЇ ФОРМИ ОСВІТИ В СУЧАСНОМУ ЗВО**

Актуальне питання вищої освіти - сформувати у здобувача мотивацію до майбутньої діяльності, знайти ефективні шляхи оволодіння освітньою програмою. Умови сьогодення, зокрема, Covid- 19, війна в Україні потребують нових інноваційних шляхів в організації вищої освіти.

В міжнародному освітньому просторі сучасна освіта пропонує таку форму нового часу як дуальна освіта. Організація дуальної форми освіти дозволяє не лише наблизити ринок праці до здобувача, а фактично формується через активну співпрацю ЗВО з роботодавцем.

Такі країни, як Швейцарія, Австрія, Канада, Польща мають свій цікавий досвід організації та впровадження дуальної системи освіти[3].

Сам термін “Дуальна система” (від лат. dualis - подвійний ) був уведений в освітній простір в середині 60 років минулого століття в ФРН, як нова, більш гнучка форма організації професійного навчання. Так, було визначено, що дуальність як методологічна характеристика професійної освіти передбачає узгоджену взаємодію освітньої та виробничої сфери з підготовки спеціалістів певного профілю в рамках організаційно відмінних форм навчання (Hebert Baumann)[2, с. 48 ].

Тому, пошук творчих освітніх підходів у реалізації освітніх програм закладів вищої освіти

спрямовує Український освітній простір, до впровадження дуальної освіти, де можливість за межами теоретичного навчання сформувати професійні компетентності здобувача в практичній професійній діяльності, виконання спільних програм, проєктів, заходів для реалізації партнерської взаємодії ЗВО та роботодавців. Дуальна форма здобуття фахової передвищої та вищої освіти – це спосіб здобуття освіти, що передбачає поєднання навчання в закладах освіти та в інших суб'єктів освітньої діяльності з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для оволодіння програмними результатами, поглиблення практичних умінь і навичок та набуття певної кваліфікації[1].

У вищій освіті дуальна форма є одним зі способів здобуття освіти здобувачами денної форми здобуття освіти. Мета впровадження дуальної системи освіти в Україні - усунути основний недолік традиційних форм і методів навчання майбутніх кваліфікованих робітників – розрив між теорією і практикою, освітою й виробництвом та підвищити якість підготовки кадрів з урахуванням вимог роботодавців в рамках організаційно-відмінних форм навчання[2,с.51]. В Україні в 2023 році було затверджено Положення про дуальну форму здобуття фахової передвищої та вищої освіти. Метою Положення є реалізація студентоцентрованого підходу через орієнтацію на задоволення очікувань здобувачів освіти щодо успішної роботи за фахом, формування в них сучасних знань практичного характеру, умінь і навичок професійної діяльності та командної роботи на реальних робочих місцях і у виробничому середовищі, підвищення готовності, полегшення та пришвидшення переходу випускників зі сфери освіти до трудової сфери, а також підвищення загалом їхньої конкурентоспроможності на ринку праці[1]. Зрозуміло, що пріоритетне значення в організації дуальної освіти мають роботодавці, стейкхолдери - важлива зацікавлена сторона.

Якщо ЗВО не орієнтований у своїй діяльності на інтереси зацікавлених сторін, він не може розраховувати на розвиток. Саме постійна, систематична співпраця надає можливості не лише удосконалювати якість освітнього процесу зі здобувачами, реагувати вчасно на нові тенденції в професійній діяльності педагогів і, таким чином, вносити зміни в освітній процес. Отже, освітня програма стає гнучкою, і може ідповідати потребам здобувача. Шляхи організації тісної партнерської співпраці зі стейкхолдерами різні за рівнями та видами.

Кафедрою дошкільної і спеціальної освіти Криворізького державного педагогічного університету напрацьований досвід зі співробітництва з Департаментом освіти і науки міста, укладені відповідні угоди для роботи над спільними прикладними міськими проектами. Така діяльність, науково-практична взаємодія була реалізована в міських та регіональних проектах: «Упровадження технології тьюторського супроводу формування готовності до нової соціальної позиції «школяр» дітей передшкільного віку в умовах сучасного закладу дошкільної освіти» (2019-2021р.р.); «Формування національно-мовленнєвої особистості дитини передшкільного віку» (2022 - 2024 р.р.). Кожен проєкт включав низку наукових, методичних семінарів, співпрацю з опорними закладами освіти, що розширило простір взаємодії з роботодавцями на рівні управління, менеджменту( методисти освітніх закладів) , на рівні безпосередньо педагогів-практиків. Таким чином було вирішено питання партнерської взаємодії, мотивації, співпраці, включення кращих практик педагогів в освітній процес, вмотивоване працевлаштування здобувачів. В проєктах задіяні не лише науково-педагогічні працівники, а й аспіранти, студенти. Вони були учасниками методичних семінарів, тренінгів. За результатами проєктів в освітні програми підготовки здобувачів як бакалаврського, так і

магістерського рівнів включені нові сучасні освітні компоненти в професійну та варіативну складові: «Організація управлінської діяльності в ЗДО», «Методична робота в ЗДО», «Організація партнерської взаємодії з батьками в ЗДО», «Національно-патріотичне виховання на заняттях філологічного циклу», «Формування основ демократичних цінностей у дітей дошкільного віку», «Організація STREAM освіти в ЗДО», «Організація тьюторської підтримки дітей передшкільного віку в сучасному ЗДО». Така форма співпраці допомогла студентам ще під час навчання знайти робочі місця в закладах дошкільної освіти, а Університет створив для здобувачів індивідуальну освітню траєкторію, якісно здобути їм професійні та спеціальні компетентності. Впровадження на сьогоднішньому першому етапі елементів дуальної форми здобуття освіти у тісній співпраці з роботодавцями дозволяє підвищити мотивацію здобувачів, удосконалити освітній процес, працевлаштувати здобувачів під час навчання, підвищити відповідальність як викладачів, так і роботодавців в якості підготовки майбутніх педагогів-вихователів.

### **Література**

1. Положення про дуальну форму здобуття фахової передвищої та вищої освіти <https://mon.gov.ua/ua/news/polozhennya-pro-dualnu-formu-zdobuttya-fahovoyi-peredvishoyi-ta-vishoyi-osviti-zareyestrovano-v-minyusti>
2. Савицька Н. Л. Інституціональні проблеми взаємодії стейкхолдерів у вищій освіті. Соціально-економічні трансформації в епоху глобалізації [Текст] : зб. наук. ст. учасників Шостої Всеукр. наук.-практ. конф. Полтава : Скайтек, 2015. С. 48–52.
3. Freeman R.E. Strategic management: A stakeholder approach. – Boston: Pitman, 1984.

**Михайло САВЧЕНКО**

*аспірант, Інститут соціології, Національна академія наук  
України*

## **ОБ'ЄКТИВОВАНА СПЕЦІАЛІЗАЦІЯ ЯК ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВПЛИВУ НА СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ В УНІВЕРСИТЕТСЬКОМУ ПРОСТОРИ**

Професійне становлення фахівців в університетському просторі, і зокрема підготовка фахівців як суб'єктів професійної діяльності, є темою, дотичною до деяких аспектів теорії об'єктивованої спеціалізації. Ця теорія пояснює поведінку абітурієнтів на ринку вищої освіти, а саме зосереджена на процесі, яким супроводжується вступ до ЗВО, з точки зору молодшої людини. Зокрема йдеться про вибір спеціальності, який є ключовим моментом у професійному становленні майбутнього студента, а також вибір ЗВО як нового середовища, і стратегії поведінки у ньому. Також теорія може бути поширена на поведінку пошукачів на ринку праці, принаймні певною мірою.

Об'єктивована спеціалізація як процес складається з чотирьох етапів: стурбованість, об'єктивація, вибір, інтеграція. Тобто, від усвідомлення потреби здійснення професійного вибору, індивід переходить до пошуку відповідностей між внутрішніми (навички, схильності) та зовнішніми (зміст спеціальності, вимоги до предметів на НМТ) факторами, а потім робить вибір, і інтегрує його до своєї ідентичності.

Пов'язаними з цим основним процесом також є другорядні – накопичення досвіду, соціалізація, і адаптація до нового середовища. У випадку зі вступом до ЗВО, новим середовищем є власне університетський простір. Тому, говорячи про професійне становлення студентів, саме цей

аспект стає основним об'єктом уваги, що вказує на необхідність найбільш детального його розгляду.

У ході роботи над теорією вдалося виділити такі стратегії поведінки у новому середовищі:

- Вливання – адаптація шляхом прийняття нових норм середовища, пов'язаних із навчанням, соціальним оточенням та звичаями студентського життя, активне створення нових соціальних зв'язків;
- Відхилення – помірне сприйняття, або ігнорування норм нового середовища на користь переслідуванню власних інтересів, пов'язаних із позанавчальною діяльністю, іншими соціальними контекстами, особистими планами тощо;
- Балансування – суміщення двох попередніх стратегій, підтримка балансу між новими нормами та власними інтересами;
- Сепарація від попереднього середовища – використання нового середовища та його можливостей для своєрідного перевинайдення, пізнання себе у новому контексті. Не є суперечливою щодо попередніх.

Ці стратегії є гнучкими, тобто можуть змінюватись протягом усього часу навчання, залежно від відповідності або невідповідності середовища очікуванням індивіда. Наприклад, студент, налаштований на відхилення може зрештою захопитись навчальним процесом і почати бачити у ньому більшу користь, перейшовши до балансування, або навіть вливання. Відповідно, студент, який обрав стратегію вливання або балансування, є більш сприятливим для формування його як фахівця, з боку університету.

Щодо процесів накопичення досвіду та соціалізації, то вони є попередніми щодо вступу до ЗВО. Втім, якщо розглядати пошук роботи на ринку праці після випуску з університету як ще один цикл об'єктивованої спеціалізації, то саме університет стає тим простором, у якому також

відбувається накопичення досвіду і соціалізація. Тому їх слід розглядати як інструменти впливу на підготовку фахівців, і тому описати детальніше.

Накопичення досвіду складається загалом з (1) ініціації, тобто першого контакту з певною діяльністю, (2) культивування, тобто постійного контакту з діяльністю та формуванням емоційної прив'язаності, і (3) актуалізації досвіду шляхом участі у проєктах, змаганнях, творчості, та/або монетизації результатів діяльності.

Соціалізація же, у контексті професійного становлення, є важливою з огляду на її вплив на кожен етап об'єктивованої спеціалізації. Основними складовими тут є (1) диференціація, у ході якої індивід реагує на діяльність оточуючих бажанням солідаризуватися з ними, наслідувати їх, або віддалитися від них; (2) супровід, завдяки якому хтось може познайомити індивіда із певною діяльністю, стати для нього наставником, або рольовою моделлю; (3) узгодження, у ході якого індивід коригує склад свого оточення відповідно до своїх інтересів, формує власну агентність, і власне узгоджує свою нову ідентичність із оточуючими.

Таким чином, теорія об'єктивованої спеціалізації може запропонувати університетам брати участь у професійному становленні студентів шляхом формування умов для кожного з трьох аспектів накопичення досвіду, а також за рахунок супроводу з боку працівників університету. Найбільш сприятливими для цього є студенти, які займають адаптивну позицію щодо університетського середовища.

Детальніше ознайомитись із теорією об'єктивованої спеціалізації, розробленою за допомоги методології угрунтованої теорії, можна буде у майбутніх публікаціях автора.

**Денис КІБІЧ**

*аспірант кафедри педагогіки*

*Державний заклад «Південноукраїнський національний  
педагогічний*

*університет імені К. Д. Ушинського»*

*Одеса, Україна*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

Суспільні реалії актуалізують потребу в підготовці нової генерації учителів, здатних сприяти збагаченню і реалізації культуротворчого потенціалу української нації, компетентно виконувати новітні завдання різнобічного розвитку учнів. Важливу роль у цьому процесі відіграють саме вчителі образотворчого мистецтва, ефективна професійно-педагогічна діяльність яких має на меті забезпечення духовно-ціннісного й естетичного розвитку здобувачів освіти Нової української школи та їхньої успішної самореалізації в царині художньої творчості.

На сучасному етапі розробленню проблематики професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів присвятили свої дослідження Л.Артемова, І.Бех, І.Богданова, А.Богуш, С.Вітвицька, Н.Гузій, Р.Гуревич, О.Дубасенюк, Н.Кічук, І.Княжева, Т.Койчева, В.Луговий, Н.Побірченко, М.Резниченко, С.Сисоєва, О.Ткачук, В.Фрицюк, О.Щолокова та інші вітчизняні вчені. Специфіку підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до виконання професійної діяльності вивчають Л.Базильчук, В.Бойчук, Л.Божко, С.Ізбаш, О.Кайдановська, Г.Кузьменко, О.Музика, Л.Несух, В.Ортинський, М.Пічур, Г.Сотська, Г.Тарасенко, Л.Фрідман на інші науковці.

Розглядаючи специфіку професійно-педагогічної діяльності учителів образотворчого мистецтва зазначимо, що

їй, перш за все, притаманні спільні для будь-якої людської діяльності такі її найважливіші компоненти, як психічні процеси (сприйняття, увага, уява, пам'ять, мислення, мова). Важливо також акцентувати на доведеному сучасною наукою положенні про розгляд діяльності як основи розвитку здібностей [3].

Автоматизовані, свідомо, напівсвідомо контрольовані компоненти діяльності – це вміння, навички та звички. Але, слід мати на увазі, що стосується набуття як художніх умінь, так і загальних умінь, наприклад, активно сприймати інформацію, виявляючи при цьому увагу та підключаючи уяву, запам'ятовувати її, осмислювати й адекватно відтворювати та інтерпретувати, тут не обійтися одними вправами та виробленням навички. Допомогти можуть спеціальні методики та технології, що сприяють активному сприйняттю та адекватному розумінню матеріалу.

Характеризуючи особливості професійно-педагогічної діяльності вчителя образотворчого мистецтва слід перш за все зазначити, що їх зумовлює органічне поєднання його діяльності як педагога і як художника-митця, здатного реалізовувати власні образотворчі здібності, набуті фахові знання й художньо-мистецький досвід у соціокультурному контексті та, за образним виразом О.Щолокової, здійснювати «переплавку» мистецтвознавчих знань у педагогічні» [4, с. 73]

Інтегральною характеристикою діяльності вчителя образотворчого мистецтва є його здатність до творчості. Ідеться, з одного боку, про творчість суто педагогічну, реалізація якої відбувається у доборі змісту, методів, прийомів, технологій комунікативної взаємодії зі здобувачами освіти, необхідних для вирішення професійних завдань (дидактичних, виховних, розвивальних, організаційних, комунікативних, рефлексивно-прогностичних, діагностувально-корегувальних тощо), розв'язання педагогічних ситуацій у процесі

різноманітної художньої діяльності учнів у постійно змінюваних умовах професійно-педагогічної дійсності.

З іншого боку, професійно-педагогічна діяльність учителя образотворчого мистецтва вимагає від нього здатності до творчості художньої, пов'язаної з генеруванням реалізацією творчого задуму в художньому творі, що яка не можливо без розвиненого художнього смаку, зорової пам'яті, ясного сприйняття, абстрактного і просторового мислення, яскравої уяви, володіння ним сучасним арсеналом образотворчих технік, художніх технологій і засобів композиції, здатністю оцінювати й інтерпретувати мистецькі твори, глибокими знаннями національної і світової культури [2].

Зауважимо, що зміст інтерпретаційного компоненту професійно-педагогічної діяльності вчителя образотворчого мистецтва спрямований на «оволодіння смислами твору й експлікацію набутого розуміння в структурах, адекватних мистецько-освітнім завданням» [1, с. 76]. Він характеризується співтворчістю учня й педагога, що відбувається у ході осягнення, особистого «прочитання» задуму автора художнього твору, створення його інформаційного емоційно-естетичного образу завдяки синергії внутрішніх художньо-концептуальних смислових моделей й усвідомлення їх множинності

Отже, професійно-педагогічна діяльність вчителя образотворчого мистецтва має специфічні особливості, урахування яких у процесі їхньої професійно-педагогічної підготовки сприятиме вирішенню завдання гармонійного розвитку особистості здобувачів освіти, їхніх художніх інтересів, світоглядних уявлень, естетичних цінностей, духовного самовдосконалення у процесі спілкування з мистецтвом.

## Література

1. Колоянова О. Інтерпретація твору образотворчого мистецтва як особливий вид діяльності педагога-художника. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* 2013. № 8 (Ч. 1). 71–76.

2. Сотська Г. І., Кузьменко Г. В. Методологічні аспекти підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2019. № 2(29). С. 17–21.

3. Чепан М.-Л. А. Проблеми загальної психології: шляхи розвитку ідей Г. С. Костюка. Розвиток ідей Г. С. Костюка в сучасних психологічних дослідженнях: Наукові записки *Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ: Академія праці і соціальних відносин, 2000. С. 194–202.

4. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутніх вчителів: монографія. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 1996. 172 с.

### **Тетяна СІРБУ**

*старший викладач, Державний університет інфраструктури та технологій, Київ, Україна*

## **АНГЛОМОВНА ГРАМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ ЯК МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА**

В процесі фахової підготовки майбутніх судноводіїв важливе місце посідає вивчення англійської мови за професійним спрямуванням для забезпечення ефективного спілкування та розв'язання питань безпеки під час виконання професійних обов'язків у водному просторі. Звернемо увагу на нормативну базу, яка дає підстави розглядати питання формування граматичної компетентності майбутніх судноводіїв з методичної точки зору.

Відповідно до освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів з річкового та морського транспорту Державного університету інфраструктури та технологій,

програмні компетентності повинні включати знання та вміння, які отримують студенти після вивчення відповідної дисципліни, в тому числі здатність спілкуватися іноземною мовою на професійному рівні [1].

Міжнародна конвенція про підготовку та дипломування моряків та несення вахти з Манільськими поправками 2010 року містить доповнення до Правила II/4 про мінімальні знання з англійської мови, необхідні для отримання диплома вахтового помічника капітана суден валовою місткістю 200 реєстрових тон і більше, а саме: «Достатнє знання англійської мови, яке дозволяє вахтовому помічнику капітана користуватися картами та іншими морськими посібниками, розуміти метеорологічну інформацію і повідомлення щодо безпеки суден та їх експлуатації, а також уміння ясно висловлювати свої думки під час зв'язку з іншими суднами чи берегом. Уміння розуміти і використовувати Стандартний морський словник ІМКО» [3].

Для уникнення мовних непорозумінь у багатонаціональних екіпажах Міжнародна морська організація ухвалила морський навігаційний словник для різних сегментів навігації та поступово уніфікувала його вміст до стандартних фраз для спілкування в морі, які розподілені за принципом використання як на борту судна, так і для зовнішньої комунікації.

Отже, як ми розуміємо, метою створення стандартного морського розмовника (СМР) є спрощення та звуження лексики морської англійської мови. Необхідно також підкреслити тяжіння до використання стандартних граматичних шаблонів для підвищення функціональності фраз. Граматичні конструкції морської англійської є простими і відрізняються від тих, що притаманні загальній англійській мові. Використання СМР спрямовано на покращення рівня усного професійного спілкування та безпеки.

Вивчаючи граматичні особливості організації СМР, насамперед слід звернути увагу на граматичний матеріал та особливості побудови граматичних структур.

Нетиповими є відповіді на команди, виражені дієсловами у наказовому способі. Очікувана коротка відповідь-погодження замінена повтором фрази-наказу із заміною форми дієслова. Наприклад, *“Reduce your speed.”* – *“Reducing my speed.”*, *“Alter course to...”* – *“Course altered”*.

Численні неповні прості речення, серед яких також речення з пасивним станом без додавання дієслова *“to be”* в якості обов’язкового елемента граматичної структури зустрічаємо в усіх розділах СМР: *“Windlass put in gear”*, *“Anchor ball hoisted”*, *“Propeller clear”*, *“Accident in accommodation”*.

Окрім випадків використання пасивного стану Present Simple Passive *“Is wind expected to increase?”* та Past Simple Passive *“How was your position obtained?”*, наведемо перелік граматичних часів активного стану з прикладами: Present Simple Active *“I require foam extinguisher”*, Present Continuous Active *“You are approaching port limit of fairway”*, Present Perfect Active *“We have grounded”*, *“will” for future “We will berth port side alongside”*.

Слід звернути увагу на відсутність модальних дієслів у запитах про дозвіл, попередження або пораду в тих випадках, де вони за змістом були б влучними, натомість спостерігаємо наявність близьких за змістом до модальних дієслів конструкцій: *“We will take tug”(instead of “might”)*.

Сутність вищезазначеного зводиться то того, що вивчення СМР і відповідно англійської мови за професійним спрямуванням у цілому представляють практичний і теоретичний інтерес та потребують вирішення з метою вдосконалення професійного рівня судноводіїв. Важливим аспектом підготовки майбутніх випускників спеціалізації

«Навігація та управління морськими суднами» є формування англомовної граматичної компетентності, основними компонентами якої є граматичні навички, граматичні знання та граматична усвідомленість. Холод І. В. розглядає граматичну компетентність як здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших людей, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок і знань та граматичної усвідомленості [4, с. 60].

Нарешті, можна зробити висновок про те, що формування англомовної граматичної компетентності – це складний і довготривалий процес, який базується на знаннях граматичних структур, навичках вживання в усному та писемному мовленні, а також усвідомленні необхідності розвитку професійних здібностей і певних особистих якостей моряка. Крім того, послідовний підхід до формування сприятиме підвищенню рівня сформованості граматичної компетентності.

### Література

1. Освітньо-професійна програма підготовки бакалаврів з річкового та морського транспорту: веб-сайт. URL: [https://kivt.duit.edu.ua/wp-content/uploads/2021/04/271\\_opp\\_sv\\_bachelor.pdf](https://kivt.duit.edu.ua/wp-content/uploads/2021/04/271_opp_sv_bachelor.pdf) (дата звернення: 30.04.2024)
2. Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти: веб-сайт. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_053#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_053#Text) (дата звернення: 30.04.2024).
3. IMO Standard Marine Communication Phrases: веб-сайт. URL: <https://www.segeln.co.at/media/pdf/smcp.pdf> (дата звернення: 30.04.2024).

4. Холод І. В. Методика викладання англійської мови: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016. 150 с.

### **ЧЖАО ЖУЙЧЕНЬ**

*аспірантка кафедри педагогіки*

*Державний заклад «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К.Д.Ушинського  
Одеса. Україна*

### **СТВОРЕННЯ МІЖКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

Виокремлення першої педагогічної умови «Створення міжкультурного середовища в педагогічному закладі вищої освіти» зумовлено тим, що в нашому педагогічному університеті навчаються як представники зарубіжних країн (Китай, Туркменістан, Туреччина, Південна Африка, Єгипет, Грузія, Еквадор, Нігерія, Марокко), так і представники етнічних груп (євреї, молдовани, болгари, поляки, угорці, румун, греки, татари, вірмени, роми тощо), які є представниками інших культур і мають різне віросповідання, а отже під час навчання необхідно навчити студентів взаємодіяти між собою, незважаючи на їхню національну приналежність та віросповідання, тобто необхідно створити в педагогічному закладі міжкультурне середовище.

Розглянемо насамперед визначення поняття «середовище». Так, у словнику української мови середовище розглядається як сукупність природних умов, у яких проходить життєдіяльність якого-небудь організму; соціально-побутові умови, в яких проходить життя людини; оточення; сукупність

людей, пов'язаних спільністю життєвих умов, занять, інтересів і т. ін. [9, с. 137]. На підставі аналізу наукових джерел І.Глазкова трактує довколишнє середовище людини як сукупність умов і впливів, що оточують людину [1, с.43]. За Л. Русалкіною, середовище – це зовнішній простір, що оточує певний об'єкт, має системно організовані складники та створює умови для існування його у просторі і взаємодіє з ним [8, с. 239].

Зазначимо, що науковцями розглядаються різні види середовища, в якому перебуває людина впродовж життя: освітнє, виховне, соціокультурне, толерантне, полікультурне тощо.

Суттєвий інтерес в аспекті започаткованого дослідження викликають наукові доробки, присвячені визначенню толерантного, полікультурного і міжкультурного середовища.

**Толерантне середовище.** Полікультурне середовище розглядається як процес цілеспрямованої соціалізації студентів, що передбачає оволодіння особистістю системою національних і загальнокультурних цінностей, комунікативних і емпатичних вмінь, що дозволяють здобувачу освітніх послуг здійснювати міжкультурну взаємодію і виявляти розуміння інших культур, а також толерантність стосовно іншопольтурних носіїв [3]. Цю думку продовжує А. Левицька, акцентуючи увагу на тому, що це привчає студентів сприймати складні культурні процеси як закономірну еволюцію безлічі людських спільнот, нерозривно пов'язаних між собою. При цьому майбутні фахівці стають носіями культурних традицій, що розвиває в них толерантність, доброзичливість, сприйняття інших, інтерес до культурних відмінностей [4, с. 71].

Толерантне середовище, зазначає К. Розум, передбачає формування в майбутніх учителів умінь запобігання конфліктних ситуацій, у тому числі і міжкультурних, що часто

виникають у житті кожної людини. Толерантне середовище, на її думку, характеризується насамперед доброзичливою атмосферою в студентському колективі, поважливим ставленням один до одного, взаєморозумінням. [7, с. 61]. За твердженням А. Логвіненко, створення толерантного середовища в студентській групі сприяє розвитку пізнавальних інтересів студентів щодо визначення сутності толерантності, її значущості в майбутній професійній діяльності; набуттю вмінь і навичок організувати міжособистісну взаємодію учасників педагогічного процесу на засадах толерантності, виявляти в міжособистісному спілкуванні емпатію та емоційний інтелект [5, с. 60].

***Полікультурне середовище.*** А. Левицька полікультурне середовище ЗВО визначає як духовно насичену атмосферу, що панує в закладі освіти, учасниками якого є представники різних культур, освітній процес якого спрямований на формування полікультурної особистості майбутніх фахівців, які відрізняються національними, і релігійними і цінностями, спроможні розуміти інші культури, здатні позиціонувати свою країну в умовах міжкультурної взаємодії, залучає їх до світових культурних традицій, сприяє вихованню у студентів поваги до інших народів, забезпечує рівноправний діалог між представниками різних культур, що ґрунтується на засадах толерантного і доброзичливого ставлення до представників іншої культури в процесі професійної підготовки [4, с. 72].

Дещо інше розуміння полікультурного середовища знаходимо в дослідженні О. Гриви, який зазначає, що полікультурне освітнє середовище ЗВО – це «духовно насичена атмосфера ділових і міжособистісних контактів, що зумовлює світогляд, стиль мислення й поведінки включених у неї суб'єктів і стимулює в них потребу долучення до загальнонаціональних і загальнолюдських духовних цінностей; установа з багатокультурним контингентом, що включає

різновіковий, багатонаціональний і різноконфесіональний професорсько-викладацький і студентський склад, покликана задовольнити освітні, соціокультурні й адаптивні потреби студентів» [2, с. 46].

*Міжкультурне середовище.* Міжкультурне освітнє середовище ЗВО, за О. Пришляк – це освітній простір, що забезпечує можливість для культурного самовираження, залучення до світових культурних цінностей, міжкультурної комунікації, побудови толерантних відносин. Для цього необхідно налагодити взаємодію суб'єктів освітнього процесу ЗВО: адміністрації, викладачів, студентів [6, с. 341]. Міжкультурне освітнє середовище ЗВО, продовжує науковець, має бути спрямоване на формування толерантних відносин між представниками різних культур; усвідомлених й активних зв'язків як в середині різних соціокультурних груп так і між ними у процесі соціально-культурного, освітнього життя та діяльності; формування сприйняття людини як цінності, готовності зрозуміти її феноменальний світ, індивідуальність. Це можливим завдяки: побудови освітнього процесу на принципах взаємодопомоги, взаєморозуміння, діалогу; формування толерантних, доброзичливих відносин та толерантної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу; забезпечення комфортності для кожного конкретного індивіда; зниження прояву недоброзичливості, інтолерантності; створення атмосфери довіри та взаємних симпатій, відчуття поваги та взаєморозуміння, можливості розкрити свої здібності, брати активну участь в освітньому процесі [6, с.342].

Отже, на підставі вищезазначеного, міжкультурне середовище будемо розуміти як освітній простір вищого педагогічного закладу освіти, в якому навчаються представники різних національностей та етносів, освітній процес якого, незважаючи на культурні й етнічні відмінності його учасників, ґрунтується на засадах толерантності,

взаємоповаги і взаєморозуміння і спрямований на залучення студентів до світової і національної культури, формування необхідних знань і практичних умінь міжкультурного спілкування і взаємодії під час їхньої професійної підготовки.

### **Література:**

1. Глазкова І. Я. Бар'єрна педагогіка: монографія. Бердянськ, 2014. 317 с.
2. Грива О. А. Соціально-педагогічна модель формування толерантності у дітей та молоді в полікультурному суспільстві. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Київ-Житомир : вид-во ЖДУ, 2004. Кн. 1. С. 46–52.
3. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Левицька А.І. Формування готовності майбутніх лікарів до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності: дис.... докт філософії: 015. Одеса, 2022. 255 с.
5. Логвіненко А. Ю. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до формування толерантності в учнів основної школи : дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 Одеса, 2017. 298 с.
6. Пришляк О. Ю. Теорія і методика формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій: автореф. дис...докт. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2021. 560 с.
7. Розум К. В. Формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2015. 253 с.
8. Русалкіна Л. Г. Теоретико-методичні засади англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів : монографія. Одеса : ФОП Бондаренко М.О., 2019. 240 с.

9. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970–1980). URL : <http://sum.in.ua>

### **ШАО ЦЗЯНЬМЕЙ**

*аспірантка кафедри педагогіки*

*Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського  
Одеса. Україна*

### **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

Обраний Україною шлях до європейської та світової інтеграції зумовлює необхідність суттєвих змін в галузі шкільної мистецької освіти. Оновлення змісту мистецької освіти, запровадження нових методів і технологій виховання у практику навчання образотворчого мистецтва загальноосвітніх навчальних закладів безпосередньо пов'язане з проблемою підготовки студентів, майбутніх вчителів-художників до здійснення педагогічної діяльності в сучасних умовах [3, с. 373].

**Образотворче мистецтво** (англ. figurative art, фр. art figurative, нім. bildende kunst) — це «розділ пластичних мистецтв, які виникли на основі зорового сприйняття, створюють зображення навколишнього світу на площині та у просторі» [3, с. 376].

Образотворче мистецтво Г. Сотська розглядає як універсальний засіб формування в особистості колористичної, композиційної та загальної культури, «забезпечує гармонію інтелектуального та художньо-естетичного розвитку особистості, сприяє збагаченню її емоційно-почуттєвої сфери, розвиває її пізнавальну й творчу активність, естетичні потреби

і смаки, допомагає їй включитися в процес засвоєння та творення художньо-естетичної культури своєї нації» [6, с. 146].

Цю думку продовжує С. Коновець, зазначаючи, що завдяки своїй універсальності образотворче мистецтво інтенсифікує візуальний і сенсорний досвід, допомагає дитині увійти у світ краси, стає «важливим орієнтиром щодо певних пізнавальних і культурних цінностей», завдяки його поліфункціональному впливу, продовжує автор, формуються емоційні, мотиваційні, вольові, когнітивні й творчо-діяльнісні складові гармонійної особистості [2, с.139].

Образотворче мистецтво зазначає Л. Базильчук, відіграє значну роль в естетичному вихованні школярів, адже завдяки його поліфункціональному впливу формуються емоційні, мотиваційні, вольові, когнітивні й творчо-діяльнісні складові гармонійної особистості [1, с. 3]. Отже майбутні вчителі образотворчого мистецтва повинні бути підготовленими до естетичного виховання учнів як на уроках образотворчого мистецтва, так і в позакласній діяльності.

Студіючи науковий фонд, Л.Базильчук доходить висновку, що під поняттям «виховання» в сучасній психолого-педагогічній літературі розуміють:

- процес цілеспрямованого створення умов для розвитку й саморозвитку людини (С. Баранов, С. Гончаренко, А. Петровський та ін.);
- управління процесом розвитку (формування) особистості шляхом створення необхідних для цього умов (Т. Ільїна, Л. Рувінський, М. Фіцула та ін.);
- складний і багатогранний процес формування особистості, створення оптимальних умов для фізичного, психічного й соціального розвитку (А. Кузьмінський, В. Омеляненко та ін.);
- цілеспрямований та організований вплив на розвиток особистості (В. Галузяк, М. Сметанський, В. Шахо та ін.);

– творчий, цілеспрямований процес взаємодії педагога й вихованця, покликаний створити оптимальні умови для розвитку й саморозвитку особистості (І. Бех, О. Киричук, Л. Кондрашова та ін.) [1, с. 6].

Естетичне виховання В. Лозова та Г. Троцько визначають як сукупність дій вихователя і вихованців, діяльність яких спрямована на формування естетичної культури особистості [4, с. 89].

Естетичне виховання, на думку І. Майбороди, – це цілеспрямований процес формування у людини естетичного ставлення до дійсності. Це ставлення з виникненням людського суспільства розвивалося разом з ним, втілюючись у сфері матеріальної і духовної діяльності людей. Воно пов'язане зі сприйняттям і розумінням ними прекрасного в дійсності, їх насолодою творчістю людини. У процесі виховання відбувається прилучення індивідів до цінностей, переведення їх у внутрішній духовний зміст шляхом інтеріоризації [5, с. 78].

Джерелами естетичного виховання є природа, краса побуту й довкілля, мистецтво, участь людини в різних видах діяльності, національні цінності. Спираючись саме на ці аспекти естетичної культури особистості, Г. Ващенко в змісті естетичного виховання розмежував такі напрями: а) естетика побуту (розвиток охайності в одязі, житті, уміння прикрасити приміщення); б) естетика сприймання краси природи; в) естетика творів мистецтва. Зміст естетичного виховання, орієнтованого на формування естетичної культури школярів, передбачає розвиток у школярів здатності сприймати прекрасне в природі, у праці, у творах мистецтва, у навколишньому світі, у поведінці людей, які прагнуть насолоджуватися цим прекрасним [1, с. 19].

Одним із системоутворювальних компонентів естетичного виховання, на думку Л. Базильчук, є художнє виховання, яке передбачає процес естетичного розвитку учнів

засобами мистецтва, спрямований на формування інтересу до мистецтва, художньо-творчих здібностей та естетичної свідомості дітей; формування вміння сприймати, розуміти та оцінювати твори мистецтва. Завдяки художньому вихованню мистецтво стає для особистості життєвою цінністю в її духовному розвитку [1, с. 19]. Зважаючи на це, на підставі аналізу наукових праць, науковця розглядає поняття «художньо-естетичне виховання», яке містить знання про загальні закономірності художнього освоєння дійсності людиною, про сутність і форми відображення дійсності й перетворення життя за законами краси, про роль мистецтва в розвитку суспільства (В. Бутенко, І. Зязюн, В. Кардашов, М. Лещенко, Л. Масол та ін.); виховання гуманістичних якостей, світогляду, естетичних почуттів, смаків, ідеалів, суджень, культури, любові до життя у всіх її проявах (І. Бех, О. Дем'янчук, М. Лещенко, Л. Масол та ін.); розвиток естетичного мислення, сприймання, художніх здібностей, творчого потенціалу, самореалізації особистості (Т. Аболіна, Н. Миропольська) [1, с. 18].

Під час художньо-естетичного виховання, продовжує цю думку І. Майборода, формується і розвивається здатність людини до естетичного сприйняття і переживання, його естетичний смак і уявлення про ідеал. Виховання красою та через красу формує не тільки естетико-ціннісну орієнтацію особистості, а й розвиває здатність до творчості, до створення естетичних цінностей у сфері трудової діяльності, в побуті, у вчинках і поведінці і, звичайно, у мистецтві. Прекрасне в житті – і засіб і результат естетичного виховання. Воно концентрується в мистецтві, художній літературі, нерозривно пов'язане з природою, громадською і трудовою діяльністю, побутом людей, їхніми взаємовідносинами. Система естетичного виховання в цілому використовує всі естетичні явища дійсності [5 с. 78-79].

Отже, доходимо висновку, що під час навчання в педагогічних закладах вищої освіти необхідно готувати майбутніх учителів образотворчого мистецтва до здійсненні художньо-естетичного виховання школярів як на уроках, так і в позакласній діяльності.

#### **Література:**

1. Базильчук Л. В. Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в загальноосвітніх школах: монографія. Умань: ВПЦ «Візаві», 2014. 287 с.
2. Коновець С. В. Творчий розвиток учителя образотворчого мистецтва : монографія. Рівне : Волинські береги, 2009. 384 с.
3. Кузьменко Г. В. Підготовка майбутніх учителів до виховання в учнів основної школи ціннісного ставлення до образотворчого мистецтва. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/33687714.pdf>
4. Лозова В. І., Троцько А. В. Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний посібник. Харків: ОВС, 2002. 400 с.
5. Майборода І. О. Естетичне виховання майбутніх вчителів початкової школи в процесі вивчення образотворчого мистецтва. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Гуманітарні і суспільні науки.* 2014. №17(12). С. 78-83.
6. Сотська Г. І. Образотворче мистецтво як засіб розвитку особистості. *Мистецтво у розвитку особистості* : монографія / за ред.НГ. Ничкало. Чернівці : Зелена Буковина, 2006. С. 137–146.

**Дмитро БЄЛІТЧЕНКО**

*аспірант кафедри педагогіки*

*Державний заклад «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К.Д.Ушинського  
Одеса. Україна*

## **РІВНЕВА ХАРАКТЕРИСТИКА СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКО- МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

Важливу роль у професійній діяльності вчителів відіграє науково-дослідницька діяльність, з огляду на це, під час навчання в закладах вищої педагогічної освіти необхідно сформувати в майбутніх учителів, у тому числі і фізико-математичних дисциплін науково-дослідницьку культуру. Під **науково-дослідницькою культурою майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін** розуміємо цілісне інтегративне утворення, що характеризується сформованістю наукового мислення, дослідницьких, аналітичних, рефлексивних умінь, готовністю студентів до розв'язання педагогічних проблем засобами наукового пізнання, забезпечує їхню самореалізацію в науково-дослідницькій діяльності, розкриває інтелектуальний потенціал, сприяє формуванню вмінь впроваджувати інноваційні, новаторські ідеї в практику, дотримуватися академічної доброчесності у висвітленні результатів науково-дослідницької діяльності.

З метою діагностики стану сформованості науково-дослідницької культури майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін було виокремлено критерії і показники стану сформованості науково-дослідницької культури майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін відповідно до визначених компонентів означеного феномена.

Так, мотиваційний компонент у структурі науково-дослідницької культури майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін вимірювався за настановно-стимулювальним критерієм, показниками якого було обрано «Наявність позитивної мотивації на здійснення науково-дослідницької діяльності», «Наявність мотивації досягнення успіху в науково-дослідницькій діяльності».

Когнітивний компонент у структурі науково-дослідницької культури майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін діагностувався за пошуково-дослідницьким критерієм, показниками якого виступили «Обізнаність із сутністю науково-дослідницької діяльності» і «Наявність дослідницьких умінь».

Діяльнісний компонент вимірювався за проєктувально-творчим критерієм, в якому виокремлено такі показники, як «Наявність проєктувальних умінь» і «Наявність творчого потенціалу».

Стан сформованості рефлексивного компонента діагностувався за аналітико-оцінним критерієм з такими показниками: «Наявність аналітичних умінь» і «Наявність рефлексивних умінь».

Для визначення стану сформованості науково-дослідницької культури майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін було розроблено якісну характеристику рівнів сформованості зазначеного феномена, а саме високий, достатній, задовільний і низький рівні.

Високий рівень властивий майбутнім студентам, які мають стійку позитивну мотивацію на здійснення науково-дослідницької діяльності, у таких студентів яскраво виражений інтерес до освоєння науково-дослідницької діяльності, вони вмотивовані на досягнення успіху в ній, отримують задоволення від розв'язання складних дослідницьких завдань, виявляють високу наполегливість у

подоланні труднощів. Вони на високому рівні володіють знаннями щодо сутності науково-дослідницької діяльності, мають добре сформовані вміння визначати гіпотези та раціонально планувати проведення досліджень беруть активну участь у різноманітних наукових заходах; обирають правильні методи для розв'язання науково-дослідницьких завдань У них на високому рівні сформовані дослідницькі та проектувальні вміння. Студенти цього рівня мають потужний творчий потенціал, застосовують творчий підхід до розв'язання дослідницьких завдань. На високому рівні вміють аналізувати як власну науково-дослідницьку діяльність, так і науково-дослідницьку діяльність учнів, критично оцінюють результати своєї науково-дослідницької роботи, самостійно виправляють помилки; уміють адекватно визначати причини успіхів і невдач аналізувати свої дії під час здійснення науково-дослідницької діяльності.

Достатній рівень характерний для майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін, які здебільшого мають позитивну мотивацію на здійснення науково-дослідницької діяльності, у цілому вони виявляють інтерес до освоєння науково-дослідницької-дослідницької діяльності, проте не мають яскраво вираженого прагнення досягти успіху в ній, вони отримують певне задоволення від розв'язання складних дослідницьких завдань, виявляють наполегливість у подоланні труднощів. Вони на достатньому рівні володіють знаннями щодо сутності науково-дослідницької діяльності, мають сформовані вміння визначати гіпотези та раціонально планувати проведення досліджень, проте беруть участь у різноманітних наукових заходах лише для отримання схвалення з боку викладачів; у цілому обирають правильні методи для розв'язання науково-дослідницьких завдань; у них сформовані дослідницькі та проектувальні вміння. Студенти цього рівня мають творчий потенціал, але не завжди

застосовують творчий підхід до розв'язання дослідницьких завдань. На достатньому рівні вміють аналізувати власну науково-дослідницьку діяльність, адекватно оцінюють результати своєї науково-дослідницької роботи, виправляють помилки за вказівкою викладача.

Задовільний рівень виявляють майбутні вчителі, які вмотивовані на здійснення науково-дослідницької діяльності, проте цей процес має ситуативний характер, вони не зацікавлені в досягненні успіху в цій діяльності прагнення досягти успіху в ній, розв'язання складних дослідницьких завдань не викликає в них задоволення, вони виконують лише обов'язкові науково-дослідницькі завдання, не виявляють наполегливості у подоланні труднощів. Вони на задовільному рівні володіють знаннями щодо сутності науково-дослідницької діяльності, у цілому вміють визначати гіпотези та раціонально планувати проведення досліджень, проте не виявляють бажання брати участь в різноманітних наукових заходах; загалом уміють добирати методи для розв'язання науково-дослідницьких завдань проте подекуди вони є недостатньо доцільними. У них на задовільному рівні сформовані дослідницькі та проєктувальні вміння. Студенти цього рівня не завжди виявляють творчість під час розв'язання дослідницьких завдань. Такі студенти в цілому вміють аналізувати власну науково-дослідницьку діяльність, проте не завжди адекватно оцінюють її результати; не завжди правильно визначають причини успіхів і невдач, під час аналізу власних дослідницьких дій виникають певні труднощі.

Низький рівень притаманний майбутнім учителям, які мають низьку вмотивованість на здійснення науково-дослідницької діяльності, вони не мають прагнення досягти успіху в ній, вони виконують лише обов'язкові науково-дослідницькі завдання, не виявляють наполегливості у подоланні труднощів. Мають фрагментарні знання щодо

сутності науково-дослідницької діяльності, у них на низькому рівні сформовані вміння визначати гіпотези та раціонально планувати проведення досліджень, вони не беруть участь у наукових заходах; добирають недоцільні методи для розв'язання науково-дослідницьких завдань. Студенти цього рівня не виявляють творчість під час розв'язання дослідницьких завдань. Такі студенти володіють низьким рівнем умінь аналізувати власну науково-дослідницьку діяльність, неадекватно оцінюють її результати; неправильно визначають причини успіхів і невдач під час аналізу власних дослідницьких дій.

На підставі аналізу одержаних на констатувальному і прикінцевому етапах педагогічного експерименту майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін було віднесено то того чи того рівня сформованості науково-дослідницької культури.

**Інна БОГДАНОВА**

*доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри  
педагогічних технологій початкової освіти,  
Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського, Одеса, Україна*

**БАГАТОМІРНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ  
ВЧИТЕЛЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ І УПРАВЛІННІ ОСВІТНІМ  
ПРОЦЕСОМ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

У період стрімких змін в світовому просторі загалом постає питання щодо усвідомлення сутності трансформаційних процесів, які відбуваються в освітній сфері на тлі цифровізації. У світлі позитивних тенденцій особливої уваги заслуговують здобувачі вищої освіти другого (магістерського) рівня із спеціальності 013 «Педагогічна освіта». В процесі підготовки вони

зорієнтовані на прояв багатомірного потенціалу в організації і управлінні освітнім процесом в НУШ за допомогою взаємодії таких основних складових як: мотиваційно-рефлексивна, емоційно-вольова, операційно-діяльнісна та оцінно-творча сфери.

З'ясовано, що необхідною умовою прояву багатомірного потенціалу в організації і управління освітнім процесом виступає взаємодія таких складових як мотиваційно-рефлексивна та емоційно-вольова сфери. Означена взаємодія забезпечує рушійну силу домагань в професійній діяльності вчителя за допомогою мотиваційної настанови на успішний результат діяльності, мобілізації вольових зусиль особистості та стабільного емоційного настрою на подолання складних ситуацій й перешкод, тобто прояву життєстійкості за рахунок здатності розширювати власні виняткові можливості.

Достатньою умовою прояву багатомірного потенціалу особистості вчителя в організації і управління освітнім процесом виступає взаємодія таких складових, до яких належать операційно-діяльнісна і оцінно-творча сфери професійної діяльності. Ця взаємодія сприяє прояву широкого спектру професійних, інформаційно-цифрових компетентностей, творчого підходу до їх реалізації й оцінки отриманих результатів.

Відтак, багатомірний потенціал особистості вчителя в процесі організації і управління освітнім процесом НУШ характеризується певною енергетичною напругою, яка має широкий спектр реалізації в професійній діяльності, як от: вольовою концентрацією зусиль, рефлексуючою спрямованістю на пізнання свого ресурсу й потенціалу, життєвою стійкістю в постійно змінюваних умовах існування, багатомірною свідомістю, творчою самореалізацією тощо. Багатомірна свідомість особистості вчителя трактується як самосвідомість у вигляді: самопізнання, самооцінки,

самоконтролю, самоаналізу, самоспостереження, самопочуття, саморегуляції, самовідчуття тощо. Завдяки усвідомленню своїх інтересів, обдарувань, схильностей, стосунків, мотивів поведінки тощо вчитель проявляє: самопізнання в освітньому просторі як себе так і пізнання учасників педагогічної взаємодії, від них до інших суб'єктів діяльності, на яку він буде поширювати свій вплив; самоконтроль партнерської взаємодії з учасниками освітнього процесу на суб'єкт – суб'єктних принципах; самооцінку свого емоційно-ціннісного ставлення до результатів педагогічної діяльності; саморегуляцію дієво-вольової сфери; самовідчуття творчого застосування методів та прийомів професійної діяльності; самоспостереження за практичною значущістю, яка виявляється у суб'єкт – суб'єктній діяльності; самоаналіз знань, які своїм внутрішнім потенціалом створюють умови для продукування нових знань; самоспостереження за постійним оновленням знань; самопочуття індивідуальності, яка характеризується специфічним чуттям, проблемним баченням, тонким розумінням, творчим уявленням, чіткою пронизливістю, практичною мудрістю [1, С.15].

З огляду на сучасний світ технологій, що базуються на цифровізації, вчитель отримав потужний ресурс реалізації багатомірного потенціалу за допомогою цифрових інструментів, що характеризується інтерактивністю, самостійністю, ефективною комунікацією, дистанційністю, умотивованою залученістю, кооперативністю тощо.

В процесі підготовки до професійної діяльності означені майбутні фахівці демонстрували прояв багатомірного потенціалу у створенні навчальних матеріалів та скрайбінг-презентацій, в опитуванні та тестуванні учнів, в організації ігрової та дослідницької діяльності, в організації дистанційного навчання та самостійної й колективної роботи,

в управлінні автоматичним оцінюванням результатів навчання учнів, в пізнанні віртуальної реальності тощо.

В ході останніх досліджень щодо виявлення багатомірного потенціалу особистості вчителя в системі магістерської підготовки за спеціальністю 013 «Початкова освіта» при вивченні дисциплін педагогічного циклу «Особистість вчителя НУШ» та «Організація і управління освітнім процесом початкової школи в НУШ», були розроблені критерії з відповідними показниками. Наприклад: особистісно-орієнтовний критерій з показниками: наявність позитивної мотивації щодо професійної діяльності; готовність до мобілізації вольових зусиль; настанова на успішний результат діяльності; усталений емоційний настрій на подолання труднощів; рефлексія власних ресурсів та потенціалів. Оцінно-операційний критерій з показниками: набуття професійної обізнаності, інформаційно-цифрової обізнаності, соціально-психологічної обізнаності; уміння творчо вирішувати педагогічні задуми, уміння оцінювати отримані результати в професійній діяльності.

Результати дослідження засвідчили, що майже 50% студентів здатні до оптимального прояву багатомірного потенціалу в організації та управлінні освітнім процесом за особистісно-орієнтовним та оцінно-операційним критеріями, інша половина до пасивного та помірному прояву.

Характерними ознаками прояву багатомірного потенціалу здобувачів за першим критерієм були: саморозвиток здатності культивувати власну унікальність як можливість розширювати свої ресурси і потенціали; включеність як здатність відчувати себе значущим, спроможним повністю включатися у вирішення складних завдань; локус контролю як тенденція думати і діяти так, нібито існує реальна можливість впливати на перебіг подій; витривалість, як здатність розуміти, що небезпека є початком

нових змін у житті і вона має бути сприйнята як стимул до розвитку особистісних можливостей, а не як загроза.

Характерними ознаками прояву багатомірного потенціалу здобувачів за другим критерієм були: здатність до формування учнівських компетентностей; настановлення на створення безпечного освітнього та безпечного цифрового освітнього середовища; здатність до партнерської взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу; уміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології в цифровому освітньому середовищі; життєтворчість як здатність до створення матеріальних і духовних цінностей в професійній діяльності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми прояву багатомірного потенціалу особистості вчителя в організації і управлінні освітнім процесом НУШ, а закладає підґрунтя для формування його багатомірної компетентності.

### **Література**

Богданова І.М. Особистість вчителя як виняткова індивідуальність: соціально-психологічний контекст. *Наука і освіта*. 2024. №1. С.13-16

**Оксана НОЗДРОВА**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки  
Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського, Одеса, Україна*

**Варвара БОЙКО**

*здобувач вищої освіти факультету початкового навчання  
Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського, Одеса, Україна*

**ВИКОРИСТАННЯ РОЗВИВАЛЬНИХ ДИДАКТИЧНИХ  
ІГОР ДЛЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ:  
ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ДЛЯ КОГНІТИВНОГО  
ЗРОСТАННЯ ШКОЛЯРІВ**

У сучасному світі, де педагогічні технології надзвичайно швидко розвиваються, когнітивний розвиток стає ключовим елементом успішного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Учителям початкових класів потрібні ефективні методи, щоб стимулювати інтелектуальний розвиток учнів, сприяючи їх здатності до аналізу, критичного мислення та проблемного вирішення ситуацій. Одним із найефективніших засобів досягнення цієї мети є використання когнітивних дидактичних ігор в освітньому процесі початкової ланки освіти.

Успішність молодших школярів забезпечується шляхом цілеспрямованого формування й розвитку їхньої пізнавальної активності й самостійності (О.Савченко, Н. Скрипченко тощо). Разом з тим для молодших учнів, поряд із провідною навчальною діяльністю, залишається актуальною й ігрова діяльність. Застосування різноманітних розвиваючих дидактичних ігор сприяє формуванню в дітей пізнавальних процесів, ефективному оволодінню прийомами та методами навчально-пізнавальної діяльності. Розвивальні дидактичні ігри допомагають учням

долати пізнавальні труднощі, усувають страх, почуття дискомфорту, що позначається на успішності дітей та їхній пізнавальній активності. Вони також допомагають дітям розвивати соціальні навички: наприклад, співпраця, комунікація та емпатія, що є важливими для їхнього подальшого успіху як учнів і членів суспільства [1]. Когнітивні дидактичні ігри допомагають їм у цьому процесі, сприяючи розвитку різних аспектів їхнього інтелекту, таких як увага, пам'ять, логічне мислення та мовлення.

Ефективність застосування розвивальних дидактичних ігор у навчанні молодших школярів переконливо доведено в роботах М. Вашуленка, Н. Кудикиної та інших учених.

У зарубіжній педагогіці цій проблемі присвячено праці К. Гроса, М. Монтесорі, Ф. Фребеля, С.Холла. Загальнотеоретичні аспекти проблеми розвиваючої дидактичної гри були предметом досліджень А. Деркача, П. Щербаня, Г. Яворської тощо.

У багатьох працях дослідників відображено різні підходи до визначення сутності розвиваючої дидактичної гри: як форми спілкування (В. Сушко, Н. Філатова), форми діяльності, умови розумового розвитку (В. Лозова). Незважаючи на вивчення окремих аспектів проблеми, застосування розвиваючої дидактичної гри як засобу розвитку пізнавальної активності молодших школярів спеціально не вивчалось. Водночас, аналіз навчальних занять у початковій школі щодо використання методів навчання засвідчив, що розвиваюча дидактична гра на сьогодні ще не стала реалією сучасної школи, під час її застосування не реалізуються повною мірою закладені в ній дидактичні можливості.

Щоб забезпечити ефективність використання когнітивних дидактичних ігор, важливо інтегрувати їх у загальний педагогічний процес. Ігри повинні бути частиною плану уроку, а не лише розвагою або додатковою діяльністю. Вони повинні бути

цілеспрямованою частиною навчання, яка допомагає досягти конкретних навчальних цілей та стандартів [2].

Вчена Л. Кондратенко виділяє різновиди когнітивних дидактичних ігор, які використовуються в початковій школі:

- Ігрові ситуації для навчання: Вчителі можуть створювати ігрові ситуації, які стимулюють дітей до активного навчання. Наприклад, гру «Відгадай слово» можна використовувати для розвитку словникового запасу та логічного мислення. Учням надаються картки із зображенням різних предметів. Потрібно визначити перший звук у словах та скласти слово із перших звуків назв зображених предметів.

- Групові завдання: Робота в групах допомагає дітям вчитися співпрацювати та вирішувати проблеми разом. Наприклад, гра «Побудуйте місто» може сприяти розвитку командної роботи та творчого мислення. На аркуші паперу розташовані комірочки із цифрами усередині. Потрібно збудувати башту із стількох брусочків LEGO, скільки вказано у комірці.

- Інтерактивні ігри: Використання комп'ютерних програм або мобільних додатків для навчання може бути цікавим та ефективним способом привернути увагу дітей до навчального процесу. Наприклад, мобільний додаток «Кросворди українською». Потрібно з'єднувати літери, щоб знайти усі слова і пройти кожен рівень [5].

Дослідник Т. Ілляшенко вказує, що впровадження когнітивних дидактичних ігор у навчальний процес має позитивний вплив на академічні досягнення учнів, їхню мотивацію та інтерес до навчання. Діти, які регулярно займаються когнітивними іграми, розвиваються краще у плані креативності, логічного мислення та проблемного вирішення задач [2].

Він акцентує увагу на принципах успішного використання когнітивних дидактичних ігор у навчальному процесі:

- **Планування:** Чітко визначити цілі та завдання для кожного ігрового завдання й відповідні методи оцінювання успішності.
- **Варіативність:** Забезпечити різноманітність ігор та завдань, щоб задіяти різні аспекти когнітивного розвитку учнів.
- **Диференціація:** Враховувати індивідуальні потреби та рівень навчальних досягнень кожного учня, надаючи відповідні завдання та підтримку.
- **Взаємодія:** Сприяти співпраці та обміну ідеями між учнями, що сприяє розвитку соціальних навичок та сприйняття різноманітних точок зору.

Зазначає, що труднощі у впровадженні технологій розвивальних дидактичних ігор – це забезпечення доступу до необхідних матеріалів для всіх учнів, а також підготовка вчителів до ефективного використання гри у навчанні.

Когнітивні дидактичні ігри можуть стимулювати самостійне навчання учнів. Вони можуть надихати дітей до самостійного дослідження та вирішення проблем, що розвиває в них навички саморегуляції та самоконтролю. Це допомагає підготувати учнів до подальшого навчання та розвитку їх як незалежних і активних учасників освітнього процесу [2].

Вони сприяють розвитку критичного мислення, яке є важливим аспектом інтелектуального розвитку учнів; допомагають учням аналізувати інформацію, приймати обґрунтовані рішення та розвивають критичний підхід до вирішення проблем. Це важливо для їхнього успіху у подальшому житті [4].

Науковці (С. Максименко, Л. Деркач, Е. Кіричевська, М. Касинець) зазначають, що когнітивні дидактичні ігри стимулюють творче мислення учнів. Вони надають можливість висловлювати ідеї, розвивати уяву та шукати нові, нетрадиційні шляхи розв'язання проблем. Це сприяє розвитку креативності та

інноваційного мислення, які є важливими для успіху в сучасному світі [3].

Когнітивні дидактичні ігри можуть підвищити мотивацію учнів до навчання. Ігровий підхід до навчання робить процес цікавішим для учнів, оскільки вони відчують радість від вирішення завдань та досягнення успіхів.

Дослідниця А. Варвик зауважує, що батьки відіграють важливу роль у підтримці щодо використання когнітивних дидактичних ігор у навчальному процесі. Вони можуть підтримувати дітей у домашніх завданнях, заохочувати їх до участі в іграх та допомагати їм закріплювати навички, отримані в школі [5].

Хочемо зазначити у дослідженні, що когнітивні дидактичні ігри також сприяють розвитку інтелектуальних навичок, таких як:

- пам'ять – гра «Пара пам'яті». Треба розкласти картки лицьовою стороною униз і перевертати їх по дві, щоб знайти відповідні пари.

- увага – гра «Придумай автомобіль». Дитині необхідно уявити, що поруч проїжджає автомобіль. Учителю потрібно наводити питання типу: «Якого він кольору?», «Які звуки видає?» тощо.

- увага та концентрація, наприклад, гра «Знайди зайве». Потрібно прочитати учням вірш та попрохати плескати у долоні, коли вони почують зайві слова:

Прилетіли птиці:  
Голуби, синиці,  
Лебеді, куниці,  
Галки і стрижі,  
Чайки і моржі [6].

Пізнавальні дидактичні ігри можуть бути використані й у позаурочній діяльності або як домашнє завдання, що

дозволяє учням продовжувати свій навчальний процес за межами класу. Вони можуть використовуватися як засіб додаткового вивчення або підтримки для учнів, які потребують додаткової практики.

**Висновки.** Використання когнітивних дидактичних ігор у навчальному процесі початкової школи є важливим засобом стимулювання інтелектуального розвитку учнів. Це дозволяє створити стимулююче освітнє середовище, яке сприяє розвитку креативності, логічного мислення та соціальних навичок кожного учня. Невпинне вдосконалення інтерактивних методів навчання та постійне їх оновлення у початковій школі дозволяє забезпечити ефективні позитивні результати навчання у сучасній освіті.

### Література

1. Войцеховська О. Когнітивний розвиток дітей молодшого шкільного віку як предмет експериментальних досліджень//*Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 6. С. 153-162.
2. Ілляшенко Т. Д. Корекційно-розвивальні заняття з молодшими школярами у позакласній роботі // *Практична психологія та соціальна робота*. 2014. №1. С. 13-19.
3. Максименко С., Деркач Л., Кіричевська Е., Касинець М. Психологія когнітивних процесів: навчальний посібник / *Національна академія педагогічних наук України, Інститут психології імені Г.С. Костюка*. Київ: Видавництво «Освіта», 2022. 420 с.
4. Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 14. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. 928 с.
5. Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного

суспільства: [монографія] / За ред. С. А. Гончаренко, Л. О. Кондратенко. Кіровоград : Імекс – ЛТД, 2014. 228 с.

- б. 15 найкращих пізнавальних ігор URL:  
<https://ahaslides.com/uk/blog/cognitive-exercise-games/>

### **Катерина СТАРОДУБЦЕВА**

*аспірантка кафедри педагогіки*

*Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»,*

*Одеса. Україна*

## **ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ВІД ПОЧАТКІВЦЯ ДО «ЕКСПЕРТА»**

За умов військового стану в Україні систематична робота вчителя початкової школи над власним професійним розвитком стає більш актуальною ніж в інші часи. Учитель, окрім основних обов'язків навчання учнів, має справлятися з власним емоційним станом, мати знання й ресурси допомагати учням молодшого шкільного віку, в тому числі, дітям з особливими освітніми потребами, внутрішньо-переміщеним особам, обдарованими, долати освітні втрати та здобувати якісну освіту. За потреби працювати в очному, дистанційному чи змішаному форматах. Отже, відповідна професійна підготовка має відбуватись систематично й на належному рівні. Професійний розвиток для вчителя – це і професійний обов'язок, закріплений законодавчо, і потреба часу. Цей процес довготривалий, починається з початкової підготовки вчителів, стосується кваліфікованих спеціалістів, експертів освітньої діяльності, й закінчується тоді, коли вчитель залишає професію.

Професійний розвиток учителів початкової школи значно впливає на успіх освітніх реформ і на навчання учнів. Чим більше можливостей для вчителів бути як суб'єктами, так і об'єктами освітніх реформ, тим ефективнішою є реформа і робота вчителів.

Існує низка моделей, які розроблені та впроваджені в різних країнах світу для сприяння та підтримки професійного розвитку вчителів від початку їхньої кар'єри до виходу на пенсію. Зарубіжні науковці розрізняють дві основні групи моделей професійного розвитку:

- 1) моделі співпраці організацій: школи професійного розвитку (А. Вайз, В. Коб, Д. Коєхнек, Е. Ларкін, Дж. Лемех, А. Льюїс, Л. Чанс), об'єднання вчителів (Дж. Зофрас, А. Ньюком, Дж. Хаммермен);
- 2) моделі професійного розвитку педагогів у малих групах або індивідуально: спостереження – традиційне та незалежне (Дж. Вилсон, Р. Гарднер, С. Стодолскі, М. Татто, Е. Хікокс, Р. Шоу); семінари, конференції, практикуми (Дж. Джеснес); професійний розвиток, заснований на практиці (С. Барнетт, К. Мерсет, Х. Харінгтон); саморозвиток (А. Аллен-Хабот, Н. Шимахара); сумісний або колегіальний розвиток (А. Глатхорн, М. Сато); розвиток навичок (Б. Джойс, Б. Шауерс); рефлексивна (Б. Бадіалі, Т. Поттер); проекти (М. Ераут); портфоліо (М. Дієтз); дослідження діяльності (С. О'Ханлон); використання нотаток учителя (Д. Вуд, П. Клементс, Р. Кієлі); наставництво (М. Джоунс, Г. Ейсенмен, П. Роббінс, Дж. Холовей) [4].

За теорією Р. Троттера в будь-якій сфері діяльності є п'ятиступеневий процес розвитку, що складається з етапів: новачок, просунутий початківець, компетентний фахівець, професіонал і експерт. Що може використовувати вчитель початкової школи у власному професійному розвитку, щоб не

тільки дійти до етапу «експерт», а й надалі не зупинитись і продовжувати розвиватись.

Професійний стандарт учителя початкових класів закладу загальної середньої освіти визначає загальні та професійні компетентності, містить їхній опис за кваліфікаційними категоріями, отже надає орієнтири власного професійного розвитку. А також під час атестації та сертифікації педагогічних працівників сприяє атестаційній комісії та експертній групі запобігати необ'єктивного оцінювання професійних компетентностей. У випадку, коли вчитель знає критерії зовнішнього оцінювання, він може підготуватись та спроектувати кроки власного професійного розвитку: обрати та пройти додаткове навчання за необхідним напрямом.

Стаття 8 Закону України «Про освіту» унормовує три види освіти – формальну, неформальну та інформальну [3]. Науковий інтерес до формальної освіти, її основних ознак і переваг виявляли В. Бахрушин, Е. Гусейнова, Т. Голубенко, В. Лін, М. Махруф, Е. Дж. Хоуз, К. Шохел та ін.

Е. Гусейнова визначає **формальну** освіту як державну систему підвищення кваліфікації фахівців, що має затвердені програми та терміни навчання. Вона відбувається, зазвичай, у спеціально створених умовах (закладах) та контролюється державою. Навчальні заклади цієї системи надають «освітні кваліфікації» – посвідчення, атестати, сертифікати, дипломи, титули, що засвідчують здобуття певного рівня компетентностей, підтверджене оцінкою, що присуджується за загальноприйнятими критеріями [2].

Наукові розвідки щодо суті неформальної освіти та основних шляхів її реалізації здійснювали У. Байхт, Ю. Галустян, Т. Губанова, Б. Дегенхардт, Д. Домнік, Х. Коллей, Н. Мартинова, В. Онушкін, Н. Семиволос, Л. Сігаєва О. Шапочкіна та ін.

Т. Губанова розглядає **неформальну** освіту як таку, що здобувається, зазвичай, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій. До сфери неформальної освіти належать індивідуальні заняття під керівництвом тренерів чи репетиторів, тренінги та короткотермінові курси, що ставлять практичні короткострокові цілі. Неформальна освіта не має вікових, професійних чи інтелектуальних обмежень щодо учасників, нерідко не обмежується часовими рамками [1, с. 57]

Е. Гусейнова та Ю. Лук'янова визначають **інформальну** освіту як неорганізований, не завжди усвідомлений та цілеспрямований процес, що триває протягом усього життя людини. [2]. Р. Преснер зазначає, що інформальна освіта передбачає «накопичення знань, умінь та навичок шляхом набуття життєвого досвіду. Вона не завершується та не передбачає дипломів чи інших документів, що підтверджують її завершення. Т. Губанова, І. Жукевич, Л. Ніколенко охарактеризували напрями, зміст інформальної освіти та її методичний супровід.

За визначенням Т. Губанової інформальна освіта – це нормативно-визначений вид освіти, що полягає у здійсненні самостійної пізнавальної діяльності в повсякденному житті. Враховуючи нормативні та доктринальні джерела, поняття «самоосвіта» слід вважати синонімом до інформальної освіти. До характерних ознак інформальної освіти можна віднести такі:

- 1) здійснюється безперервно у повсякденному житті;
- 2) не передбачає у процесі участі спеціального суб'єкта – освітнього закладу;
- 3) включає досить широке коло механізмів для здобуття;
- 4) не підтверджується спеціальним документом;

5) не має обов'язкового характеру. [1, с.59]

Останнім часом все більшого значення для проектування професійного розвитку вчителя набуває інформальна освіта, що відбувається завдяки швидкому і доступному розповсюдженню дистанційних технологій та розвитку штучного інтелекту. Успішні можливості проектування та реалізації професійного розвитку для вчителя початкової школи мають значний позитивний вплив на задоволення його освітніх потреб, тому для неперервного розвитку важливо об'єднання трьох видів освіти: формальної, неформальної, інформальної. Кожний зазначений вид освіти має недоліки і переваги, які слід враховувати під час проектування професійного розвитку вчителя початкової школи в системі післядипломної освіти, що варто досліджувати й аналізувати.

#### Література (References)

1. Губанова Т. О. Інформальна освіта як різновид освіти за законодавством України. *Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції*. 2019. № 5. С. 56-59 URL: [http://apnl.dnu.in.ua/5\\_2019/14.pdf](http://apnl.dnu.in.ua/5_2019/14.pdf)
2. Гусейнова Е.І., Лук'янова Ю.М. Неформальна освіта як важливий чинник безперервної освіти. *Сумський національний аграрний університет. Педагогічні науки*. URL : [http://www.rusnauka.com/11\\_NPE\\_2012/Pedagogica/4\\_106261.doc.htm](http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica/4_106261.doc.htm)
3. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. (дата звернення: 28.04.2024) URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n125>
4. Сліпич Ю.В. Е. Віллеґас-Раймерс про світовий досвід модеювання професійного розвитку педагогів. *Збірник наук. праць «Педагогічні науки»*. 2011. №57 С.362-369 URL : <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4102>
5. Villegas-Reimers E. Teacher professional development: an

international review of the literature / Eleonjra Villegas-Reimers.  
*UNESCO: International Institute for Educational Planning*, 2003. -  
197 p.

URL : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010>

**Nataliia HUDANYCH**

*Teacher of the Department of Preschool Education  
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University  
named after K. D. Ushynsky»,  
Odesa, Ukraine*

### **THE ESSENCE OF THE CONCEPT OF COGNITIVE INITIATIVE OF FUTURE TEACHERS**

At the present stage, the priority goal of professional training of future teachers of preschool education institutions is to form students' independence of thinking, and therefore, the development of cognitive initiative. Therefore, the problem of studying initiative is devoted to the works of domestic psychologists (I.Bekh, I.Bilyavsky, S.Boltivets, L.Burlachuk, Y.Gilbukh, P.Hornostai, Ya.Goshovsky, N.Zavatska, N.Kalina, Z.Karpenko, V.Klymenko, L.Naydenova, R.Pavelkiv, I.Pasichnyk, N.Pobirchenko, I.Popovych, E.Potapchuk, I.Prykhodko, and others). Interest in the will as a phenomenon and, in particular, initiative as a volitional property, is presented in the studies of domestic authors (O.Bondarenko, M.Boryshevskyi, V.Vasyutynskyi, J.Virna, I.Danyliuk, V.Demydenko, S.Maksymenko, Z.Miroshnyk, V.Moskalets, V.Tatenko, T.Titarenko, D.Kharchenko, etc.) The analysis of psychological and pedagogical literature allows us to define initiative as a stable quality of a personality, which is expressed in his or her desire to act ahead of external stimuli, to start and innovate in activities.

The retrospective pedagogical analysis of the concept of "cognitive initiative" [1, 2] allows us to identify the variety of definitions of this concept in pedagogical theories and concepts, and to distinguish historical lines from the synonymy of the term "initiative", which reflects the qualitative characteristics of human cognitive initiative, to the consideration of cognitive initiative as a quality of personality, which is manifested in the need to perform new actions in order to acquire knowledge through cognitive activity.

Socrates was one of the first scientists to actively introduce methods that promoted the development of cognitive initiative into teaching practice, who discovered the Socratic conversation method named after him, later renamed the partial inquiry method. Ancient philosophers believed that the development of children's thinking and abilities is most effective in the context of independent cognition. In medieval educational systems, it is difficult to find signs of learning aimed at developing cognitive initiative.

The rejection by Renaissance ideologues of the religious asceticism that prevailed in the Middle Ages led to increased attention of teachers to the child's search activity and the development of cognitive initiative as a natural feature of children's nature. Teachers' arsenal included such pedagogical tools as games and walks, where innovative ways of gaining new knowledge were actively used: children's observations and independent experiments. Attempts to bring children's learning activities closer to cognitive ones relegated to the background the disciplinary issues that were primarily relevant.

The embodiment of the ideas of research practices and the actualisation of cognitive initiative was reflected in the theory of natural, free education. The French educator J.-J. Rousseau is the founder of the theory of free education as an independent direction of pedagogical thought. In his pedagogical toolkit, the most important skills acquired through education are the ability to search,

think, and engage in problem-solving. These skills directly affect the development of cognitive initiative.

The great Swiss pedagogue I. Pestalozzi, having highlighted the content and developmental side of the learning process, set a fundamentally new pedagogical task of developing clear concepts in students in order to activate their cognitive powers. In the pedagogical thought of the first half of the nineteenth century, the German scientist F. Disterveg identified children's initiative in the process of cognition as one of the most important means of developing mental abilities. Historians of pedagogy characterise the nineteenth century as a period when the ideas of the European Enlightenment flourished in Ukraine. K.Ushynsky's ideas are as close as possible to the main modern ideas about research activity. Among the means of activating cognitive initiative, he included Socratic and heuristic methods, visual aids, timeliness and gradualness in learning.

When studying the development of cognitive initiative of the foreign school of the nineteenth century, it should be noted that the social and pedagogical movement assigned a special role to cognitive initiative, considering it as an effective way of mastering knowledge. Theories of research-based learning and the formation of cognitive initiative in educational and research activities were particularly developed in the late nineteenth and early twentieth centuries. During this period, the American philosopher and educator Dewey began to develop and implement the ideas of experiential learning. According to him, a person finds himself or herself in the position of a researcher through a combination of creativity and labour. The labour process is closer to the process of search - understanding the task and problem, building a hypothesis, choosing ways to solve it, and achieving the desired result.

The Italian educator M.Montessori paid close attention to the subject-spatial environment in which learning takes place. M.Montessori saw the task of the school as modelling a special

educational environment, creating space for free and natural manifestations of the child. The increased interest in the ideas of alternative teaching methods during this period led educational practice to take radical steps to change the procedural, content and organisational basis of education. One of the world's most popular alternatives to the classroom system, which was considered traditional at the time, was the form of education developed by E. Parkhurst - the Dalton Plan, which was based on the child's initiative and self-direction. Common to the various areas of reformist pedagogy was the recognition of the postulate that the organisation of true education should be one where a person is in an environment that promotes the development of his or her mental, creative abilities, and skills of initiative in the process of learning.

According to studies [1, 3], in the last decades of the XXI century, a vector has been outlined within the framework of the modernisation of pedagogical technologies, focused on the active involvement of students in active independent educational activities aimed at solving such problems as ensuring the achievement of an independent position in learning, giving personal meaning to the acquired knowledge. The introduction of information and communication technologies plays a significant role in this process. The introduction of information and communication technologies into the system of training future teachers helps to increase students' activity; visualise information; develop the ability to find, study and analyse the best practices of working with preschool children; form the ability to use information and communication technologies in future professional activities to develop children's abilities, talents and creativity, etc. The information society requires a person to acquire the ability and skill to independently acquire and use knowledge in an innovative way, to master information technologies for their search, comprehension, deepening and application, which are becoming an organic need for every person.

The theoretical analysis made it possible to define the cognitive initiative of future preschool teachers as an integrated quality of personality, which is characterised by the need and ability of students in the process of educational and practical activities to acquire knowledge and methods of activity, readiness to solve pedagogical problems, ability to determine the purpose of activity, adjust it and use the acquired knowledge and methods of cognitive activity for self-education and professional activity in preschool education.

### References

1. Aliksieieva, S (2021) *Indyvidual'na osvityna trayektoriya: vid pobudovy – do realizatsiyi* [Individual educational trajectory: from construction to implementation]. *Art education: content, technologies, management*. Kyiv: Lyudmila Publishing House. Issue 17. P. 74-82. [In Ukrainian].
2. Baditsa, M. (2015) *Pidhotovka maybutnikh vykhovateliv doshkil'nykh navchal'nykh zakladiv do profesiyno-tvorchoyi diyal'nosti zasobom produktyvnoyi tekhnolohiyi* [Training future preschool teachers for professional and creative activity by means of productive technique]. *Science and education*. No. 6. P. 5–10. [In Ukrainian].
3. Pliushch, O. (2023) *Metodolohiya piznannya u postinformatsiynykh suspil'stvakh* [Cognitive methodology in post-information societies]. *Scientific notes of the "KROK" University*. No. 1(69). P. 188–196. [In Ukrainian].

**Iryna MARDAROVA**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the  
Department of Preschool Education  
State institution "South Ukrainian National Pedagogical University  
named after K. D. Ushynsky",  
Odesa, Ukraine*

## **STORYTELLING AS AN EFFECTIVE METHOD OF TRAINING FUTURE TEACHERS**

The modernisation of higher education leads to the search for new ways to effectively train future teachers. Numerous educational problems have been identified, many of which are in the field of didactics, the solution of which has contributed to the growth of teaching methods and technologies. Today, along with traditional forms and methods of work, innovative and digital tools are being effectively used. One of the most interesting methods of presenting and processing information is the storytelling method, which allows you to demonstrate educational material in the form of an interesting story.

In general, the concept of "storytelling" in education (from the analogue translation of "story" - story, and "telling" - to tell) is considered as a skilful and technical transfer of the necessary educational information by the teacher to the audience in the form of an exciting story in order to solve complex problems, concentrate attention, activate critical thinking and emotional intelligence of students, motivate them for further research. Storytelling is a verbal teaching method, but it can be supplemented with selected visual materials.

The use of storytelling as an educational method has been studied by O.Holub, O.Horoshkina, N.Kalyuzhka, L.Ridkous, M.Shmorgun and others. It is worth noting that the developer of the "storytelling method" is D. Armstrong, who noted that its use makes it possible to describe actions and feelings (inclusions of one's own

or someone else's experience), analyse and prove the effectiveness of actions and ideas, assess consequences, predict possible events, and reveal communication and emotional empathy.

However, researchers O.Holub and O.Horoshkina point out "minor differences between 'actual storytelling' and 'storytelling', such as: storytelling is based on the work of perception, memory, reproductive imagination, and storytelling is based on the work of creative imagination; new images, situations, actions should be created independently; in the process of storytelling, students use their experience and knowledge, but combine them in a new way". [1, p. 100].

Scholars Y.Kuzmenko and L.Ridkous note that "the method of storytelling was actively used by V. Sukhomlynskyi in his pedagogical practice" [3, p. 84].

N.Horbach, gives arguments in favour of the storytelling method in the educational process, "namely: a relaxed form of presentation, adherence to the pedagogy of partnership; originality, brightness of information presentation; manifestation of emotionality and expressiveness, which allows activating the listener; use of game techniques; development of oratory, creativity, skills of scripted and theatrical skills; motivational orientation, accessibility of application" [2, p. 238].

Mandatory features of the use of storytelling in the educational process are:

- determining the topic and purpose of the lesson;
- adherence to a clear structuring of the story, in accordance with the tasks set;
- demonstration of pedagogical skills and storytelling techniques (unexpected plot twists, real or fictional characters, intriguing events, clear textual presentation, creativity, activation of students, etc);
- availability of demonstration and didactic support,

appropriate technical equipment.

According to the types of activation of students and presentation of material, storytelling is divided into:

- - active (students show cognitive flexibility and interaction, enter into a dialogue with the storyteller, discuss and supplement the story, offer their own story scenarios, etc);
- - passive (students are passive listeners) [4].

Thus, storytelling as an innovative educational format leads to targeted message delivery, active learning and processing of the material, development of soft skills, team communication and public speaking in front of an audience, and self-reflection.

We use the method of storytelling in teaching the discipline "Computer Games in Work with Children" not only in lectures (in the process of getting acquainted with the history of the development and use of computer games, organising computer literacy and computer support classes, creating an inclusive digital environment of preschool education), but also in the process of practical development of computer game plots for preschool children by students. Future teachers of preschool education, within the framework of the proposed game themes that correspond to the educational areas of the Basic Component of Preschool Education, make up game plots from their own experience, fantastic orientation, according to the appropriate scheme, with the solution of game tasks, etc. When developing computer games, we use the Scratch software, which allows students to test their programming skills, creativity, and develop critical and strategic thinking. This programme allows us to develop and present information to children in the form of computer games, information presentations, animation, etc.

The official Scratch website allows you to create scratch projects online for free (<https://scratch.mit.edu/projects/editor/?tutorial=getStarted>). The

program provides information assistance, examples of games (scratch projects), a database of drawings, backgrounds, sounds, a built-in graphic editor, and the ability to record and download music, images, and backgrounds. The developed game projects can be posted on the Internet. Depending on the topic of the chosen project, students compose game scenarios, write lines for the characters, create plot twists and think through game tasks, and determine the correct sequence of scenario actions in the course of the game story. The developed computer games allow children to travel with fictional or real characters to learn and consolidate educational information during the story or performing story tasks.

Thus, the storytelling method can be used in the training of future teachers, which consists in the construction of plot stories by the teacher-speaker, demonstration of additional materials during the story as a way to activate the audience's attention and convey the necessary information meanings to the listeners.

### References

1. Holub N., Horoshkina O. (2021) Storytelinh na urokakh ukrayins'koyi movy: do problemy dydaktychnoyi nominatsiyi [Storytelling in Ukrainian language classes: to the problem of didactic nomination] *Bulletin of the Glukhiv National Pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko*. Series: Pedagogical sciences. Issue 47. P. 97-103. [in Ukrainian]
2. Gorbach N., Papezhuk O. (2022) Storitelinh yak suchasna metodyka rozvytku movlennya molodshykh shkolyariv [Storitelinh yak suchasna metodyka rozvytku movlennya molodshykh shkolyariv] *Academic studies. "Pedagogy" series*, Issue 1. P. 237-242. [in Ukrainian]
3. Kuzmenko Y., Ridkoys O. (2018) Storytelling: the experience of V. O. Sukhomlynskyi [Storytelling: the experience of V.O. Sukhomlynskyi.] *Scientific notes of the Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vinnichenko*. Series: Pedagogical sciences. Issue 171. P. 83-87. [in Ukrainian]

4. Shmorgun Maria (2021) STORITELLING (storitellinh) yak efektyvnyy metod formuvannya komunikatyvnoyi kompetentnosti molodshykh shkolyariv [STORITELLING (storytelling) as an effective method of forming the communicative competence of younger schoolchildren] Borshchiv, 2021. 28 p. [in Ukrainian]

**Станіслава ДІХТЯРЕНКО**

*аспірантка кафедри педагогіки Університету Ушинського,  
Одеса, Україна*

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Одним із яскравих та інноваційних напрямів в дошкільній освіті виступає дослідно-експериментальна робота, яка сприяє не лише психічному, а й всебічному розвитку особистості дитини. У процесі такої діяльності, діти навчаються досліджувати все те, що їх оточує, гнучко та динамічно реагувати на різні зміни, творчо вирішувати всілякі завдання чи ситуації, мислити не тільки критично, а й креативно.

Водночас ефективність дослідно-експериментальної роботи у закладі дошкільної освіти залежить від правильно підібраних форм організації навчання, що не лише мають відповідати віковим і психологічним особливостям дітей дошкільного віку, але і забезпечувати ефективне засвоєння нової інформації через активізацію пізнавальних процесів у ході виконання дослідницько-експериментальної роботи [10, с.61].

Логіка дослідження потребує визначити сутність феномена «супровід». Насамперед звернімося до термінологічних джерел. Так, у словникових джерелах поняття «супровід» характеризується як «дія за значенням супроводжувати, супроводити; те, що супроводить якусь дію, явище; поєднання дії з іншою, побічною дією; додавання чогось до чогось, доповнення до чогось» [3]; «супроводжувати – іти, їхати, знаходитися поряд із кимось, вести когось або йти за кимось, як супутник провадити когось до певного місця; робити одночасно з кимось (чимось)» [9, с.348].

У низці досліджень (І. Луценко, А. Богуш, Л. Калмикова, В. Кузьменко, С. Поворознюк, О. Рейпольська та ін.) поняття «супровід» розглядається як технологія взаємодії суб'єктів освітнього процесу, включаючи до його складника суб'єкт-суб'єктну партнерську взаємодію педагога і дітей, психолога і дітей, батьків і дітей, педагога і соціального працівника [8, с. 49]. За словами вчених (С. Бурсової, І. Карапузової), супровід – це не просто поєднання різноманітних методів та прийомів психолого-педагогічної роботи з дітьми раннього та дошкільного віку, але й комплексна технологія, особлива культура підтримки і допомоги дитині в процесі її адаптації до умов закладу дошкільної освіти [2, с.58]. Таким чином, під супроводом розуміємо своєрідну допомогу, яка містить різні методи та засоби, заснована на взаємодії між суб'єктами для вирішення будь-яких ситуацій задля досягнення цілей спільними зусиллями.

В останній час значно активніше використовується феномен «педагогічний супровід» щодо дітей дошкільного віку [4, с.181]. Стосовно термінологічних джерел означений термін розглядається досить вузько. Натомість у працях учених знаходимо більш широке трактування феномену «педагогічний супровід», яке позиціоноване з різних визначень та підходів. Розглянемо їхні погляди докладніше. Так, з позиції науковців

(Н. Іваненко, Л. Козак) парадигма педагогічного супроводу дітей дошкільного віку своєю появою у педагогічній теорії та практиці багато в чому завдячує ствердженню особистісно зорієнтованої моделі освіти. Як зазначають учені, такий підхід є важливим психолого-педагогічним принципом, методологічним інструментарієм, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових настанов, методико-психодіагностувальних та психолого-технологічних засобів, які забезпечують більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості дитини, і на цій основі – її гармонійний розвиток в умовах функціонування системи освіти [4, с.175-176]. С. Бадер визначає педагогічний супровід як підтримку, допомогу, яка необхідна дитині для успішної соціальної адаптації та вибору оптимальних рішень у різних ситуаціях повсякденного життя, пов'язаних з особистісним самовизначенням [1, с.24]. З огляду на вищезазначене, розглядаємо педагогічний супровід як підтримку, яка здійснюється під впливом дорослих та учасників освітнього процесу (вихователька, діти, батьки) для успішної адаптації до будь-яких умов закладу дошкільної освіти зокрема, гармонійного розвитку особистості.

Наступною задіяною категорією є дослід, з'ясуємо його сутність. З позиції термінологічних джерел, поняття «дослід» розглядається як відтворення якого-небудь явища або спостереження за новим явищем у певних умовах для вивчення, дослідження; експеримент [12, с.385].

У наукових розвідках знаходимо різні твердження та обґрунтування стосовно означеного феномену. Так, А. Чигринюк характеризує дослід, як специфічний вид спостережень, що здійснюється у спеціально створених умовах [13]. Під дослідом Н. Лисенко розуміє форму пізнання об'єктивної дійсності, один з основних методів наукового дослідження, в якому вивчення явищ відбувається за

допомогою доцільно обраних або штучно створених умов, що забезпечують появу тих процесів, спостереження яких необхідне для встановлення закономірних зв'язків між явищами [7, с.6]. Отже, проаналізувавши праці учених, під дослідом розуміємо різновид спостереження, який дозволяє здійснювати дослідження явищ, об'єктів задля пізнання довколишнього середовища.

Визначимо сутність поняття «експеримент» з позиції термінологічних та наукових джерел. У термінологічних джерелах поняття «експеримент» трактується як «метод наукового пізнання, що передбачає цілеспрямований процес здобуття об'єктивних наукових даних щодо сутності, динаміки, особливостей існування та розвитку явищ і процесів, що досліджується» [5, с.255]; «випробування, дослід – чуттєво предметна діяльність у науці» [14, с.170].

Розглянемо як тлумачиться означене поняття у наукових працях. На думку Л. Копець, експеримент – це дослідницька стратегія, яка передбачає цілеспрямоване спостереження за певним процесом в умовах регламентованих змін окремих характеристик умов його протікання [6]. На думку О. Сазонової, експеримент, що самостійно проводиться дитиною, дозволяє їй створити модель явища й узагальнити здобуті дієвим шляхом результати, зіставити їх, класифікувати і зробити виведення цих явищ для людини і самої себе [11, с.101]. Отже, під експериментом будемо розуміти процедуру, яка реалізується під впливом зіставлення, порівняння об'єктів, що досліджуються, для підтвердження чи спростування поданих гіпотез. Отже, організація дослідно-експериментальної діяльності в закладі дошкільної освіти відіграє позитивну роль, адже її необхідність та доречність, насамперед, вона відкриває нові можливості для розвитку пізнавальної діяльності дітей, а найголовніше – сприяє успішній адаптації дітей до будь-яких умов.

### Література

1. Бадер С. О. Соціально-педагогічний супровід соціалізації молодшого школяра: змістовий аспект. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2016. Вип. 1 (38). С. 23-26.
2. Бурсова С., І. Карапузова. Психологічний супровід дітей у період адаптації до дошкільного навчального закладу. Зб. наук. праць. Педагогіка. Вип. 23 (2-2017) Ч.1. 2017. С. 57-62.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997, 376 с.
4. Іваненко Н. В., Л. В. Козак. Педагогічний супровід дітей дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема. Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина». 2022. №1(6). С. 173-183.
5. Кремень В. Г. Енциклопедія освіти. Київ. Юрінком. Інтер, 2008. 1040 с.
6. Копець Л. Класичні експерименти в психології. навч. посіб. Вид-во: Києво-Могилянська академія. Київ, 2020. 238 с.
7. Лисенко Н. В. Практична екологія для дітей. навч.метод. посіб. Івано-Франківськ: Фірма «Сіверсія» ЛТД, 1999. 156 с.
8. Луценко І, А. Богуш, Л. Калмикова, В. Кузьменко, С. Поворознюк, О. Рейпольська. Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб: концепція, методика, технології: навчально-методичний посібник. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 213 с.
9. Новий тлумачний словник української мови: у 3. В. Яременко., О. Сліпушко. Т.3. К.: АКОНІТ, 2005, 348 с.
10. Панченко О. О. Форми організації дослідницько-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку. Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». 2016. №15. С. 61-65.

11. Сазонова А. В. Організація експериментальної діяльності дітей дошкільного віку. Психолого-педагогічні науки. 2020. №3. С. 98-104.
12. Словник української мови в 11 томах. Т.2. 1971. 385 с; 462.
13. Чигринюк Т. А. Використання пошуково-дослідницької діяльності у формуванні математичних уявлень дошкільників. Режим доступу: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/116-472-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/116-472-1-PB%20(2).pdf)
14. Ярмаченко М. Д. Педагогічний словник. К.: педагогічна думка, 2001. 517 с.

### **ВУ МІНЛІ**

*аспірант кафедри педагогіки*

*Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»*

*Одеса, Україна*

## **ЕКОНОМІЧНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА**

Для сучасного українського суспільства характерним є глибоке усвідомлення проблем якості освіти як головної умови прогресивного розвитку країни. Важливою складовою якісної освіти є економічна, що сприяє розвитку творчого потенціалу особистості, поширенню передових науково-технічних ідей, втіленню їх у знаннях, вміннях і навичках мільйонів людей, що зумовлює ефективність суспільного виробництва. Таким чином, освіта, зокрема й економічна, виступає потужним чинником соціально-економічного прогресу. У дослідженнях П.Бойчука, О.Кінах, В.Лодатко, Дж. Мейнарда Кейнса, О.Падалки, І.Пронікової, Дж.Росса, М.Свіржевського,

О.Цільмак та інших науковців доведено, що економічна освіта прямо пов'язана з конкурентоспроможністю, вона створює ініціативний соціально мобільний людський капітал, який здатний до пошуку неординарних рішень і в поєднанні з фізичним капіталом дає збільшення продуктивності та якості професійної діяльності, акцентовано на необхідності включення економічних аспектів у педагогічну практику для підготовки конкурентоспроможних педагогів [1].

У цьому контексті економічна освіта набуває особливого значення, оскільки допомагає формувати в майбутніх педагогів розуміння сучасних економічних процесів і явищ, уміння оптимального фінансового планування й управління ресурсами, нестандартного вирішення новопосталих економічних проблем, раціональні прийоми організації, контролю, економії часу впродовж навчальної та позакласної діяльності.

Економічна освіта базується на сприйманні наукової інформації, на набутті економічних знань, економічного мислення і відповідного досвіду. Знання у суспільстві перетворюються на основний ресурс, на головну продуктивну силу. У наш динамічний час, коли інформація так швидко застаріває, що неможливо передбачити, які знання знадобляться людині завтра, необхідно надати їй інструменти, що дозволяють знайти ці знання самій, здобувши відповідний ні з чим не зрівняний особистий досвід.

Економічні знання дозволяють; ефективно управляти ресурсами, такими як фінанси, час, трудові потужності тощо, розподіляючи їх таким чином, щоб максимізувати результати діяльності; керувати фінансами освітнього закладу, раціонально розподіляти кошти на розвиток освітніх програм і матеріально-технічну базу. Крім того, вміння аналізувати економічні показники дозволяє педагогам виявляти ефективність витрат і прогнозувати можливі ризики в

управлінні навчальними закладами, проектами тощо. Педагоги з економічними знаннями можуть надати учням основні концепції фінансової грамотності, такі як розуміння бюджетів, планування витрат, управління особистими фінансами, сприяти розвитку у здобувачів освіти підприємницьких навичок, таких як аналіз ринку, розробка бізнес-планів, прийняття фінансових рішень тощо. Ці навички можуть бути корисними в майбутньому, коли учні будуть стикатися з реальними життєвими ситуаціями, які вимагають підприємливості та креативності.

Економічна освіта надає педагогам інструменти для впровадження інновацій у навчальний процес. Сучасні технології дозволяють перетворити традиційні методи навчання, забезпечуючи більш ефективно засвоєння знань здобувачами освіти. Знання економіки допомагає педагогам розуміти, як вплинути на ефективність таких інновацій, оцінюючи витрати та здобуті результати [2]. Не менш важливим аспектом є те, що економічна освіта сприяє розвитку у здобувачів освіти підприємницького мислення та фінансової грамотності. Ці якості надзвичайно важливі в сучасному світі, де швидкі зміни у суспільстві та ринкові умови вимагають від людей гнучкості, креативності та уміння адаптуватися до нових умов.

Важливим результатом економічної освіти є набуття економічної компетентності, яку О.Цільмак визначає як «особистісну здатність та уміння раціонально використовувати матеріальні, фінансові, людські та власні ресурси на основі сукупності певних практично спрямованих знань» [3, с.133]. Майбутні педагоги, які мають сформовану економічну компетентність, здатні до доцільної економічної поведінки, мають розвинене економічне мислення, можуть упроваджувати інноваційні методи навчання, реалізовувати різновекторну проєктну діяльність, стимулюючи здобувачів освіти до

розвитку свого підприємницького потенціалу та готовності до викликів сучасного ринку праці.

Отже, економічна освіта є ключовим чинником у підготовці майбутніх педагогів до викликів сучасного світу. Економічні знання допомагають майбутньому педагогу підготуватися до самостійної діяльності в сучасних конкурентних умовах ринкової економіки, стати фінансово успішним і незалежним, сприяють формуванню фінансової грамотності, упровадженню інновацій в освітній процес і розвитку підприємницького мислення учнів. Тому впровадження економічної освіти в педагогічну практику є важливим кроком на шляху до підготовки конкурентоспроможних, реалізованих у професійно-особистісному і фінансовому аспектах учителів, здатних до ефективного впливу на майбутнє суспільство.

### Література

1. Кінах Н. В. Структура економічної компетентності педагога нової української школи. *Science Review*. 2017. № 7(7). Vol. 4. December 2017. P. 52–54.
2. Лодатко Є. Формування економічної компетентності майбутнього вчителя у контексті викликів Нової української школи. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2018, № 1 (87). С. 216–224.
3. Цільмак О. М. Складові структури компетентностей. *Наука і освіта: науково-практичний журнал Південноукраїнського національного пед. ун-ту імені К.Д. Ушинського*. 2009. № 1–2. С. 128–134.

**Ангеліна КОРИЦЬКА**

*аспірантка кафедри педагогіки,  
Державний заклад «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»  
Одеса, Україна*

## **ПРОФЕСІЙНІ МОТИВИ ЯК ПОКАЗНИК СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОГО МЕНТАЛІТЕТУ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЗДО**

Період професійної підготовки, входження особистості в професійно-педагогічну діяльність істотно зумовлений формуванням і розвитком професійного менталітету, як феномену, що уможливорює моделювання бажаної соціальної поведінки як на особистісному, так і на соціальному (груповому) рівнях.

У наукових працях зарубіжних (М.Барг, Ф.Бродель, Г.Дюбі, А.Дюпрон, Дж.Фрезера, З.Фрейд, А.Шафф, Г.Шпет, К.Юнг, К.Ясперс та ін.) і вітчизняних (Г.Бойченко, Т.Гетало, О.Гусаченко, Н.Кічук, І.Княжева, В.Кремень, О.Лозова, Н.Небилиця, О.Оганезова-Григоренко, І.Патлах, О.Реброва, І.Стадник Е.Стрига, А.Фурман та ін.) учених позиційовано питання про менталітет і ментальність, роль менталітету педагога як «квінтесенції педагогічної культури» у його професійному становленні, самоздійсненні й самореалізації особистісного потенціалу. Доведено, що в менталітеті відбивається особистісні реакції на прийняті у суспільстві норми, звичаї, настанови, традиції, а професійна ментальність визначається інтересами особистості у специфічній діяльності, соціальними настановами на актуалізацію своїх потенцій, розвиток їх у процесі цієї діяльності, усвідомлення соціального статусу, ідентифікацію його з набутим, актуальним і потенційним рівнем професійного становлення. Причому, і

особливо це виявляється у професійній діяльності представників соціономічної сфери, взаємозв'язок між потребами, мотивами, інтересами та емоціями, а також вольовими процесами особистості, є надзвичайно глибоким і складним. Зміни в одній із цих сфер мають величезний вплив на інші, зокрема й на загальну соціальну активність та поведінку особистості в цілому [4].

Професійний менталітет педагога є визначальною умовою реалізації духовно-творчого потенціалу особистості у царині педагогічної діяльності. Цей феномен висвітлює якісну відмінність педагогічної діяльності від інших культурних, професійно-виробничих сфер людської активності з властивими саме їй мотивами, засобами, формами соціального сприйняття, мислення, функційного навантаження тощо [3]. Серед показників його сформованості Н.Кічук виокремлює «когнітивно-процесуальну компетентність, полікультурність, національну самосвідомість, соціальну активність, гуманістичні ціннісні орієнтації, критичне мислення, адекватну самооцінку, професійні мотиви, комунікативні здібності» тощо [2, с. 123].

Професійний менталітет вихователя закладу дошкільної освіти включає в себе професійні мотиви як суттєвий показник його сформованості. Їх, услід за О.Сагач [5], розуміємо як систему усвідомлених спонукань, що мають внутрішню природу, знаходяться в певній ієрархії та визначають особистісний зміст діяльності педагога. На основі цих мотивів формуються професійно-значущі якості майбутнього вихователя, його ставлення до дітей дошкільного віку, уміння, конкретні вчинки, ціннісні орієнтації, що зумовлюють статусну роль і імідж, соціальні настанови, що мають певну суспільну вираженість і спрямованість на професійно-педагогічну діяльність.

Такими соціально значущими професійними мотивами, як показує наше дослідження, виявилися:

- усвідомлення соціальної ваги ролі вихователя закладу дошкільної освіти, усвідомлення його соціального статусу;
- бажання працювати з дітьми дошкільного віку, інтерес і ціннісне ставлення до них;
- прагнення до постійного саморозвитку й самореалізації;
- інтерес до оволодіння професійно-педагогічною культурою;
- впевненість у власних нахилах і здібностях та їх конгруентності професійним вимогам щодо позитивного впливу на формування і розвиток дитячої особистості.

Зауважимо, що ці мотиви тісно взаємопов'язані і взаємозумовлені, а їх формуванню, за О.Ільчено [1, с.9], сприятиме урахування в процесі професійно-педагогічної підготовки таких ключових аспектів: упровадження особистісно зорієнтованої освітньої парадигми; фасилітація й підтримка освітньо-професійної діяльності здобувачів освіти; збалансоване поєднання теоретичних знань і практичних умінь; забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії, свободи вибору освітніх компонент і методів навчання; урізноманітнення форм індивідуальної та групової діяльності майбутніх педагогів; уникнення стереотипності у проведенні навчальних занять та застосування проблемного, інтерактивного й науково-дослідного навчання; сприяння усвідомленню значущості цілей навчання, засвоєваних знань, умінь і професійної спрямованості навчальної діяльності.

## Література

1. Ільченко О. Професійна мотивація майбутніх учителів

у вимірі розбудови «Нової української школи». *Дидакал: часопис: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Педагогічна освіта в Україні: пошуки, стратегія, перспективи розвитку»* (20–21 листопада 2018 р.). Кафедра загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава, 2019. № 19. С. 7–10.

2. Кічук Н. Професійний менталітет фахівця: домінантність брендінгових показників та формувальний потенціал вищої школи. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету: зб. наук. праць. Серія «Педагогічні науки»*. Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2020. Випуск 48. С. 121–126.

3. Княжева І. А. Менталітет і ментальність як чинники професійного становлення майбутніх педагогів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.* 2022. Вип. 83. С. 42–46.

4. Попович М. В., Кисляковська Н. Б., В'яткіна Н. Б. Проблеми історії ментальності. *Проблеми теорії менталітету*. відп. ред. М. В. Попович. Київ: Наукова думка, 2006. 404 с.

5. Сагач О. Мотивація як складова професійного розвитку майбутнього вчителя. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2019. Вип. 27. С. 105–110.

**Поліна КИНЄВА**

*завідувачка практики Університету Ушинського  
викладачка кафедри педагогіки Університету Ушинського  
Одеса, Україна*

## **ФУНКЦІОНА РОЛЬ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

В системі педагогічної освіти одним з центральних розділів підготовки фахівців є практика, яка дає можливість закріпити теоретичні знання, виробити уміння і навички самостійної діяльності по вихованню і навчанню дітей, оволодіти системою науково-дослідницької роботи. Сучасний етап реформування системи вищої педагогічної освіти потребує суттєвих змін як у змісті підготовки майбутніх педагогів, так і в процесі впровадження активних технологій навчання студентів.

Педагогічна практика – найефективніша форма підготовки вчителя до професійної діяльності, провідна ланка в системі озброєння майбутнього вчителя професійними уміннями та навичками, під час якої студент глибоко і повно осмислює вікові й індивідуально-психологічні особливості дітей та формує власні, особистісні якості, характер; волю, цілеспрямованість, організаторські здібності, витримку, такт, уміння будувати взаємостосунки з дітьми та батьками.

Зміщення акцентів на практичний компонент готовності професійної підготовки вчителя зумовлене новими вимогами ринку праці і необхідністю підвищення його конкурентноздатності.

Сучасний стан національної системи освіти підвищує вимоги до рівня фахової підготовки педагогічного працівника загальноосвітнього навчального закладу. У навчанні майбутніх педагогів мають бути враховані нові умови функціонування

системи шкільної освіти: зміна співвідношення родинного і суспільного виховання, різноманітність форм та систем виховання і їх відповідність новим завданням і умовам ринкових відносин, багатоваріантність освітньо-виховних програм. Одним із головних завдань професійно-педагогічної підготовки вчителя у вищих закладах освіти є досягнення єдності та гармонії аудиторних занять та часу, проведеного студентами в загальноосвітніх начальних закладах під час педагогічної практики [1].

Потреба посилення уваги до співвідношення теорії і практики у професійній підготовці майбутнього вчителя, спричинена значними розбіжностями у навчальних планах, програмах та засобах технологічного забезпечення достатнього рівня практичної готовності випускників.

На думку Л. Лук'янової, М. Вовк, С. Соломахи, Ю. Грищенко, результати вивчення та аналізу організаційних і методичних засад практичної підготовки майбутніх учителів на бакалаврському освітньому рівні у ЗВО можна систематизувати за визначеними критеріями:

1. Мета практичної підготовки – формування фахових компетентностей: педагогічної, психологічної, соціокультурної, комунікативної, методичної, а також педагогічної майстерності; практичних умінь і навичок, творчого ставлення до діяльності.

2. Зміст проведення практик (виробничої, педагогічної, психолого-педагогічної, методичної та ін.) включає ознайомлення студентів зі специфікою майбутнього фаху, систематизацію набутих теоретичних знань, здобутих при вивченні психолого-педагогічних і фахових дисциплін, спрямований на формування готовності студентів до організації і здійснення освітньої роботи в учнівському колективі.

3. Методичні засади організації практик включають спектр форм і методів організації практичної підготовки, що спрямовані на розвиток стійкого інтересу до майбутньої професії; розвиток у студентів здатності до міжособистісного спілкування, емоційної стабільності, толерантності, креативності, любові до дітей; поглиблення, систематизація і збагачення професійних знань студентів; розвиток у них здатності розв'язувати різні освітні та науково-методичні завдання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей школярів; розвиток здатності до вивчення і узагальнення позитивного педагогічного досвіду вчителя; ознайомлення з психологічними умовами організації та здійснення освітньої діяльності в закладах загальної освіти, що сприяє успішній адаптації студентів до майбутньої професійної діяльності; активізація, закріплення та систематизація знань студентів з психолого-педагогічних навчальних дисциплін; набуття ними навичок аналізу результатів своєї праці, потреби у самоосвіті; вдосконалення навичок грамотного оформлення документації.

4. Особливостями організації практик на цьому освітньому рівні є вивчення і реалізація пізнавальної діяльності (ознайомлення з особливостями класу; аналіз навчальних програм, методик і технік проведення уроків; аналіз рівня знань, умінь і навичок учнів (класний журнал, учнівські зошити, контрольні робота та ін.); відвідування й аналіз уроків учителів; підготовка дидактичних матеріалів; вивчення специфіки методичної роботи (аналіз роботи педагогічної ради, методичного об'єднання вчителів, класних керівників і вихователів; вивчення педагогічного досвіду; ознайомлення з наявними в кабінетах наочними посібниками, обладнанням, ІКТ, програмним забезпеченням, участь у покращенні матеріальної бази кабінетів (підготовка необхідних наочних посібників, розроблення дидактичних матеріалів, слайдів

тощо); відвідування і спостереження уроків з обраного предмета в різних класах, бесіди з вчителями, заступниками директора, класним керівником; опанування вимог до ведення шкільної документації; аналіз мотивів навчальної діяльності учнів (за допомогою психологічних тестів), проведення спостережень за учнями та підготовка психолого-педагогічної характеристики учня, проведення спостережень за класом та підготовка психолого-педагогічної характеристики класу тощо [2].

Отже, функційна роль практичної підготовки майбутніх учителів в освітньому просторі сучасних педагогічних університетів полягає у гармонізації теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів до майбутньої професійної діяльності; формуванні корпоративної культури майбутніх освітян; набуття майбутніми вчителями первинного квазіпрофесійного педагогічного (методичного, дидактичного, організаційного, виховного) досвіду.

### **Література**

1. Воронка М. І., Проценко А. А. Педагогічна практика як засіб формування професійної майстерності вчителя в умовах реформування освіти. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 69. Т. 2. 2020. Запоріжжя. С.134-139.

2. Лук'янова Л. Б., Вовк М. П., Соломаха С. О., Грищенко Ю. В. Практична підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти: українські реалії і перспективи: науково-аналітична доповідь; за науковою редакцією Н. Г. Ничкало / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ – Чернівці: Букрек, 2023. 80 с.

**Василь ПАЛАМАРЮК**

*здобувач третього (освітньо-наукового) ступеня доктора  
філософії (PhD),  
аспірант кафедри педагогіки Університету Ушинського  
Одеса, Україна*

**ДЕТЕРМІНАНТИ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ В  
ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ПЕДАГОГІЧНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ**

На сучасному етапі розвитку системи вищої освіти перед учителем математики висуваються нові сучасні вимоги, зокрема систематична самостійна робота з розвитку професійної компетентності, поглиблення теоретичних знань та практичних умінь.

Науково-педагогічний дискурс з проблеми підготовки майбутніх вчителів математики в Україні відображено у роботах С. Скворцової, М. Опачко, В. Бевз, В. Співаковського, В. Глазової, М. Бурди, М. Жалдака, З. Слєпкань, Н. Тарасенкової, В. Швеця.

Професійна діяльність майбутніх учителів математики детермінується, на нашу думку, його рівнем методичної підготовленості та здатністю до використання інноваційних інструментів діяльності.

Приєднуємось до думки В. Глазової про те, що під час підготовки майбутніх учителів математики необхідно враховувати швидкі темпи розвитку інформаційних технологій. Тому необхідно навчати їх фундаментальним засадам функціонування цифрових засобів навчання. Процес професійного самовдосконалення вчителя набуває циклічного характеру та може бути реалізований через організацію самоосвіти (самостійної роботи). Глобальна комп'ютерна мережа зі своїми різноманітними функціями стає повсякденною реальністю та відкриває нові перспективи для

забезпечення самореалізації особистості в професійній діяльності. З появою інтернет-ресурсів життя вчителя набуває змін, зокрема, з'являються новітні засоби самоосвіти: розробка електронних уроків, посібників тощо; розробка пакета тестового матеріалу в електронному вигляді; розробка пакета стандартного поурочного планування з теми чи групи тем. Сучасні вимоги сьогодення спонукають учителя до пошуку, досліджень, експериментів, глибокого вивчення й апробації. Важливим стає усвідомлення потреб і бажання їх реалізувати (мотивація), вияв суб'єктної активності й готовності особистості до діяльності як цілеспрямованого самоперетворення через постійну самоосвіту та самопізнання [1].

Нам імпонує думка Т. Годованюк про те, що до ознак комплексного підходу у відношенні до методичної підготовки майбутніх вчителів математики варто віднести: цілісність – орієнтація на розвиток усіх складових професійно-особистісної структури майбутнього педагога (фахового, методичного, психолого-педагогічного, мотиваційного, особистісного); системність – орієнтація у змісті підготовки на поєднання теоретичної і практичної складової підготовки фахівців, на системне засвоєння методичних знань; цілеспрямованість – орієнтація на досягнення конкретних цілей змістової (оволодіння спеціальними математичними знаннями), технологічної (оволодіння прийомами та методами навчання математики) та особистісної складових професійної підготовки майбутнього вчителя; вмотивованість – орієнтація на формування у майбутніх учителів математики стимулів до професійного зростання, розвиток мотивації професійного зростання, що сприяє усвідомленому засвоєнню системи методичних знань та виробленню практичних навичок; різносторонність – інтеграція різних напрямів методичної складової підготовки вчителя(методологічної, організаційно-

управлінської, інформаційно-комунікативної, технологічної); динамічність – орієнтація на інтенсивну освітню діяльність, зумовлену постійним розвитком та змінами об'єкту педагогічного впливу (студента); інноваційність – орієнтація у процесі підготовки на запровадження інтуїтивних і прогнозованих новацій; ефективність – орієнтація на вирішення різних і багатьох завдань формування методичної компетентності майбутнього вчителя[2].

На думку П. Мулеси, можна сформулювати вимоги до сучасних учителів математики: глибокі предметні, психологічні і педагогічні знання; знання сучасних методик навчання та вміння їх застосовувати на практиці; вміння організувати цифрове освітнє середовище та інтегрувати в нього засоби віртуальної наочності; здатність до самовдосконалення, самоактуалізації та самореалізації як прояву внутрішньої сутності й досягнення успіху в професійно-педагогічній діяльності; ефективно сприйняття реальності, яке полягає в готовності до здійснення професійно-педагогічної діяльності з використання засобів віртуальної наочності (я перебуваю в ситуації; я хочу діяти; я можу діяти; я рефлексую); прагнення бути відкритим стосовно інших і себе, вміння розкрити індивідуальність при проведенні різноманітних занять для отримання учнями задоволення від початкової діяльності; оволодіння засобами планування, програмування, прийняття рішень у конкретних життєвих і професійних ситуаціях; уміння спостерігати, аналізувати конкретні навчальні ситуації, ставити завдання щодо перетворення цих ситуацій з метою досягнення позитивних для учнів результатів у сфері навчання, обирати можливі варіанти, які сприятимуть у досягненні цієї мети; здатність орієнтуватися спеціалізованій предметній літературі з математики та інформатики та джерелах в галузі візуального контенту, засобах віртуальної наочності та їх можливостях використання

в освітньому процесі, володіння різними методами пізнання навколишнього світу, методами пошуку, обробки та використання інформації щодо комп'ютерних інструментів засобів віртуальної наочності; здатність швидко вступати в контакт і володіння технікою спілкування; здатність вести за собою, створювати мотивацію до вивчення математики та інформатики, критичність до результатів здійснення професійно-педагогічної діяльності та високий ступінь рефлексії; контроль своїх емоційних реакцій, їх осмислення, регулювання реакцій та заміна негативних емоцій позитивними; уміння планувати професійно-педагогічну діяльність, правильно розподіляти свій час і знаходити оптимальні засоби її організації [3].

На думку О. Співаковського, підготовці вчителя математики на особистісно-орієнтованих засадах поряд із проблемою актуалізації його особистісних характеристик і функцій залишається відкритим оновлення змісту математичної освіти, структурування органічного поєднання суб'єктивного досвіду студентів і основ математичної науки, при цьому організація навчальних занять вимагає забезпечення не лише поглиблення знань і умінь, а й спрямування на практичне перетворення наявного суб'єктивного досвіду студента, надання можливості самостійно обирати зміст, вид і форму навчальної роботи, здійснення своєчасного контролю і оцінювання як результатів, так і процесу навчання [4].

Отже, аналізуючи детермінанти підготовки майбутніх учителів математики на сучасному етапі розвитку освіти можемо відмітити необхідність урахування потужного потенціалу інформаційно-комунікаційних технологій, інтеграцію теоретичної та практичної підготовки до майбутньої професійно-педагогічної діяльності, рівень методичної культури педагога.

### **Література**

1. Hlazova, V., & Kaidan, N. Напрями підготовки майбутніх учителів математики в умовах упровадження цифрових технологій. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. (10), 2019. С.213–222.

2. Годованюк Т. Методична підготовка майбутніх учителів математики як педагогічна проблема. *Молодь і ринок*. №10 (177), 2019. С. 107-115.

3. Мулеса П. Концепція підготовки майбутніх учителів математики та інформатики до використання засобів віртуальної наочності у професійній діяльності. *Фізико-математична освіта*, 38(1). 2023. С. 54–59.

4. Співаковський О.В. Теорія і практика використання інформаційних технологій в процесі підготовки студентів математичних спеціальностей. – Херсон: Айлант, 2003.– 229 с.

### **ВАН ЦЗЯЛУН**

*здобувач третього (освітньо-наукового) ступеня доктора  
філософії (PhD),*

*аспірант кафедри педагогіки Університету Ушинського  
Одеса, Україна*

### **РОЛЬ ПРОЄКТНОЇ КУЛЬТУРИ У СТАНОВЛЕННІ СУЧАСНОГО ДИЗАЙНЕРА**

На початку ХХІ ст. відбулися суттєві зміни уявлень про дизайн у зв'язку із процесами глобалізації та одночасної етнокультурної ідентифікації, гіперспоживанням і паралельним зниженням загальнокультурного рівня суспільства. Відбулися й суттєві соціальні зміни, оскільки розвиток технологій спричинив появу ідей гуманістичного універсального дизайну.

Дизайн є проєктною діяльністю і пов'язаний з культурою нового типу – проєктною культурою, що об'єднала науково-технічну і гуманітарну культури

Дизайн функціонує у формі особливої проектної культури, основним завданням якої є концептуалізація і втілення нових предметних форм, формування гармонійного предметного середовища помешкання людини. На думку відомих вчених у галузі дизайну (В. Томашевський, Л. Оршанський), дизайн-освіта формує специфічний тип мислення – конструктивний, що відрізняється від мислення, в основі якого лежать індуктивні і дедуктивні методи судження. Об'єктами проектної культури є проекти з організації нового предметного середовища.

Під дизайном нині прийнято розуміти «вестернізовану» художньо-проектну діяльність на ґрунті високих технологій західного походження (промисловий дизайн Східної Азії частково показує приклад «вестернізації» незахідного світу). Водночас цей процес у галузі художньо-технічної культури всього світу має поверховий характер. Захід не є спроможним вторгнутися в архетипи інших культурно-цивілізаційних конгломератів настільки, щоб докорінно змінити їх, уподібнивши собі [1].

Погоджуємось із думкою В. Даниленка про те, що з усього розмаїття тлумачень дизайну слід виявити насамперед той, що змістовим стрижнем, котрий є актуальним і на початку ХХІ ст. Ключовим поняттям у терміні «дизайн» В. Даниленком визначено категорію художньої проектності. Запропоноване дослідником розширене трактування терміну передбачає розуміння дизайну як виду художньої діяльності, метою якої є проектування штучного середовища, що оточує людину. Окрім цього, вченим додається до наведеного розуміння сучасний елемент, який виходить з актуалізації екологічних пріоритетів у суспільстві ХХІ ст.

Дизайн має безпосереднє відношення до художньої культури. Він є одним із видів художньої діяльності, твори якого поєднують естетичні та практичні якості. Дизайн

біфункціональний, тобто має подвійне призначення: художнє (естетичне) та прикладне (практичне, вжиткове). Саме така біфункціональна якість дизайну бере свої витoki ще в далеку давнину. Якщо усвідомити та досягнути сенс образотворення в широкому розумінні, історично розширено розглянути витoki та еволюцію розвитку дизайну в сучасному розумінні, то можна зазначити, що він наближається до загальнокультурного явища [2]. Умовно виокремлено форми людської (дизайнерської) діяльності: самодіяльну форму (архаїчне формоутворення), ремісничу (канонічну) форму, промислово-індустріальну форму, інноваційно-експериментальну форму, ексклюзивну (творчу) форму [5]. У ремісничий період (канонічний тип діяльності) існував нерозривний зв'язок між процесом створення форми будь-якого предмету та процесом її виготовлення. Принцип ремісничої форми є базовим для всіх інших, окрім промислово-індустріальної форми. Такі радикальні зміни в процесі діяльності відбувалися протягом XIX ст. Почалося застосування машин та численне тиражування виробів з прототипів у вигляді креслень, моделей, дослідних зразків, закладалися основи розвитку промислового виробництва, що визначило необхідність розподілу процесів на дві відокремлені частини: проектну та виробничу [2; с.107]. Проектна частина була одноразовим процесом зі створення оригінальної форми будь-якого зазначеного предмету у відповідності до специфіки її виготовлення. Виробнича частина передбачала багаторазове копіювання з оригінальної проектною форми. Цей розподіл потребував постійної координації дій та комплексного підходу до форми, функції, технології виготовлення і культури виробництва. Наприкінці XIX сформувалася нова сфера художньої діяльності – дизайн, поширювалася нова професія – дизайнер, а дизайн у XX ст. став невід'ємною складовою художньої культури.

Проектна культура є показником фахової компетентності, культуровідповідності та інноваційної спрямованості дизайнера, а індивідуальний стиль художньо-проектної діяльності складає якісне підґрунтя творчого потенціалу. Становлення проектної культури особистості потребує створення освітнього простору на проєктивних засадах. Соціально-гуманітарні освітні технології спрямовують на становлення проектної культури особистості через залучення студентів та викладачів до соціально значущої проектної діяльності як засобу набуття компетенцій пошуку, аналізу, освоєння та оновлення інформації, прогнозування та проєктування.

### Література

1. Даниленко В.Я. Дизайн України у світовому контексті художньо-проектної культури: Монографія. Харків: ХДАДМ; Колорит, 2005. 244 с.
2. Прищенко С. Дизайн у координатах художньо-проектної культури. Альманах «Культура і сучасність». №2. 2018. С. 105-110.

### Юлія ЗЕЛІНГА

*здобувачка третього (освітньо-наукового) ступеня доктора  
філософії (PhD),*

*аспірантка кафедри педагогіки Університету Ушинського  
Одеса, Україна*

### **ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО- МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У РОЗРІЗІ СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЗМІН**

Аргументом актуалізації проблеми формування наукового світогляду майбутніх учителів слід вважати назрівання внутрішніх кардинальних змін у самому змісті сучасних світоглядних парадигм, спричинених новими

досягненнями природничо-математичних наук, появою нових наукових напрямів, що приєднались до сучасного наукового дискурсу та суттєво вплинули на характер наукової картини світу. Нова картина світу, що ґрунтується на досягненнях квантової механіки, сьогодні набуває більш широкого інтегративного статусу завдяки бурхливому розвитку генетики, молекулярної біології, біофізики, біокібернетики. Як слушно зазначає Т. Турчина, «постало питання про створення єдиної цілісної нової картини світу – сучасної загальнонаукової картини світу, фундаментальні науково-природничі поняття якої разом із філософськими категоріями становили б ядро методологічного знання людства» [2].

Фіксуємо дефініційне тлумачення категорії «світогляд» шляхом звернення до довідкової літератури, зокрема до Українського педагогічного словника, за авторством С. Гончаренка. Світогляд – сукупність принципів, поглядів і переконань, що визначають ставлення до дійсності; система поглядів, поглядів на природу і суспільство; система уявлень про світ і місце в ньому людини, про ставлення людини до навколишньої дійсності і до самого себе, а також зумовлені цими уявленнями основні життєві позиції і установки людей, їх переконання, ідеали, принципи пізнання і діяльності, ціннісні орієнтації; спосіб духовно-практичного відношення до дійсності; не тільки зміст, а й спосіб усвідомлення дійсності, а також принципи життя, що визначають характер діяльності [1].

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації в Україні у сфері формування духовного світу особистості в контексті гуманізації освіти теж свідчить про наявність складних та суперечливих тенденцій, пов'язаних із намаганням подолати низку кризових явищ, спричинених тривалим домінуванням у суспільній свідомості тоталітарної ідеології, в результаті чого ми і отримали те, що маємо сьогодні: зростаючу хвилю

антинаукових настроїв, окультизму та войовничого невігластва. Зрозуміло, що деякі успадковані світоглядні та методологічні орієнтири, морально-естетичні цінності, носіями яких виступали кілька поколінь людей, сьогодні не відповідають новим реаліям життєдіяльності молоді, перш за все, ринковим економічним відносинам та процесам демократизації суспільно-політичної сфери буття. Інколи вони навіть посилюють соціальну напруженість та підтримують своєрідну інтелектуальну інерцію в соціокультурному середовищі.

На нашу думку, саме світогляд учителя природничо-математичних спеціальностей віддзеркалює «змістову наповненість професійної життєдіяльності», генералізацію й концептуалізацію його метакогнітивно-інформаційної та педагогічно-професійної сфери, «міру» й параметр гармонійного індивідуального розвитку вчителя природничо-математичних спеціальностей; як кумулятивне й синтетичне «ансамблеве» утворення, світогляд особистості детермінує повноту, збалансованість й холістичність природничо-математичного й педагогічного розвитку майбутнього фахівця[3].

Науковий світогляд майбутнього вчителя природничо-математичних спеціальностей є мультикомпонентним синтетичним конструктом, що відтворює свої сутнісні ознаки на перетині координат дихотомії «особистісне»/«професійне»; передбачає наявність методологічної та інноваційно-професійної культури, системно-логічного сцієнтичного мислення, рефлексійності особистості та прагнення педагога до саморозвитку, самореалізації та самовдосконалення в професійно-педагогічній діяльності; функціонує як динамічний синтез науково-дослідницько-аналітичних та педагогічно-методичних умінь, що дозволяють подолати дискретність у формуванні вузькофахової (природничо-математичної) та

загальнофахової компетентностей (педагогічної, дидактичної, методологічно-дослідницької) вчителя природничо-математичного профілю; забезпечує комплексну актуалізацію наукознавчої інформації з педагогіки, математики, фізики, природознавства, біології та фізіології, методики навчання фахових дисциплін, що спрямовує на усвідомлення студентом холистичного характеру природничо-математичних наук як наукового та соціокультурного феномену; фіксує розгортання різновекторного дослідницького пошуку з метою розроблення індивідуальної наукової стратегії викладання природничо-математичних дисциплін; продукує здатність учителя актуалізовувати міжпредметні зв'язки у системі природничо-математичних наук; забезпечує адекватний вибір персоналізованих методик викладання природничо-математичних дисциплін, розроблених на підґрунті активізації когнітивного самопроєктування майбутнього вчителя природничо-математичного профілю як науковця й дослідника.

### Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
2. Турчина Т. В. Формування наукового світогляду студентів вищих навчальних закладів. *Настоящи изследвания и развитие-2012*: матеріали VIII міжнародної наук.-практ. конференції, 17-25 січня 2012 р., м. Софія. Педагогічні науки. 2012. -Т. 13. - С. 29-33.
3. Тушева В.В. Теоретико-методичні засади формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки: Монографія. УМО НАПН України. Харків: Видавництво «Федорко», 2013. 428 с.

**Наталія ПАНКРАТОВА**

*здобувачка третього (освітньо-наукового) ступеня доктора  
філософії (PhD),  
аспірантка кафедри педагогіки Університету Ушинського  
Одеса, Україна*

## **ТЕРМІНОЛЕКСЕМИ СУЧАСНОЇ ІННОВАТИКИ В ОСВІТІ: КАТЕГОРІЙНИЙ АНАЛІЗ**

Сучасний стан вищої педагогічної освіти в Україні вимагає переорієнтації змісту підготовки майбутніх фахівців у напрямі євроінтеграції. Відтак, потребує переосмислення категорійно-термінологічна база освіти, адже науковий фонд рясніє різноманітними термінолексемами в контексті інноватики, що подеколи вирізняються симетричним змістом.

Інноваційна діяльність - діяльність, що спрямована на використання і комерціалізацію результатів наукових досліджень та розробок і зумовлює випуск на ринок нових конкурентоздатних товарів і послуг.

На думку доктора педагогічних наук, професора, заслуженого діяча науки і техніки України — Олега Михайловича Топузова, інновація — це нововведення, яке передбачає три складові.

По-перше, виникнення інноваційної ідеї в певній галузі науки або практики, вироблення якої пов'язане з інтелектуальною, зокрема науковою працею людини.

По-друге, створення на основі цієї ідеї інноваційної розробки — проекту способу діяльності або продукту, які є принципово новими, - раніше невідомими або суттєво модернізованими, порівняно з попередніми. Тобто ця ідея обов'язково має втілитися в конкретному виробі, певній методиці або технології. По-третє, якнайширше впровадження цієї новітньої розробки в практичну діяльність або побут, завдяки якому підвищується якість життя людини, яка

користується цією інновацією, зростає рівень результативності й ефективності, безпечності й комфортності відповідної суспільної діяльності тощо [2].

Дефініція «інновація» (із пізньолатинської *innovatio* – оновлення, новизна, зміна) означає нововведення, тобто цілеспрямовані зміни, які вносять у середовище впровадження нові стабільні елементи (нововведення), що викликають перехід системи з одного стану до іншого. Стосовно педагогічного процесу інновація означає введення нового у цілі, зміст, методи і форми навчання і виховання, організацію спільної діяльності викладача і студентів. Отже, інновації в освіті – це впровадження педагогічних інновацій в освітнє середовище.

Варто визначити різницю між освітніми інноваціями та інноваціями в освіті. Інновації в освіті вказують на широкий спектр новаторських змін, які стосуються будь-якого аспекту освітнього процесу і не характеризуються лише новими методами навчання. Освітні ж інновації мають зосередження на конкретних нововведеннях, які стосуються методів, засобів чи ідей у сфері освіти. Тут акцентується увага на конкретних змінах, які безпосередньо впливають на поліпшення процесу навчання, підвищення рівня якості знань.

Освітні інновації можуть стосуватися різних рівнів освітньої системи, включаючи дошкільну освіту, загальну середню освіту, вищу освіту та професійний розвиток. Тому існує різниця ще й між педагогічними й освітніми інноваціями. Вона полягає у походженні цих нововведень. Педагогічні інновації створені на основі педагогічної теорії і практики. Вони є основою освітніх інновацій, їх найвагомішою частиною. Освітні інновації — це весь комплекс інноваційних розробок, що впроваджуються у сферу освіти. Їх виникнення пов'язане не лише з педагогічною теорією і практикою, а й з іншими науками й галузями суспільної практики.

Освітні інновації варто розглядати як новаторські зміни та підходи, спрямовані на поліпшення якості процесу навчання та вивчення. Це може включати в себе впровадження нових методик, технологій, програм, стратегій або організаційних моделей в освітній процес. Метою освітніх інновацій є підвищення ефективності освіти, покращення результатів учнів та забезпечення їх підготовки до викликів сучасного світу.

Отже, феномен «освітніх інновацій», «педагогічних інновацій» — це відповідь науковців і педагогів-новаторів на необхідність дослідження й оперативного вирішення суперечностей [1], які виникають між теорією і практикою освітньої діяльності та новими суспільними запитами до них, новими можливостями організації та здійснення навчально-виховного процесу, які забезпечують новітні наукові відкриття, технічні винаходи й технології

### Література

1. Власенко О. Педагогічні інновації: від теорії до практики. Національна академія педагогічних наук України. 2015. №5. URL: [https://naps.gov.ua/ua/press/about\\_us/716/](https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/716/) (дата звернення: 12.02.24).
2. Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи : аналітико-методичні матеріали / за заг. ред. О. М. Топузова. Київ : Пед. думка, 2021. 192 с.

## **ЛІ ЮЙЛІН**

*здобувачка третього (освітньо-наукового) ступеня доктора  
філософії (PhD),  
аспірантка кафедри педагогіки Університету Ушинського  
Одеса, Україна*

### **СПЕЦИФІКАНТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ**

Актуальними питаннями сьогодення є питання естетичного виховання і розвитку естетичної культури підрастаючого покоління. Особистісна орієнтація сучасної освіти передбачає залучення молодшої людини до естетичного досвіду людства, до творчої діяльності, що є основою естетичного розвитку особистості. У зв'язку з цим важливого значення набуває осмислення конкретних питань естетичного виховання і естетичної діяльності та базових теоретичних засад формування естетичної культури особистості. Естетичне виховання має велике дидактичне значення, через те що здійснюються можливості для всебічного застосування міжпредметних зв'язків. Більшість навчальних та позакласних занять, на яких відбувається естетичне виховання, обладнані додатковою наочністю, зокрема репродукціями художників-пейзажистів, фотокартками, листівками, діафільмами тощо. Разом з тим естетичне виховання сприяє розвитку уваги і спостережливості учнів.

Зв'язок між естетичною та загальнолюдською культурою визначається сферою активної життєдіяльності людини. Поняття «естетична культура» необхідно розглядати не лише з культурологічного, а й з психолого-педагогічного погляду. В культурологічному підході встановлюються, перш за все, закономірності зв'язку суспільної та особистої культури людини, а психологічний аналіз дозволяє побачити внутрішні, приховані рушійні сили для оволодіння людиною культурою,

розглянути культуру як розвинену в людині здатність бачити світ, як її духовне освоєння в уявлюваних образах почуттєвої свідомості [2].

Естетичне виховання учнів є органічною складовою освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. Естетичне сприйняття набуває особливої значущості на навчальних дисциплінах, оскільки саме тут відбувається завершення становлення основних мотиваційних механізмів людини, що забезпечують її перехід на позицію суб'єкта навчально-пізнавального процесу, який усвідомлено будує свою діяльність з метою власного вдосконалення. Однак значний виховний потенціал має і позакласна робота у школі щодо естетичного виховання учнів. Однак даний аспект виховної діяльності залишається маловивченим.

Метою естетичного виховання учнів є формування конгломерату естетичних почуттів. Поза чуттєвим відображенням дійсності естетичні переживання не виникають. Але естетичні почуття викликаються не кожним безпосередньо чуттєво даним подразником, а лише тим, дія якого на органи чуття (зір, слух) викликає приємні відчуття, не стомлює їх. Такими подразниками є предмети та явища реальної дійсності, яким властива гармонія, ритм, симетрія. Гармонія – це таке сполучення звуків, фарб, форм, рухів, яке не дратує нас, не завдає болю. Гармонію у звуках ми переживаємо як консонанс, а не дисонанс. Консонанс, тобто найбільше злиття тонів різної висоти, і викликає в нас естетичне почуття, тоді як дисонанс (найменше злиття звуків) викликає почуття неприємного, дратує нас. Гама естетичних почуттів велика й різноманітна щодо свого змісту, характеру виявлення й тих подразників (об'єктів краси), які їх викликають. Залежно від змісту об'єктів краси та ставлення до них у людини виникають почуття прекрасного, високого, трагічного чи комічного. Кожне з цих естетичних почуттів має свої особливості, переживається

своєрідно, потребує відповідної морально-психологічної культури особистості. Усі названі категорії естетичного почуття мають велику цінність. Вони так чи так доступні дітям шкільного віку, а тому й повинні бути предметом виховання їх у дітей [1].

Отже, виникнення й розвиток естетичних почуттів у дітей – складний і тривалий процес. Ці почуття виникають і розвиваються не самі по собі, а в процесі виховання, у діяльності дитини, у зв'язку з розвитком інших почуттів. Основою для них є емоція задоволення, переживання приємного. Але не всяке задоволення буває естетичним.

Розмірковуючи над проблемами становлення «естетичного педагога» А. Федь наголошує на тому, що тільки тоді, коли вчитель свідомо організовує власну діяльність з урахуванням гармонійного поєднання моральних, фізичних та естетичних координат, що перетинаються на так званій площині людяності, можна досягти естетичного розвитку. Результатом цього процесу є естетичний педагог – досконалий, особистість широкого культурного діапазону, здатна розкрити для учнів суспільну цінність навчальної дисципліни, її приховану сутність через власне естетичне «Я». Звідси й чітка естетична координація всієї діяльності естетичного педагога, при цьому він демонструє необмежені можливості, його діяльність піднімається до рівня творчості, через творчість досягає вершин краси [3].

На нашу думку, сучасна підготовка майбутніх учителів до естетичного виховання учнів безпосередньо знаходиться у прямому взаємозв'язку з культурою, що забезпечує культуровідповідність художньо-педагогічної освіти, мобілізує естетико-культурологічні ресурси майбутнього вчителя, надає можливість сходження від його індивідуального до духовно-практичного досвіду людства, тобто суб'єкта культури, здатного до самовизначення і самореалізації.

### Література

1. Естетика: навчальний посібник. К. : Юрнінком Інтер, 2007. 208 с.
2. Гатеж Н. Теоретичні основи формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2016. Вип. 27. С. 7-10.
3. Федь А.М. Естетичний світ педагога: Монографія. Слов'янськ : ПП «Канцлер», 2005. 300 с

### ДУ ДЗІНІ

*здобувач третього (освітньо-наукового) ступеня доктора  
філософії (PhD),  
аспірант кафедри педагогіки Університету Ушинського  
Одеса, Україна*

### **МАРКЕРИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ЕТНОКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ**

Останніми роками в українському суспільстві зросло прагнення до вивчення національних духовно-матеріальних цінностей, тому перед педагогічною наукою постало завдання розробки змісту, засобів, методів, технологій, організаційних форм виховання школярів засобами народного декоративно-ужиткового мистецтва.

Етнокультурне виховання є етносоціальним процесом формування особистості, що забезпечує етнізацію дітей, як невід'ємну складову їхньої соціалізації. Процес етнокультурного виховання забезпечується засвоєнням етнокультурної інформації, творчою участю у розвитку рідної культури. Збереження етнокультурних традицій впливає на

цілісність етносу, стабільність суспільства і держави. Педагогіка етнокультурного виховання покликана сприяти гармонізації міжетнічних, міжнаціональних відносин і збагаченню культур.

Етнокультурне виховання може допомогти учням оволодіти культурою свого народу (культурою споживання, культурою спілкування, культурою знання, культурою праці), дозволяє організувати художньо-творчі заняття, орієнтуючись на національну своєрідність регіону. При визначенні місця і ролі етнокультурного виховання в позашкільних навчальних закладах ми розглядаємо його як спосіб, що підсилює ефективність виховання за рахунок введення засобів національної культури, які допоможуть направити сучасний освітній процес на формування етнічної самосвідомості, розвиток розуміння ролі свого народу у світовій культурі [1].

В контексті професійної діяльності вчителів образотворчого мистецтва нам імпонує думка О. Смірної про те, що заняття декоративно-ужитковим мистецтвом сприяють вихованню в дітях культури сприйняття матеріального світу, формування естетичного ставлення до дійсності, допомагають краще пізнати інші види мистецтва, вчать цінувати і поважати працю. Використання засобів декоративно-прикладного мистецтва у виховному і освітньому процесі, дозволяє певною мірою вирішити проблему естетичного виховання та багато інших проблем, пов'язані з вихованням підростаючого покоління. Саме в процесі занять у педагога є можливість встановити з дитиною емоційний контакт, емоційне спілкування. Цікавий зміст, багатство фантазії, яскраві художні образи привертають увагу дитини, доставляють йому радість і в той же час роблять на нього свій виховний вплив.

Образотворче та декоративно-ужиткове мистецтво є невичерпним джерелом для виховання підростаючого покоління. Завдяки його символічній, образній мові, як одного

з різновидів народного мистецтва, ми пізнаємо історію, світогляд, моральні вартості наших предків. Виховний потенціал декоративно-ужиткового мистецтва міститься у самій його суті і пояснюється тим, що емоційна сторона свідомості, естетичні ідеали особистості –первинні стосовно інтелекту в формуванні духовних інтересів, ставлення до світу взагалі. З-поміж інших видів мистецтва, декоративно-ужиткове є унікальним у вирішенні завдань як художнього так і особистісного розвитку, громадського і духовного становлення підростаючого покоління як у загальноосвітній школі, так і в позашкільних навчальних закладах.

Отже, повноцінне залучення учнів до вивчення образотворчого та декоративно-ужиткового мистецтва може стати умовою найбільш успішного використання його виховних можливостей. Декоративно-ужиткове мистецтво, з-поміж інших видів народного мистецтва, є унікальним у вирішенні завдань як художнього так і особистісного розвитку, громадського і духовного становлення учнів. Це зумовлено не тільки природою сприймання декоративно-ужиткового мистецтва, а й тим, що вже в ранньому віці ця діяльність становить одну з найдоступніших і емоційно-захоплюючих форм творчості. Виховна роль занять народними ремеслами особлива тому, що в процесі художньої діяльності відбувається формування умінь самостійно та творчо підходити до роботи, підвищення рівня творчої активності, естетичне та етнокультурне виховання.

Вивчення етнографічно-краєзнавчих матеріалів переконливо доводить, що декоративно-ужиткове мистецтво має значний потенціал щодо етнокультурного виховання, формування етнічних цінностей у підростаючого покоління. Формування інтересу до народів, які мешкають на території рідного краю, його традицій, звичаїв сприяє вихованню

свідомого юного громадянина, який шанобливо ставиться до духовних і матеріальних надбань свого народу [2].

Грунтовне вивчення історії, тенденцій розвитку образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, оволодіння техніками творення мистецьких виробів сприяє процесу переходу знань студентів у їх переконання, впливає на дії та вчинки майбутніх учителів. Завдяки вивченню декоративно-прикладного мистецтва вмотивовується процес формування загальнокультурної компетентності особистості, формуються глибокі потреби, стимули постійно займатися творчістю. Декоративно-прикладне мистецтво є джерелом енергії, ініціативності, глибоких духовних пошуків, розвитку творчих здібностей.

Під впливом декоративно-прикладного мистецтва в молодого покоління формується також уміння осмислювати історію, культуру, традиції, моральні цінності свого народу й давати їм правильну об'єктивну оцінку. Зазначене впливає в першу чергу на формування когнітивного компонента художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва.

Врахування методів та принципів у процесі етнокультурного спрямування навчання декоративно-прикладного мистецтва дозволить забезпечити процес регенерації національної свідомості у майбутніх учителів образотворчого мистецтва та їх естетичного ставлення до творів декоративно-прикладного мистецтва на основі розуміння його символічно-знакової мови та досвіду практичного творення художніх виробів.

### **Література**

1. Етнокультурне виховання учнів засобами декоративно-ужиткового мистецтва в умовах позашкільного навчального закладу: методичний посібник / За редакцією А.В.Корнієнко. Д.: Надруковано ПП Дрига Т.В., 2016. 236с.

2. Смірнова О. Етнокультурний напрямок навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення декоративно-прикладної творчості. Проблеми підготовки сучасного вчителя. №10 (Ч.3). 2014. С.203-210.

### **Михайло ШТРЕБЛЄВ**

*здобувач третього (освітньо-наукового) ступеня доктора  
філософії (PhD),*

*аспірант кафедри педагогіки Університету Ушинського  
Одеса, Україна*

### **СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СУЧАСНОГО ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА**

В умовах сьогодення вдосконалення процесу формування професійної майстерності особистості майбутнього тренера-викладача з виду спорту у процесі професійної підготовки є одним із завдань, реалізація якого уможливить ефективне використання професійного, організаційного та творчого потенціалу майбутнього фахівця.

Сучасний рівень розвитку спорту висуває високі вимоги до рівня підготовленості спортсменів, оскільки підвищуються спортивні результати, змінюється спортивне обладнання, удосконалюються методи підготовки. Все це збільшує конкуренцію, а відповідно потребує системи, яка постійно розвивається. Одним з важливих компонентів цієї системи, без сумніву, є тренер, позаяк сьогодні унеможливується досягнення високих спортивних результатів без відповідного рівня професіоналізму тренера-викладача з виду спорту

Нам імпонує думка А. Сватєєва про те, що знання й інтелектуальні здатності визначають кругозір особистості, ієрархію її оцінок, цінностей та результатів діяльності; мотиви характеризують спрямованість особистості, стимулюють і мобілізують її на прояв активності у галузі фізичного

виховання та спорту; ціннісні орієнтації визначають сукупність відносин особистості до фізичної культури у житті, професійної й творчо-активної діяльності; потреби виступають основною спонукальною й актуалізуючою силою поведінки особистості галузі фізичного виховання та спорту; фізична досконалість припускає такий рівень здоров'я, фізичного розвитку, психофізичних й фізичних можливостей особистості, які становлять фундамент її активної, перетворювальної, соціально значимої, фізкультурно-спортивної діяльності та життєдіяльності в цілому; соціально-духовні цінності визначають загальнокультурний і специфічний розвиток культури особистості; фізкультурно-спортивна діяльність відображає ціннісні орієнтації та потреби, характеризує активність особистості [2].

Ефективність професійної підготовки майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту неможлива без якісної практичної підготовки. Майбутній тренер-викладач має бездоганно технічно продемонструвати передбачені програмою фізичні вправи й виконати без ускладнень будь-які контрольні нормативи з навчальної програми школи або вищого навчального закладу. За допомогою професійної підготовки майбутній тренер-викладач здобуває повагу та авторитет в учнівському середовищі, у результаті чого ефективність педагогічного впливу такого викладача-майстра значно підвищується. Тому, на нашу думку, необхідно вдосконалювати процес розвитку рухових якостей майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту як професійно значимих, без яких досягнення вершин професійної культури й професійної майстерності стає неможливим навіть теоретично. Основними завданнями рухової підготовки мають бути узагальнення й поглиблення теоретичних знань у цій галузі, а також формування спеціальних умінь і навичок.

Підтримуємо думку І. Квасниці, В. Хіміч про те, що сферою професійної діяльності фахівця фізичної культури і спорту є фізична культура, спорт, зокрема дитячо-юнацький, масовий, спорт вищих досягнень, професійний, спортивно-оздоровчий туризм, рухова рекреація та реабілітація, діяльність з оздоровлення населення засобами фізичної культури і спорту [1].

Структура професійної діяльності тренера-викладача з виду спорту складається зі змістовно й функціонально взаємопов'язаних компонентів, які визначають суспільно корисну діяльність спортивного тренера та його готовність до ефективного розв'язання завдань фізкультурно-спортивної діяльності на основі сформованих знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей.

#### Література

1. Квасниця І., Хіміч В., Дмитришин Н. Формування професійної майстерності майбутнього тренера-викладача у процесі фахової підготовки. *Молодь і ринок*. №4. (212), 2003. С. 57-64.
2. Свасьєв А. В. Особливості теоретичної підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Випуск 118. Запоріжжя, 2014. С. 203-210.

#### Ольга ГАЛІЦАН

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри  
педагогіки Університету Ушинського*

**ТРАНСВЕРСАЛЬНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЯК  
РЕЗУЛЬТАТ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ В  
ОСВІТНЬО-НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ СУЧАСНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ**

Глобальні реформи та конкретні кроки, здійснені державними органами, зокрема Міністерством освіти України, Національним агенством із забезпечення якості освіти та іншими державними інституціями довели, що Україна не втратила європейських орієнтирів в освіті, зокрема все частіше використовуються загальноприйняті в Європі термінологічні інтерпретації класичних номінацій, вживається специфічна лексика. Прикладом є категорія «трансверсальні компетентності», яка деінде використовується науковцями для позначення різних дефініцій: «загальні компетентності», «ключові компетентності», «неакадемічні компетентності», «стратегічні компетентності» тощо [1].

Концептуальні параметри проблеми збагачення системи освіти України потенціалом концепції формування трансверсальних компетентностей ще потребує пильної уваги як у контексті розроблення методології впровадження основ самої ідеї «наскрізності» формування метакомпетентностей так і в контексті розроблення теорії та технології практичного втілення цієї ідеї в практику функціонування закладів освіти.

Сучасна освіта і наука у глобалізованому суспільстві стають визначальним фактором розвитку системи професійної освіти насамперед з позицій трансверсальності, і безальтернативним механізмом сприяння модифікації форм і методів професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Інвестиції у розвиток людського потенціалу – найвагоміша і найефективніша модель взаємодії освіти та суспільства. Формування трансверсальних компетентностей у ході розвитку готовності спеціаліста до нових соціально-економічних реалій на конкурентному міжнародному ринку праці поступово стає однією з провідних тенденцій збагачення науково-педагогічного дискурсу.

У 2013 році в нашій країні репрезентовано систему трансверсальних компетентностей, запропонованих

Європейським центром розвитку професійної освіти і навчання (European center for the development of vocational training), що мають бути сформовані у фахівця, здатного бути конкурентоздатним на ринку праці в умовах підвищення інноваційності, мобільності та інтегративності європейського соціокультурного простору.

Трансверсальним компетентностям властиві такі ознаки: інтегральна міждисциплінарна й територіальна трансферабельність; здатність до вормування як у професійному, так й в особистісному середовищі; залежність від соціальних й інтерперсональних відносин; крос-культурність й крос-функційність у вивченні; можливість розвитку в змішаному навчанні; активний комунікаційний та інтеракційний характер; значущість для провадження системи «Life-long learning».

За О. Копуся, О. Бабій трансверсальними компетентностями є: критичне мислення, здатність систематизації, інтерпретації та аналізу інформації (Critical thinking, problem solving, reasoning, analysis, interpretation, synthesizing information); дослідницькі вміння і пізнавальна активність (Research skills and practices, interrogative questioning); креативність, уява, інноваційність, особистісна експресія та виразність (Creativity, artistry, curiosity, imagination, innovation, personal expression); наполегливість, здатність до самоконтролю й самоаналізу, адаптивність та дисциплінованість (Perseverance, self-direction, planning, self-discipline, adaptability, initiative); здатність до усної та писемної комунікації, публічної презентації та активного слухання (Oral and written communication, public speaking and presenting, listening); лідерська компетентність, здатність до роботи в команді, прагнення до координації та кооперації в довколишніми в реальному й віртуальному середовищі (Leadership, teamwork, collaboration, cooperation, facility in using

virtual workspaces); ІКТ-компетентність, медіакомпетентність та вправність у послуговуванні різноманітним програмними продуктами (Information and communication technology (ICT) literacy, media and internet literacy, data interpretation and analysis, computer programming); громадянська компетентність, здатність до сприйняття етичного й морально-ціннісного осягнення дійсності, почуття справедливості (Civic, ethical, and social-justice literacy); економічна та фінансова грамотність (Economic and financial literacy, entrepreneurialism); глобальне мислення, планетарний світогляд і гуманістична спрямованість (Global awareness, multicultural literacy, humanitarianism); сциєнтична спрямованість особистості (Scientific literacy and reasoning, the scientific method); екологічна компетентність та розуміння глобальних екологічних процесів (Environmental and conservation literacy, ecosystems understanding); здоров'язбережувальна компетентність і настанова на здоровий спосіб життя (Health and wellness literacy, including nutrition, diet, exercise, and public health and safety) [2].

Трансверсальні компетентності вчителя нової української школи є системним комплексом інструментальних (практично-реалізаційних), інтерперсональних (індивідуально згенерованих) та системних (інтегральних) компетентностей, що реалізують параметр трансферу (перенесення) системи здобутих знань, умінь та навичок особистості у площину розв'язання професійно-педагогічних завдань та ситуацій освітньої практики на засадах увиразнення індивідуального метакогнітивного та професійного потенціалу особи. Умовно можна розподілити всі трансверсальні компетентності на три категорії: ті, що стосуються конкретних механізмів і функційних засобів (інструментальні компетентності); інтерперсональні, системні.

Отже, на нашу думку, результатом успішної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів в освітньо-

науковому просторі педагогічного університету поступово стають не лише його професійно-педагогічні (фахові), компетентності, а й трансверсальні компетентності.

### **Література**

1. Галіцан О., Паламарюк В. Експериментальна програма формування трансверсальних компетентностей майбутніх учителів математики. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск №4. 2023. С.123-134.
2. Копусь О., Бабій О. Трансверсальні компетентності сучасного вчителя у ракурсі підготовки майбутніх педагогів до роботи в Новій українській школі. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск №2. 2022. С.56-64.

### **Владислав АФАНАСЬЄВ**

*здобувач третього (освітньо-наукового) ступеня доктора  
філософії (PhD),  
аспірант кафедри педагогіки Університету Ушинського  
Одеса, Україна*

## **РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ**

Освітніми завданнями на сучасному етапі суспільного розвитку є вдосконалення і змісту, і структури, і форм, і методів навчання. Упровадження новітніх інформаційно-освітніх технологій сприяє розвитку нетрадиційних форм, методів і засобів освітньої діяльності, що обумовлюються використанням комп'ютерної техніки. За влучним висловом Л. Романишиної, актуальність названого напрямку зумовлена сучасним інформаційним етапом розвитку суспільства,

характерними визначними реформаторськими освітніми тенденціями. Визначальним чинником інтеграції української освіти в світовий простір є розвиток і впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) на всіх етапах навчальної діяльності.

Проблема професійної підготовки фахівців засобами ІКТ має ґрунтовну теоретичну основу, завдяки сучасним дослідженням визначено сутність поняття, описані організаційні та педагогічні умови формування професійних компетентностей, їх рівні та структурні компоненти. Водночас необхідно наголосити, що проблема особливостей застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі професійної підготовки фахівців педагогічних спеціальностей висвітлена ще не достатньо широко.

Головним завданням викладачів вищої школи, на думку Ю. Юрчук, стає розробка нових методик викладання, підготовка методичних матеріалів на новій основі в умовах підвищення компетентності викладачів з використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання. У питаннях інформатизації процесу навчання намітилася стійка тенденція переходу від використання в навчальному процесі навчальних програм з окремих розділів курсу до створення і практичного впровадження комплексів навчально-методичного та програмного забезпечення повного курсу дисциплін.

Розробка та впровадження комп'ютерних засобів навчання певним чином змінює структуру пізнавальної діяльності студентів, що впливає на зміст вищої педагогічної освіти, визначає оновлення форм, методів та принципів навчання, орієнтованих на використання їх самостійності. Вивчення усіх складових підготовки зумовлює формування професійних характеристик, вимагає формування умінь використання відповідних технологій майбутнього учителя.

Можна виокремити ще одну складову, в межах якої відбувається професійна підготовка до майбутньої діяльності студента, з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Ідеться про розвиток активності студентів, оскільки сучасні інформаційно-комунікаційні технології навчання (педагогічні програмні засоби, інформаційно-пошукові системи) дозволяють йому бути більш ініціативним у навчанні, самостійно визначати час, терміни, темп та складність навчання.

Інформатизація освіти – це сукупність взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на задоволення інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу, а також тих, хто цим процесом керує та його забезпечує [4]. Необхідною умовою інформатизації освіти є готовність педагогів до використання нових технологій навчання в процесі передавання знань, що означає постійну, неперервну освіту.

Професійна підготовка майбутніх педагогів, їхня інформаційна культура та професійна готовність до використання інформаційних технологій вимагають особливої уваги та виступають гарантією впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у всі сфери діяльності суспільства.

Інформаційні освітні технології – це такі педагогічні технології, що реалізуються завдяки використанню спеціальних програмних і технічних засобів (кіно-, аудіо-, відеозасоби, комп'ютери, мережі Інтернет) для роботи з інформацією. Використання ІКТ не замінює «паперових» інформаційних носіїв, але дає можливість поєднувати процеси традиційного вивчення, закріплення та контролю засвоєння певного матеріалу з інформаційно-комунікаційним доповненням. ІКТ більшою мірою сприяють індивідуалізації

процесу навчання природничих дисциплін, зменшуючи фронтальні типи робіт і примножуючи індивідуально-групові форми та методи навчання. Застосування ІКТ підвищує мотивацію до освітньої діяльності, розвиває креативне мислення, дозволяє оптимально розподілити навчальний час.

### **Література**

1. Романишина Л., Шквир О., Казакова Н. Інформаційно-комунікаційні технології в підготовці майбутніх учителів природничих спеціальностей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021, №6(110). С.352-359.
2. Юрчук Ю. Ю. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІКТ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ. *Педагогічні науки : зб. наук. Праць*. Херсон : Видавництво ХДУ, 2014. Вип. 65. С. 384-388.

### **Олена СОЛОВЕЙЧУК**

*здобувач (третього) освітньо-наукового рівня,  
аспірантка кафедри педагогіки  
Державного закладу «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»  
Одеса, Україна*

## **ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ТА ДОДАТКІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Однією з умов вступу України до Європейської когорти є перехід до цифрового суспільства, тому в 2016 році створюється ініціатива «Цифрова аджента України - 2020» [9].

Пріоритетним напрямом даної концепції є цифровізація освіти, яка, на думку розробників, полягала в створенні цифрових робочих місць, побудові комбінованої стратегії розвитку, підвищенні рівня медіаграмотності та розвиток необхідних навичок та компетенцій. Зазначений документ та різкі зміни в організації процесу загальної середньої освіти стають поштовхом для створення концепції Нової української школи [4]. Цей процес породжує зміни в підготовці педагогічних працівників.

Питання використання цифрових інструментів і додатків у професійній діяльності вчителів закладів загальної середньої освіти порушують у своїх дослідженнях такі вчені. Д. Стігліца, Б. Ван Арка, Д. Креїсс, П. Вайл, Дж. Ліклайдера А. Макафі, С. Бреннан, Г. Ткачук, Г. Чмерук, В. Ворнер, Ю. Нікітін, О. Бурбело, І. Бурлаков, В. Ляшенко, О. Вишневський, О. Гудзь, Т. Кагановська, В. Россіхін та Г. Россіхіна.

Підготовка вчителів закладу загальної середньої освіти відбувається у закладах вищої освіти педагогічного спрямування за освітньо-професійними програмами першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня, де зазначено загальні та професійні компетентності, які визначено в Професійному стандарті за професією «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [6, с. 7]. Однією з провідних загальних компетентностей зазначеного документа є інформаційно-цифрова, яка передбачає формування професійних знань, вмінь та навичок за трьома напрямками [3]:

- здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності;
- здатність ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) освітні ресурси;

- здатність використовувати цифрові технології в освітньому процесі.

На думку дослідників, О. Полякової[5] та С. Симоненко[8], розвиток інформаційно-цифрової компетентності вчителя залежить від рівня використання ним інформаційних технологій у професійній діяльності. У межах країни запропоновано Типову програму курсів підвищення кваліфікації з розвитку цифрової компетентності, одним з основних модулів якого є використання цифрових інструментів та технологій[7].

Контроль за рівнем володіння інформаційними технологіями вчителів покладається на керівництво закладів загальної середньої освіти та атестаційні комісії [2]. Критерії оцінки рівня цифрової грамотності педагогів визначені у Методичних рекомендаціях щодо формування інформаційно-цифрової компетентності педагогічних працівників [2].

Аналіз методичних рекомендацій[2], професійного стандарту[6], типової програми підвищення кваліфікації[7], а також концепції розвитку цифрових компетентностей [1] дозволяє визначити основні напрямки використання різноманітних цифрових інструментів та додатків у професійній діяльності педагогічного працівника закладу загальної середньої освіти:

1. Цифрові онлайн-платформи для навчання. Використання онлайн сервісів дозволяє організувати ефективний освітній процес, спрощуючи завдання з взаємодії учасників освітнього процесу, оцінювання та зберігання даних. В освітньому процесі поширено використання таких онлайн платформ: Moodle, Google Classroom та Microsoft Teams.

2. Е-портфоліо. Застосування цифрових інструментів (сайт педагога, блог, соціальні мережі, презентації опубліковані в мережі інтернет) для створення та ведення електронних портфоліо допоможе вчителям відстежувати свій

професійний розвиток, зберігати матеріали та документувати свої досягнення.

3. Додатки для організації веб-конференцій та відео зв'язку (Zoom, Skype, Google Meet), які дозволяють проводити віртуальні зустрічі, вебінари та навчальні курси та онлайн-навчання.

4. Освітні додатки та програми, інтерактивні засоби навчання. Використання різноманітних додатків для мобільних пристроїв або комп'ютерів, таких як Kahoot! для вікторин, Quizlet для меморизації матеріалу або Edpuzzle для інтерактивних відеоуроків, допомагає залучати учнів та робити навчання цікавим та ефективним.

5. Цифрові інструменти для співпраці. Створення спільних документів, реалізація проєктів в онлайн-режимі за допомогою Google Docs, Microsoft Office Online або Dropbox сприяє спільній роботі та обміну ідеями між вчителями та учнями.

На основі виокремлених напрямків нами було проведено пілотне серед педагогів закладів загальної середньої освіти Чорноморської міської ради. У дослідженні взяло участь 309 респондентів.

Аналізуючи використання педагогічними працівниками в освітньому процесі онлайн-сервісів зауважимо, що переважна більшість - 81,8% респондентів у шкільному просторі застосовують цифрові продукти Google (Meet, Form, Classroom тощо). І лише 15,9% надали перевагу Moodle, 0,3% Microsoft 365 (Teams, Forms, Onedrive тощо).

Переважна більшість педагогів популяризують результати професійної діяльності у таких соціальних мережах: Facebook - 69,6%, Instagram - 24,9%, TikTok - 5,8 %. У форматі відео свої досягнення публікують 44,7% респондентів на масштабній платформі YouTube. 18,1% - не користуються

жодним з перелічених додатків (програм), а власний сайт використовують лише 2,4% педагогів.

Для організації освітнього процесу у закладі загальної середньої освіти педагогічні працівники 77,7% надають перевагу Google Meet, 58,3% - вважають, що Zoom є зручною та популярною програмою для онлайн-навчання. Додаток Microsoft Teams використовують у власній професійній діяльності лише 2,9%, зручним у використанні для 8,1% опитаних виявився Skype.

У професійній діяльності вчителів є чимало унікальних додатків (сервісів) за допомогою яких можна урізноманітнити та покращити освітній процес. Опитування продемонструвало, що респонденти використовують додаткові програми (Canva – 21%, Padlet – 25,2%, Trello – 1%, LearningApps – 43,7%, Kahoot – 20,1%, Google Клас – 85,1%, GeoGebra – 8,8%, інші – 6%). Натомість 7,4% педагогів не користується жодним з перелічених додатків.

Щодо наявності в користуванні педагогічних працівників програм (додатків) для зберігання даних, то лише 1,9% відповіли, що не користуються такими програмами. Натомість, 97,1% надають перевагу Google Диску, 11,3% - зберігають освітні матеріали у хмарному сховищі OneDrive.

Оцінюючи рівень власної цифрової грамотності педагогічні працівники констатували, що на високому рівні опинилися 47,9%, але зазначили найвищий бал – «10» лише 5,8% опитуваних. Достатній рівень цифрової грамотності відмітили 38,5%, задовільний та не задовільний визначили 13,3% та 0,3% відповідно.

**Висновки.** Отже використання цифрових інструментів може покращити рівень якості освіти в закладах загальної середньої освіти, зробити його більш ефективним та цікавим для учнів, а також підготувати їх до майбутнього у цифровому світі. Використання цифрових інструментів та додатків є

засобом для розвитку інформаційно-цифрової компетентності вчителів та є підґрунтям до засвоєння сучасних методів навчання, сприятимуть професійному зростанню педагогічних працівників. Враховуючи швидкі темпи цифрової трансформації в освіті зокрема, вважаємо за доцільне систематичне підвищення цифрової грамотності педагогів протягом життя

### Література

1. Концепція розвитку цифрових компетентностей, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 р. № 167-р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text>.
2. Методичні рекомендації щодо формування інформаційно-цифрової компетентності педагогічних працівників. Державна установа «Український інститут розвитку освіти». Київ : 2021. 22 с.
3. Міністерство освіти і науки України : офіційний сайт. URL : <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-aktivno-doluchayetsya-do-proyektiv-cifrovoyi-transformaciyi>.
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / упор. Л. Гриневич та ін. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
5. Полякова, Олена Василівна (2022) Information and digital competence of the teacher as a factor in the implementation of the culture of democracy in education V Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Реалізація в дошкільній та початковій освіті принципів демократії: зваженість, обізнаність, досвід», 15 вересня 2022 року, Київ, Україна

6. Про затвердження професійного стандарту за професіями "Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти", "Вчитель закладу загальної середньої освіти", "Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)": затв. наказом Міністерством розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020р. № 2736-20. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>

7. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників з розвитку цифрової компетентності : наказ МОН України від 10. 12. 2021 р. № 1340. URL : [file:///C:/Users/user/Downloads/61b6fc314f312791981409%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/61b6fc314f312791981409%20(1).pdf).

8. Симоненко С. П. Українська цифрова освіта в умовах цифрової трансформації суспільства : вибір стратегії розвитку. Гілея : зб. наук. праць. 2020. Вип. 153. С. 374–377. URL : <http://gileya.org/download.php?id=221>

9. Цифрова адженда України – 2020 («Цифровий порядок денний» – 2020). Концептуальні засади (версія 1. 0) : проект. Першочергові сфери, ініціативи, проекти «цифровізації» України до 2020 року. 2016. 90 с. URL : <https://ucco.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>.

### **Ольга СИЧУК**

*здобувач (третього) освітньо-наукового рівня,  
аспіранка кафедри педагогіки*

*Державного закладу «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»*

## **СУЧАСНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ**

Сучасні умови освітнього простору характеризуються нестабільністю, яка зумовлена певними реформами та змінами в оточуючому світі. Саме тому вкрай важливим для менеджерів освіти мати відповідну професійну підготовку з питань управління закладом освіти, оскільки більшість керівників закладів освіти є педагогами без управлінської освіти.

Проблема фахової підготовки менеджерів освіти досліджується у працях науковців, серед яких: М. Барбан, В. Берека, В. Гладкова, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, Н. Коломінський, Л. Кравченко, О. Мармаза, Є. Павлютенков, Н. Романенко, О. Сакалюк, А. Светлорусова, Т. Сорочан, М. Торган, Н. Черненко та ін.

Підготовка менеджерів освіти до управлінської діяльності здійснюється у межах магістерської програми, що є результатом сучасних вимог до змісту освіти, євроінтеграційних процесів та нового бачення функцій закладу освіти. Відтак освіта є не лише соціальним інститутом, а і сферою специфічних послуг, оскільки саме в закладі освіти керівник має володіти сучасними технологіями покращення якості освітнього процесу, забезпечувати зручні умови праці та саморозвитку педагогів. Саме тому у 2000 році Міністерство освіти і науки України затвердило освітньо-кваліфікаційну характеристику магістра зі спеціальності 8.000009 – «Управління закладом освіти» для закладів освіти IV рівня акредитації відповідно до галузевого стандарту. Було розроблено низку документів, де висвітлено нормативи і вимоги до керівних органів, які необхідно було врахувати в змісті і напрямках підготовки менеджерів освіти. Це сприяло розробці відповідних навчальних програм і курсів. Згодом шифр спеціальності було змінено на 8.18010020, а з новим переліком спеціальностей «Управління закладом освіти» було віднесено до 073 Менеджмент з відповідними освітньо-професійними програмами підготовки.

В Україні за спеціальністю 073 Менеджмент освітньо-професійною програмою «Управління закладом освіти» здійснюють підготовку низка закладів вищої освіти, серед яких: ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, Національний університет біоресурсів і природокористування України, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, Університет менеджменту освіти, Дрогобицький педагогічний університет імені Івана Франка та інші заклади вищої освіти.

Відповідно до ОПП підготовка здійснюється у межах обов'язкових (66 кредитів ЄКТС) та вибіркових (24 кредити ЄКТС) компонентів освітньої програми. Загальний обсяг 90 кредитів ЄКТС. Проаналізувавши ОПП різних вишів зазначимо, що основними освітніми компонентами є такі: «Менеджмент освіти», «Кадровий менеджмент», «Правові аспекти управління закладом освіти», «Аудит і оцінювання управлінської діяльності», «Управління фінансово-економічною діяльністю», «Управління інформаційними зв'язками», «Техніка управлінської діяльності» «Психологія управління» та ін. Передбачено виробничу (управлінську) та переддипломну практики.

Проаналізувавши зміст робочих навчальних програм підготовки зауважимо, що подекуди назва однієї і самої дисципліни звучить по-різному, наприклад: «Управління закладом освіти», «Менеджмент освіти», «Теорія і менеджмент організації» тощо. Водночас слід констатувати, що програмні результати навчання суттєво не відрізняються.

Аналізуючи нормативний цикл дисциплін зазначимо, що лише деякі аспекти процесів кризових ситуацій, прогнозування небезпеки, ризиків та загроз розкриваються під час вивчення дисциплін: «Менеджмент організації», «Аудит управлінської

діяльності», «Кадровий менеджмент», «Ризик-менеджмент у закладах освіти», Так, під час вивчення дисципліни «Менеджмент освіти» здобувачі освіти аналізують зовнішнє та внутрішнє середовище закладу освіти, здійснюють SWOT-аналіз. Водночас SWOT-аналіз лише один із традиційних інструментів аналізу, що може бути застосований і для аналізу ризиків і під час кризової ситуації зокрема. Під час вивчення технології ухвалення управлінських рішень та їх реалізацію не передбачено вивчення чинників, що впливають на управлінські рішення в умовах невизначеності, кризових ситуаціях, враховуючи їх специфіку.

У межах дисципліни «Аудит управлінської діяльності» розглядають специфіку організації аудиту в закладах освіти різних рівнів, процедури та інструменти оцінювання управлінської діяльності, водночас не розглядаються механізми ідентифікації перших ознак кризи та своєчасного реагування. Моніторинг розглядається з позиції інструменту оцінювання якості освітнього процесу, водночас відсутній постійний моніторинг внутрішньої та зовнішньої інформації, що може свідчити про наближення або виникнення кризи.

Під час вивчення дисципліни «Кадровий менеджмент» приділяють увагу ресурсному забезпеченню кадрового менеджменту, регулюванню трудової діяльності персоналу, ефективності кадрового менеджменту, але зовсім не передбачено врахування чинників, ризиків та загроз, які можуть призвести до кризових ситуацій, розробки плану антикризового реагування зокрема.

Аналіз програми з дисципліни «Ризик-менеджмент у закладах освіти» дає можливість констатувати, що ризик розглядається з різних позицій, зокрема - небезпеки, де вивчаються питання планування, виявлення, управління ризиком у закладах освіти, джерела потенційних небезпек зовнішнього і внутрішнього середовища, прогнозування

можливості виникнення небезпечних ситуацій тощо. Однак зазначені питання лише окреслюють загальні уявлення про кризові ситуації, безпеку та їх прогнозування, чого недостатньо для запобігання та управління кризовими ситуаціями, враховуючи широкий спектр означеної проблеми.

Отже, проведений аналіз робочих програм підготовки менеджерів освіти у закладах вищої освіти за другим (магістерським) рівнем вищої освіти дозволяє констатувати, що сьогодні відсутня цілеспрямована підготовка як майбутніх менеджерів освіти, так і з досвідом роботи до антикризового управління закладом освіти в сучасних умовах. Враховуючи ситуацію сьогодні, вважаємо за необхідне додати у підготовку менеджерів освіти саме управління в умовах кризи, оскільки в умовах сучасного, динамічного світу, заклади освіти стикаються з різноманітними викликами, які можуть призвести до кризових ситуацій. Для ефективного подолання цих викликів та мінімізації негативних наслідків, важливо використовувати комплексні технології кризового управління.

Аналіз наукового дискурсу [1; 2; 3] дає можливість визначити складові антикризового управління, а саме: профілактику, моніторинг, реагування, відновлення.

Профілактика антикризового управління передбачає ідентифікацію потенційних загроз (систематичний аналіз внутрішнього та зовнішнього середовища для виявлення факторів, які можуть призвести до кризових ситуацій); розробку плану антикризового реагування (чіткий план дій, який визначає ролі та відповідальність персоналу, протоколи комунікації, ресурси та необхідні кроки для реагування на різні типи криз); навчання та тренінги (регулярне навчання персоналу основам кризового управління, навичкам ухвалення рішень та ефективної комунікації в кризових ситуаціях).

У межах моніторингу необхідно здійснювати систему раннього попередження (встановлення механізмів для

виявлення перших ознак кризи та своєчасного реагування), збір та аналіз інформації (постійний моніторинг внутрішньої та зовнішньої інформації, що може свідчити про наближення або виникнення кризи), відстеження розвитку кризи (постійний контроль за динамікою розвитку кризи та її впливом на заклад освіти).

Реагування має бути зосереджене на активацію антикризового штабу (залучення команди фахівців з різних сфер для координації дій та ухвалення рішень під час кризи), внутрішню комунікацію (чітке та ефективно інформування персоналу про ситуацію, хід розвитку кризи та вжиті відповідні заходи), зовнішній комунікації (прозоре та відповідальне інформування громадськості, партнерів та інших зацікавлених сторін про ситуацію та дії закладу освіти), управлінні ресурсами (раціональне розподілення доступних ресурсів для подолання кризи та мінімізації її наслідків).

Відновлення передбачає аналіз причин кризи (ретельне вивчення причин виникнення кризи для запобігання подібним ситуаціям у майбутньому), вжиття корегувальних заходів (внесення змін до стратегії, політики та процедур закладу освіти для підвищення його стійкості до криз), відновлення репутації (відновлення довіри та позитивного іміджу закладу освіти серед зацікавлених сторін), психологічна підтримка персоналу (надання допомоги та підтримки персоналу, який постраждав від кризи).

Отже, слід зазначити, що складові антикризового управління не є універсальними, повинні адаптуватися до конкретних потреб та особливостей кожної організації, зокрема закладу освіти. А менеджери освіти повинні бути підготовленими до використання різноманітних технологій, їх поєднання та вибір тієї чи іншої під час управління закладом освіти, враховуючи стан, умови та чинники кризової ситуації.

### Література

1. Дурман М. О., Дурман О. Л. Сутність антикризового управління та принципи його здійснення. *Вісник ХНТУ*. 2021. № 1 (76). С. 153–161.
2. Кравцова Т., Лащенко О., Кравцов О. Теоретичні основи впровадження антикризового менеджменту в діяльність органів публічного управління. *Аспекти публічного управління*. 2021. Том 9. №3. 2021. С. 64-72.
3. Рамазанов С. К., Надьон Г. О., Степаненко О. П., Тимашова Л. А. Інноваційні технології антикризового управління економічними системами : монографія / Під ред. проф. С. К. Рамазанова. Луганськ Київ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2009. 480 с.