

*Орієнтири
національної освіти
в умовах сьогодення*



Міністерство освіти і науки України
Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти
Кафедра педагогіки та психології

*Орієнтири
національної освіти
в умовах сьогодення*

Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції

ВИПУСК 1

17 травня 2024 року

Луцьк – 2024

УДК 37.014.5 (477)(06)
0-65

Редакційна колегія:

Олешко П. С.	– кандидат історичних наук, професор (голова редколегії);
Дем'янюк О. Й.	– доктор історичних наук, професор (заступник голови);
Рубльова Н. О.	– доктор філософії в галузі педагогіки (секретар редколегії);
Вітюк В. В.	– кандидат історичних наук, доцент;
Кінах Н. В.	– доктор педагогічних наук, доцент;
Остапйовський О. І.	– кандидат психологічних наук;
Рома О. Ю.	– кандидат педагогічних наук, доцент;
Adjabi Y.	– доктор філософських наук Алжирського університету Абу Ель Касема Саадалла (Алжирська Народна Демократична Республіка)
Копорка Т.	– доктор Старопольського інституту безпеки Академії прикладних наук у Кельцях (Республіка Польща);

*Рекомендовано до друку вченою радою
Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти
(протокол № 3 від 16.05.2024 р.)*

О-65 **Орієнтири** національної освіти в умовах сьогодення : зб. наук. пр. Міжнар. наук.-
практ. конф. Вип. 1 / ред. кол. : О. Й. Дем'янюк [та ін.]. Луцьк : ВІППО, 2024. 204 с.

У збірнику публікуються наукові статті, тези доповідей та інші матеріали першої Міжнародної науково-практичної конференції «Орієнтири національної освіти в умовах сьогодення», проведеної на базі Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти 17 травня 2024 р.

*Статті подано в авторській редакції.
За достовірність наведених у них відомостей відповідальність несуть автори*

УДК 37.014.5 (477)(06)

ЗМІСТ

Розділ I. ОСВІТНЬО-НАУКОВІ НОВАЦІЇ В ОСВІТІ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Бойко Вадим

Щоденник Т. Шевченка як джерело вивчення біографії письменника 7

Виноградська Голда

Етапи розвитку професійної компетентності кваліфікованих робітників швейного профілю на засадах ДПП 10

Ганаба Світлана

Професійна етика викладача 13

Дем'янюк Олександр

Освітні моделі скандинавських королівств: особливості, досвід, національні пріоритети ... 18

Єршов Микола-Олег

Підготовка в Україні здобувачів вищої негуманітарної освіти до участі у розвитку громадянського суспільства 27

Каценюк Мирослава

Актуальні аспекти організації освітнього процесу з хімії 32

Кіріакіді Олена

Діагностичний апарат для визначення розвиненості медіаграмотності майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ 35

Tomasz Koporka

Szechy szkolenia ciągłego w Polsce 37

Ліпчевська Інна

Зміст профільної середньої освіти: індивідуалізація та персоналізація навчання 39

Мельнійчук Наталія, Козюк Інна

Сучасні національні орієнтири середньої освіти 42

Осередчук Ольга, Біда Олена, Кучай Тетяна

Забезпечення якості вищої освіти в Канаді 45

Пікуль Ірина, Здіховська Тетяна

Формування читацької компетентності здобувачів початкової освіти за допомогою технології «вебквест» 47

Радецька Ірина	
Фінансова автономія як ефективний механізм реалізації інноваційного управління закладом загальної середньої освіти	49
Сова Ольга	
Вивчення української класичної літератури і формування емоційного інтелекту	55
Нукуроретс Світлана	
Implementation of a virtual information environment in the educational process	59
Черевко Ірина, Мацицька Тетяна	
Присудок як головний член простого двоскладного речення	64
Розділ II. ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАТИКА: ВІД ПРОЄКТУВАННЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ	
Gusak Liudmyla, Malenitskyi Denys	
Learning english with movies	69
Дайнеко Павло	
Сучасні педагогічні методики у навчанні екстремальних видів спорту	72
Демків Анна	
Організація експериментальної перевірки моделі професійного розвитку викладачів НМЦ ЦЗ в процесі підвищення кваліфікації	76
Келембет Людмила, Фляк Оксана	
Національно-патріотичне виховання: від проєкту до реалізації	81
Клець Вікторія, Остапйовська Ірина	
Особливості формування медіаграмотності здобувачів початкової освіти у процесі навчання математики	86
Корольок Світлана	
Командний підхід як основа стратегічного управління в Новій українській школі	89
Ломака Олексій	
Підготовка майбутніх тренерів-викладачів до організації групової взаємодії учнів у командних видах спорту в Австралії	93
Олешко Петро	
Інновації в системі післядипломної педагогічної освіти	95
Остапйовська Ірина	
Мета і зміст математичної дослідницької діяльності у початкових класах	98

<i>Петренко Лариса</i> Підготовка викладачів закладів вищої педагогічної освіти до викладання в цифровому суспільстві	101
<i>Рубльова Наталія</i> Штучний інтелект – реалії та перспективи використання в освіті	107
<i>Ураєва Ірина</i> Підручник НУШ як дзеркало трансформацій у вітчизняному освітньому просторі	110
<i>Ясінська Наталія</i> Критичне мислення та інноваційні стратегії в освіті	114
Розділ III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ	
<i>Бушуєва Тетяна, Авер'янова Аліна</i> Вікова динаміка розвитку уваги молодших школярів	118
<i>Гудзенко Олена</i> Застосування методів арттерапії для зниження тривожності в учнів початкових класів ...	121
<i>Доброносова Юлія</i> Метанавички як чинник самоактуалізації особистості в мережевому освітньому просторі ...	124
<i>Кошелева Наталія</i> Психологічна підтримка учасників освітнього процесу в умовах війни	128
<i>Ліщук-Торчинська Тетяна, Хомік Оксана, Кузьмич Володимир</i> Екзистенційний зміст соціальної безпеки суб'єктів освітнього процесу у вищій школі ...	132
<i>Остапйовський Ігор, Остапйовська Тетяна</i> Академічна доброчесність як важлива складова внутрішньої системи якості освіти	137
<i>Остапйовський Олександр</i> Психологічні аспекти освіти в умовах сьогодення	140
<i>Турчина Лариса</i> Психологічні умови реалізації принципів інклюзивної освіти в умовах Нової української школи	143
<i>Єршова Людмила</i> Самозарадність фахівця як соціогуманітарний феномен впливу на повоєнне відновлення України	147

Розділ IV. ПРОФЕСІЙНЕ ТА ОСОБИСТІСНЕ СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ НУШ

Вітюк Валентина, Никитюк Лариса

Професійний розвиток педагогів в умовах Нової української школи 151

Данилюк Оксана

До проблеми формування мовленнєвої компетентності фахівців початкової освіти 156

Кінах Неля

Фасилітаційний підхід у роботі вчителя НУШ 159

Лоза Юлія, Данилюк Оксана

Підготовка майбутніх фахівців початкової освіти до національного виховання учнів НУШ 163

Луцюк Анатолій

Педагогічна майстерність учителя НУШ: історичний аспект 165

Мед Ірина

Техніки взаємооцінювання освітніх досягнень молодшими школярами 170

Миколайчук Анжела

Освітня безбар'єрність: сучасні тенденції та перспективи 175

Муляр Оксана, Герасимюк Ірина

Особливості формування професійних компетентностей педагога-тьютора в ЗЗСО 181

Олевська Ірина

Реалізація діяльнісного підходу на уроках історії в умовах Нової української школи 186

Пріма Раїса, Пріма Дмитро

Коучинг як ефективна технологія формування професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи 190

Провальна Неоніла

Інклюзивна компетентність: самооцінка педагогів початкової школи 192

Філіпчук Оксана

Позашкільне освітнє середовище як чинник формування національної ідентичності школярів 198



Розділ I. ОСВІТНЬО-НАУКОВІ НОВАЦІЇ В ОСВІТІ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Вадим БОЙКО,

здобувач освіти другого (магістерського) рівня,
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна

ЩОДЕННИК Т. ШЕВЧЕНКА ЯК ДЖЕРЕЛО ВИВЧЕННЯ БІОГРАФІЇ ПИСЬМЕННИКА

Ключові слова: програма з української літератури для 9 класу; біографія; мемуари; щоденник; Т. Шевченко.

Keywords: Ukrainian literature program for 9th grade; biography; memoirs; diary; T. Shevchenko.

У чинній програмі з української літератури для 9 класу на вивчення творчості Т. Шевченка передбачено 17 годин. Власне, у варіанті середньої освіти це вже завершальний етап опанування творчості класика. Звісно, що основи біографії Т. Шевченка, принаймні хронологічна канва та опорні політичні, соціальні й культурно-історичні відомості, а також твори для дитячого читання учням уже відомі. Завдання вивчення в 9 класі – сформувати цілісне уявлення про письменника, його світогляд, найважливіші тематичні концепти, значення творчості. Не відкидаючи важливості текстуального вивчення, звернемо увагу на потенціал мемуарної літератури.

Щоденник Т. Шевченка пропонується у програмі з української літератури для 9 класу як один із текстів «Додаткової літератури для читання (на вибір)».

Маємо на меті простежити, як у підручниках з української літератури для 9 класу активізовано зміст і проблематику «Журналу» Т. Шевченка.

У 2022 р. для 9 класу закладів загальної середньої освіти вийшло друком підручники з української літератури авторства О. Авраменка, О. Борзенка, О. Лобусової, Л. Коваленко, Н. Бернадської та О. Слоньовської, Н. Мафтин, Н. Вівчарик, Н. Курінної, Л. Шевчук. Усі вони відповідають згаданій програмі з української літератури; це перевидання підручників 2019 р.

Аналіз змісту підручників показав закономірність: і у висвітленні біографії, і в аналізі творчості Т. Шевченка переважно автори звертаються



до думок дослідників різних періодів літературознавства, оминаючи свідчення мемуарної літератури.

У підручниках О. Авраменка та О. Борзенка, О. Лобусової під час вивчення життєпису і творчості Т. Шевченка взагалі не практикується звернення до епістолярію, до спогадів про письменника, до його щоденника.

Л. Коваленко та Н. Бернадська для активізації відомостей із біографії Т. Шевченка пропонують хронологічну таблицю, де в представленні періоду 1847–1857 рр. згадується і про «початок ведення щоденника («Журналу»)» (Коваленко, Бернадська, 2022).

О. Слоньовська та колектив співавторів найчастіше звертаються до мемуарних джерел. Подекуди, правда, трапляються загальні твердження, як-от: «Як свідчать поетові листи й спогади його сучасників, Т. Шевченко давно збирався опрацювати “Слово о полку Ігоревім...”» (Слоньовська, Мафтин, Вівчарик, Курінна, Шевчук, 2022). Розцінюємо як недогляд цитування «Журналу» Т. Шевченка без вказівки джерела: «І що ж я робив? Чим займався в цьому святилищі? Диво дивнеє, я складав тоді українські вірші, які перегодом упали таким страшним тягарем на мою убогу душу. Перед його [К. Брюллова] чудесними творами я впадав у задуму й леліав своїх гайдамаків. У прохолоді його вишукано-розкішної майстерні, наче в спекотному дикому наддніпрянському степу, переді мною миготіли мученицькі тіні наших бідолашних гетьманів. Переді мною слався степ, усіяний курганами. Переді мною красувалась моя чудова, моя бідолашна Україна у всій непорочній меланхолійній красі. І я впадав у задуму, я не міг відвести очей від цієї рідної чарівної принади. Покликання, та й годі”.

Спогади Т. Шевченка про часи праці в майстерні Карла Брюллова».

У розділі «Світова велич українського поета» підручника О. Слоньовської та колективу співавторів презентовано різні грані таланту Т. Шевченка, багатожанровість його творчості. Закономірно, що в полі дослідницької уваги перебуває і щоденник: «Важливе місце в літературній спадщині Т. Шевченка посідає його щоденник (“Журнал”, як називав його сам Тарас Григорович). Він почав писати його в напруженому очікуванні волі 12 червня 1857 р. Сторінки цього літературно-документального твору містять роздуми про солдатську долю, про підлу закономірність brutальних учинків і мерзенність поведінки в армійському середовищі: “І я в цьому болоті, серед цієї моральної гидоти ось уже сьомий рік...”. Як єдину відраду в цьому огидному середовищі Тарас Григорович згадує Наталочку й Надійку Ускових – донечок коменданта Іраклія Ускова, своїх маленьких друзів; вербу, посажену власноруч; земляка Андрія Обеременка.



Стиль щоденникових записів поєднує іронічний тон із вкрапленнями блискучого гумору, підсиленого вдалим використанням старослов'янizmів. Сторінки сповнені то вибухово-пристрасного обурення, то філософських роздумів. Часто в Шевченкових рядках бринить туга за очікуваною волею. Також зустрічаємо тут цілі історії із солдатського життя, що вразили Т. Шевченка. Так, історія “рядового Скобелева” знайшла відгук у сучасній поетичній шевченкіані. Щемливі почуття викликають написані з ніжністю рядки про сліди босих дитячих ніжок на стежці.

У “Щоденнику” описана й та страшна дорога, яку здолав Т. Шевченко від Новопетровського укріплення до Нижнього Новгороду, його гіркі подорожні враження від пережитого» (Слоньовська, Мафтин, Вівчарик, Курінна, Шевчук, 2022).

Доречно також звернутися до навчально-методичних видань.

У навчальному посібнику В. Пахаренка «Шкільне шевченкознавство», побудованому за хронологічним принципом, виокремлено рубрики, що допомагають систематизувати знання і навіть візуально запам'ятати. Наприклад, завдання основного змісту (ЗОР), факт, доказ, судження, творче завдання (ТЗ), сумнів, консультація ТЛ (теорія літератури). Як до фактів і доказів автор часто звертається до автобіографії Т. Шевченка, листування, спогадів про письменника. Закономірно, що у висвітленні періоду заслання та останнього періоду творчості В. Пахаренко доречно активізує відомості зі щоденника письменника (Пахаренко, 2007).

Як бачимо, проаналізований зміст підручників переважно засвідчує, що використання мемуарної літератури в навчальному процесі має значний потенціал, який недостатньо активізовано. «Журнал» Т. Шевченка як джерело вивчення біографії письменника використовується в підручнику О. Слоньовської та колективу співавторів. У посібнику В. Пахаренка «Шкільне шевченкознавство» пропонується чимало методичних шляхів залучення різножанрових мемуарних текстів.

Список використаних джерел

1. Авраменко, О. (2022). *Українська література: підручник для 9 класу закладів загальної середньої освіти*. Грамота. <https://shkola.in.ua/2527-ukrainska-literatura-9-klas-avramenko-2022.html>
2. Борзенко, О. І., Лобусова, О. В. (2022). *Українська література: підручник для 9 класу закладів загальної середньої освіти* (2-ге видання, перероблене). Ранок. <https://shkola.in.ua/2529-ukrainska-literatura-9-klas-borzenko-2022.html>
3. Коваленко, Л., & Бернадська, Н. (2022). *Українська література: підручник для 9 класу закладів загальної середньої освіти* (2-ге видання, перероблене). Опіон. <https://shkola.in.ua/2530-ukrainska-literatura-9-klas-kovalenko-2022.html>



4. Пахаренко, В. (2007). *Шкільне шевченкознавство: навч. посіб.* Брама-Україна.
5. Слоньовська, О. В., Мафтин, Н. В., Вівчарик, Н. М., Курінна, Н. С., & Шевчук, Л. Т. (2022). *Українська література 9 клас: підручник для 9 класу закладів загальної середньої освіти.* Літера ЛТД. <https://shkola.in.ua/2531-ukrainska-literatura-9-klas-slonovska-2022.html>
6. Мовчан, Р. В., Івасюк, О. М., Кавун, Л. І., Неживий, О. І. *Українська література. 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів.* <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/na-sajt-ukrayinska-literatura-5-9-z-chervonimdoc-2.pdf>

Голда ВІНОГРАДСЬКА,
аспірант,

Інститут професійної освіти НАПН України,
президент «Національного галузевого партнерства в легкій промисловості України»,
м. Київ, Україна golda.fgu@gmail.com

ЕТАПИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ НА ЗАСАДАХ ДПП

NT OF QUALIFIED GARMENT WORKERS ON THE BASIS OF PPP

Ключові слова: професійна компетентність, професії швейного профілю, етапи співпраці з роботодавцями, ДПП в освіті швейної промисловості.

Keywords: professional competence, sewing professions, stages of cooperation with employers, PPP in the education of the sewing industry.

Індустрія моди – один з найбільш інноваційних секторів економіки, де застосовуються нові технології та матеріали, впроваджується новітнє обладнання. Це потребує постійного оновлення змісту освіти фахівців галузі з урахуванням прогнозованого ринку праці. Проблеми розвитку професійної компетентності працівників швейних підприємств особливо актуалізувалася у зв'язку з вимогами роботодавців щодо значного рівня компетентності, мобільності та конкурентоспроможності відповідно до галузевих виробничих інновацій. Науковою проблемою є пошук ефективних та оптимальних організаційно-педагогічних умов, що мають бути створені для цього в закладах професійної (професійно-технічної) освіти, далі – ЗП(ПТ)О, що займаються підготовкою кадрів для підприємств швейної галузі. Це надважливий процес співпраці освітян та роботодавців.

Основні тенденції у кваліфікаційних вимогах роботодавців проявляються в: розширенні числа обов'язків (функцій, зон відповідальності – компетенцій);



виділенні груп пріоритетних професійних навичок і вмій; орієнтації на вищій рівень кваліфікації; зростанні значущості професійної компетенції; вимогливості до особистісних якостей працівників; вимогах націленості на саморозвиток і самонавчання.

Критеріями оцінювання рівня сформованості професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників швейного профілю (далі – КРШП) та якості змісту професійної підготовки є системна інтегративна поліфункціональна властивість суб'єкта професійної діяльності, що складається зі сукупності структурних компонентів та проявляється у здатності випускника на рівні певного стандарту відповідати вимогам обраної професії на підприємствах швейної галузі та успішно реалізовувати свої посадові обов'язки (Попова & Абрамова, 2018, с. 350).

Досліджуючи особливості співпраці ЗП(ПТ)О та роботодавців швейної галузі у розвитку професійної компетентності майбутніх КРШП на засадах ДПП, можна виокремити чотири етапи: організаційний, спонукально-інформаційний, формульовано-когнітивний, діяльнісно-результативний (рис. 1).

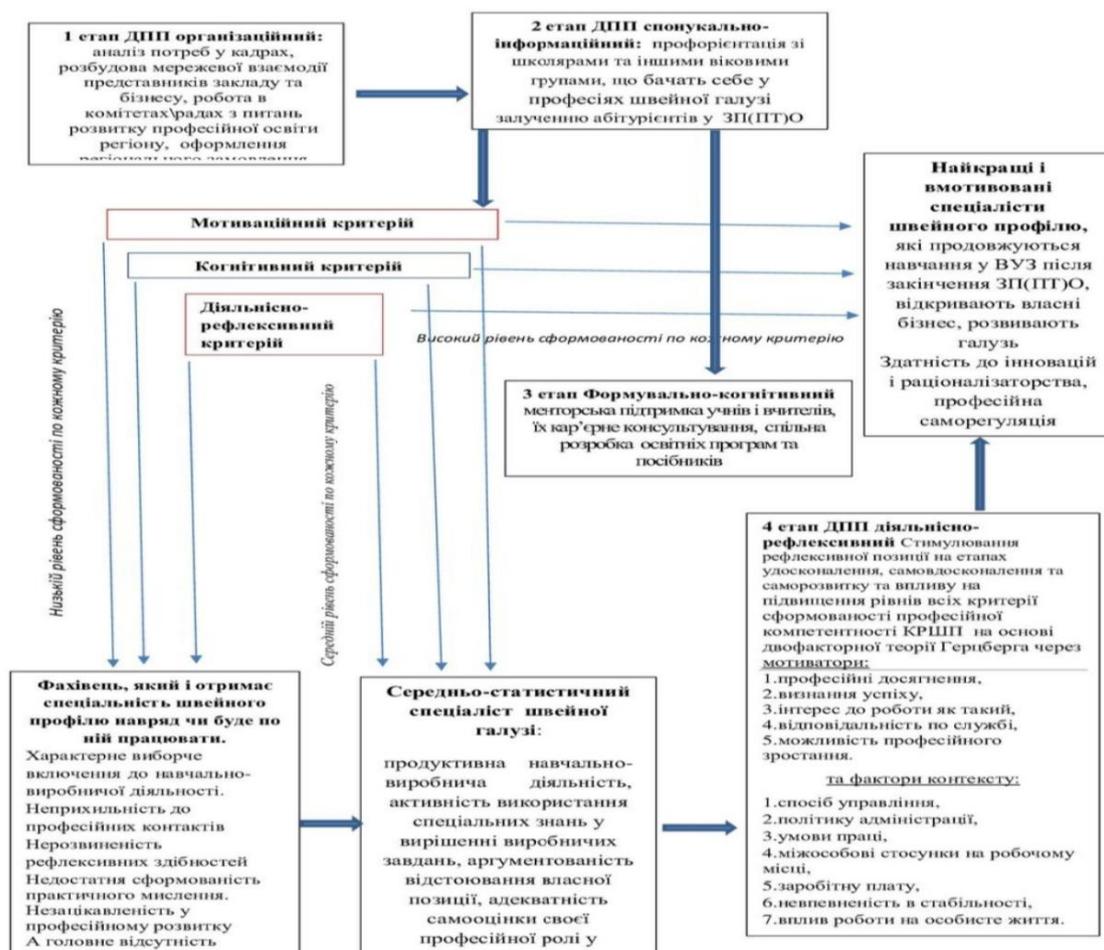


Рисунок 1. Етапи співпраці освітян та роботодавців у розвитку професійної компетентності майбутніх КРШП на засадах ДПП



Під час першого етапу співпраці відбувається аналіз потреб у кваліфікованих кадрах на локальному та регіональному рівнях: скільки та яких спеціалістів швейного профілю необхідно для місцевих виробництв. На основі бажання співпраці роботодавців конкретного регіону із закладом / закладами П(ПТ)О виводиться виважена цифра регіонального замовлення та чітка узгоджена стратегія щодо підготовки кадрів на засадах ДПП. Так відбувається розбудова мережевої взаємодії представників закладу та бізнесу, представники підприємств беруть участь у різного роду комітетах / радах з питань розвитку професійної освіти регіону.

Під час другого, спонукально-інформаційний етапу співпраці закладів освіти та роботодавців відбуваються процеси профорієнтації школярів, молоді та інших вікових груп цільової аудиторії, щоб вони усвідомлено обрали професії швейного профілю та стали абітурієнтами ЗП(ПТ)О. Професійне самовизначення найчастіше визначається як вибір людиною напряму і змісту свого подальшого розвитку, сфери та засобів реалізації індивідуальних якостей і здібностей, соціального середовища для втілення своєї життєвої мети та моральних цінностей. І тут важлива демонстрація з боку роботодавців перспектив працевлаштування (Гуцан, 2011. с. 350). Як показує багаторічний досвід, 20–30 % випускників закладів швейного профілю після закінчення не працевлаштовується на підприємствах галузі і не бачать себе в цих професіях. Це означає великі втрати ресурсів та часу для держави на освіту людей, яким все одно, де вчитись, та невирішення кадрового дефіциту підприємств галузі.

Фактор мотивації є дуже важливим, бо навіть найкращий фахівець, не зацікавлений у реалізації своїх знань та вмінь, не принесе користь виробництву. Необхідно забезпечувати співпрацю ЗП(ПТ)О та роботодавців галузі щодо розвитку спільних програм, пов'язаних із креативною профорієнтацією для молоді, популяризацією професій легкої промисловості та мережі закладів, співпраці під час дуальної освіти. Означені процеси є запорукою збільшення контингенту абітурієнтів, зацікавлених в освітніх послугах закладів професійної освіти швейного профілю, та здобуття тих освітніх і професійних кваліфікацій, які є актуальними на ринку праці. Мотиваційний етап сприяє усвідомленню цінностей, спрямованих на самореалізацію у професійному та суспільному житті (Виноградська, 2023, с. 50).

Обравши професії швейного профілю і навчання у ЗП(ПТ)О, у здобувачів освіти на заняттях професійної теоретичної та професійно-практичної підготовки формується система професійних і розвивається система особистісних цінностей, що проявляється через власне ставлення



до майбутньої професії, ідентифікації себе у швейній справі, ставлення до суспільства та держави.

На третьому, формуально-когнітивному етапі ефективною є менторська підтримка учнів і вчителів, їх кар'єрне консультування. Партнери зі сторони роботодавців кожного ЗП(ПТ)О, щоб захопити здобувачів освіти пізнанням швейної промисловості, діляться досягненнями своєї компанії, розповідають про тенденції моди та сучасних технологій, закладають професійні цінності на прикладі досягнень виробничого колективу.

У рамках навчальних занять проводять віртуальні екскурсії на провідні підприємства України та світу, демонструючи різні форми організації роботи, умови праці, особливості роботи автоматизованого та інноваційного обладнання, сучасні методи обробки виробів та колекції одягу від найкращих українських та світових дизайнерів. У межах позааудиторних занять проводять екскурсії на підприємства й ательє міста, області, регіону, відвідують виставки швейної та легкої промисловості та покази мод.

На цьому етапі забезпечується засвоєння теоретичних знань, що необхідні для реалізації в майбутній професійній діяльності. Для цього доцільно викладати зміст навчальних програм із предметів загальнопрофесійної, професійно-теоретичної й професійно-практичної підготовки: матеріалознавства, технологій обробки виробів та теплової обробки, сучасного швейного обладнання, конструювання та моделювання швейних виробів, охорони праці тощо. Важливою є участь представників підприємств галузі у розробленні освітніх програм та педагогічних технологій навчання, програм розвитку підприємництва, інноваційності та конкурентоздатності, які пропонують закладам. Актуальним прикладом ДПП у швейній галузі на цій стадії є спільне написання сучасних посібників роботодавцями, експертами галузі та освітянами, як-от електронний посібник «Професія творити моду» (Діяльність в освіті, 2023).

Під час четвертого, діяльно-рефлексивного етапу КРШП опановують технічні прийоми і способи конструювання та шиття швейних виробів під час виробничої практики на підприємствах галузі, в т. ч. дуальної форми освіти; формують уміння виявляти й усувати брак у виробництві. Перевірка практичних знань дає змогу виявити ідеальну самооцінку й оцінку можливостей. Державно-приватне партнерство тут актуально у вигляді надання роботодавцями приміщень для проведення освітнього процесу, устаткування й забезпечення його технологічними новинками.

На етапі виробничої практики перед закінченням освітнього закладу роботодавцями приділяється увага створенню умов для професійного самовизначення та подальшій самореалізації. Здобувачі освіти повинні



усвідомити користь розвинених особистісних якостей з погляду власної ефективності в житті, професійної реалізації, а також покращення економічного та соціального стану країни і світу в цілому.

Відбувається *аналіз* отриманих результатів навчання та за необхідністю їх *коригування*, спрямоване на виправлення недоліків в організації на будь-якому етапі. Під впливом очевидних, прихованих та випадкових факторів результативність процесу формування професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників швейного профілю піддається змінам. Залежно від отриманих результатів пріоритетнається відповідним методологічним підходам, а також педагогічним принципам, згідно з якими відбувається названий процес.

Цілком природним є той факт, що всі здобувачі освіти під час оцінювання рівня сформованості професійної компетентності будуть мати різні рівні – від низького до високого. Так, фахівець, із низьким рівнем сформованості за кожним критерієм (мотиваційним, когнітивним, діяльнісним та рефлексивним), навіть якщо й отримає спеціальність швейного профілю, навряд чи буде за нею працювати. Фахівці з високим рівнем сформованості стають найкращими і вмотивованими спеціалістами галузі, вони продовжують навчання за профілем у ВНЗ після закінчення ЗП(ПТ)О, відкривають власні бізнеси, розвивають галузь.

Тому так важливо відстежувати ефективність навчання та доведення випускників до найціннішої категорії фахівців. Стимулювання рефлексивної позиції на етапах удосконалення, самовдосконалення, саморозвитку та впливу на підвищення рівнів усіх критеріїв сформованості професійної компетентності КРШП здійснюється на основі двофакторної теорії Герцберга через такі мотиватори як: професійні досягнення, визнання успіху, інтерес до роботи, відповідальність по службі, можливість професійного зростання (Emrah Ozsoy, 2019. с. 14). Суттєвими є фактори контексту: спосіб управління компанією, політика адміністрації, умови праці, міжособові стосунки на робочому місці, заробітна плата, невпевненість у стабільності, вплив роботи на особисте життя.

Узагальнено кажучи, з метою досягнення відповідності між потребами ринку швейних виробництв та рівнем готовності кваліфікованих кадрів до ефективного виконання професійних функцій на підприємствах галузі процеси модернізації змісту професійно-практичної підготовки доцільно розвивати на засадах ДПП. Цей механізм забезпечує підґрунтя для спільної відповідальності закладів П(ПТ)О, громади та бізнесу за розвиток швейної промисловості, що має нині пріоритетне значення для національної економіки, та передбачає партнерську взаємодію освітян і роботодавців у спільному розв'язуванні питань щодо:



- оновлення кваліфікаційної характеристики (розроблення професійного стандарту) з професій; популяризації професій галузі та професійної освіти;
- вдосконалення форм і механізмів мотивації роботодавців для організації на своїх базах різних видів навчально-виробничої діяльності, підвищення кваліфікації та стажування педагогічних працівників для підвищення престижності професійної освіти.

Означені напрями постають як зовнішні важелі впливу на якість підготовки майбутніх кваліфікованих робітників швейного профілю, враховуючи реальні потреби економіки у професійних кадрах, їх кількісних та якісних характеристиках. Грамотне застосування ДПП є підґрунтям для якісних змін в освітній сфері нашої держави.

Список використаних джерел

1. Виноградська, Г. Є. (2023). Профорієнтація та популяризація професій легкої промисловості на засадах державно-приватного партнерства. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. Чернівці, 1(16), 49–54.
2. Діяльність в освіті (2023). ГС «Національного галузевого партнерства в легкій промисловості України «Фешн Глобус Юкрейн». <https://fashionglobusukraine.com/osvita>
3. Гуцан, Л. А. (2011). Особливості професійного навчання учнівської молоді в умовах профільного навчання. *Збірник наукових праць*, випуск 15, книга 1. 350.
4. Попова, Т., Абрамова, О. (2018). Формування фахових компетентностей майбутніх фахівців швейної галузі. «Наукові записки», серія Педагогічні науки, випуск 173.
5. Emrah Ozsoy (2019) AN EMPIRICAL TEST OF HERZBERG'S TWO-FACTOR MOTIVATION THEORY. *Marketing and Management of Innovations Issue 1, ISSN 2227-6718 (on-line)*

Світлана ГАНАБА,
доктор філософських наук, професор, професор кафедри психології,
педагогіки та соціально-економічних дисциплін,
Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана
Хмельницького м. Хмельницький, Україна, sveta_ganaba@ukr.net

ПРОФЕСІЙНА ЕТИКА ВИКЛАДАЧА

Ключові слова: морально-етичні якості, суспільний розвиток, навчальна діяльність, професійні знання, освітні інновації, освітній процес.

Keywords: moral and ethical qualities, social development, educational activity, professional knowledge, educational innovations, educational process.

У сучасному світі освіта розглядається як важливий стратегічний ресурс суспільного розвитку. У провідних країнах світу вона йде у авангарді



багатьох суспільних змін, демонструючи суспільству нові стратегії та шляхи його розвитку. Суспільне призначення освіти бути індикатором та катализатором низки змін зумовлює пошук нових ресурсів, шляхів її розвитку, прагнення забезпечити якість і доступність освітніх ресурсів, визначення того, чого й скільки необхідно навчати, що людина в сучасному світі не просто мала статус освіченої людини, а й успішної, здатної жити й продуктивно реалізовувати свій особистісний потенціал в умовах мінливого сьогодення.

Важливу роль в освітньому процесі відіграє викладач. Його можна вважати основною фігурою навчальної діяльності (незважаючи на те, що розвиток наукоємних інформаційних технологій та утвердження онлайн-освіти інколи «виносить за дужки» живе спілкування з педагогом, суттєво позбавляючи навчальний процес емоційної складової, здатності навчати емпатійно, емоційно, тілесно, енергетично тощо). Як ілюстрація: освіта пандемічного світу вкотре продемонструвала потребу в живому контакті з усіма учасниками освітнього процесу, викладач залишається його основною фігурою – як учитель, як наставник, як ментор, як фасилітатор і т. ін.

Варто зауважити, що реалізувати свої професійні завдання він може не лише за умови відповідного рівня своєї кваліфікації, а й низки особистісних, морально-етичних якостей, оскільки має справу із найбільш тендітним матеріалом у світі – людською душею. Морально-етичні якості є основою у міжлюдських взаєминах. Власне, їх наявність вирізняє спілкування від актів комунікації.

У поясненні цього міркування звернемося до досвіду німецької школи комунікативної філософії. Її представник О. Больнов уподібнює спілкування до акту зустрічі, де відіграють значиму роль і жести, й міміка, погляд і емоції, де сприймається не лише інформація, яку доносить людина, а вона сама як унікальність та індивідуальність. Ця настанова є важливою для розвитку професійної етики викладача. Суть викладання полягає не стільки у трансляції певного інформаційного ресурсу, скільки у сприйнятті студентів / слухачів як самобутніх особистостей, які мають світ своїх думок, переживань й ідей. Так, викладач має демонструвати високу культуру спілкування, виявляючи тактовність, стриманість, повагу до іншої точки зору тощо. Такий підхід до викладацької роботи враховує інтереси й потреби усіх учасників освітнього процесу і вимагає у них розвитку культурних й етичних якостей. Уміння підтримати й зрозуміти викликає довіру, щирість і відкритість – прекрасний ресурс у побудові освітньої взаємодії на принципах суб'єкт-суб'єктного підходу.



Ті, хто навчаються, націлені не на процес механічного запам'ятовування певного інформаційного ресурсу, а на його розуміння й осмислення. Така установка є морально-етичною, оскільки спрямовується на розвиток особистісного потенціалу учасників освітньої взаємодії, враховує їх думки й судження та сприяє розвитку їх внутрішнього потенціалу. Морально-етичні умови, створенні викладачем, дають можливість студенту вільно висловлювати думку, відстоювати свою позицію з наявним запасом знань, що розуміється не як формальний, а практичний, дієвий характер.

Професійна етика викладача дозволяє перебудувати процес освітніх взаємин, виходячи із потреб та ціннісних орієнтацій сьогодення. Визнання педагога як «оракула істини», його трактування як взірця й еталона суспільних норм, яке досить довго культивувалося у радянській освітній системі, є неетичним, з огляду на приховані акти дискримінації й приниження інших учасників освітнього процесу. Професійна етика викладача розуміється як система принципів та правил, які регулюють взаємини, зберігаючи при цьому автономію освітніх об'єктів.

У цьому ракурсі міркувань є важливим питання владних відносин, які свого часу М. Фуко кваліфікував як феномен «мікрофізика влади». Владний ресурс є складовим авторитету викладача та його професійних функціональних обов'язків, використовуючи які, він може вдатися до актів «дисциплінування тіла й душі», визначаючи місце і рівень ієрархії освітніх відносин їх учасників (Ганаба, 2014).

Зазначимо, що у житті ми сприймаємо туманний образ очікуваного ставлення, моральний авторитет, вартий наслідування. Тому авторитет викладача має виникати не з професійних функцій, які надає йому держава, а, насамперед, з його турботи про іншу людину. Прагнення взаємного розуміння породжує пошук спільних зв'язків. Принципи професійної етики викладача характеризує його індивідуальну моральність, звернення на себе, на свої вчинки та поведінку. Навички морально-етичного аналізу можна практикувати при обговоренні етичних делем. Ці проблеми не мають однозначних відповідей, тому дискусії проходять активно та виявляють інтелектуальні можливості кожного. Участь у такій діяльності сприяє зростанню самопізнання студентів. Професійну етику можна визначити як набір самостійних професійних ідеалів і принципів. Така етика базується на чесності та ідеалізмі. Важливо, щоб викладачі постійно розмірковували про етику своєї діяльності, щоб переконатися, що вони демонструють найкращий етичний приклад у своїй праці тим, кого вони морально виховують.

Викладач – це благородна і праведна професія, яка навчає людину, плакає її душу й загалом сприяє розбудову нації шляхом створення



відповідальних громадян. Ця професія вимагає великої відданості та щирості. Якщо викладачі не знають або не розуміють поняття «професійна етика», це стане перешкодою для розвитку закладу, студентства й суспільства загалом. Професійна етика є керівним принципом, який спрямований на допомогу викладачам виконувати роботу якісно, чесно та сумлінно. Професійні знання і навички є ключовим елементом, який повинен мати кожен викладач у реалізації освітнього процесу. Викладач не лише є «книгою знань» для когнітивного розвитку студентів, а також демократичним і соціалізуючим провідником, і він допомагає набутти емоційно-соціальної зрілості та стати корисним для громадянського суспільства. Викладач повинен бути справедливим і неупередженим до всіх своїх студентів, незалежно від їх віросповідання, статусу, кольору шкіри, мови та місяця народження.

Варто зауважити, що організація роботи та стиль управління низки університетів не відповідають за власний, так би мовити, етичний підхід під час виконання професійних обов'язків. А дарма. Оскільки розвиток і культивування професійної етики викладача сприятиме розвитку освітянської сфери, суттєво вплине на її якість й здатність задовольнити потреби сьогодення, зробить освіту соціально ціннісною й затребуваною для всіх учасників навчального процесу. Без усвідомлення партнерства у діяльності студентів та викладачів важко долучатися до професійної роботи й розвиватися особистісно, прищеплювати «смак» до професії й життя.

Список використаних джерел

1. Ганаба, С. О. (2014). *Філософія дидактики: концепти, стратегії, практики: монографія*. Університетська книга.

Олександр ДЕМ'ЯНЮК,
доктор історичних наук, професор,
заступник директора з науково-педагогічної діяльності,
Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти,
м. Луцьк, Україна, adem51@ukr.net

ОСВІТНІ МОДЕЛІ СКАНДИНАВСЬКИХ КОРОЛІВСТВ: ОСОБЛИВОСТІ, ДОСВІД, НАЦІОНАЛЬНІ ПРІОРИТЕТИ

Ключові слова: Королівство Данія, Королівство Норвегія, Королівство Швеція, середня освіта, освітні інновації, освітня модель, національна освіта, організація освітнього процесу, освіта за кордоном.



Keywords: *Kingdom of Denmark, Kingdom of Norway, Kingdom of Sweden, secondary education, educational innovations, educational model, national education, organization of the educational process, education abroad.*

Серед скандинавських країн монархічну (королівську) форму державного правління зберегли три країни – Королівство Данія, Королівство Норвегія та Королівство Швеція. Ще одна – Фінляндія – має республіканську управлінську модель. Усі вони тією чи іншою мірою пов'язані з історією української державності. Згадаймо хоча би відносини норманських королівств із Руссю (IX–X століття), шлюбні союзи монарших дітей (XI століття), шведсько-козацькі війни проти самопроголошеної Російської імперії (XVIII століття) тощо.

Відтоді всі держави рухалися своїм державотворчим шляхом. Королівство Данія (Kongeriget Danmark), до складу якого сьогодні на правах автономії входять Данія, Гренландія та Фарерські острови, очолює монарх, влада якого поширюється на всі суб'єкти королівства як унітарної держави. Законодавча, виконавча та судова влада перебуває в компетенції парламенту Королівства Данія. Однак значну кількість внутрішніх справ, у тому числі питання освіти, регулюють місцеві уряди Гренландії та Фарерських островів.

Королівство Норвегія (Kongeriket Norge), яке очолює король, функціонує відповідно до конституції 1814 р. Нею передбачено існування в країні парламентсько-конституційної монархії з унітарним устроєм, де окрім короля, важливу роль у державному управлінні відіграє прем'єр-міністр країни.

Королівство Швеція (Konungariket Sverige) має тривалу монархічну історію, яка тягнеться з раннього Середньовіччя. Довший час вона домінувала на Скандинавському півострові, перебуваючи серед найпотужніших європейських монархій. У XX столітті Швеція поступово перетворилася в конституційну монархію, розділивши гілки влади: король виконує роль глави держави, риксдаг (однопалатний парламент) – законодавчі функції, уряд на чолі з прем'єр-міністром перебрав на себе виконавчу владу.

Усі ці країни, вийшовши з однієї освітньої моделі, впродовж XX–XXI століть розбудували власну національну освітню систему, включаючи середню освіту. Досвід скандинавських країн у цьому напрямку є цінним, адже пройшов апробацію часом. Ознайомлення з ним, використання окремих педагогічних досягнень може знадобитися Україні, яка все ще шукає своєї освітньої моделі та постійно експериментує.



Сучасна структура освіти Королівства Данія сформувалася впродовж 90-х років ХХ століття завдяки низці реформ. Урешті вийшли на формулу «Навчатися протягом життя», що дало можливість отримувати середню освіту всім прошаркам данців. Базовою цінністю цих процесів став дитиноцентризм, отже повага до дитини, гуманізм, формування партнерських відносин у суспільстві.

1994 року в Королівстві Данія запроваджено модель навчання постіндустріального суспільства, яка передбачає дев'ятирічну обов'язкову освіту у віці від 7 до 16 років (Кузьмін, 2021). Десятий рік середньої освіти є необов'язковим. Здобуття освіти в державній, приватній школі чи вдома є питанням індивідуального вибору за умови дотримання визначених стандартів. Посилено вплив батьків на життєдіяльність закладів освіти. Під час здобуття середньої освіти 82 % школярів отримують ще додаткову, структура якої різноманітна (Дем'янюк, 2023:12).

У Королівстві Данія держава фінансує всі заклади освіти незалежно від підпорядкування чи форми власності. Регламентує суму фінансування Закон про дотації, який із поправками чинний і тепер. Муніципальні школи фінансуються державою на 100 %, приватні – на 85 %. Цікаво, що в Данії існують традиції приватних шкіл і майже 15,6 % дітей на рівні базової середньої школи відвідують приватні заклади освіти, які підтримуються державою системою ваучерів (Vølge, 2017).

Зміни в організації та забезпеченні ефективності освітнього процесу торкнулися тривалості навчання, розкладу занять, збільшення обсягу навчального часу, змістового наповнення варіативної частини навчального плану, оцінювання навчальних досягнень, принципів вибору й застосування дидактичних матеріалів, удосконалення організаційних механізмів і методичних засад викладання (Шапран, 2018:114).

У 2012 році датським Міністерством у справах дітей, освіти та гендерної рівності був ініційований проєкт Нової скандинавської школи. Мета цього масштабного співробітництва – обмін знаннями з іншими країнами світу та Європи, що сприятиме подальшому розвитку інноваційного потенціалу скандинавської моделі, а також проведенню конкретних реформ у датській системі освіти (Ярова, 2013:53).

Сьогодні у Королівстві Данія освіта визнана головним пріоритетом держави та громадськості. Датчани вважають, що навчання в школі має всебічно розвивати особистість, а не перетворювати людину на заручника системи. На початку 2006 року уряд королівства затвердив загальний план розвитку датського суспільства, у рамках якого, крім звичайного фінансування, на освіту виділено більше 15 млрд крон (Шапран, 2018:115).



Тому не дивує, що витрати Данії на освіту є одними з найбільших у світі, і сягають 8 % внутрішнього валового продукту (Корольчук, 2019).

Сучасна система середньої освіти Королівства Данія містить базову середню школу (інтегровану початкову (6/7–13 років; 0/1–6 класи) та нижчу середню освіту (14–16/17 років; 7–9/10 класи), загальну вищу середню та професійно-технічну освіту (16/17–19 років). У навчальній програмі, за якою працює заклад середньої освіти, обов'язково визначаються кінцеві цілі навчання, прописуються вимоги та форми оцінювання й тестування знань учнів на різних циклах навчання. Такі форми контролю є обов'язковими в початковій та середній школах.

Початкова школа розпочинається разом із підготовчим (нульовим) класом («børnehaveklasse» / «0. Klasse»). Отримуючи початкову освіту, діти набувають перші знання про навколишній світ, мистецтво, музику, починають тренувати навички спілкування, навчаються самовираження та розвивають почуття спільноти (Система, 2021). Оцінки у початковій школі відсутні – раз на місяць учні складають тестові завдання. У першому класі початкової школи оцінюється здатність учня до читання, власного висловлювання, перевіряється лічба.

У початковій школі в розкладі щоденно присутній один, а іноді два уроки під цікавою кодовою назвою UUV (understøttende undervisning) – допоміжний урок, що його вчитель наповнює на власний розсуд тим матеріалом з будь-якого предмету, який потребує доопрацювання, використовуючи здебільшого альтернативні методи подачі (Єгорова, 2018). Іноді ці уроки відбуваються на природі.

Далі йде базова середня школа, в якій передбачено поділ на три напрямки: гуманітарний, математичний, прикладний. Попри це, для усіх є обов'язкові предмети: данська, англійська мови, французька чи німецька за вибором, історія, географія, математика, фізика, хімія, біологія, християнська етика, фізкультура, музика, образотворче мистецтво.

У данській школі з п'ятиденним навчанням передбачено не більше шести уроків щодня. З-поміж них у четвертому-п'ятому класах практикуються три уроки фізкультури, один із яких – плавання. У наступних класах – два уроки фізкультурно-спортивного спрямування, тобто ігри на повітрі. Після уроків учні можуть ходити в спортивні клуби або в центри дозвілля.

Відповідно до реформи системи освіти Королівства Данія запропоновано різні шляхи здобуття обов'язкової загальної освіти: відвідування муніципальної народної школи, навчання в приватній школі, домашнє навчання. Проглядається тенденція останніх років – зростання відсотка учнів, які навчаються у приватних школах інтернатного типу.



Навчання в данських школах розпочинається з другого тижня серпня, оскільки літні канікули тривають лише місяць. У базовій середній школі навчання здійснюється за принципом диференціації, що сприяє розвитку індивідуальних інтересів та потреб учнів. Поширеним методом навчання є метод командної роботи чи роботи в мікрогрупах (Система, 2021).

Після закінчення дев'ятого класу складають обов'язкові випускні экзамени з: данської та англійської мов, християнської етики, історії, суспільствознавства, математики, географії, біології, фізики / хімії та німецької (французької) за вибором. У дев'ятому та десятому класах учні також виконують проєктне завдання. Після закінчення дев'ятого класу школяр обирає між професійною освітою, гімназією, підготовчими курсами (екзаменаційними програмами) або продовженням навчання у десятому класі (Данія, 2019).

До структури загальної вищої середньої освіти Королівства Данія входять: класичні гімназії (*gymnasium*), бізнес-гімназії (*handelsgymnasium*), технічні гімназії (*teknisk gymnasium*), центри освіти для дорослих (*voksenuddannelsescenter*, VUC). Предмети у програмах цієї ланки середньої освіти викладаються за трьома різними рівнями – А, В, С, залежно від кількості годин, відведених на вивчення певного предмету, й розподілені за чотирма галузями: природничі, суспільні, гуманітарні науки та мовна підготовка (Бондаренко, 2022:73).

Структура освіти Королівства Норвегія сформувалася в 90-х роках ХХ століття, опираючись на національний досвід повоєнної країни та прогресивні приклади реформування освіти в державах Європи. Вагоме місце зайняла шкільна реформа 1994 року («Реформа–94»). До цього часу старша школа мала три напрямки: «загальне» (мова, історія і т. д.), «комерційне» (бухгалтерський облік тощо) та «професійне» (електроніка, столярство і т. ін.) навчання.

Після реформування норвезької школи головне завдання – не дати на зазубрювання набір фактів і цифр, а навчити дитину вчитися, аналізувати й мислити критично (Степанова-Камиш, 2023). Середня освіта в Королівстві безкоштовна в державних школах, у приватних, переважно, платна. Оплачувати, можливо, доведеться лише витрати на необхідне обладнання (Максимович, 2024). Муніципалітети відповідають за державні старші середні школи.

Сучасна система освіти Королівства Норвегія складається з трьох ланок: початкова школа (*barneskole*, 6–13 років), середня (*ungdomsskole*, 13–16 років) та старша (*videregående skole*, 16–19 років). Два перших рівні, які часто називають *grunnskole* («початкова школа»), є обов'язковими



для всіх дітей віком від 6 до 16 років. Навчальний рік триває з середини серпня до середини червня. У кожному закладі освіти створено шкільний календар канікул та вихідних днів на рік «Skoleruta» (Середня освіта, 2023:4).

У початковій школі учні першого класу значну частину навчання присвячують вивченню алфавіту, арифметичним діям, засвоєнню базових знань з англійської мови, навчальним іграм. У наступних класах діти опановують навчальний матеріал із: математики, англійської та норвезької мови, основ науки та релігії, естетики, музики. У п'ятому класі додається географія та історія. Дитину вчать працювати в команді, бо вважають, що тільки командоорієнтованих працівників / лідерів / бізнесменів / науковців потребує сучасний світ (Горбачова, 2023).

У початковій школі оцінки не виставляються. Вчитель може написати коментар щодо знань учня. Ще однією особливістю норвезької початкової школи є тести, які пишуть учні та знайомляться з ними батьки. Це елемент своєрідної діагностики знань школяра для визначення його рівня знань.

У середній школі учні вивчають німецьку, французьку або іспанську мови, а також мають додаткові заняття з англійської та норвезької мов. Окрім того, обирають два додаткових предмети з практичною складовою із визначеного переліку навчальних дисциплін. На цьому рівні учні отримують оцінки, які пізніше впливатимуть на їхню можливість навчатися в старшій школі. Шкала оцінювання від 1 до 6, де 6 – найвищий бал.

Старша школа має два типи. Учні можуть вибрати різні програми академічної або професійної освіти. Існує п'ять різних академічних освітніх програм на вибір (мистецтво, дизайн та архітектура; спорт і фізичне виховання; музика, танці та акторське мистецтво; засоби масової інформації та комунікації). На академічному відділенні протягом трьох років готуються до вступу до закладу вищої освіти (університету) (Федорченко, 2023).

Завершена професійна підготовка не забезпечує права на вступ до коледжу чи університету, однак надає компетентності в певній професії. Загалом існує вісім освітніх програм: будівництво; електротехніка та комп'ютерні технології; перукарська справа, флористика, дизайн інтер'єру та роздрібною торгівлі; охорона здоров'я, розвиток дітей та молоді; ремесла, дизайн та розробка продуктів; інформаційні технології та виробництво медіапродукції; сільське господарство, рибне та лісове господарство; ресторанна справа і харчова промисловість; продажі, обслуговування та туризм; технологічне та промислове виробництво. Цей рівень освіти в Королівстві Норвегія забезпечують переважно державні заклади освіти, оскільки до приватних ставляться певні вимоги, з-поміж яких – забезпечення релігійної та педагогічної альтернативи. Завершивши два



роки навчання у школі, учень проходить практичну підготовку на підприємстві чи державній установі впродовж двох років. Утім, навчання в старшій школі в Норвегії є обов'язковим.

Після освітньої реформи 2010 року в Королівстві Швеція місцева система освіти реалізує таку модель, в якій учень і вчитель швидше виступають партнерами, можливо, опонентами. І така модель партнерства притаманна як самій системі освіти, так і вихованню в родині (Федорченко, 2022). Такий підхід, вочевидь, виражає характер шведської ментальності.

Обов'язкова дев'ятирічна (від 7 до 16 років) шкільна освіта в Королівстві Швеція (*grundskol*) поділяється на три рівні: початкова школа – *lgstadiet* (1–3 класи), середня (проміжна) – *mellanstadiet* (4–6 класи), старша – *hgstadiet* (7–9 класи) (Особливості, 2022). Середня освіта у Швеції є безкоштовною.

З шести років дошкільнята можуть за бажанням батьків відвідувати нульовий або підготовчий клас до школи (*förskoleklass*). До обов'язкової програми навчання належить уміння читати, рахувати, писати. Навчання в початковому класі відбувається в ігровій формі (по три години на день).

У середній школі Швеції навчання триває півріччями / семестрами, тижневе навантаження – 35 годин. Наприкінці кожного семестру дітям дають контрольні тести. Навчальний рік розпочинається наприкінці серпня й триває до середини червня.

Існує два типи шкіл – муніципальні та вільні школи, частина яких пов'язана з альтернативною педагогікою. Вільні школи можуть бути релігійними або ґрунтуватися на спеціальній системі викладання. Батьки самі вибирають школу і подають заяву про прийом дитини директорові обраного закладу освіти (Дем'янчук, 2022:8). Для вступу до першого класу семирічна дитина має пройти співбесіду, на якій виявляють рівень підготовки і ступінь зрілості майбутнього школяра, а також можливі відхилення в розвитку.

У першому-другому класах початкової школи діти вивчають шведську мову і математику, відвідують уроки музики, гімнастики, малювання, домоводства (хлопчики і дівчатка), релігієзнавства. У третьому класі починають вивчати англійську мову і ремесла (Особливості, 2022). Навчання тут скероване на соціальний розвиток дитини: спілкування, ігри з ровесниками та встановлення дружніх контактів.

Освітній процес у початковій школі забезпечує один педагог. Дітям дають лише одне домашнє завдання на тиждень з одного предмету. Підручники і зошити зберігаються в школі, аби фізично не перевантажувати учнів. Пишуть діти переважно олівцем. Педагоги пояснюють, що це логічно, адже олівець можна стерти й виправити помилку (Наші, 2022).



У середній школі (4–6 класи) освітній процес організовує інший педагог (також один). Починаючи з шостого класу, наприкінці кожного навчального тижня школярі здають письмовий звіт про свою роботу. До дошки в середній школі виходять тільки для презентацій проєктів, які шведські учні зазвичай роблять у групах по кілька дітей (Кутинець, 2019).

У старших класах додаються курси природознавства, суспільствознавства, креслення, економіки, сімейного життя, вивчення другої іноземної мови. Учні навчаються відповідно до спеціалізації та можуть обирати дисципліну й альтернативні курси за вибором. Закінчивши старшу школу, учні отримують атестат установленого зразка з оцінками, склавши при цьому іспити з математики, шведської та англійської мов.

Після закінчення дев'ятого класу (обов'язкового навчання) учні отримують можливість переходити до трирічної гімназії (*gymnasieskola*). Втім, там навчання є необов'язковим. Гімназійних програм у Королівстві Швеція вісімнадцять. Дванадцять з них орієнтовані на здобуття певної робітничої професії, шість – спрямовані на підготовку до вступу в університет. Усі гімназичні освітні програми мають різну спрямованість: професійну, технічну або академічну (соціальні та природничі науки) (Дем'янюк, 2022:9).

У гімназії зберігається оцінювання, аналогічне середній і старшій школам: F (найнижчий бал) – A (найвищий). Відмінність полягає в тому, що оцінюється кожен курс (поділені за рівнями складності) окремо. На підставі цих оцінок випускник подає заявку для вступу в університет.

Переважає більшість гімназій у Швеції – муніципальні. Вузькопрофільні заклади освіти, які мають професійну спрямованість (сільське, лісове господарство, служба патронажу тощо), перебувають в окрожному підпорядкуванні у ландстингів (орган місцевого самоврядування в Королівстві Швеція). Освіта в муніципальних гімназіях, як і школах, – безкоштовна. Після закінчення гімназії учні складають іспит (аналог українського зовнішнього незалежного оцінювання). Іспит включає знання лексики шведської мови, математичний аналіз, логічне мислення та англійську мову (Кисельова, 2019).

Отож, скандинавські країни (Королівство Данія, Королівство Норвегія, Королівство Швеція), провівши низку освітніх реформ у 90-х – на початку 2000 років, кардинального змінили підходи до освітнього процесу в закладах середньої освіти. Попри певну схожість, усі три країни, навчаючи дітей, сприяють формуванню в них як загальнолюдських рис, так і прикладних умінь.



Детальний аналіз системи середньої освіти скандинавських країн дозволяє стверджувати, що в усіх присутній, з-поміж іншого, національний елемент, який дозволяє зберігати молодим громадянам національну ідентичність. Очевидно, що ознайомлення з основами середньої освіти в цих країнах може допомогти у становленні української освітньої системи, запобігти окремим помилкам, які були вирішені на етапі освітніх реформ у скандинавських країнах.

Список використаних джерел

1. Данія. Система освіти. (2019). http://psychologis.com.ua/daniya_sistema_obrazovaniya.htm
2. Кузьмін, В. (2021). Освіта в Данії та їх система навчання. <https://bizreview.com.ua/osvita-v-daniyi-ta-yih-sistema-navchannya/>
3. Дем'янюк, О. (2023). Особливості дошкільної та середньої освіти в Королівстві Данія. *Педагогічний пошук*, (4), 10–16.
4. Дем'янюк, О. (2022). Особливості системи середньої освіти в Королівстві Швеція. *Педагогічний пошук*, (4), 7–11.
5. Vølge av private skoler. (2017). *Klassekampen no Retrieved*. 15 December.
6. Шапран, О. І. (2018). *Реформування і модернізація освітніх систем країн світу XXI століття*: монографія.
7. Ярова, О. (2013). Початкова освіта за рубежем. *Початкова школа*, (12), 51–53.
8. Корольчук, М. (2019). Особливості освітньої системи Данії. <https://learning.ua/blog/201903/osoblyvosti-osvitnoi-systemy-danii/>
9. Система освіти в Данії. (2021). <https://eng.uvm.dk/primary-and-lower-secondary-education/the-folkeskole>.
10. Єгорова, О. (2018) «Закон Янте». 9 особливостей школи в Данії. <https://life.pravda.com.ua/columns/2018/12/13/234617/>
11. Бондаренко, О. І. (2022). Народні школи в системі освіти Данії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, (80), Т. 1., 71–74.
12. Максимович, В. (2024). Школа в Норвегії: як побудована освітня система. <https://www.gromada.no/children-and-education/shkola-v-norvehii-iak-pobudovana-osvitnia-systema/>
13. Горбачова, І. (2023). В школах Норвегії немає дощок пошани й інформатики, а система освіти – на 1 місці у світі. Чому нам до них далеко. <https://mc.today/uk/blogs/v-shkolah-norvegiyi-nemaє-doshhok-poshani-j-informatiki-a-sistema-osviti-na-1-mistsi-u-sviti-chomu-nam-do-nih-daleko>
14. Степанова-Камиш. А. (2023). «I te, i te – фрукт. Але то яблуко, а то – груша»: про різницю навчання в школах Норвегії та України. <https://nus.org.ua/articles/i-te-i-te-frukt-ale-to-yabluko-a-to-grusha-pro-riznytsyu-navchannya-v-shkolah-norvegiyi-ta-ukrayiny/>
15. Середня загальна школа в Норвегії. (2023). Національний центр мультикультурної освіти.
16. Федорченко, К. (2023). Освіта в Норвегії. <http://fedorchenko.ho.ua/no/1.html>
17. Федорченко, К. (2022). Освіта в Швеції. <http://fedorchenko.ho.ua/se/1.html>
18. Особливості здобуття освіти в Швеції в 2022 році. (2022). <https://poradnuk.com.ua/kraiini-svitu/europe/sweden/osvita-v-shvetsiyi.htm>



19. *Наші за кордоном: враження батьків про школи в інших країнах.* (2022). <https://nus.org.ua/articles/nashi-za-kordonom-vrazhennya-batkiv-pro-shkoly-v-inshyh-krayinah/>
20. Кутинець. С. (2019). *Якщо учень відстає – його не сварять, а підтягують. Враження волинського вчителя від освіти в Швеції.* <https://12kanal.com/yakshho-uchen-vidstaye-jogo-ne-svaryat-a-pidtyaguyut-vrazhennya-volinskogo-vchitelya-vid-osviti-v-shveciyi/>
21. Кисельова. К. (2019). *Освіта у Швеції: до школи – з пелюшок.* https://osvitoria.media/experience/___trashed-2/

Микола-Олег ЄРШОВ,
доктор філософії,
директор ТОВ «Український центр дуальної освіти»,
м. Житомир, Україна, my.yershov@gmail.com

ПІДГОТОВКА В УКРАЇНІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ НЕГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ ДО УЧАСТІ У РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Ключові слова: державна освітня політика, соціогуманітарна освіта, гібридна війна, академічна свобода і відповідальність.

Keywords: state educational policy, socio-humanitarian education, hybrid war, academic freedom and responsibility.

Перші тридцять років становлення української державності відзначені дуже повільним еволюціонуванням аксіологічного компонента державної освітньої політики в бік демократичних цінностей (Будак, 2012; Селюкова, & Андріїв, 2012). Упродовж перших десятиліть незалежності України «західні» та «східні», «старі» й «нові» ідеали та цінності громадян «уживалися мирно як тваринне царство біля водопою в час великої посухи» (Єршова, 2015, с. 8). Здобута вітчизняною системою освіти автономія до певної міри розслабила педагогічну громадськість, яка так само поволі, як і все суспільство, вчилася вільно дихати, відвикаючи від тотального державного контролю. Водночас так само, як скасування кріпацтва не зробило кріпаків внутрішньо вільними, так і автономія закладу освіти не збільшила внутрішню свободу пострадянських педагогічних кадрів.

У 2020 році Інститутом освітньої аналітики проведено серію моніторингових досліджень ефективності впровадження реформи НУШ (МОН України. Інститут освітньої аналітики, 2020). Серед завдань дослідження було оцінювання готовності керівників і педагогів закладів освіти до впровадження реформи. Ці матеріали дають змогу з'ясувати



причини розбалансованості попиту та пропозицій на вітчизняному ринку праці. У першу чергу це засвідчує невідповідність фактичних навичок молоді вимогам, заявленим у багатьох вакансіях (критичність мислення, креативність, готовність до навчання впродовж життя, внутрішня свобода, здатність приймати нестандартні рішення, готовність брати на себе відповідальність тощо). Результати моніторингу виявили низку проблем, що стримують освітні реформи в Україні і заважають розвитку в молодих людей компетентностей, необхідних для забезпечення ними мобільності в сучасних ринкових умовах.

Так, майже 55 % педагогів (від 26 086 опитаних осіб) зазначили, що не відчували свободи в освітньому процесі, й визнали, що адміністрація продовжує постійно їх контролювати, що суперечить принципам партнерства й автономії вчителя (МОН України. Інститут освітньої аналітики, 2020, с. 14). Попри те, що 85,5 % вчителів визнають важливість місії формування критичного мислення учнів, лише 53,3 % з них висловили впевненість у спроможності досягати цього на практиці (МОН України. Інститут освітньої аналітики, 2020, с. 15). Найбільш популярними методами формування критичного мислення педагоги визнали: роботу в парах (85,2 %), мозковий штурм (84,5 %), мікрофон (83,7 %), асоціативний куш (81,3 %), незакінчені речення (78,2 %). Порівняно незначна частка вчителів готові використовувати в освітньому процесі теорію розв'язання винахідницьких завдань (23,7 %) та ментальні карти (28,5 %), а 0,2 % опитаних педагогів узагалі не використовують ці методи у своїй практиці (МОН України. Інститут освітньої аналітики, 2020, с. 21).

Варто звернути увагу на те, що лише 0,3 % опитаних учителів користуються самостійно створеними освітніми програмами (МОН України. Інститут освітньої аналітики, 2020, с. 52). Тобто переважна більшість педагогів не готові до самостійного пошуку і здебільшого працюють лише за типовими програмами, використовуючи традиційні форми й методи роботи. По суті, надання права на академічну свободу не спричинило інноваційного педагогічного прориву, оскільки здатність користуватися свободою вибору потребує не лише юридичного «права», але і внутрішньої свободи освітян. За висновками Інституту освітньої аналітики, середньостатистичний учитель – це особа віком від 41 до 50 років (МОН України. Інститут освітньої аналітики, 2020, с. 38), директор школи – 51–60 років (МОН України. Інститут освітньої аналітики, 2020, с. 31). Тобто більшість педагогічних працівників і керівників закладів освіти є вихованцями радянської освітньої системи, що впроваджувала культ знань і вторинність особистісної свободи.



З 2014 року громадяни України жертвували життям, захищаючи єдність своєї країни, її європейський вибір, демократичні цінності, що були і є духовною сутністю народу нашої країни. А в 2022 році Україна стала стіною між мирною Європою і ворожим, людиноненавистницьким російським шовінізмом та імперськими мареннями кремлівського диктатора. 2022 рік відкрив усьому світові народження політичної нації українців. Громадяни європейських міст і містечок вийшли на підтримку України, в народові якої побачили віддзеркалення власної свободи як найважливішої цінності демократичного світу. Проте українцям варто усвідомити, що певні геополітичні катастрофи, як, наприклад, війна на території України, були б неможливими, якби формування політичної нації розпочалося одразу після здобуття Україною Незалежності.

Однак де-факто освітні менеджери і гаранті освітніх програм багатьох негуманітарних університетів України так і не усвідомили головного призначення вищої освіти – готувати не лише професіонала, але й ефективну особистість, активного громадянина, інтелігенцію країни як основного джерела української еліти – науково-технічної, науково-педагогічної, культурно-мистецької, владної тощо. Ініціатива молоді щодо участі розвитку громадянського суспільства стимулюється здебільшого не університетами, а зовнішніми інституціями (наприклад, молодіжними гілками політичних партій). Дисципліни соціогуманітарного циклу, покликані забезпечувати якість майбутньої еліти країни, часто становлять менше 20 % навчального навантаження, розподіляються безсистемно і не узгоджуються з кафедрами соціогуманітарного профілю. В деяких університетах є спеціальності, зміст яких не передбачає навіть оглядового ознайомлення здобувачів освіти з важливими соціогуманітарними науками. За таких обставин яскраві рубрики на університетських сайтах про всебічний гуманітарний розвиток молоді виявляються на практиці лише імітацією цих процесів. Не можна також не звернути увагу на те, що автентичне слов'янське слово «виховання» через неякісний денацифікований переклад по суті витіснене з наукового обігу універсальним поняттям «освіта».

У негуманітарних закладах вищої освіти відбувається системне зменшення часу, відведеного на вивчення дисциплін, що мали б розвивати у молоді вельми затребувану воєнним часом критичність мислення. Наприклад, у багатьох університетах навзамін дисципліни «Культурологія», що презентувала українську культуру в контексті світової, стали вводити короткий і вузький курс «Історія української культури». Цілу низку наук віднесено до групи «вільного вибору» студентів, які де-факто не підготовлені до усвідомленого здійснення такого вибору. Наприклад, такою дисципліною в багатьох університетах є політологія – основна дисципліна,



здатна пояснити студенту сутність держави, влади й певних політичних систем, навчити аналізувати форми й методи діяльності політичних лідерів, сприяти розумінню проблем геополітики.

Отже, важко зрозуміти мотиви тих освітніх менеджерів, які в умовах як гібридної війни, так і широкомасштабної збройної агресії, кваліфікують політологію як дисципліну «за вибором». У час, коли релігійний екстремізм і тероризм загрожують існуванню демократичного світу, українські студенти мають вибирати між політологією і релігієзнавством. Негативна тенденція мінімалізації дисциплін психолого-педагогічного циклу подекуди призвела до абсолютної маргіналізації і профанації психологічних і педагогічних знань. Є в університетах спеціальності, студенти яких не вивчають навіть інтегрованого курсу «Основи педагогіки та психології» (Єршова, 2017b).

Навчальні кредити, надані університетам для формування мовних компетентностей, іноді повністю використовуються для формування іншомовної компетентності, ігноруючи той факт, що мова є ключовим поняттям багатьох соціогуманітарних наук (історії, політології, соціології, психології, релігієзнавства тощо) (Єршова, 2017а; 2019). Якщо створену за переписом 2001 р. карту, де позначено території, населення яких визнало російську мову рідною, накласти на мапу нині анексованих та окупованих територій, то отримаємо цілковитий збіг. Очевидно, якби мовні компетентності не розглядали впродовж десятків років винятково як вивчення іноземної мови, а не як результат комплексного вивчення феномену «мова» всіма соціогуманітарними дисциплінами, то сучасна карта України могла б мати інший вигляд. Усе це відбувається в умовах страшної збройної війни, що починалася з інформаційної. Цілком очевидно, що перемога в інформаційних і гібридних війнах (Горбулін, ред., 2017), а також життя в умовах війни та ефективність повоєнного відновлення (Сейко, & Захаріна, 2023) залежатимуть від якості соціогуманітарної освіти громадян.

Законом України «Про вищу освіту» (2017, р.2, п.5) автономія закладу вищої освіти передбачає не лише самостійність і незалежність, але й відповідальність закладу у прийнятті своїх рішень, зокрема, стосовно організації освітнього процесу. Міністерство освіти і науки України, а також розробники і гаранті освітніх програм мають переглянути своє ставлення до визначення ролі й місця предметів соціогуманітарного циклу у професійній підготовці майбутніх фахівців. Здобувач вищої освіти має за період навчання у державному / національному закладі освіти отримати повний цикл знань про людину й суспільство, як того вимагає освітнє законодавство України, де вища освіта передбачає набуття такої системи компетентностей,



яка б поєднувала не тільки професійні знання, уміння й навички, але й світоглядні та громадянські якості та морально-етичні цінності.

Отже, в Україні необхідно сформувавши нову парадигму соціогуманітарної підготовки здобувачів негуманітарних закладів вищої освіти: змінити пропорції між професійними та соціогуманітарними освітніми компонентами; вдосконалити форми й методи гуманітарного розвитку студентської молоді, більше уваги приділити формуванню критичного мислення, креативності, творчості, готовності до самозайнятості й відповідальної підприємницької діяльності; забезпечити якісну підготовку здобувачів вищої освіти як орієнтованих на успіх особистостей, освічених батьків, активних громадян суспільства, здатних берегти і зміцнювати національні й демократичні цінності.

Список використаних джерел

1. Будаєк, В. Д. (2012). Система ціннісних орієнтирів сучасної студентської молоді. В *Педагогічні і психологічні науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 тт., Т. 1: Загальна педагогіка та філософія освіти*. Педагогічна думка. (с. 233–244).
2. Горбулін, В. П. (ред.). (2017). *Світова гібридна війна: український фронт*: монографія. Національний інститут стратегічних досліджень (НІСД).
3. Єршова, Л. (2015). *Трансформація виховного ідеалу в Україні (XIX – початок ХХ століття)*. Київський, Одеський, Харківський навчальні округи: монографія. Видавець Євенок О. О.
4. Єршова, Л. (2017а). Мова й культура в контексті участі університетів у побудові миролюбного й відкритого суспільства. В *Цілі сталого розвитку: глобальні та національні виміри : Міжнародна науково-практична конференція* (5–6 квіт. 2017 р.), (с. 287–289). Академія праці, соціальних відносин і туризму.
5. Єршова, Л. (2017б). Формування особистості в негуманітарних вищих закладах освіти в умовах гібридної війни. В *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців : V Всеукраїнська науково-практична конференція*, (30–31 берез. 2017 р.). Хмельницький: ХНУ. http://lib.iitta.gov.ua/707709/1/Konfer_HmelnytskijNU_2017_14-16.pdf
6. Єршова, Л. (2019). Мова у побудові миролюбного й відкритого суспільства. *Професійна освіта*, 3, 26–27.
7. Закон України «Про вищу освіту» (2014, 1 липня). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
8. Міністерство освіти і науки України. Інститут освітньої аналітики (2020). *Результати моніторингових досліджень*. <https://iea.gov.ua/naukovo-analitichna-diyalnist/analitika/rezultati-monitoringovih-doslidzhen/>
9. Сейко, Н., & Захаріна, Т. (2023). Громадянське суспільство як суб'єкт формування системи реінтеграції ветеранів. *Social Work and Education*, 10, 2, 167–177. DOI: 10.25128/2520-6230.23.2.2
10. Селюкова, Т. В., & Андріїв, Н. О. (2012). Трансформація цінностей як фактор морально-етичних проблем у вихованні студентської молоді. *Педагогічний дискурс*, 12, 289–292.



Мирослава Кащенко,
методист відділу природничих дисциплін,
Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти;
учитель хімії,
КЗЗСО «Луцький ліцей № 26 Луцької міської ради»,
м. Луцьк, Україна, mir.him@ukr.net

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ З ХІМІЇ

Ключові слова: інноваційна діяльність, мотивація, інтеграція, метод проєктів, інформаційні технології.

Keywords: innovative activity, motivation, intergration, method of projects, information technologies.

Діти нового покоління, які сьогодні приходять до школи, відрізняються від попередніх своїми поглядами, мріями та прагненнями. Вони вже не хочуть бути просто слухачами давно доведених істин. Цих дітей цікавить активність, сучасність, новизна у всьому. Життя має давати їм стимул до пошуку, і не тільки у знаннях, але і в розвагах, і в практичному житті. Для теперішнього покоління навчання, а в майбутньому, і робота не повинні бути сірими, нудними. Виходячи з цього, виникла необхідність змінити і підхід до навчання.

В Україні триває реформування системи освіти. Інструментом становлення нової освіти є інноваційна діяльність, яка полягає у внесенні якісно нових елементів у навчальний процес. Пропонуються нові технології, зміна формату взаємодії вчителя й учня, а саме суб'єкт-суб'єктної спрямованості, партнерської співпраці. Учитель є фасилітатором, координатором, а учень – активним учасником, співдіячем, суб'єктом освітнього процесу, який самостійно обирає зміст уроку, форми опрацювання навчального матеріалу, оволодіває знаннями і вміннями. Завдання вчителя – не передавати учням власне розуміння певної інформації, а стимулювати їх брати активну участь у пошуку відповідей на власні запитання, розширювати і змінювати свої уявлення відповідно до отриманих знань.

У центрі навчання в Новій українській школі є особистість учня, його потреби, мотиви, здібності, інтелект, психологічні особливості, ціннісні орієнтири. Тобто навчання є спрямованим на саму дитину і змістом, і формами, на формування її ключових компетентностей, позитивної навчальної мотивації, прагнення до самореалізації, творчої самоактивності, наполегливості й бажання оволодіти відповідними вміннями, навичками, досвідом і цінностями.



Зміст хімічної освіти, як і освіти в цілому, не є сталою величиною, він має враховувати актуальні виклики часу й забезпечувати життєві потреби й соціальну адаптацію учнів, у зв'язку з чим постійно оновлюється. Усім нам, учителям, потрібно докласти чимало зусиль, щоб зробити хімію в сучасній школі цікавим навчальним предметом, а знання, які вона надає, – зрозумілими, доступними учням, такими, що сприяють їх загальному розвитку, підвищенню інтелекту. Крім того, існує потреба довести молоді до необхідності хімічних знань, переконати її в тому, що вони допомагають рятувати природу від катастрофічного забруднення шкідливими речовинами, а людину – від негативного впливу на її здоров'я різних речовин і хімічних елементів. Подолати ці проблеми здатні освічені й небайдужі вчителі хімії.

Що робити, аби вмотивувати учнів до вивчення природничих наук та одночасно бути сучасним, успішним і доцільно використовувати інноваційні технології? Особливості хімії як навчального предмету полягають у тому, що, з одного боку, це фундаментальна наука про природу, котра має великі розвивальні та пізнавальні можливості, а з іншого, – за даними психологічних досліджень, учні вважають її найскладнішим предметом шкільного курсу, нецікавим, мало пов'язаними з їх подальшим життям.

Аналізуючи проблему, можна зробити висновок, що нам потрібно:

- 1) «скласти пазли наук» в одне ціле;
- 2) доповнити програмовий матеріал цікавою сучасною інформацією;
- 3) довести всіма можливими способами практичну значущість знань.

При цьому буде спостерігатись така послідовність:



Інтегрований підхід сприяє мотивації навчальної діяльності у вивченні природничої освітньої галузі, формуванню в учнів інтересу до шкільних предметів, потреби в самостійному поглибленні та розширенні знань. Вважаю, що цьому допомагають інтегровані уроки, завдяки яким комплексно здійснюються міжпредметні зв'язки в навчальному процесі, створюється емоційний фон занять, суттєво активізується навчально-пізнавальна діяльність учнів. На інтегрованих уроках по-новому розглядається роль учителя – він вже не «господар долі» учня, а його зацікавлений, доброзичливий помічник. Учні набувають більшої



самостійності, краще усвідомлюють мету та результати своєї праці, вони є об'єктом і суб'єктом навчальної діяльності.

Діяльність сучасного педагога та інтеграція навчального процесу – саме від цього залежить, чи буде учень конкурентоздатним, комунікабельним, самодостатнім та успішним у майбутньому. Хімія є одним з тих навчальних предметів, що дає багатий матеріал для відпрацювання найрізноманітніших методів і прийомів роботи, тому одним зі шляхів вирішення цього завдання є формування компетентностей у процесі інтеграційних міжпредметних зв'язків під час освітнього процесу.

Підвищити рівень мотивації можна і завдяки використанню сучасних інформаційних технологій. Адже відомо, що діти більш успішно й охоче засвоюють і пізнають те, що їм цікаво, тобто в учнів має виникнути потреба в інформації або певній діяльності, а саме ці технології є потужним мотиваційним поштовхом до навчання, оскільки всі сфери діяльності суспільства різною мірою їх використовують.

Актуальність використання інформаційних технологій у навчанні хімії зумовлено тим, що в них закладено невичерпну змогу для навчання учнів на якісно новому рівні. Вони надають широкі можливості для розвитку особистості школярів і реалізації їх здібностей.

Використання інформаційних технологій на будь-якому уроці дає змогу створити високий рівень особистої зацікавленості учнів за допомогою інформації, виведеної на екран. Структура такого уроку є багатоваріантною, однак він має бути поліфункціональним, тобто не тільки формувати знання, а й розвивати учнів, вводити їх у сферу психічної діяльності, поліпшувати рівень унаочнення навчального матеріалу. Сьогодні є дієвою система навчання, яке вкладається в схему «*учень – технологія – вчитель*», коли зміст праці вчителя суттєво змінюється: основним завданням стає не передача знань, а організація самостійної пізнавальної діяльності учнів.

Дозволити школяреві розкрити свій творчий потенціал та креативно мислити, створюючи нові оригінальні ідеї, розвивати уяву, пам'ять, можна використовуючи метод проєктів. В умовах сьогодення проєкт – це інструмент професійної діяльності, який використовується в усіх сферах життя, тобто це майже соціальне явище. Метод проєктів становить основу технології проєктного навчання, яка сприяє формуванню компетентної особистості, яка здатна, керуючись набутими знаннями, приймати доцільні рішення в різних життєвих ситуаціях. Саме цей метод стимулює природну допитливість розвиток пізнавальної та дослідницької діяльності учнів, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі.



Хімія – наука, створена людьми і заради людей. Надзвичайно важливо показувати повсякчас зв'язок хімії з життям суспільства, роль хімії у розвитку цивілізації. Сьогодні необхідно не так поглиблення специфічних знань з хімії, як їх соціокультурна адаптація. Необхідно звузити розрив між хімією та реаліями повсякденного життя, зробити хімічні знання особистісно значущими для кожного учня, вивести їх за межі кабінету і застосовувати для пояснення реальних явищ природи, суспільства, власного життя.

Список використаних джерел

1. Базик, В. В. (2017). Метод проектів як складова дослідницько-експериментальної діяльності учнів та учителя. *Таврійський вісник освіти*, (4), 155–166.
2. Полат, Є. С. (2005). *Нові педагогічні і інформаційні технології в системі освіти*. Видавничий центр Академія, 272.
3. Просіна, О. В. (2018). Інтеграція в НУШ. Інтегрований підхід в освітньому процесі. *Тематичний випуск журналу «Методист»*, 74(2), 68–71.
4. Супрун, В. П., (2019). Тенденції і проблеми розвитку сучасної хімічної освіти. *Збірник наукових праць I Всеукраїнської науково-практичної конференції*. За заг. ред. Л. Я. Мідак. 232.
5. Сотнікова, Е. В. (2018). Впровадження проектної технології на заняттях з хімії. *Хімія*, 7–8, 31–33.

Олена КІРІАКІДІ,
аспірант кафедри педагогіки,
Хмельницький національний університет,
м. Хмельницький, Україна, alexalena72@gmail.com

ДІАГНОСТИЧНИЙ АПАРАТ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ РОЗВИНЕНOSTІ МЕДІАГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВМС ЗСУ

Ключові слова: медіаграмотність, майбутні офіцери, Військово-морські сили Збройних сил України, професійна підготовка, критерії, показники, рівні.

Keywords: media literacy, future officers, Naval Forces of the Armed Forces of Ukraine, professional training, criteria, indicators, levels.

Офіцер Військово-морських сил Збройних сил України повинен бути медіаграмотним – володіти здатністю критично та усвідомлено оцінювати медіаповідомлення, протидіяти маніпуляціям і ворожим інформаційним впливам. Про необхідність та важливість розвитку медіаграмотності й інформаційної культури наголошено у Рішенні Ради національної безпеки і



оборони України «Про нову редакцію Воєнної доктрини України», де визначено, що важливим завданням запобігання та ефективної протидії ворожим інформаційно-психологічним впливам є забезпечення інформаційної складової воєнної безпеки, підвищення медіакультури суспільства і громадян (Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 2 вересня 2015 року «Про нову редакцію Воєнної доктрини України», 2015).

Розвиненість медіаграмотності майбутніх офіцерів Військово-морських сил запропоновано оцінювати за трьома критеріями, які характеризують її структурні компоненти: особистісно-мотиваційним, пізнавально-когнітивним і діяльнісно-результативним.

Основними показниками особистісно-мотиваційного критерію є такі: мотивація до вивчення медіаграмотності; пізнавальні інтереси у сфері медіа, ерудиція, допитливість та прагнення нового; готовність підвищувати свій рівень знань про медіаграмотність; емоційна врівноваженість, психологічна стриманість, стресостійкість в агресивному інформаційному просторі.

Для пізнавально-когнітивного критерію доцільно обрати такі показники, як обізнаність про загальні особливостями медіа, їх історію та роль у суспільстві; знання про послідовність оцінювання змісту медіатекстів, вимоги до медіаповідомлення та новинні стандарти; знання про інструменти новітніх медіа, зокрема *ютуб, гугль, фейсбук, твіттер, тикток* та ін., особливості спілкування у соціальних мережах; обізнаність про техніки маніпулятивних впливів, про методи захисту від можливих негативних впливів у процесі масової комунікації.

Показниками діяльнісно-результативного критерію є здатність аналізувати й оцінювати медіаповідомлення, визначати його актуальність і несуперечливість; уміння створювати власні усні чи писемні висловлювання, необхідні для вирішення різних завдань професійної діяльності, брати участь в онлайн-дискусіях; уміння критично оцінювати медіатексти, виявляти маніпуляції історичною та актуальною для суспільства інформацією, перевіряти її достовірність; навички розпізнавання фейків та дезінформації, протидії ворожим інформаційним впливам, верифікації вмісту соціальних мереж.

З використанням зазначених критеріїв доцільно користуватися трирівневою шкалою розвиненості медіаграмотності майбутніх офіцерів: низький, достатній і високий.

Список використаних джерел

1. Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 2 вересня 2015 року «Про нову редакцію Воєнної доктрини України» : Указ Президента України від 24 вересня 2015 р. № 555/2015. (дата звернення: 01.09.2023) zakon.rada.gov.ua.



Tomasz KONOPKA,

doctor Instytutu nauk o bezpieczeństwie
Staropolskiej Akademii nauk stosowanych w Kielcach,
Kielce, Rzeczpospolita Polska, tomaszk.67@wp.pl

CECHY SZKOLENIA CIĄGŁEGO W POLSCE

Kluczowe słowa: edukacja nieprzerwana, samorealizacja, cele zawodowe, kompetencje.

Keywords: continuous education, self-realization, professional goals, competencies.

Zmiany, jakie zachodzą we współczesnym świecie, a zwłaszcza w systemie edukacji, charakteryzują się ciągłością i skokowością, ale to właśnie one mają silny wpływ na ludzi. Współczesna edukacja ma na celu pomóc dorosłym być odpornym na zmiany i umożliwić reaktywną adaptację na podstawie nauki przez całe życie. W obecnym etapie, według demografów, następuje "starzenie się" państw, czyli wzrost liczby ludzi w wieku senioralnym. Zwiększenie udziału osób starszych w strukturze społeczeństwa rodzi nowe potrzeby społeczne, w tym potrzeby edukacyjne. Wśród tych potrzeb wymienia się transformację wszystkich instytucji społecznych (edukacji, ekonomii, sfery społecznej i duchowej), kształtowanie nowej kultury samoświadomości społeczeństwa, adaptację ludzi do zmiennych warunków, harmonizację interesów w "nowym" społeczeństwie. To sprawia, że aktualnym staje się kwestia wszechstronnego rozwoju dorosłej osobowości przez całe życie z uwzględnieniem potencjału ludzkiego, czynników genetycznych, narodowych i socjokulturowych tradycji.

Neprebrna edukacja w Polsce jest regulowana przez Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 roku "O edukacji nieprzerwanej w formach pozaszkolnych". Zgodnie z tym zarządzeniem, edukacja nieprzerwana obejmuje edukację dorosłych, która może być prowadzona w formie formalnej i nieformalnej. Dlatego edukacja nieformalna dorosłych w Polsce jest rozumiana jako dowolna forma zorganizowanej i systematycznej działalności, która nie pokrywa się z działalnością szkół, uniwersytetów i innych instytucji edukacyjnych należących do formalnego systemu edukacji; taka, która odbywa się po godzinach pracy w placówkach edukacyjnych, klubach, zespołach i zwykle nie wymaga uzyskania oficjalnego dokumentu. Edukacja nieformalna w Polsce jest integralną częścią strategii edukacji nieprzerwanej - edukacji przez całe życie. Opracowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu "Strategia rozwoju edukacji nieprzerwanej" szczegółowo określa cele, zadania i sposoby realizacji idei edukacji nieformalnej w Polsce: 1) rozszerzenie dostępu do edukacji



nieprzerwanej, 2) podniesienie jakości edukacji nieprzerwanej, 3) współpraca i udział partnerski, 4) wzrost inwestycji w zasoby ludzkie, 5) tworzenie zasobów informacyjnych w dziedzinie edukacji nieprzerwanej oraz rozwój usług doradczych, 6) wyjaśnianie roli i znaczenia edukacji nieprzerwanej.

W zarządzeniu Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, zatytułowanym "Modernizacja edukacji nieprzerwanej i edukacji dorosłych w Polsce jako integralnych elementów edukacji przez całe życie", edukacja dorosłych jest określana jako "zespół procesów edukacyjnych (formalnych, nieformalnych i informalnych), które niezależnie od treści, poziomu i metod pozwalają na zdobycie edukacji w szkołach i w formach pozaszkolnych, dzięki czemu dorośli rozwijają swoje umiejętności, wzbogacają wiedzę, doskonalą swoje kwalifikacje zawodowe lub zdobywają nowe zawody".

Warto zauważyć niski poziom udziału Polaków w edukacji nieprzerwanej, co wynika z kilku powodów: braku świadomości konieczności podnoszenia kwalifikacji, ograniczeń finansowych, braku czasu oraz słabej przygotowania dorosłych uczniów, którzy nie zostali w szkole wyposażeni w umiejętności i umiejętności niezbędne do pełnego życia w dynamicznym świecie. Na podstawie analizy raportów ISCED dotyczących stanu edukacji nieprzerwanej ustalono, że Polska ma jeden z najniższych wskaźników uczestnictwa dorosłych w edukacji nieprzerwanej (poniżej 2 %), podczas gdy średni wynik w przedstawionych krajach (kraje skandynawskie, Czechy, Słowacja i inne) wynosił 3,4 %. Szwajcaria ma najwyższe wskaźniki uczestnictwa (prawie 13 %), podczas gdy w Wielkiej Brytanii i krajach Europy Północnej wskaźniki uczestnictwa w edukacji nieprzerwanej wahają się od 6 do 10 %.

Wyniki analizy dostępnych programów edukacji nieformalnej dorosłych pokazują, że niektóre kraje (jak Czechy, Słowacja, Węgry i inne) inwestują w intensywną, długotrwałą edukację dla względnie niewielkiej grupy dorosłych, podczas gdy inne (takie jak Wielka Brytania, Niemcy, Austria i inne) inwestują w krótszą edukację dla większej liczby dorosłych. Polska należy do krajów pierwszego typu. Dlatego według ekspertów OECD, dla poprawy wskaźników uczestnictwa w edukacji nieformalnej, Polska powinna: 1) zwiększyć udział dorosłych w edukacji nieprzerwanej poprzez podniesienie rangi ich kształcenia w polityce zatrudnienia, 2) włączyć innowacyjne elementy do polityki promocji edukacji dorosłych, 3) wzmocnić koordynację między dostawcami usług edukacyjnych, 4) zapewnić uznanie wyników edukacji nieformalnej dorosłych.

Edukacja nieprzerwana dorosłych w Polsce obejmuje: studia podyplomowe; kursy kwalifikacyjne zawodowe; kursy mistrzostwa zawodowego; ogólne kompetencje; ulepszanie teoretycznej wiedzy dla pracowników, którzy nie osiągnęli pełnoletniości; inne kursy umożliwiające zdobycie i uzupełnienie



zawodowych umiejętności, wiedzy i kwalifikacji, seminaria zawodowe oraz staże, specjalizowane staże, praktyki zawodowe, samokształcenie.

Jedną z form nieformalnej edukacji dorosłych w Polsce są programy studiów podyplomowych – różnorodne programy edukacyjne dostępne po uzyskaniu wyższego wykształcenia. Cieszą się one dużym zainteresowaniem społeczeństwa dorosłego, ponieważ szybko reagują na potrzeby rynku pracy i mogą łatwo się zmieniać. Programy studiów podyplomowych pozwalają poszerzyć/będą bazę wiedzy akademickiej w zakresie umiejętności zawodowych lub specjalizacji naukowej; zdobyć zupełnie nowe kwalifikacje zawodowe. W dzisiejszym świecie dorośli coraz częściej zmuszeni są zmieniać swoje zawody z różnych powodów, zarówno osobistych, jak i związanych z sytuacją na rynku pracy. Dlatego programy studiów podyplomowych w systemie edukacji nieprzerwanej dorosłych pełnią rolę programów specjalizacji, które aktualizują/wzmacniają istniejącą wiedzę u słuchaczy.

Oto jak pokazuje przegląd form ciągłego kształcenia w Polsce, wszystkie one są skierowane na niezależność i samorealizację dorosłego; koncentrację na celach, problemach i zadaniach zawodowych; na praktycznym zastosowaniu nowej wiedzy; uwzględnieniu doświadczenia zawodowego i osobistego, konkurencyjnych interesów (społecznych, czasowych, finansowych) itp., w wyniku czego osiąga on niezbędne kompetencje.

Lista wykorzystanych źródeł

1. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, dnia 17 lutego 2012 r. poz. 186).
2. Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2020. Dokument przyjęty przez Radę Ministrów 8 lipca 2003 r. URL : <http://www.menis.gov.pl>
3. Pólturzycki, J. (1994). Akademska edukacja dorosłych. Warszawa.

Інна ЛІПЧЕВСЬКА,
доктор філософії з галузі знань 01 Освіта / Педагогіка,
науковий співробітник відділу дидактики,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна, linla@ukr.net

ЗМІСТ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ТА ПЕРСОНАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ

Ключові слова: профільна середня освіта; зміст освіти; Нова українська школа; персоналізація навчання; індивідуалізація навчання.



Keywords: *professional secondary education; content of education; New Ukrainian school; personalization of training; individualization of education.*

Реформування української профільної середньої освіти відбувається згідно з положеннями людиноцентризму, педагогіки партнерства, компетентнісного, діяльнісного й особистісно зорієнтованого підходів. В основі нововведень – досягнення вітчизняної педагогіки та передовий зарубіжний досвід – Великої Британії, Естонії, Німеччини, Польщі, Франції й інших країн.

У сучасній практиці закладів загальної середньої освіти існує три основні моделі здобуття профільної середньої освіти (Ляшенко & Мальований, 2024):

– жорстка диференціація профілів навчання, коли перелік профілів навчання (і відповідні освітні / навчальні програми) визначається нормативно, а заклади освіти обирають профілізацію із зазначеного переліку;

– варіативна профілізація освіти, де є обов’язковий базовий перелік предметів для вивчення незалежно від профілізації закладу освіти, і додаткові профільні курси (навчальні програми для яких розробляють безпосередньо в закладах освіти відповідно до їхньої спрямування та наявних ресурсів);

– персоналізоване профільне навчання, де нормативно визначаються очікувані результати навчання, заклади освіти розробляють власний унікальний зміст освіти (як варіативний, так і інваріантний складники), а кожен учень формує власну освітню траєкторію за обраним профілем навчання.

Згідно з концепцією, представленою Міністерством освіти та науки України (MON Ukraine, 2023), вітчизняна профільна середня освіта має забезпечити варіативну профілізацію освіти, доповнену можливістю персоналізованого вивчення учнями факультативних курсів. Зміст освіти має включати базовий складник (знаннєве ядро), який є обов’язковим для опанування учнями 10–12 класів незалежно від їхнього профілю навчання. Він визначається Державним стандартом профільної середньої освіти.

Профілізація навчання забезпечується шляхом включення до змісту освіти варіативного складника: модельних навчальних програм поглибленого змісту і спецкурсів, рекомендованих Міністерством освіти та науки України. Цей складник забезпечує індивідуалізацію навчання: врахування в плануванні та здійсненні освітнього процесу індивідуально-типологічних й індивідуально-психологічних особливостей учнів задля забезпечення їхнього гармонійного розвитку за обраним профілем навчання.



Факультативні курси дають змогу персоналізації змісту освіти, що передбачає унікальність і максимальну гнучкість освітньої траєкторії під час здобуття профільної середньої освіти, її відповідність здібностям і потребам кожного школяра; сприяє розвитку в учнів ініціативності, креативності, самостійності, критичного мислення, лідерських і комунікаційних навичок.

Загальну структуру змісту профільної середньої освіти представлено на рис. 1.

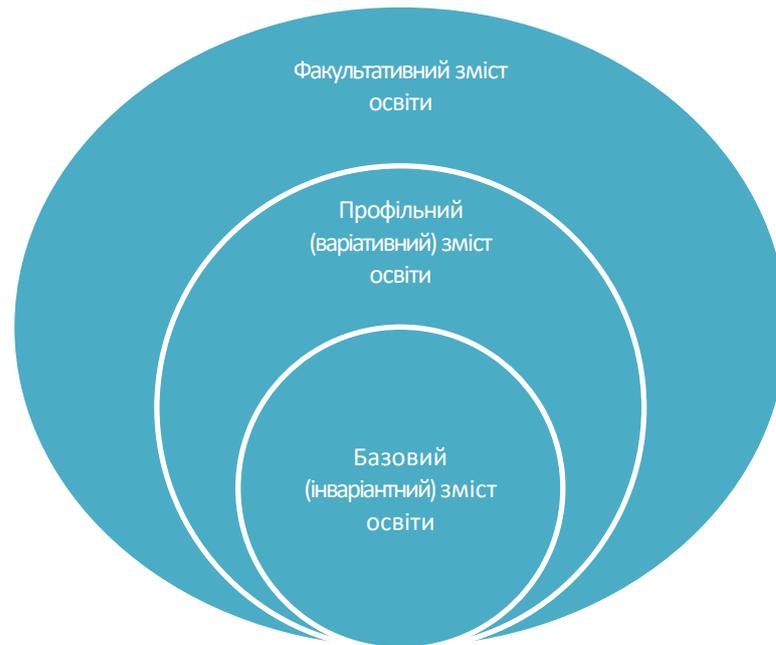


Рисунок 1. Зміст профільної середньої освіти згідно з проектом Державного стандарту профільної середньої освіти, 2024 р.

У ситуації воєнного стану персоналізація та індивідуалізація навчання мають велике значення для оптимізації освітнього процесу на третьому рівні повної загальної середньої освіти; сприяють усвідомленню учнями цілей навчання та продуктивних шляхів їх досягнення, мотивації підлітків до навчальної (навчально-пізнавальної) діяльності, зменшенню / компенсації освітніх (навчальних) втрат учнів, налагодженню психологічно-комфортної атмосфери в класі.

Список використаних джерел

1. Кремень, В., Топузов, О., Ляшенко, О., Мальований, Ю., & Засекіна, Т. (2023). Профільна середня освіта: Концептуальні засади для нової української школи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 5(2), 1–8. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5201>
2. Ліпчевська, І. (2024). Тенденції розвитку української системи освіти в умовах воєнного стану в країні: Від освітніх втрат до потенційних можливостей удосконалення освітнього процесу. У *Світ дидактики: Дидактика в сучасному світі* (с. 123–124). Видавництво «Людмила».



3. Ляшенко, О., & Мальований, Ю. (2024). Профільна середня освіта як об'єкт дидактичних досліджень. У *Світ дидактики: Дидактика в сучасному світі* (с. 3–4). Видавництво «Людмила».

4. Малихін, О., Арістова, Н., & Липчевська, І. (2023). Аналітичні матеріали: Дидактичні особливості організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*, (11(10)), 56–62. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-008>

5. Малихін, О., Арістова, Н., & Шпарик, О. (2021). Використання позитивного досвіду організації освітнього процесу в країнах ЄС в умовах непрогнозованих глобальних впливів у системі національної освіти України. КОНВІ ПРІНТ. <https://doi.org/10.32405/978-617-8124-25-0-2021-70>

6. Проект стандарту профільної середньої освіти: Громадське обговорення. (2023, 30 жовтня). Міністерство освіти і науки України. <https://mon.gov.ua/ua/news/profilna-serednya-osvita-pochalosya-gromadske-obgovorennya-proyektu-standartu>

7. MON Ukraine. (2023, 11 грудня). *Семінар «Моделі профільної освіти за кордоном – перспективи для України»* [Відео]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=v1UkZrHybNQ>

8. OECD. (2023). *A vision for academic lyceums in Ukraine*.

9. Topuzov, O., Malykhin, O., Aristova, N., Popov, R., & Zasiakina, T. (2022). Individualized learning in the context of blended mode of the educational process in secondary school: Challenges and expectation. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, (1), 560–571. <http://journals.rta.lv/index.php/SIE/article/view/6874/5716>

Наталія МЕЛЬНІЙЧУК,

учитель початкових класів,

КЗЗСО «Луцький ліцей № 1 Луцької міської ради»,

м. Луцьк, Україна, nataliia.melniichuk@gmail.com;

Інна КОЗЮК,

учитель біології та географії,

КЗЗСО «Луцька гімназія № 17 Луцької міської ради»

м. Луцьк, Україна, innakozuk05@gmail.com

СУЧАСНІ НАЦІОНАЛЬНІ ОРІЄНТИРИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: середня освіта; реформи; соціальний розвиток; нові стандарти; інституції; міжнародний рівень.

Keywords: secondary education; reforms; social development; new standards; institutions; international level.

Успішний соціально-економічний розвиток України на шляху руху до європейської інтеграції можливий лише за умови високого рівня освіти та науки. Для цього потрібно з великою відповідальністю ставитись до підготовки та виховання молодих українців, справжніх патріотів, фахівців



високого рівня. Хоча в останнє десятиліття виникає багато різних чинників, які заважають успішному запровадженню передових технологій, а подеколи навіть не дають можливості здобувачам освіти отримати належні знання за шкільною партою. До негативних чинників можна віднести: коронавірус, повномасштабні військові дії, недостатнє фінансування, руйнування навчальних закладів, необхідність переселення в межах держави і за кордон та ін.

Сучасний стан середньої освіти залежить від багатьох сфер суспільного життя, зокрема, економічного та соціального розвитку, правового поля, співпраці з зарубіжними країнами. Освіта повинна мати належне матеріальне, технічне і фінансове забезпечення для набуття високої якості та конкурентоспроможності на державному й міжнародному рівнях.

Середня освіта України має значні досягнення, проте в сучасних умовах потрібно орієнтуватись на міжнародний рівень. Тому в нашій державі в останні роки, приймаються Закони, постанови для забезпечення та впровадження реформи середньої освіти.

Верховною Радою України у 2017 році був прийнятий Закон України «Про освіту», направлений на комплексне та всеосяжне реформування загальної середньої освіти для формування людського капіталу (Закон України «Про освіту», 2017). У 2020 році прийнято новий Закон України «Про повну загальну середню освіту» (Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020).

Закони визначають важливі напрямки реформи загальної середньої освіти, зокрема розбудови Нової української школи через формування в учнів ключових компетентностей для навчання протягом життя, забезпечення успішності випускників та якості освіти, забезпечення однакового доступу до якісної середньої освіти, створення сприятливого освітнього середовища для отримання знань, підвищення автономії та відповідальності закладів загальної середньої освіти, забезпечення права здобувачів освіти на індивідуальне навчання, визнання неформальної та інформальної освіти, надання педагогічним працівникам свободи у самостійному виборі закладів для підвищення кваліфікації, приведення структури загальної середньої освіти до структури зарубіжних країн, покращення матеріально-технічного забезпечення та фінансування закладів освіти, забезпечення рівноправ'я у провадженні освітньої діяльності закладами різної форми власності (Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020).

Для втілення в життя реформи про загальну середню освіту в Україні розроблено ряд нормативних та правових актів, зокрема: нові стандарти базової загальної середньої освіти та нові стандарти початкової освіти, які базуються на принципах, що направлені не на конкретні знання, а на



компетентності та результат навчання. Тому в Україні створюються профільні навчальні заклади: ліцеї, заклади професійної, професійно-технічної та фахової передвищої освіти.

В Україні вважають, що високоякісна початкова, загальна середня, передвища та вища освіта є найважливішим елементом успішного розвитку суспільства та його особистостей зокрема. Для цього постійно втілюються принципи та політика Нової української школи, особлива увага надається підготовці педагогічних кадрів, матеріально-технічному забезпеченню освітнього процесу, доступу до високоякісних освітніх ресурсів (підручників, науково-популярної та методичної літератури, інтернет-джерел), створенню сучасного середовища й освітнього процесу, які дозволяють на високому рівні навчатись та розвиватись здобувачам освіти з різними освітніми проблемами (Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020).

Реформа загальної середньої освіти стикається з низкою труднощів: військові дії, переміщення школярів, руйнування навчальних закладів, спалахи хвороб (коронавірус, грип), законодавчими, кадровими, матеріально-фінансовими, технічними та ін.

Для розв'язання проблем середньої освіти необхідно буде: відбудова закладів освіти; пришвидшення реформи «Нова українська школа»; створення багатoproфільних ліцеїв професійного та академічного напрямків; підготовка педагогічних працівників на основі якісних стандартів вищої школи; збільшення фінансування для навчання дітей з особливими освітніми потребами (інклюзія); удосконалення системи освітніх вимірювань та стандартного зовнішнього оцінювання; запровадження жорсткого контролю над якістю підручників; створення незалежного фонду фінансування освітніх послуг; заміна атестації педагогічних працівників сертифікацією (Закон України «Про освіту», 2017).

Ще одним досить важливим кроком на шляху реформування середньої освіти та співпраці українського й міжнародного освітнього простору, зокрема європейського, є запровадження загальноєвропейського простору кваліфікацій, формування спільних інституцій та використання спільних механізмів для запровадження і забезпечення трудової й освітньої мобільності.

На всіх рівнях управління загальною середньою освітою актуальна реформа освітньої статистики, яка є основою для прийняття рішень, що ґрунтуються на доказах (Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020).

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» (2017). <https://mon.gov.ua/ua>.
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020). <https://zakon.rada.gov.ua/>



Ольга ОСЕРЕДЧУК,

кандидат історичних наук, доктор педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи,
керівник Центру маркетингу та розвитку,
Львівський національний університет імені Івана Франка,
експерт Українського культурного фонду, голова ГЕР 02 Культура і мистецтво НАЗЯВО,
м. Львів, Україна, e-mail: Oseredchuk.ola@gmail.com;

Олена БІДА,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки,
психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти,
Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II,
м. Берегове, Україна, e-mail: tetyanna@ukr.net;

Тетяна КУЧАЙ,

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки,
психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти,
Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II,
м. Берегове, Україна, e-mail: tetyanna@ukr.net

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КАНАДІ

Ключові слова: вища освіта; системи освіти; нові стандарти; національна мережа організацій; навчальні програми.

Keywords: higher education; education system; new standards; national network of organizations; educational programmes.

Уся канадська система забезпечення якості вищої освіти внутрішньо впорядкована і збалансована.

У Канаді кожна провінція має своє міністерство освіти. Загальнонаціональні стандарти якості освіти підтримуються багатьма асоціаціями. Так, Асоціація акредитаційних агентств (The Association of Accrediting Agencies of Canada) діє як національна мережа організацій, пов'язаних із вищою освітою (Accreditation Agencies & Higher Education Associations in Canada, 2021).

У країні, загалом, діють дві моделі. У першій зосереджено увагу здебільшого на дисциплінах / кафедрах. Інститути проводять власну внутрішню оцінку дисципліни / програм, а потім приходять зовнішня група, щоб зробити власну оцінку. Зазвичай це не зовсім нова оцінка; скоріше, це перевірка вже проведеного внутрішнього оцінювання. Зовнішня група перевіряє, чи використала установа всі наявні докази, і якщо є докази проблем або прогалин у доказах, вони можуть поставити деякі більш глибокі запитання. У Канаді існує національний механізм рівноправного



нагляду, який регулярно перевіряє і зазвичай публічно звітує про окремі відділи в окремих установах. Він функціонує у формі періодичних оглядів програм (вони скрізь мають дещо інші назви, але поки що зупинимося на «оглядах програм»). Але важливим є те, що працює однорівнева система, а не дворівнева. Тобто замість внутрішнього та зовнішнього огляду ми маємо єдиний переважно внутрішній огляд із деякими інституційними колегами з інших відділів та колегами по дисциплінарній діяльності з інших установ.

Другу модель можна використовувати як на відміну, так і на додаток до першого підходу, оскільки увагу зосереджено на установі, а не на відділі чи програмі. Здебільшого – на процесах, як установа сприяє якості в усіх своїх операціях (це часто може включати неакадемічні, а також академічні функції). Метод подібний до першої моделі – внутрішнє самооцінювання з подальшим зовнішнім екзаменатором. Метою зовнішніх екзаменаторів є не стільки незалежне оцінювання, скільки контроль якості внутрішнього оцінювання, визначення того, чи охопила установа всі свої бази під час оцінювання (Askling, 1997).

Кожний ЗВО має офіційну, затверджену, прозору політику, яка зобов'язує забезпечити якість освіти та постійне вдосконалення своїх академічних програм. У певних випадках установа також відповідає вимогам провінційної / регіональної влади, відповідальної за забезпечення якості освіти, шляхом перевірки цим агентством того, що політика та процеси перевірки якості освіти установи відповідають узгодженим стандартам, або шляхом власної оцінки програм (Council of Ministers of Education, Canada (CMEC), 2007).

Отже, кожна канадська провінція має власну систему забезпечення якості вищої освіти. Цими системами може керувати організація, що представляє університети, агентство, уряд провінції або поєднання учасників. Хоча підходи відрізняються, провінційні системи забезпечення якості, як правило, переглядають програми для забезпечення якості пропонувані ступенів, контролюють частоту та ефективність інституційних оглядів та/або встановлюють рекомендації щодо аудиту існуючих програм.

Список використаних джерел

1. Accreditation Agencies & Higher Education Associations in Canada (2021). <https://www.canadaeducation.info/higher-education/accrediting-agencies.html>
2. Askling, B. (1997). Quality monitoring as an institutional enterprise, *Quality in Higher Education*, 3(1), 17–26.
3. Council of Ministers of Education, Canada (CMEC). (2007), Ministerial Statement on Quality Assurance of Degree Education in Canada. Canada, CMEC.



Ірина ПІКУЛЬ,
магістрант I курсу, групи ПО-61Мз, факультету педагогічної освіти та соціальної роботи,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, спеціальність «Початкова освіта»,
м. Луцьк, Україна, Pikulirina6@gmail.com;

Тетяна ЗДІХОВСЬКА,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики початкової освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна, zdihovska.tetyana@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕХНОЛОГІЇ «ВЕБКВЕСТ»

Ключові слова: вебквест; компетентність; інформаційні ресурси; проєктні технології; критичне мислення; інформаційна культура.

Keywords: webquest; competence; information resources; project technologies; critical thinking; information culture.

Читацька компетентність молодшого школяра – це володіння цілим комплексом читацьких знань, умінь і навичок, ціннісних ставлень учнів, які дають змогу свідомо здійснювати пошук книжок, завдяки яким людина може знаходити інформацію для вирішення пізнавальних завдань.

Найбільш сприятливим періодом для розвитку читацьких умінь є молодший шкільний вік. Якщо інтерес до читання на цьому етапі не сформувався, це може негативно позначитися на подальшому навчанні та розвитку учня. Формування читацької компетентності відбувається саме через розвиток читацьких навичок.

В умовах інформаційного суспільства вчитель давно перестав бути єдиним «джерелом знань» з усього переліку причин. Ці обставини змушують сучасного педагога шукати нові шляхи й методи навчання, які заохочуватимуть здобувачів початкової освіти до самопізнання, у ході якого вони отримають стійкі ключові та предметні компетентності, а вчитель забезпечить науково-методичний та психологічний супровід. Навчання повинно бути розвивальним у плані розвитку самостійного критичного та творчого мислення. З цією метою багато хто з учителів давно використовує проєктні технології, в яких активно використовують ресурси інтернету. Однією з них є вебквест (Сокол, 2013).

Усе більшу увагу науковців і практиків привертають дослідження проблем впровадження інноваційних технологій, зокрема вебквестів.



Зокрема, теоретичні засади застосування сучасних педагогічних технологій у навчальному процесі розкрито у працях І. Богданової, О. Михайлової, В. Матірко, В. Полякова, Ю. Ткаченка, О. Сидоренка, Ю. Сурміна, В. Лободи, А. Фурди. Поняття «вебквест» започатковано Б. Доджем.

Вебквест – це дидактична структура, у рамках якої викладач удосконалює пошукову діяльність здобувачів освіти, задає їм параметри цієї діяльності й визначає її час (Кадемія та ін., 2011, с. 227).

На сьогодні в навчальних закладах практично всі здобувачі освіти користуються сучасними ІКТ, що спрощує процес пошуку інформації, її обробки та представлення в різних формах. Вебквест, використовуючи інформаційні ресурси інтернету, інтегрує їх у навчальний процес, допомагає ефективно вирішувати цілий ряд практичних завдань. Це сприяє формуванню читацької компетентності в молодших школярів, а саме: навичок пошуку інформації; вміння аналізувати та критично оцінювати достовірність отриманих даних; удосконалює навички мережевого спілкування; сприяє подоланню проблеми емоційного вираження в умовах мережі; формує навички командної роботи та усвідомлення соціальної важливості й відповідальності за результати власної інформаційної діяльності; повага до результатів інформаційної роботи інших людей; усвідомлюються поняття інформаційної безпеки та приватної інформації, авторського права та ін.

Робота з вебквестами також сприяє підвищенню ІТ-компетентності вчителів початкових класів та молодших школярів, ознайомлює їх з новими типами сучасних інтернет-сервісів, розвиває інформаційну культуру, сприяє критичному мисленню, навчає шукати шляхи для вирішення завдань та проблем загалом.

Головною метою таких квестів на уроках літературного читання є не лише розвиток читацьких навичок, а й стимулювання інтересу до читання та навчання. Завдання мають бути захопливими й цікавими, а також включати мультимедійні елементи, які роблять процес навчання більш змістовним.

Сам процес, зазвичай, передбачає співпрацю та спілкування між здобувачами освіти. Вони обговорюють знайдену інформацію та приймають спільні рішення, що сприяє розвитку навичок командної роботи.

Після завершення вебквесту важливо провести обговорення результатів з учнями. Це дозволяє їм поділитися враженнями та висловити свої думки про те, що вони вивчили та які проблеми в них виникли під час проходження квесту.

Участь здобувачів освіти в таких ігрових інноваційних заходах забезпечить створення сприятливих психологічних умов для ефективної взаємодії в групі, самопізнання учасників гри, сприятиме покращенню



якості знань, підвищенню загальної освіченості учнів, формуванню читацької компетентності.

Отже, інноваційна технологія «вебквест» у формуванні читацької компетентності не лише залучає здобувачів початкової освіти до активної участі, а й стимулює їх інтелектуальні здібності та розвиває критичне мислення, дозволяє зробити навчання цікавим і змістовним, сприяючи засвоєнню матеріалу через власний пошук і аналіз інформації. Крім того, використання вебресурсів розширяє можливості доступу до різноманітної літератури та інформаційних джерел, що сприяє розвитку навичок самостійного вивчення. Використання цієї технології ефективно сприяє розвитку читацької компетентності молодших школярів, підвищуючи якість їхньої освіти та загальний рівень навчальних досягнень.

Список використаних джерел

1. Кадемія, М. Ю., Козяр, М. М., Рак, Т. Є. (2011). *Інформаційно-комунікаційні технології навчання : словник-госарій*. СПОЛОМ.
2. Сокол, І. М. (2013). Веб-квест як інноваційний метод формування творчої особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 2, 28–30.
3. Державний стандарт початкової освіти. <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>

Ірина РАДЕЦЬКА,
кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри менеджменту освіти,
Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти,
м. Луцьк, Україна, i.turchuk@vippro.org.ua

ФІНАНСОВА АВТОНОМІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕХАНІЗМ РЕАЛІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: *Нова українська школа; середня освіта; фінансова автономія; персоналізація навчання; індивідуальна освітня траєкторія.*

Keywords: *New Ukrainian school; secondary education; financial autonomy; personalization of training; individual educational trajectory.*

У контексті Нової української школи важливим є питання особистісної готовності керівників закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) до безперервного професійного саморозвитку за індивідуальною освітньою



траєкторією, зокрема їх готовність до опанування знань з питань фінансового менеджменту, бухгалтерського обліку і фінансів, контролю і ревізії, формування бюджету та ведення облікової політики. Індивідуальна освітня траєкторія формування компетентності керівника «стратегічне управління закладом освіти» зосереджує увагу на розумінні переваг та ризиків упровадження фінансової автономії, важливості розвитку здатності керівників ефективно залучати і використовувати матеріальні й фінансові ресурси, затверджувати кошториси та плани використання бюджетних коштів відповідно до стратегічних цілей і завдань закладу освіти.

Відповідь на риторичне питання «Де легше управляти фінансами: у межах бюджету територіальної громади чи окремої установи?» є очевидна. Фінансова автономія – тенденція загальноосвітня, тому назвати її українським нововведенням не можна. Фахівці вважають фінансову автономію ефективним механізмом реалізації інноваційного управління ЗЗСО. В рамках шведсько-українського проекту «Підтримка децентралізації в Україні» у співпраці з програмою співробітництва з розвитку від Міністерства закордонних справ Республіки Польща розроблено методичний посібник «Автономія як шлях до ефективного менеджменту школи» (Сеїтосманов та ін, 2019).

Проблема, на вирішення якої спрямовано наше дослідження, полягає у тому, що нині частина керівників ЗЗСО в Україні не обізнана із можливостями фінансової автономії або не розуміє, для чого вона потрібна. А комусь страх відповідальності перевищує позитивні наслідки такої автономії, яких насправді чимало. Інколи головні розпорядники бюджетних коштів (органи управління освітою) не сприяють тому, щоб заклади освіти набували фінансової автономії. Глибоко переконані, що фінансова автономія стосується не лише керівника, а й усіх учасників освітнього процесу, якщо вони хочуть бути господарями у закладі освіти, а менеджери освіти місцевого рівня – допомагати керівникам ЗЗСО забезпечувати фінансову автономію.

Перевагами фінансової автономії є: підвищення ефективності планування та використання коштів; збільшення ефективності використання майна; посилення рівня відповідальності керівника закладу освіти; залучення зацікавлених сторін до управління фінансами закладу; ефективність залучення позабюджетних коштів (Автономна бухгалтерія – як її запровадити та чому директори шкіл її прагнуть).

Фінансовій автономії в українських закладах освіти перешкоджають кілька причин. Насамперед заважає те, що ЗЗСО залежні від місцевих органів управління освітою, які прагнуть зберегти контрольні функції



та прагнуть самостійно керувати фінансовими потоками й розподілом коштів, адже ЗЗСО переважно фінансуються з місцевих бюджетів, а доступ до коштів і закупівель розширює поле для корупції.

До ризиків фінансової автономії можна віднести: небажання керівників громад допомагати у забезпеченні фінансової автономії ЗЗСО; корупція на місцевих рівнях; неготовність закладів та їх керівників до управління фінансами закладів; зростання чисельності працівників бухгалтерських служб; імовірність послаблення фінансової дисципліни; ймовірність зниження ефективності використання коштів.

У практичній площині окреслена проблема знаходить реалізацію через упровадження у сфері вітчизняного освітнього менеджменту оновленого професійного стандарту «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти», який містить низку професійних компетентностей. У ході аналізу професійної функції керівника «стратегічне управління закладом освіти» сфокусовано увагу на здатності керівників ЗЗСО до інноваційного управління розвитком закладу освіти, зокрема, забезпечувати фінансову автономію, використовувати ефективні шляхи й методи залучення матеріальних і фінансових ресурсів відповідно до стратегічних цілей і завдань закладу освіти; раціонально й ефективно використовувати матеріальні та фінансові ресурси; затверджувати кошториси, плани використання бюджетних коштів; укладати й підписувати документи з питань фінансово-господарської та іншої діяльності закладу освіти; організовувати введення бухгалтерського обліку та звітності (якщо він здійснюється самостійно закладом освіти) відповідно до законодавства (Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти»).

Доведено, що сучасний керівник ЗЗСО повинен вміти управляти матеріальними, фінансовими та людськими ресурсами, адже без цього неможливе зростання ефективності професійної діяльності та якості освіти. Для цього йому необхідні певні базові економічні знання. Крім того, необхідно знати, як здійснюється фінансування ЗЗСО, що собою являє бюджетна система та організація обліку виконання бюджету, які є види й напрями фінансування позабюджетної діяльності.

Важливість приділення уваги питанням фінансової автономії пояснюється ще й тим, що керівник повинен вміти працювати з фінансовою інформацією, аналізувати результати фінансової діяльності та ефективності вкладень, складати фінансовий план, оформляти кредити, регулювати рух грошових ресурсів, контролювати власну бухгалтерію, складати кошторис,



укладати договори, перевіряти нарахування заробітної плати, ефективно використовувати матеріальні та фінансові ресурси.

Досліджено, що на державному рівні поки що немає чітко та зрозуміло прописаної процедури переходу на фінансову автономію ЗЗСО. Частина керівників боїться брати на себе відповідальність, частина має бажання та мотивацію запровадити фінансову автономію, але не має достатніх знань з питань фінансів, обліку й аудиту, тому потребує чіткого методичного інструментарію. З огляду на це запропоновано алгоритм переведення закладу освіти на самостійний бухгалтерський облік (рис. 1).

Крок 1.	Обговорення керівником ЗЗСО з батьківською та педагогічною громадськістю можливості впровадження автономії.
Крок 2.	Вивчення та ретельне опрацювання законодавчих та нормативно-правових актів, на основі яких відбуватиметься впровадження автономії.
Крок 3.	Внесення змін у статут ЗЗСО, що дозволить здійснювати облікову політику самостійно.
Крок 4.	Ухвалення органом управління освіти рішення про виведення ЗЗСО зі складу централізованої бухгалтерії та переведення його на самостійний бухгалтерський облік
Крок 5.	ЗЗСО буде визначений розпорядником бюджетних коштів нижчого рівня, оскільки орган управління освітою – головний розпорядник бюджетних коштів.
Крок 6.	Введення посади бухгалтера або створення бухгалтерської служби.
Крок 7.	Реалізація ЗЗСО статусу юридичної особи (реєстрація у державних фондах).
Крок 8.	Відкриття в органі Державної казначейської служби України бюджетних рахунки для зарахування власних надходжень бюджетних установ, бюджетних рахунків для операцій з бюджетними коштами, небюджетних рахунків.
Крок 9.	Формування індивідуальних кошторисів, планів асигнувань загального фонду бюджету, планів спеціального фонду бюджету тощо.
Крок 10.	Складання наказу та Положення «Про облікову політику ЗЗСО».

Рисунок 1. Алгоритм переходу на фінансову автономію ЗЗСО

На жаль, в Україні залишається великий відсоток малокомплектних шкіл, які інституційно не готові до автономії, в тому числі фінансової. Надання усім ЗЗСО фінансової автономії призведе до зростання числа працівників бухгалтерських служб і, відповідно, до невиправданих



фінансових витрат бюджетів громад. Разом з тим, це не є підставою затягувати процес автономізації діяльності ЗЗСО. Вихід із цієї ситуації бачимо у запровадженні так званого аутсорсингу, тобто передачі закладом освіти частини своїх повноважень (у даному випадку – повноважень щодо ведення бухгалтерського обліку та звітності) спеціалізованій організації (у даному випадку – централізованій бухгалтерії, утвореній засновником) задля скорочення власних витрат. Зроблено висновок, що така модель може бути застосована для невеликих за чисельністю учнів та працівників шкіл і аж ніяк не повинна забезпечувати діяльність потужних закладів освіти.

Вивчивши ієрархію та послідовність упровадження видів автономії, які доповнюють одна одну (академічна – організаційна – кадрова – фінансова), встановлено, що реалізувати лише один вид автономії в окремо взятому закладі освіти є нереальним завданням. Отже, щоб запровадити фінансову автономію, потрібно працювати над реалізаціями всіх інших (Сеїтосманов та ін, 2019). Саме фінансова автономія – найскладніша в реалізації та вимагає значних інтелектуальних, кадрових, навіть емоційних ресурсів. Вона дає змогу не лише продумано використовувати кошти державного та місцевого бюджетів, але й легально отримувати додатковий прибуток та використовувати його на потреби закладу освіти (Автономна бухгалтерія – як її запровадити та чому директори шкіл її прагнуть).

У ході дослідження розглянуто процедуру аудиторської перевірки кошторису ЗЗСО та особливості відображення порушень чинного законодавства. З огляду на це, для керівників ЗЗСО запропоновано дорожню карту «Як діяти керівнику закладу освіти, щоб не припуститися фінансових порушень (розрахунки за надходженнями спеціального фонду; розрахунки за видатками; виконання кошторису; внесення змін до кошторису)».

Узагальнимо причини, які гальмують розвиток фінансової автономії ЗЗСО в Україні: низька обізнаність працівників освіти щодо права закладу освіти на автономію та принципів його реалізації; бажання органів управління освітою зберегти контрольні функції та залежність закладів освіти; небажання й неготовність самих закладів освіти набувати автономію та брати за неї відповідальність; непідготовленість працівників закладів освіти до забезпечення автономії; заскладна й занадто бюрократизована система набуття і впровадження фінансової та, відповідно, організаційної автономії; недосконала нормативно-правова база; відсутність достатнього фінансування.

Якщо усунути вищезазначені бар'єри, то керівники ЗЗСО зможуть вирішити досить широке коло організаційних та фінансово-економічних



питань щодо розвитку закладу освіти, зокрема: розробляти і подавати на затвердження свій кошторис; розробляти тарифікацію педагогічного персоналу відповідно до чинного законодавства; розробляти і затверджувати штат педагогічного та адміністративно-технічного персоналу відповідно до своїх конкретних потреб; преміювати співробітників у межах фонду оплати праці; визначати позабюджетні джерела фінансування, включаючи здачу в оренду незадіяних шкільних площ, виробничих, допоміжних чи технічних приміщень, розвиток підсобного господарства тощо.

Отже, під час інноваційного управління розвитком ЗЗСО керівнику необхідно враховувати об'єктивні економічні фактори, які прямо впливають на повноту фінансування закладу із державного та місцевих бюджетів. Забезпечення фінансової автономії ЗЗСО є новою діяльністю для громад та адміністрацій шкіл. Саме тому необхідно об'єднати зусилля влади, громади і бізнесу з метою забезпечення високої якості освітніх послуг. Формування піклувальної (наглядової) ради згідно з вимогами законодавства є важливим елементом для впровадження ефективної фінансової автономії ЗЗСО (Волошина, 2020).

Нині всі українські ЗЗСО працюють в умовах постійних змін. Для того, щоб сформувати довіру до своєї діяльності в закладі освіти, важливо бути проактивним під час реалізації принципу прозорості, зокрема: представляти дані дохідної та витратної частин кошторису у зрозумілому для пересічного мешканця форматі; кошторис ЗЗСО має містити інформацію про джерела фінансування та зазначення статей, які вони покривають; фінансовий звіт про діяльність закладу освіти має містити показники та індикатори виміру «досягнення» / «ефективності досягнення» закладом своїх стратегічних цілей.

Список використаних джерел

1. Автономна бухгалтерія – як її запровадити та чому директори шкіл її прагнуть. <https://nus.org.ua/articles/avtonomna-buhgalteriya-shkoly-yak-yiyi-zaprovadyty-ta-chomu-dyrektory-shkil-yiyi-pragnut/>
2. Волошина, А. В. (2020). *Запровадження фінансової автономії шкіл: аналіз законодавства та практичні інструменти реалізації*. Кропивницький.
3. Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти». https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568zatverdzh_standartu.keriv.22.09.Pdf
4. Сеїтосманов А., Фасоля О., Мархлевські В. (2019). *Автономія як шлях до ефективного менеджменту школи. Методичні рекомендації*. Київ.



Ольга СОВА,

методист відділу гуманітарних дисциплін,
Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти,
м. Луцьк, Україна

ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ КЛАСИЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ І ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Ключові слова: емоційний інтелект (EI), самосвідомість, саморегуляція, співчуття, соціальні навички.

Keywords: emotional intelligence (EI), self-awareness, self-regulation, compassion, social skills.

Емоційний інтелект відіграє важливу роль у вивченні української мови та літератури. Уміння розуміти, відтворювати та спілкуватися з іншими людьми через мову вимагає сформованого емоційного інтелекту.

Українська мова має багату історію, культурні традиції та специфічний менталітет, які відображаються в літературі. Розуміння цих аспектів допомагає краще вивчати мову та літературу, розкриває їхню глибину й багатогранність. Емоційний інтелект допомагає студентам усвідомлювати емоційні відтінки творів, відчувати емоції персонажів, а також виражати свої думки та враження про них.

Під час вивчення української мови та літератури важливо враховувати не лише формальні правила мови, але й уміння спілкуватися, висловлювати свої думки і розуміти емоційний контекст літературних творів. Тому розвиток емоційного інтелекту є ключовим елементом успішного вивчення української мови та літератури.

Емоційний інтелект – це здатність розуміти, управляти та виражати власні емоції, а також розуміти емоції інших людей. Це включає у себе вміння визначати свої почуття, ефективно взаємодіяти з іншими, управляти стресом, вирішувати конфлікти та співпереживати емоційний стан інших людей.

Основні складові емоційного інтелекту включають:

– Самосвідомість: здатність розуміти свої емоції, їх джерела та вплив на власні вчинки, дії, рішення.

– Саморегуляція: здатність контролювати свої емоції та реагувати на них відповідно до конкретної ситуації.

– Мотивація: здатність ставити перед собою цілі та мотивувати себе до досягнення їх, навіть у важких ситуаціях.



– Співчуття: здатність співчувати та емпатизувати з емоційним станом інших людей.

– Соціальні навички: здатність ефективно взаємодіяти з іншими, включаючи вміння слухати, висловлювати свої думки та вирішувати конфлікти.

Врахування емоційного інтелекту в навчальному процесі є важливою складовою концепції «Нова українська школа». Ця концепція, запроваджена в Україні з метою модернізації системи освіти, покликана створити умови для розвитку всіх аспектів особистості учнів, включаючи їхній інтелект, творчість, емоційну та соціальну сфери.

Урахування емоційного інтелекту в Новій українській школі може включати такі аспекти:

– Розвиток соціально-емоційних навичок – учні отримують можливість навчатися спілкуватися, вирішувати конфлікти та розвивати співпереживання через різноманітні інтерактивні вправи і практики.

– Розвиток самосвідомості та саморегуляції – учні вчаться розуміти власні емоції, відстежувати їхні зміни та вчитися ефективно керувати ними, що допомагає покращувати їхню здатність до навчання та соціальної адаптації.

– Створення позитивного освітнього середовища – Нова українська школа підтримує дружнє, сприятливе середовище, де кожен учень відчуває себе комфортно, вільно виражає думки й емоції.

– Використання різноманітних методів і форм роботи – застосування інтерактивних методів навчання, рольових ігор, театралізованих вистав, дискусій тощо, сприяє розвитку емоційного інтелекту школярів, оскільки вони активно включаються у процес навчання й спілкування.

– Підтримка психологічного клімату – у школі забезпечується налагоджений психологічний супровід для учнів та педагогів, що дозволяє вчасно виявляти та вирішувати проблеми емоційного і психічного здоров'я.

Емоційний інтелект є важливою складовою успіху як в особистому, так і в професійному житті, оскільки впливає на міжособистісні відносини, прийняття рішень, керування стресом та багато іншого.

Узагалі, врахування емоційного інтелекту в Новій українській школі спрямоване на створення умов для гармонійного розвитку кожного учня, що є важливою передумовою для їхнього успіху та щасливого життя.

Розбудова національної системи освіти ставить нові вимоги до формування особистості. Глибоке знання державної мови, культури, літератури рідного народу є сьогодні засобом дальшого зміцнення суверенітету держави, громадянського виховання підрастаючого покоління, долучення його до високих духовних надбань народу, загальнонародних моральних цінностей.



Уроки літератури є органічною складовою виховного процесу, одним із засобів формування особистості школяра, його естетичних смаків та розвитку емоційного інтелекту. Вагомим у цьому плані є образне слово. В. Сухомлинський відзначав, що виховання чуття слова та його відтінків є однією з передумов гармонійного розвитку особи: «Чуйність до краси слова – це величезна сила, що облагороджує духовний світ дитини. У цій чуйності – одне з джерел людської культури»; «...найважливіше виховне завдання полягає в тому, щоб слово з його багатогранною, радісною, облагороджуючою красою стало невичерпним джерелом і засобом пізнання прекрасного, внутрішнім духовним багатством і водночас засобом вираження цього багатства»; «...коли людина відчуває, переживає найтонші відтінки, пахощі, емоційний підтекст слова, вона немовби пробуджує дрімотні сили розуму»; «...пізнання слова несе в собі енергію думки». Він переконаний, що без поетичного, емоційного потоку неможливий повноцінний розумовий розвиток дитини.

У психологічному плані показовим є те, що звернення до літературного матеріалу вносить в організацію уроку мови живий естетичний струмінь, створює емоційну основу для засвоєння мовних та літературознавчих знань. А опора на знання мовних закономірностей допомагає глибше усвідомлювати естетичні можливості слова, формувати емоційний інтелект через пізнання та розуміння художнього твору. Адже з найвищим виявом мовлення ми зустрічаємося саме в літературі, де слово переливається всіма барвами, набуває здатності виражати естетичну функцію, виступати в такій дії, до якої його може спонукати лише справжній майстер слова, письменник, тим самим розвивати емоційний інтелект особистості.

Важливим засобом формування емоційного інтелекту є фольклор, уривки з художніх творів. Джерелом, із якого довго питимуть нащадки, назвав фольклор Павло Грабовський, бо все краще, створене народом, базується на народному ґрунті, живиться народною мораллю. Іван Франко розглядав народну творчість як пропедевтику історії мови й літератури. Він відзначав великі потенційні можливості фольклору для розвитку емоційного інтелекту молоді, бо саме у своїх приповідках, піснях і казках народ «поставив тривкий пам'ятник своєї здорової, розумної, чесної мислі, своєї прихильності до світла, до справедливості».

К. Ушинський вважав, що немає кращого засобу привести дитину до живого джерела народної мови, ніж прислів'я. Подібну думку виражав Василь Сухомлинський: «Коли виникає питання: а чим же найбільш виховують уроки мови? – то кожного разу переконуєшся в тому, що їх виховна сила – саме у формуванні, в утвердженні чутливості до слова,



до найтонших порухів душі, виражених у ньому». Учений вважав слово наймогутнішим засобом впливу на учня, його думку; слово в устах учителя – це сила, яку нічим не можна замінити. Він привчав дітей звертатися до фольклорних творів. Так, наприклад, до прислів'їв та приказок слід звертатися під час вивчення іменника, дієслова, займенників (як у воду глянув; не все те золото, що блищить; неправдою світ пройде, та назад не вернешся; яка шана, така й дяка; не той друг, хто медом маже, а той, друг, хто правду каже, і т. д.). Через фольклорний матеріал передається вироблене віками ставлення до природи, довкілля, людей. Втрати у вихованні почуттів спорідненості з природою в ранньому віці компенсувати пізніше просто неможливо. Неможливо перебороти емоційно-естетичну глухоту молоді людини, яка починається з неуваги до слова, до природи. Використання творів мистецтва з метою естетичного та емоційного впливу на свідомість учнів може бути здійснено на всіх уроках української літератури. Для роботи над мовним матеріалом потрібно використовувати тексти, що мають естетичну вагу, уривки з творів художньої літератури, які сприятимуть вихованню уваги до слова, пізнанню слова, збагаченню мовного запасу, формуванню читача і слухача, розвитку чуття мови, вміння бачити всі відтінки значення слова, вироблення естетичного смаку, розумінню краси слова, глибини його виразності.

Саме завдяки урокам української літератури формується той компетентний читач, якому притаманні: сталий інтерес до читання, здатність уявляти й переживати прочитане; критично й креативно мислити; вести діалог із текстом; інтерпретувати прочитане; знаходити авторські і творити власні смисли; відчувати естетичну насолоду від художнього слова; відкривати національні й загальнолюдські цінності; жити і творчо діяти в умовах глобалізаційних змін та полікультурного суспільства; цінувати надбання національної культури й поважати здобутки інших народів, формувати й розвивати емоційний інтелект.

На жаль, учителі-словесники вже давно постали перед проблемою: учні не хочуть читати художніх текстів. Виправдовують це великим обсягом (у випадку роману «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» Панаса Мирного та Івана Білика), давноминулими реаліями (як у «Слові про похід Ігорів») або ж незрозумілим досвідом (у новелі «Intermezzo» М. Коцюбинського). Переказувати текст на уроці учителям не вистачає часу, та й не все піддається переказуванню, оглядово подати матеріал – означає звести урок нанівець. Часто школярів не бентежать прогалини в знаннях тих творів, які внесені до переліку ЗНО. Саме тому вчителю варто подати матеріал так, щоб інформація про світ, побут, звичаї, вчинки, портретні характеристики



персонажів твору тощо була максимально пізнавальною. Основне – мотивувати учнів до читання тексту, і не тому, що треба вчити, а тому, що цікаво, тому, що завдяки усвідомленню художніх творів розвиватиметься інтелект, у тому числі емоційний.

Список використаних джерел

1. Оришин, Р., Залюбовська, Л. (2008). *Інтерактивні технології на уроках української літератури*.
2. Пехота, О. М. (Ред.) *Освітні технології*. (2002). АСК.
3. Пентиліук, М., Окуневич, Т. (2007). *Сучасний урок української мови*. Вид. група «Основа»
4. Пометун, О. І. (2007). *Енциклопедія інтерактивного навчання*. СПД.
5. Сухомлинський, В. О. (1977). *Вибрані твори: В 5-ти т. Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина*. Рад. школа.
6. Сухомлинський, В. О. (1978). *Слово рідної мови. Українська мова і література в школі*. 12. 1–6.
7. Франко, І. Я. (1980). *Зібрання творів: У 50-ти т. Т. 26*. Наукова думка.

Svitlana NYKYPORETS,

senior English language lecturer,

*Vinnitsia National Technical University, Department of Foreign Languages,
Vinnitsia, Ukraine, <https://orcid.org/0000-0002-3546-1734>, fotinia606@gmail.com*

IMPLEMENTATION OF A VIRTUAL INFORMATION ENVIRONMENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Implementing a Virtual Information Environment (VIE) in the educational process involves using digital platforms and tools to enhance learning and teaching experiences. This approach leverages technology to create dynamic and interactive educational settings where students and teachers can connect, share, and access resources regardless of their physical location. (Andros, 2023).

Key components of a Virtual Information Environment

Learning Management Systems (LMS). These platforms, such as Moodle, Blackboard, and Canvas, organize course materials, facilitate class discussions, and manage assessments and grades. They serve as the backbone for course delivery in a virtual setting. (Bradley, 2021)

Digital content and resources include e-books, online journals, educational videos, and interactive simulations. This content is often accessible through digital libraries or directly integrated into the LMS.



Collaboration tools. Technologies such as video conferencing software (e.g., Zoom, Microsoft Teams), online discussion boards, and real-time document editing tools (e.g., Google Docs) enable interactive and collaborative learning experiences.

Adaptive learning technologies use algorithms to personalize the learning experience based on individual student performance and preferences, helping to optimize learning outcomes.

Assessment tools are online quizzes, assignments, and exams equipped with anti-cheating technologies are common. Feedback and grading can also be automated to provide immediate responses to students.

Benefits of a Virtual Information Environment

Accessibility. VIE Allow students to learn from anywhere, making education more accessible to those who might be geographically isolated or have scheduling constraints.

Flexibility. VIE offer the ability to tailor learning experiences to individual needs, enabling asynchronous learning where students can engage with materials at their own pace.

Resource availability. They enhance the availability of diverse learning materials, which can be updated in real-time to provide the most current information.

Collaboration enhancement. VIE encourages collaboration across different geographic and cultural boundaries, broadening educational perspectives and opportunities.

Challenges and considerations

Technology gap. Ensuring all students have access to necessary technology and internet connectivity can be a significant challenge.

Engagement. Keeping students engaged in a virtual environment requires innovative teaching strategies and continuous interaction.

Training and support. Both educators and students may require training to effectively use new tools and platforms.

Data privacy and security. Safeguarding personal and academic data within virtual environments is crucial to maintain trust and compliance with educational standards and regulations.

The implementation of a virtual information environment requires careful planning, resources, and a commitment to continuous improvement and adaptation to technological advancements. (Nykyyporets, 2023) By addressing these factors, educational institutions can maximize the potential of virtual environments to enhance learning outcomes.



On March 14, 2024, Professor Yevhen Palamarchuk, the department head of AI and IT at Vinnytsia National Technical University (VNTU) and the lead architect of the JetIQ project, along with Associate Professor Olena Kovalenko, the evangelist for the JetIQ project at VNTU, presented the “Electronic University” information ecosystem at a methodological training session. This event was held at Ivan Franko State University of Zhytomyr and was conducted in partnership with the All-Ukrainian Public Organization “Innovative University.”

The training focused on the development of professional competencies for organizers of accreditation procedures in higher education and guarantors of educational programs. It emphasized “Digitalization as one of the main trends in the development of modern higher education and best practices in accreditation in the field of Information Technologies.”

Participants were introduced to a student-centered approach to forming an electronic educational environment for institutions. The presentation highlighted how the Electronic University ecosystem, facilitated by the JetIQ platform, integrates various educational processes, making them more accessible and efficient. The session provided insights into how digital tools can enhance educational outcomes and streamline accreditation processes, reflecting broader trends in higher education towards greater use of technology in administrative and educational frameworks.

The “JetIQ” electronic system is a unified integrated client-server educational platform designed to facilitate distance and blended learning, as well as manage higher education institutions. It aims to streamline the educational process at various levels – from individual instructors and students to administrative roles like deanships.

Key Features of the JetIQ System

Educational Process Management

For instructors, JetIQ provides tools for monitoring student performance in specific subjects and groups.

Deans and other administrative roles can access comprehensive data on course attendance, student performance, and any academic backlogs.

Modules Included

Support for research and methodological work.

Connectivity with scientific and methodological repositories.

Features for quickly surveying students about their course preferences.

Communication tools for interaction between students, instructors, and administrative staff.

News publication and corporate email usage.

Integration with scientometric databases.

Creation of electronic teaching aids.



Main page and personal workspaces

Main page acts as a central database for students, subjects, and instructors, serving as the primary resource for managing the university's educational process.

Personal dashboard for instructors. This includes: a personal repository with autopublishing features, a tool for creating navigators to educational resources, an electronic logbook for instructors and curators, modules for creating and managing electronic tests and for file sharing with students, communication modules including messaging, email, and web resource management tools.

Student dashboard provides a comprehensive environment for distance education, including: integrated tools for course material access and management, communication tools similar to those available to instructors, features for gamification, such as system rewards for active participation, personal academic records like a digital transcript and course schedules.

Testing and self-study systems

Test-IQ. A robust system for self-preparation and knowledge testing, analysing the effectiveness of tests and the quality of questions.

Automatic recording. Tracks each student's engagement and use of methodological literature, both graphically and in table formats.

Additional components

Integrated scientific repository. Based on DSpace, integrated with instructor personal repositories for auto-archiving of scientific works.

Methodological work repository. Analyses departmental methodological activities and generates web pages for departmental Jet-sites.

Jet sites for Departments. Semi-automatically updates current activities and results of departmental work, including disciplines, research, syllabi, publications, staff, and news.

The JetIQ system represents a comprehensive approach to managing and enhancing the educational and administrative processes within higher education institutions, leveraging technology to improve efficiency and engagement across all levels of the academic environment.

The implementation of a virtual information environment in the educational process represents a transformative shift towards a more integrated, flexible, and accessible approach to education. (Nykyrets, Stepanova & Hadaichuk, 2023) This digital transformation is not just about adopting new technologies, but about rethinking how education can be delivered to meet the needs of a diverse student body and a rapidly changing world. (Nykyrets, 2023)



Key Takeaways

✓ Enhanced Accessibility and Inclusivity. Virtual environments make education more accessible to students who might otherwise face barriers due to geography, physical disabilities, or scheduling conflicts. This inclusivity fosters a more equitable learning landscape.

✓ Improved Flexibility and Personalization. The use of virtual environments allows for a personalized learning experience where students can learn at their own pace and according to their own learning styles. This personalization is crucial for catering to individual educational needs and improving student outcomes.

✓ Resource Efficiency. Virtual information environments can optimize the use of educational resources, reducing costs associated with physical materials and campus facilities. They also provide easy updates to learning materials, ensuring that students have access to the latest information.

✓ Fostering Collaboration. These environments break down traditional barriers between students and teachers and among students themselves, promoting an interactive learning community that spans global boundaries.

✓ Continuous Improvement and Innovation. The digital nature of these environments allows for rapid iteration and innovation in educational tools and methodologies. Feedback and data collected through these platforms can be used to continually improve educational practices and outcomes.

Conclusion

The shift towards virtual information environments in education is much more than a technological upgrade; it is a fundamental change in the educational paradigm. (Nykyropets, 2024) This shift provides significant opportunities to enhance learning experiences, making them more tailored, engaging, and effective. (Nykyropets, 2023) However, it also requires careful consideration of challenges such as digital equity, student engagement, and the need for continuous support and training for educators.

As educational institutions continue to navigate these changes, the focus should remain on enhancing the quality of education and the learning experience for all students, ensuring that technology serves as a bridge to knowledge rather than a barrier.

References

1. Andros, M. (2023). VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT: DOMESTIC REALITIES. *Actual Problems in the System of Education: General Secondary Education Institution – Pre-University Training – Higher Education Institution*, 1(3), 153–163. <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.17691>



2. Bradley, V. M. (2021). Learning Management System (LMS) use with online instruction. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 4(1), 68–92. <https://doi.org/10.46328/ijte.36>
3. Nykyporets, S. S. (2023). Harnessing cloud technologies for foreign language acquisition among masters in energy engineering. *Moderní aspekty vědy: Svazek XXXI mezinárodní: 21–56*. <https://ir.lib.vntu.edu.ua/handle/123456789/37121>
4. Nykyporets, S., Stepanova, I., & Hadaichuk, N. (2023). The use of Open Educational Resources in Ukraine: unleashing the potential for knowledge democratization and lifelong learning. *Journal of Innovations and Sustainability*, 7(1), 07–07. <https://doi.org/10.51599/is.2023.07.01.07>
5. Nykyporets, S. S. (2023). Globalization impacts of cloud-based language teaching services (CLTS) in technical university education. In *Materialy IV mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii "Upravlinnya ta administruvannya v umovah protydii hibrydnym zahrozam natsionalnii bezpetsi"* (Kyiv, November 22, 2023) (pp. 708–711). Kyiv: DUIT, KhNURE, MNTU. Retrieved from <https://ir.lib.vntu.edu.ua/handle/123456789/41331>
6. Nykyporets, S. S. (2024). Massive open online courses (MOOCs) in the context of foreign language teaching in higher technical institutions of Ukraine. In *Materialy LIII vseukrainskoi naukovo-tekhnichnoi konferentsii pidrozdiliv VNTU* (Vinnytsia, March 20–22, 2024). Retrieved from <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-fbtegp/all-fbtegp-2024/paper/view/19871>
7. Nykyporets, S. S. (2023). Impact of artificial intelligence on sustainable development of tertiary technical education in Ukraine. In *Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Internet Conference "Impact of Artificial Intelligence and Other Technologies on Sustainable Development," December 28–29, 2023* (pp. 22–25). Retrieved from <https://ir.lib.vntu.edu.ua/handle/123456789/39028>

Ірина ЧЕРЕВКО,

магістрант Укр-51М групи факультету філології та журналістики,
Волинський національний університет ім. Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна, iracerevko3@gmail.com;

Тетяна МАСИЦЬКА,

доктор філологічних наук, професор кафедри української мови та лінгводидактики,
Волинський національний університет ім. Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна, masytska@gmail.com

ПРИСУДОК ЯК ГОЛОВНИЙ ЧЛЕН ПРОСТОГО ДВОСКЛАДНОГО РЕЧЕННЯ

Ключові слова: присудок, простий дієслівний присудок, складений дієслівний присудок, складений іменний присудок, складний (подвійний) присудок.

Keywords: predicate, simple verbal predicate, complicate verbal predicate, complicate nominal predicate, double predicate.



Головні члени речення виконують важливу функцію в структурі реченнєвих конструкцій. Кожне двоскладне речення має своє предикативне ядро, у якому наявний підмет і присудок. Особливості функціонування головних членів речення – проблемне питання сучасного українського мовознавства, що стосується формально-синтаксичного аспекту. Дослідження головних членів речення є актуальною проблематикою в царині синтаксису, адже складність та багатогранність головних членів речення зумовили багато дискусій серед мовознавців та потребують їх вивчення.

У лінгвістичних працях ХХ–ХХІ ст. О. С. Мельничука, І. І. Слинька, І. Р. Вихованця, А. П. Загнітка, К. Ф. Шульжука, М. І. Степаненка, Н. Л. Іваницької, Н. В. Гуйванюк, М. В. Мірченка, В. М. Ожогана, Т. Є. Масицької, О. Г. Межова, М. О. Вінтоніва та інших науковців представлено дослідження головних членів речення, однак питання про підмет та присудок продовжує викликати багато теорій та дискусій.

У нашому дослідженні ми звертатимемо увагу на функційні особливості присудка у мовотворчості сучасної волинської письменниці Галини Яструбецької. Ілюстративні матеріали поезій слугуватимуть прикладами для подальшого вивчення присудка в закладах середньої та вищої освіти.

Галина Яструбецька має свій цікавий стиль і правопис, де наявна власна граматична система. Її поезії є справжньою оригінальною скарбницею мови. Дослідження різних реченнєвих конструкцій у творах мисткині допомагає визначити авторський світогляд та особливості її ідіостилю. Тому, детально проаналізувавши реченнєві конструкції, можна дослідити їхню структуру та виявити граматичні особливості віршів (Масицька & Васейко, 2023, с. 38).

Присудок є головним членом двоскладного речення, що перебуває у предикативному зв'язку з підметом, вказує на часову і модальну характеристику носія предикативної ознаки та виражений у реченнях певними дієслівними формами. Як стверджував І. Р. Вихованець: «За формальною та семантичною складністю і роллю в реченні жоден член речення не може зрівнятися з присудком. Дія граматичних категорій присудка охоплює все речення в цілому й визначає його специфіку» (Вихованець, 1993, с. 76).

Присудок має такі семантичні та формальні ознаки: 1) входження в структурну схему речення як головного члена; 2) модально-часова характеристика; 3) співвідношення з ремою; 4) співвідношення з предикатом; 5) вираження дієслівною формою; 6) перебування у предикативному зв'язку



з підметом; 7) характерна позиція розташування після підмета (Шульжук, 2010, с. 74). Найважливішою з цих ознак є модально-часова характеристика предмета, адже ознака предмета думки може бути як дійсна (в теперішньому, минулому та майбутньому часі), так і можлива чи бажана (Вихованець, 1993, с. 76).

У сучасній українській лінгвістиці присудки розподіляють за морфологічними параметрами на дієслівні та іменні, а за модально-часовими значеннями – на прості, складені та складні. Простий дієслівний присудок є найпоширенішою формою в двоскладному реченні. Головний член речення виражений формами дієслів теперішнього, минулого і майбутнього часів, наказового та умовного способів, напр.: *Ночі літні ще берегли дух липовий* (Яструбецька, 2015, с. 8); *Воно протекло аж на світу дно* (Яструбецька, 2015, с. 8); *Ні вітру ані дощу а листок відірвався* (Яструбецька, 2015, с. 11); *Дітвора грає в золоті класики* (Яструбецька, 2015, с. 11); *Фавн сердиться за щось і насилає вітер з лісу* (Яструбецька, 2015, с. 12); *Лоскоче тріщини жертовне молоко прадавніх буйволиць* (Яструбецька, 2015, с. 13); *Мене виповнює осінь* (Яструбецька, 2015, с. 17); *Тепер у ніч безлисте око світить* (Яструбецька, 2015, с. 19); *Люд киває на Бога, занедбавши власні права* (Яструбецька, 2015, с. 21); *Рано-раненько роса вставала, зорі збирала, ой рано* (Яструбецька, 2015, с. 28); *Глибокі ріки запалися під землю* (Яструбецька, 2015, с. 32); *Все йде як треба* (Яструбецька, 2015, с. 45); *По тиші підуть тіні* (Яструбецька, 2015, с. 50); *Мене на цю гостину ніхто не запрошував* (Яструбецька, 2015, с. 71); *Шугає над серцями перелесник* (Яструбецька, 2015, с. 73); *Зима догоріла дотла* (Яструбецька, 2015, с. 84); *Мощі дерев вітер обкурює* (Яструбецька, 2015, с. 110); *Відлуння могого голосу росами ляже* (Яструбецька, 2015, с. 155); *Все вирівнюється під ножицями Садівника* (Яструбецька, 2015, с. 184). У поезіях ми виявили, що прості дієслівні присудки виражено інфінітивом, напр.: *Все кинути й піти* (Яструбецька, 2015, с. 42); *Люд уже не в силі держати їх* (Яструбецька, 2015, с. 96). Також у двоскладних реченнях поширеним є простий нульовий присудок, який не має формальних ознак та лексичного вираження, напр.: *Кора – у сріблі крапель, як в герзеті* (Яструбецька, 2015, с. 19); *Дорога – жриця* (Яструбецька, 2015, с. 23); *Ти – незваний гість на велелюднім святі* (Яструбецька, 2015, с. 35); *Він сам – погода* (Яструбецька, 2015, с. 71); *Дно – десь у віках* (Яструбецька, 2015, с. 77); *Попереду – труд* (Яструбецька, 2015, с. 97); *Вірш – стратег* (Яструбецька, 2015, с. 109); *Людина – геніальний марнотратник* (Яструбецька, 2015, с. 141); *Я – мисливець за першосмислами* (Яструбецька, 2015, с. 202) (Шульжук, 2010, с. 74–75).



Складений дієслівний присудок має допоміжну та основну частини. Інфінітив є лексико-семантичною основою присудка, а допоміжна частина має особові форми модальних дієслів, які вказують на лексичне значення присудка та виражають його часове і модальне значення. Наприклад, допоміжні модальні дієслова: *могти, хотіти, уміти, зуміти, сміти, мусити, намагатися, мати* та інші, які позначають необхідність, можливість, бажаність дії, стану чи процесу: **Хочеш розумним здаватися гіперерудованим оптимістом** (Яструбецька, 2015, с. 14); **Та трохи довше мушу йти** (Яструбецька, 2015, с. 18); **Я мала б уздріти** своє лице (Яструбецька, 2015, с. 58); **Ворона не змогла злетіти** – заважка (Яструбецька, 2015, с. 80); **Себе намагаюсь узгодити** з марудною повсякденністю (Яструбецька, 2015, с. 177); **Ми і не знаємо й знати не хочемо** (Яструбецька, 2015, с. 233); **Золотоперу світлу рибу у сіті тіней хто підіймати зможе?** (Яструбецька, 2015, с. 244). Допоміжні дієслова *починати, стати, братися, продовжувати, закінчувати, кидати, припиняти, переставати* і т. д. означають початок, продовження та кінець дії, процесу чи стану: **І золоті мітли почали обмітати** липу (Яструбецька, 2015, с. 8) (Вихованець, 1993, с. 77).

Складений іменний присудок виражений за допомогою дієслова-зв'язки та іменної частини. У ролі іменної частини складеного іменного присудка є різні форми іменників, займенників, прикметників, числівників та дієприкметників. К. Ф. Шульжук зазначив, що дієслово-зв'язка, яка виражає граматичне оформлення складеного іменного присудка, позначає синтаксичні категорії часу, способу та узгодження головних членів речення в числі й особі (Шульжук, 2010, с. 79–80). Граматичними зв'язками складених іменних присудків є три дієслова-зв'язки: *бути, являти собою, становити*, напр.: **А земля вся була зелена** (Яструбецька, 2015, с. 8); **Але той був однолюбом** (Яструбецька, 2015, с. 115). Також досить поширену групу мають напівповнозначні дієслова-зв'язки, які виражають певне лексичне значення (*ставати, стати, робитися, вважатися, виявлятися, називатися, іменуватися, здаватися, доводиться, уявлятися, лишатися, залишатися, зоставатися*), напр.: **Як розіллеш любов, стає тривожно** (Яструбецька, 2015, с. 105); **Згубним стало й для жінки його Палажки, і для нього самого те несамовите кохання** (Яструбецька, 2015, с. 115); **Пісними стали** дні без любові (Яструбецька, 2015, с. 115); **Прийшли і стали високим колом...** (Яструбецька, 2015, с. 130); **Стало слово останнім** (Яструбецька, 2015, с. 152); **Колись я стану зайвою на цім перехресті вулиць** (Яструбецька, 2015, с. 189, с. 82).



Складний, або подвійний присудок являє конструкцію, у якому перший компонент подвійного присудка становить особова форма дієслова на позначення руху, стану чи діяльності, а другий – переважно прикметник або дієприкметник, напр.: *...постать Марії впливе срібно-прозора* (Яструбецька, 2015, с. 112); *Стіна стоїть збіліла...* (Яструбецька, 2015, с. 163, с. 83).

Отже, у сучасному українському мовознавстві присудки за морфологічними ознаками та модально-часовими значеннями поділяють на прості дієслівні, складені дієслівні та іменні, а також на складні (подвійні). У проаналізованих поезіях Галини Яструбецької найбільше вжито простих дієслівних присудків, виражених у формах теперішнього і минулого часів. Дослідження присудка у двоскладних реченнях є доволі перспективним явищем, адже волинська письменниця вдало використовує поетичну мову, яка структурно та семантично багата на головні члени речення. Тому досліджені поезії слугуватимуть яскравими прикладами для аналізу присудка під час вивчення головних членів речення в закладах середньої чи вищої освіти та допоможе ефективно запам'ятати різні види присудків.

Список використаних джерел та літератури

1. Вихованець, І. Р. (1993). *Граматика української мови. Синтаксис: Підручник*. Либідь.
2. Загнітко, А. П. (2011). *Теоретична граматики української мови. Морфологія. Синтаксис*. ТОВ «ВКФ «БАО».
3. Масицька, Т. (2016). Підмет і присудок як взаємозалежні компоненти у структурі двоскладного речення (на матеріялі мовотворчості українських письменників-емігрантів). *Branch of Ukrainian Studies of Maria Curie-Sklodovska University in Lublin. Spheres of culture. Volume XV*. Lublin, 330–335.
4. Масицька, Т., Гандзюк, О. (2020). Вивчення формально-синтаксичної структури речення: синтаксичні зв'язки. *Волинь філологічна: текст і контекст : зб. наук. праць* (Упоряд. Т. П. Левчук). (30), 36–46.
5. Масицька, Т., Васейко, Ю. (2023). Особливості ідіостилю Галини Яструбецької: семантичні різновиди залежного об'єкта у структурі реченневих конструкцій. *Лінгвостилістичні студії*, (18), 36–48.
6. Мойсієнко, А. К., Арібжанова І. М., Коломийцева В. В. та ін. (2013). *Сучасна українська мова : Синтаксис : підручник*. Знання.
7. Ожоган, В. М. (2016). Особливості поєднання підмета й присудка в структурі двоскладного речення. *Наукові записки НаУКМА. Філологічні науки. (Мовознавство)*, 189, 52–58.
8. Шульжук, К. Ф. (2010). *Синтаксис української мови: Підручник*. ВЦ «Академія».
9. Яструбецька, Г. (2015). 1=3. ПВД «Твердиня».



Розділ II. ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАТИКА: ВІД ПРОЄКТУВАННЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ

Liudmyla Gusak,

*Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Foreign Languages for the Humanities,
Lesya Ukrainka Volyn National University;*

Denys Malenitskyi,

*Postgraduate student,
Lesya Ukrainka Volyn National University,
Lutsk, Ukraine, den_malenitsky@i.ua*

LEARNING ENGLISH WITH MOVIES

Key words: methods, movie, learning English, topic, films.

There are a lot of ways to learn English. Some of them are standard and typical while others are creative and unusual. Technological progress gives us numerous opportunities to implement tons of new approaches to learn English. These remarkable changes allow us to master another language faster and simpler. By using these new methods we can devote much more time to learning English. We can even start enjoying this process.

It is a well-known fact that Ukrainians are quite bad at English (Sorokin) According to the recent survey conducted by the Razumkov Centre Sociological Service only 1.1 % of Ukrainians are fluent in English, and 43.8 % of respondents do not know the language at all (Citizens' assessment of the situation in the country, trust in social institutions, politicians, officials and public figures, attitude to certain initiatives of the authorities, July, 2023).

It means that finding new ways to learn English is especially important for Ukrainian people. There are a lot of creative methods to achieve this goal but watching movies is by far the most popular.

The main benefit of this activity is that you do not need to strain yourself to do it. You can relax after a very busy day and learn English at the same time. This approach is not demanding and most people will find it quite pleasant.

Unfortunately, Ukrainians do not think so. According to the previously mentioned survey only 1.7 % of our citizens prefer watching movies in English without subtitles, another 8 % – in English with subtitles. 55 % – watching films



dubbed in Ukrainian, 16 % – dubbed in Ukrainian with English subtitles, 7 % – dubbed in Russian. The low support for movies in English is due to the poor command of English among citizens (Citizens' assessment of the situation in the country, trust in social institutions, politicians, officials and public figures, attitude to certain initiatives of the authorities, July, 2023).

It is obvious that people who are not good at English find this activity difficult and boring. There are several reasons for this:

1. They do not want to watch primitive cartoons and TV-shows which are suitable for their level.
2. They can't watch their favorite movies because their level is too low.
3. They do not have sufficient vocabulary to watch films without pausing every second to write down a new word.
4. They treat this activity like a lesson

Fortunately, it is possible to offer several tips to solve these problems.

1. In general, it is a good idea to choose movies of appropriate difficulty level. But when your level is low, you have to start from some cartoons for kids which you do not want to watch. In this case, we can use a different approach. Each of us has a movie that we've seen multiple times because we love it. We remember every character, every quote, every scene, everything. Even if this movie is too difficult for us, we will be able to deal with it more efficiently because we know the plot and we like it. In this case, learning new words would become less demanding task. It would not be a problem for us to watch such movies several times and learn not just words but the whole phrases. By using this tip we can become more motivated to learn English with (our favorite) movies.

2. The previous tip can also solve the second problem. As was said earlier, it is possible to use any movies. You will be able to learn much more things after watching your favorite movie (which is too difficult for you) 5 times than after watching a film of an appropriate difficulty level only once.

3. The third problem can be quite annoying indeed. A lot of novice English learners are suffering because of this. They just can't relax during watching the movie. The best advice here is to skip some words and phrases. By watching movies for several times it is possible to learn all unknown words in several approaches. Since we like these films, we won't have problems watching them a lot.

4. In order to stop treating this activity as a lesson we shouldn't choose a precise time to watch movies. It is also a bad idea to set goals regarding the duration of this activity. The best choice is to do this when we have a free time but without precise schedule. For instance, it can be done during the lunch breaks or in the evening after work. In this case, people will change their perception of watching English movies.



Several more useful tips to watch English films efficiently:

1. Watch movies with subtitles.

Most people think that watching films without subtitles is better because you won't be distracted reading them. You can concentrate better on what characters say. It can be true but there are also a lot of disadvantages of this. The first one – it is impossible to learn new words because you can hear and understand only what you know. The second problem – it is impossible to analyze grammar constructions that you might encounter. Watching movies without subtitles can help to evaluate your progress though. In this case, you can treat it like a test but not like an opportunity to learn something new. Also, it is worth mentioning that most people have a visual memory, so it is essential for them to use subtitles.

2. Watch movies several times.

This tip has already been described earlier but it is worth mentioning that according to our observations, people who watch 10 films per year 5 times each will receive better progress than people who watch 50 films a year but only once. In the first case people would be able to use whole phrases automatically without even thinking. They also would be able to use most words by recalling scenes and dialogues from the movies.

3. Watch your favorite scenes multiple times.

It is the continuation of a previous tip. If you like one specific scene, try to watch it more times. You can even learn it by heart. It is very effective exercise as well. It is easier to learn new words when they are connected with some movies, scenes, characters, etc. It is hell when you have to overlearn a huge list of new words with nothing behind them (no memories, no movies and no emotions). They are just pale, blank and tedious.

In conclusion, we would like to add that this topic is a bottomless ocean. It is the pivot of creative English language teaching. It is our duty to continue finding new approaches in this field.

References

1. Sorokin, O. *Study: Ukraine one of Europe's worst countries at speaking English*. <https://www.kyivpost.com/post/7356>

2. Citizens' assessment of the situation in the country, trust in social institutions, politicians, officials and public figures, attitude to certain initiatives of the authorities (July, 2023). <https://razumkov.org.ua/en/research-areas/surveys/citizens-assessment-of-the-situation-in-the-country-trust-in-social-institutions-politicians-officials-and-public-figures-attitude-to-certain-initiatives-of-the-authorities-july-2023>



Павло ДАЙНЕКО,

аспірант,

Хмельницький національний університет,

м. Хмельницький, e-mail: pasha.dayneko@gmail.com

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИКИ У НАВЧАННІ ЕКСТРЕМАЛЬНИХ ВИДІВ СПОРТУ

Ключові слова: педагогічна методика; технічні інновації; спортивна педагогіка; спортивний коучинг; фізичне виховання; екстремальні види спорту.

Keywords: pedagogical methodology; technical innovations; sports pedagogy; sports coaching; physical education; extreme sports.

Підготовку спортсменів можна порівняти з будь-яким навчальним академічним процесом, у якому дуже важливо, щоб студенти часто отримували інструкції, як використовувати відповідні навички та відгуки про продуктивність, щоб покращити свою майстерність.

До прикладу, навчання може бути важким як для учнів, що вивчають право, так і для учнів, які навчаються сноуборду, – концепції часто не є інтуїтивно зрозумілі, вони можуть бути приголомшливими, і це може бути досить болісним процесом. Поширеною причиною, яку любителі снігових видів спорту називають, щоб уникати сноуборду, є крутість схилу та часто фізично болісне навчання, яке потрібно витримати.

Саме тому дослідження екстремальних видів спорту та їх навчання є особливо важливим для сучасної педагогіки, оскільки розвиток цієї галузі та специфічні педагогічні підходи у відповідь на саму природу таких видів спорту довели свою інноваційність і заохочують до розширення педагогічних рамок.

За останні 50 років під впливом соціальних подій і технічних інновацій фізичне виховання та педагогіка зазнали змін у своїх галузях. Педагогіка екстремальних видів спорту на даний момент є підкатегорією педагогіки спорту, але відрізняється від популярних видів спорту високим рівнем притаманних небезпек. Деякі дослідження педагогіки екстремального спорту досліджують запобігання нещасним випадкам шляхом перевірки знань правил безпеки. Інші дослідження педагогіки пропонує уявлення про медичне лікування певних розладів.

Дослідники звертають увагу на використання таких методів у навчанні екстремальних видів спорту як штучні стимули, наприклад, рація або інші технології для дистанційного керування спортсменами. Також спортивна



освіта, зокрема навчання нетрадиційних видів спорту, виграє від поступового прогресу навчання, що допомагає учням краще зрозуміти складність предмету, а в кінцевому результаті додають необхідних знань в управлінні ризиками.

Поетапний підхід до управління ризиками в спортивній педагогіці навчає учнів, як контролювати своє оточення. Першим кроком до контролю за навколишнім середовищем є розуміння цього середовища. Крім того, педагогіка спорту прагне зрозуміти прогрес навчання. Наприклад, хаф-пайп на сноуборді є динамічною та красивою подією, якщо вона виконана належним чином, але її складність лякає новачків. Попросити початківця спробувати сальто на 360 градусів або назад без належного прогресу в навчанні – це наражати нового спортсмена на травми. Кілька досліджень показали, що викладання навичок базового спорту для учнів закладає основу для майбутнього успіху. Показово, що словесні інструкції тренера у спорті виявляються найменш ефективними.

Розглянемо найбільш ефективні методики навчання екстремальних видів спорту, які сміливо можна застосовувати у сучасній педагогічній практиці. Насамперед, це формування досвіду учня в контексті відносин і навчального середовища. Система навчання таких видів спорту як сноубординг, скейтбординг або серфінг (вже входять до Олімпійських ігор) складається з трьох основних концепцій – навчання, власне катання та сервіс – і розвиває кожну з них широко.

Навчання – це процес передачі інформації. Катання – це технічний аспект того, як спортсмени рухаються на обраному спорядженні, та вплив, який ці рухи справляють на результати спортсмена. Сервіс стосується таких питань, як допомогти учням почуватися комфортніше, побороти їхні страхи та як побудувати довготривалу участь у навчальному процесі.

Міжособистісні стосунки, досвід у контексті цих стосунків і розуміння того, як люди навчаються у стосунках, а також концепція «сервісу» містить відповідну філософську основу для нових підходів до навчання спорту. Зміщення поточної моделі інструктора як постачальника інформації до єдиної, де викладач бере участь у навчальній взаємодії зі студентом, перспективи стосунків і соціального навчання дозволяє розвивати високоефективний досвід, часті взаємодії та своєчасного зворотного зв'язку.

Ефективне спілкування має вирішальне значення для змістовного навчання. Спілкування – це більше, ніж вербальні навички; інструкції з екстремальних видів спорту часто включають демонстрації. Демонстрація може бути навіть більш ефективною, ніж усна інструкція для наочності учнів. Інструкторам таких видів спорту рекомендується готувати спортсменів до того, щоб вони слухали та спілкувалися з ними, постійно тестувати рівень розуміння учнів в будь-який момент часу.



Вважається, що підготовка спортсменів таким чином відіграє ключову роль у створенні незабутніх вражень. Це сприяє персоналізованому досвіду, надає можливість для миттєвого зворотного зв'язку та може виступати як перевірка, якщо учень приголомшений або розчарований. Тренер може відразу запитати окремого студента або цілого класу та скористатися можливістю дізнатися про їх фізичний і моральний стан. Ця практика також підсилює контекст відносин; у цьому випадку тренер відкладає матеріал на користь зміцнення стосунків зі спортсменами.

Навчання екстремальних видів спорту дуже тісно пов'язаний із психологічним досвідом. Налагодження стосунків є акцентом, який, у свою чергу, будує довіру між інструктором і учнем. Довіра потрібна учневі, щоб подолати виклики навчання складному видові спорту. Досвід у контексті стосунків та увагу до спілкування, у створенні незабутнього досвіду навчання, техніка створення довіри для інструкторів екстремальних видів спорту полягає в тому, щоб висловити свою довіру до учня. Впевненість у здатності ваших учнів вчитися настільки ж важлива, як і впевненість у вашій здатності навчати, контактувати, виявляти щирий інтерес, оцінювати емоційний стан учня.

Міжособистісна теплота концептуально пов'язана з довірою. Ці типи взаємодій і довіра, яку вони створюють, дозволяють отримати визначний досвід навчання та отримати високу віддачу або зворотний зв'язок, а також створення середовища, де учні можуть висловити збентеження від концепції курсу та будь-які пов'язані з цим розчарування, не боячись наслідків. Враховуючи, що екстремальні види спорту є складними предметами для вивчення, створення атмосфери довіри – одна з найважливіших речей, які тренер може зробити, щоб полегшити навчання.

Тренери екстремальних видів спорту повинні розуміти, як люди обробляють інформацію, оскільки це важливо для розуміння того, як вони навчаються, і, отже, як найкраще їх навчати. Особлива увага приділяється розумінню того, що студенти, які займаються новим видом спорту або виконують будь-яке нове завдання, мають високий ризик втрати самооцінки. Для новачків у спорті втрата самооцінки може виникнути ззовні (соромитися перед іншими, не відповідати очікуванням батьків) або внутрішньо (посилення сумнівів у собі чи невиправдання власних очікувань). Учені визначили невпевненість у собі, страх бути засудженим і страх отримати травму як три основні перешкоди для навчання екстремальних видів спорту. Щоб збалансувати складну природу навчання з рівнем комфорту для учня, тренеру важливо керувати очікуваннями студентів, зберігаючи їх реалістичними та допомагаючи студентам бути терплячими.

Позитивний спортивний коучинг зосереджується на підходах, орієнтованих на учня, на основі запитів для ефективного покращення



здібностей спортсмена, мотивації та забезпечення позитивного афективного досвіду. Ця категорія є ключовою для навчання екстремальних видів спорту; афект від позитивного досвіду заохочує участь і витривалість у навчанні, а також сприяє терпінню та мотивації. Надихати спортсменів наполегливо навчатися є головним у позитивній спортивній педагогіці.

Позитивна психологія також може допомогти учням подолати перешкоди, пов'язані з вивченням будь-якого складного предмету. Позитивна психологія зосереджується на добробуті, задоволенні, щасті, досвіді та оптимізмі. Інструктори завжди мають можливість нагадати учням про прогрес, який вони роблять, і в той же час зберігати цей прогрес у контексті. Це визнання допомагає студентам відчувати задоволення та оптимізм під час навчання. Частина розчарування, яке спортсмени висловлюють на тренуваннях, походить від складності, неінтуїтивності характеру предмету, який вони вивчають, особливо тому, що це контрастує з усім, що вони знали до цього. Це розчарування та втрата самооцінки, яка його супроводжує, можуть бути пом'якшені навчанням на основі навичок, прикладною практикою, інтенсивними навчальними діями та частими відгуками.

Установлення реалістичних орієнтирів для навчання учнів і забезпечення конструктивного та позитивно оформленого зворотного зв'язку допоможе учням відчувати самоефективність і оптимізм у своїх силах. Спортсмени також мають можливість відчувати «потік» у досягненні реалістичних контрольних показників, а задоволення від прогресу сприяє їх загальному добробуту.

Сучасна література, яка вивчає роль зворотного зв'язку в спорті, свідчить про те, що успішні тренери надають більшу кількість загального зворотного зв'язку на практиці, ніж менш успішні. Крім того, тренери виявляються більш ефективними, коли презентують інформацію в позитивний і конструктивний спосіб. Зворотний зв'язок з інструкціями забезпечує напрямок для скерування спортсмена; це може посилити позитив, змінити та перенаправити непродуктивні рухи чи дії.

Тренерів екстремальних видів спорту вчать, що невід'ємною частиною процесу зворотного зв'язку є формування досвіду для учня та зміцнення зусиль, і що зворотний зв'язок найкраще сприймається, якщо є довіра та взаємна повага. Таким чином, багато інших принципів успішного навчання інтегровані в процес зворотного зв'язку, підкріплюючи загальний досвід. Проводячи навчання, інструктор робить своєчасні спостереження, а не судження, і перевіряє, чи був зворотний зв'язок зрозумілим.

Успішні техніки, які вивели екстремальні види спорту на легітимну позицію в спортивному світі, можуть принести користь педагогам у будь-якій сфері. Концепції, які є складними та неінтуїтивними, вимагають



навчання на основі навичок, застосування практичних та ефективних підходів, щоб уникнути розчарування студентів і почуття перевантаженості.

Навчання екстремальних видів спорту адаптувало конкретні успішні техніки, які підкреслили важливість взаємодії зі студентами та навчального середовища. У контексті стосунків між тренером та учнем важливу роль відіграє довіра, створена через позитивні міжособистісні стосунки, позитивної психології та надання зворотного зв'язку, який залучає учнів у важкій праці. Те, що ці техніки легко застосовувати, свідчить про те, що успіх на тренуванні може привести і до успіху на Олімпійських іграх.

Список використаних джерел

1. Ковальчук, В. І. (2016). *Особистісні детермінанти професійного вигорання тренерів в спорті*. [Дисертація] Київ.
2. Bemiller J. and Hardin R., Risk Management in the Original Extreme Sporting Events, 81 J. of Phys. Ed., Rec. & Dance, 2, 2013: p. 23–28.
3. Evans B., Sports Coaching as Action-in-context: Using Ethnomethodological Conversation Analysis to Understand the Coaching Process, 9 Qualitative research in sport, exercise and health, 1, 2017: p. 111–132.
4. Light R. and Harvey S., Positive Pedagogy for Sport Coaching, 22 Sports, Education and society, 2, 2017: p. 271–287.
5. Spelmezan D. An Investigation Into the Use of Tactile Instructions in Snowboarding, 14 Mobilenci Proc. 12, 2012. p. 417–426.

Анна ДЕМКІВ,

доктор філософії, старший викладач кафедри профілактики пожеж та безпеки життєдіяльності населення,

Інститут державного управління та наукових досліджень з цивільного захисту, м. Київ, Україна, dankleo@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1604-1793>

ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ НМЦ ЦЗ В ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Ключові слова: педагогічний експеримент, педагогічні умови, підвищення кваліфікації, модель, технології професійного розвитку викладачів.

Keywords: pedagogical experiment, pedagogical conditions, model, technologies of professional development of teachers.

Метод моделювання професійного розвитку викладачів навчально-методичних центрів цивільного захисту (НМЦ ЦЗ) в процесі підвищення кваліфікації у нашому дослідженні передбачає вивчення об'єкта

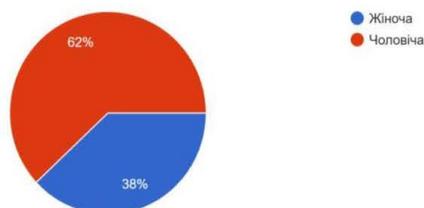


не безпосередньо, а через дослідження іншого об'єкта, який у певному сенсі є аналогом першого. Зазначена модель побудована з метою відображення основних характеристик об'єкта – компонентів, окремих їх елементів, взаємозв'язків, структурних та функціональних властивостей. Зазначимо, що об'єктом моделювання було визначено процес підвищення кваліфікації викладачів НМЦ ЦЗ, який за нормативно-правовими документами відбувається на базі Інституту державного управління та наукових досліджень з цивільного захисту (ІДУНДЦЗ), де і відбувалася експериментальна перевірка результативності цієї моделі.

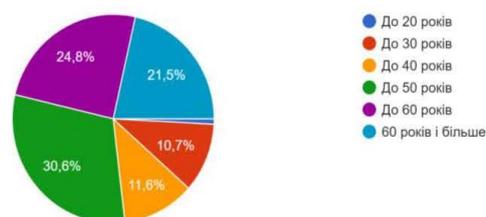
В основу організації і проведення експериментальної роботи покладено основні положення наукових розвідок, висвітлених у працях С. Гончаренка (Гончаренко, 2008), О. Жосана (Жосан, 2008), С. Сисоевої, Т. Кристопчук (Сисоева, Кристопчук, 2013), Ю. Сурміна (Сурмін, 2006). Для досягнення мети дослідження передбачалось виконання низки завдань: конкретизувати суть, визначити зміст і структуру професійно-педагогічної компетентності викладачів НМЦ ЦЗ, яку ми розглядаємо як результат їх професійного розвитку; охарактеризувати критерії, параметри і рівні розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів НМЦ ЦЗ.

Експериментальну перевірку моделі здійснювали в період організації освітнього процесу з підвищення кваліфікації на базі Інституту державного управління та наукових досліджень з цивільного захисту (ІДУНДЦЗ) та НМЦ ЦЗ. Педагогічний експеримент проводився упродовж 2022 року відповідно до графіка підвищення кваліфікації викладачів НМЦ ЦЗ в ІДУНДЦЗ (у кожній групі заняття відбувались упродовж двох тижнів, а тому діагностика рівнів сформованості професійно-педагогічної компетентності здійснювалась перед початком занять і по їх завершенню; одержані дані підсумовувались окремо). У ньому взяв участь 121 респондент – викладачі НМЦ ЦЗ (загальні відомості про респондентів наведено на рис. 1).

Стать:
Жіноча - 46
Чоловіча - 75



Вік:
До 20 років - 1
До 30 років - 13
До 40 років - 14
До 50 років - 37
До 60 років - 30
60 років і більше - 26



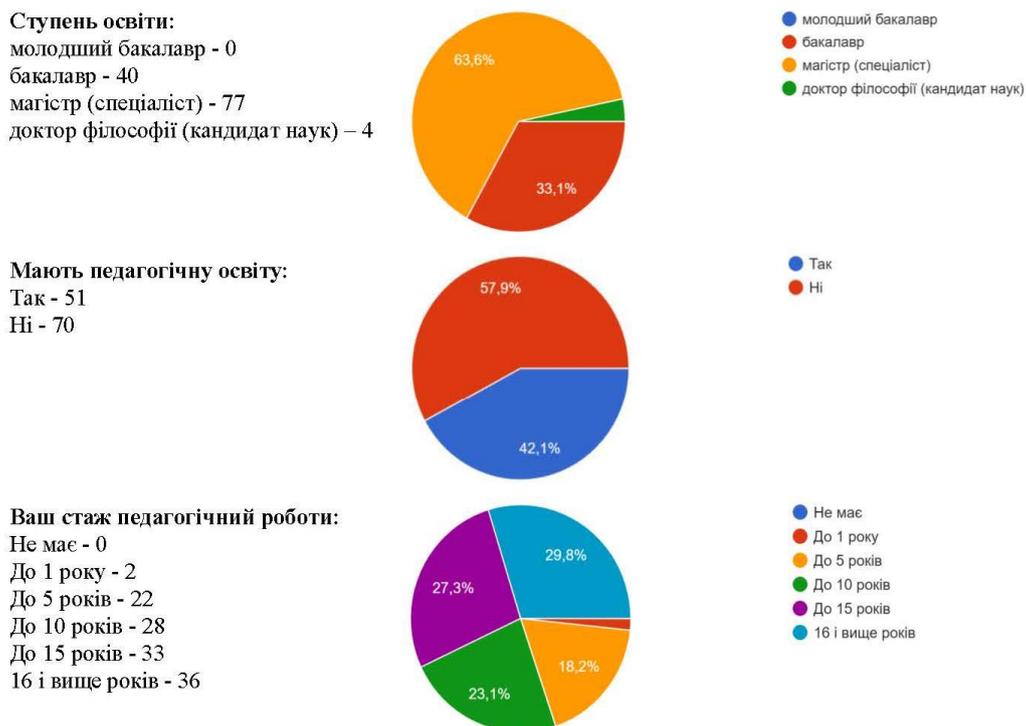


Рисунок 1. Загальні відомості про респондентів

У педагогічному експерименті, який проводився за схемою «до – після» (послідовний), було задіяно одну групу слухачів курсів підвищення кваліфікації ІДУНДЦЗ. При формуванні експериментальної групи враховано рекомендації Ю. Сурміна стосовно необхідності дотримання правових і моральних обмежень в експериментальній діяльності, що передбачає добровільну згоду людей на участь у ній.

Основна мета експерименту полягала у перевірці ефективності моделі професійного розвитку викладачів НМЦ ЦЗ у процесі підвищення кваліфікації через її вплив на рівень розвитку в них професійно-педагогічної компетентності. Відповідно до мети і завдань дослідження загальна логіка експериментальної роботи передбачала: поетапну організацію; розроблення програми педагогічного експерименту; формування експериментальної групи; безпосереднє проведення експерименту; перевірку отриманих результатів на валідність.

Під поетапною організацією експерименту розуміємо виділення трьох етапів, кожен з яких складається із низки операцій. Так, перший – *підготовчий – етап* (грудень 2019 – березень 2020 рр.) об'єднує розроблення методологічного і методичного розділів програми експерименту, формування необхідних умов для експериментальної перевірки моделі професійного розвитку викладачів НМЦ ЦЗ.

Основним змістом другого – *реалізаційного – етапу* є діяльність дослідника і досліджуваних (спостереження, контроль, вимірювання даних,



управління експериментом). Цей етап, у свою чергу, поділявся на констатувальний (квітень 2020 – грудень 2021 рр.) і формувальний (2022 р.) експерименти. Під час *констатувального етапу*: проаналізовано міжнародні й українські нормативно-правові документи, наукову літературу з проблеми дослідження; визначено понятійно-категоріальний апарат, розроблено програму і методику дослідження; визначено зміст і структуру професійно-педагогічної компетентності професійного розвитку викладачів НМЦ ЦЗ (Демків, 2023, с. 107); визначено педагогічні умови та форми, методи і технології їх професійного розвитку (Демків (а), 2023, с. 68); розроблено модель професійного розвитку викладачів НМЦ ЦЗ у процесі підвищення кваліфікації. У ході проведення *формувального етапу* експерименту (2022 р.) здійснено експериментальну перевірку моделі професійного розвитку викладачів НМЦ ЦЗ у процесі підвищення кваліфікації.

На третьому етапі – *аналізу й узагальнення результатів* – (2023 р.) здійснювалось перетворення експериментальних фактів дійсності, одержаних на попередньому етапі, в наукові факти (Сурмін, 2006, с. 194).

При розробленні програми експерименту визначено два розділи: методологічний та методичний.

Методологічний розділ містить: аналіз практичної проблемної ситуації; формулювання пізнавальної проблеми; визначення мети і завдань експериментального дослідження; визначення об'єкта і предмета дослідження; висунення гіпотез; емпірична інтерпретація та операціоналізація понять; побудова узагальненої моделі експерименту (Сурмін, 2006, с. 195).

Методичний розділ програми містить методику експерименту та планування його процедур. Для проектування цього розділу ми скористалися алгоритмом (схемою), наведеною Ю. Сурмінім (Сурмін, 2006, с. 196), який складається із п'яти операцій.

Вибір або розроблення методичної схеми експерименту з метою мінімізації витрат та максимізації достовірності одержуваних результатів. За умов, у яких здійснюється підвищення кваліфікації викладачів НМЦ ЦЗ (нормативно-правове регулювання, кількісний і якісний кадровий склад, повномасштабна воєнна агресія рф на територію України, дистанційна й онлайн-форма організації освітнього процесу), найбільш раціональною, на наш погляд, стала методика з використанням однієї експериментальної групи, яка є окремим об'єктом і в якій реалізовано запропоновану нами модель, – це викладачі, які підвищували кваліфікацію в 2022 році.



Визначення тривалості експерименту зумовлено графіками проходження підвищення кваліфікації в ІДУНДЦЗ та розкладом занять у 2022 р.

У ході досліджень розроблено критеріальну характеристику професійно-педагогічної компетентності як результату професійного розвитку викладачів НМЦ ЦЗ в процесі підвищення кваліфікації. Це критерії оцінювання: мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-пізнавальний, операційно-функціональний, особистісно-рефлексивний. До кожного критерію визначено параметри як величини, що характеризують якусь властивість, стан предмета (об'єкта) або явища. Також визначено рівні розвитку кожного окремого компонента професійно-педагогічної компетентності викладачів НМЦ ЦЗ за величиною «коефіцієнта ефективності розвитку професійно-педагогічної компетентності» ($K_{\text{еф. розв. ППК}}$): $0,81 < K_{\text{еф. розв. ППК}} \leq 1,0$ – дуже високий рівень; $0,61 < K_{\text{еф. розв. ППК}} \leq 0,80$ – високий рівень; $0,41 < K_{\text{еф. розв. ППК}} \leq 0,60$ – середній рівень; $0,21 < K_{\text{еф. розв. ППК}} \leq 0,40$ – достатній рівень; $0,10 < K_{\text{еф. розв. ППК}} \leq 0,20$ – недостатній рівень.

Для вимірювання і контролю динаміки розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів НМЦ ЦЗ за кожним її компонентом розроблено анкети, опитувальники і використано відомі методики.

Для обробки та інтерпретації результатів експериментального дослідження застосовано обчислення коефіцієнта ефективності розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів НМЦ ЦЗ ($K_{\text{еф. розв. ППК}}$); для визначення найбільшої практичної значимості та вагомості педагогічних умов професійного розвитку викладачів НМЦ ЦЗ у процесі підвищення кваліфікації – метод аналізу ієрархій; критерій Пірсона χ^2 – для перевірки гіпотези про однорідність вибірок до та після проведення експерименту.

Проведений експеримент засвідчив позитивну динаміку в розвитку професійної компетентності учасників педагогічного експерименту, що вказує на ефективність розробленої моделі професійного розвитку викладачів НМЦ ЦЗ у процесі підвищення кваліфікації.

Список використаних джерел

1. Гончаренко, С. (2008). *Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям*. ДОВ «Вінниця». https://ipf.tnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2014/09/Goncharenko_pedagogicheskie_issledovaniya_metodologiches.pdf
2. Демків, А. (2023). Професійно-педагогічна компетентність викладачів навчально-методичних центрів сфери цивільного захисту: структура і зміст. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 1 (25), 104-114. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2023-1-25-11>
3. Демків, А. (2023а). Педагогічні умови професійного розвитку викладачів навчально-методичних центрів цивільного захисту в процесі підвищення кваліфікації.



Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 1 (23), 60-69. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(23\).2023](https://doi.org/10.35387/od.1(23).2023)

4. Жосан, О. (Уклад.). (2008). *Педагогічний експеримент: навчально-методичний посібник*. Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського.

5. Сисоева, С., Кристопчук, Т. (2013). *Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник*. Волинські обереги. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/162001669.pdf>

6. Сурмін, Ю. (2006). *Майстерня вченого: підручник для науковця*. Київ: Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні. <http://catalog.puet.edu.ua/oracunicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:169654/Source:default>

Людмила КЕЛЕМБЕТ,

старший викладач кафедри менеджменту та освітніх інновацій,
Івано-Франківський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,
м. Івано-Франківськ, Україна, l.kelembet@ifoiippo.org.ua;

Оксана ФЛЯК,

старший викладач кафедри менеджменту та освітніх інновацій,
завідувач лабораторії національного виховання,
Івано-Франківський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
м. Івано-Франківськ, Україна, o.fliak@ifoiippo.org.ua

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ: ВІД ПРОЄКТУ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, патріотизм, цінності, проєкт, громадянин-патріот України.

Keywords: national and patriotic education, patriotism, values, project, citizen-patriot of Ukraine.

В умовах суспільно-політичних та економічних змін в Україні, нав'язаної російським агресором війни, все більшого значення набуває проблема національно-патріотичного виховання дітей та молоді на основі громадянських, загальнолюдських і духовно-моральних цінностей. На її реалізацію націлюють освітян Закони України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), Стратегія національно-патріотичного виховання (2019), Концепція «Нова українська школа» (2017), Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України (2022), інші законодавчо-нормативні документи.

У Стратегії національно-патріотичного виховання вказано: «В Україні національно-патріотичне виховання є одним із пріоритетних напрямів діяльності держави та суспільства щодо розвитку національної свідомості



на основі суспільно-державних (національних) цінностей (самобутність, воля, соборність, гідність), формування у громадян почуття патріотизму, поваги до Конституції і законів України, соціальної активності та відповідальності за державні та громадські справи, готовності до виконання обов'язку із захисту, незалежності та територіальної цілісності України, сповідування європейських цінностей» (Стратегія національно-патріотичного виховання..., 2019).

З огляду на це, найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, України, держави, нації.

Різнобічний аналіз поглядів науковців та практиків на проблему патріотизму, актуалізацію окремих факторів дозволили розкрити теоретичний аспект дослідження. Теоретичні умови патріотичного виховання громадян закладені в працях В. Сухомлинського, який підкреслював діяльний аналіз патріотизму, необхідність учити дітей шукати своє місце в житті країни, включати їх у боротьбу з недоліками в житті суспільства. Зміст і принципи виховання української молоді висвітлювалися і Г. Ващенко.

У філософській, психологічній, педагогічній літературі розкривалася суть патріотизму, його конкретно-історичний характер, ознаки прояву, давалася характеристика форм захисту Батьківщини (В. Афанасьєв, І. Гнатко, Н. Горпиневич, Ф. Константинов та ін.), досліджувалися можливості формування патріотизму в навчальній та позакласній роботі (Н. Анісімова, Ш. Баоавадзе, Н. Балакіна, Г. Громагласова, М. Терентій та ін.), виявлялися особливі виховні можливості дитячої організації, її вплив на виховання школярів (Л. Божович, Е. Богданов, А. Деркач, Т. Коннікова, В. Лебединський та ін.) (Система патріотичного виховання..., 2011, с. 5).

Різні аспекти підростаючого покоління розглядали сучасні українські науковці І. Бех, Г. Біленька, Г. Бугайцева, З. Вербець, Г. Гуменюк, М. Жулинський, Б. Кобзар, Н. Міщенко, А. Погрібний, Ю. Руденко, М. Павленко та ін. (Система патріотичного виховання..., 2011, с. 6).

Метою патріотичного виховання є становлення громадянина-патріота України, готового самовіддано розбудовувати її як суверенну, незалежну, демократичну, правову, соціальну державу і забезпечувати її національну безпеку, знати свої права й обов'язки, цивілізовано відстоювати їх, сприяти єднанню українського народу, громадянському миру і злагоді в суспільстві (Система патріотичного виховання..., 2011, с. 15).

На макрорівні патріотизм є суттєвою частиною суспільної свідомості, що виявляється в колективних настроях, почуттях, ціннісному ставленні до Батьківщини, народу, національної культури, героїчного минулого



і сьогодення, розбудови України як єдиної нації, збереженні природних багатств.

Зміст національно-патріотичного виховання в закладі освіти реалізується відповідно до положень Стратегії національно-патріотичного виховання, Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України, Концепції «Нова українська школа», інших нормативних документів.

Складовими системи національно-патріотичного виховання є:

- громадянсько-патріотичне виховання;
- військово-патріотичне виховання;
- духовно-моральне виховання;
- екологічне виховання (Концепція національно-патріотичного виховання..., 2022).

Зміст виховання дітей та учнівської молоді – це науково обґрунтована система загальнокультурних і громадянських цінностей та відповідна сукупність соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до суспільства і держави, інших людей, праці, природи, мистецтва, самої себе.

З огляду на це, складовими цілісної системи виховання і національно-патріотичного зокрема також має бути ціннісне ставлення:

- до людей;
- до природи;
- до праці;
- до мистецтва;
- до себе (через фізичне, психічне і соціальне «я»).

На нашу думку, важливого значення набуває моделювання системи національно-патріотичного виховання дітей та молоді на нормативно-концептуальних засадах, в основу якої має бути покладено ідею розвитку української державності як консолідуючого чинника розвитку українського суспільства.

Важливого значення набуває науково-методичний супровід національно-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді на різних рівнях.

Працівниками кафедр і лабораторій Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, зокрема, лабораторії національного виховання проводиться відповідна науково-методична робота з керівними та педагогічними кадрами щодо організації національно-патріотичного виховання в закладах освіти.



Розроблено й успішно втілено в практику регіональний науково-методичний проєкт «Національно-патріотичне виховання» (автори-розробники Л. Келембет, О. Фляк, О. Риндич), у якому передбачено систему заходів щодо його реалізації.

Проблема ефективної організації національно-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді – у центрі уваги серпневих конференцій, обласних семінарів, творчих груп різних категорій педагогічних працівників.

Щорічно відповідно до плану роботи Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти проходять педагогічні діалоги, студії працівників відділів (управлінь) освіти територіальних громад, відповідальних за виховну роботу, керівників методичних об'єднань педагогів-організаторів, класних керівників із проблем: «Основні напрями національного виховання в контексті Нової української школи» (2021), «Сучасні виклики національного виховання в закладі освіти» (2022), «Головні стратегії національного виховання в сучасних умовах» (2023) та ін.

Питання національно-патріотичного виховання розглядається на різних методичних заходах:

- обласних постійно діючих семінарах працівників місцевих органів управління освітою, відповідальних за виховну роботу, керівників методичних об'єднань класних керівників у рамках регіонального науково-методичного проєкту «Національно-патріотичне виховання»;
- проблемних семінарах викладачів предмету «Захист України»;
- одноразових проблемних семінарах керівників методичних об'єднань класних керівників закладів освіти.

Розроблено та рекомендовано до впровадження описову модель системи національно-патріотичного виховання (автори-розробники Л. Келембет, О. Фляк, О. Риндич).

Відповідно до Програми розвитку освіти Івано-Франківщини департаментом освіти і науки Івано-Франківської облдержадміністрації й обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти проводяться обласні конкурси «Я – громадянин України» (раз на 2 роки), «Модель виховної системи закладу освіти» (раз на 3 роки) та на кращу модель учнівського самоврядування (раз на 4 роки).

Цікавим доробком лабораторії національного виховання стали три випуски книг «Олюднимо історію разом» як результат однойменних обласних акцій. Це збірки, до яких увійшли есе прикарпатських учнів 2–11 класів. Діти зібрали та передали історії життя своїх родичів, їхні спогади. До книг увійшли 180 історій юних авторів про відомі постаті нашого краю



та найцікавіші біографії пересічних людей. Книги складаються з трьох розділів: «Олюднимо історію», «Олюднимо сучасність», «Олюднимо талант». Автори описують події від часів ОУН-УПА до теперішньої ситуації на сході України, а також розповідають про видатних людей Прикарпаття.

Результатом ефективної реалізації регіонального науково-методичного проєкту є науково-методичний збірник «Національно-патріотичне виховання у закладі освіти» (автори-упорядники Л. Келембет, О. Фляк, О. Риндич).

Отже, виходячи з ідей Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України й провідних учених, можна зробити висновок, що основою громадянського й національно-патріотичного виховання мають бути такі духовні цінності: українська ідея, державна незалежність України, патріотизм як суспільна та індивідуальна цінність, національна свідомість та самосвідомість, національна гідність, історична пам'ять, любов до свого народу, держави, нації, рідної культури, мови, пошани до Конституції України, законів України, державної символіки, законослухняність та ін.

Результативність національно-патріотичного виховання значною мірою залежить від того, наскільки ті чи інші технології, форми й методи виховної діяльності стимулюють формування і розвиток морально-духовної, життєво компетентної особистості, готової до розбудови й захисту незалежної України, входження у європейський та світовий простір.

Виховна робота буде результативною лише за умов ефективної взаємодії закладу освіти, сім'ї, громадських організацій та установ, усіх причетних до реалізації цілісної моделі системи національно-патріотичного виховання.

Список використаних джерел

1. Бех, І. Д., Журба, К. О., Киричок, В. А. та ін. (2011). *Система патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в умовах модернізації суспільних змін. Навчально-методичний посібник*. Педагогічна думка.
2. Вишневецький, О. (2013). *Українська освіта на шляху реформ*. Дрогобич: Швидкодрук.
3. Келембет, Л., Фляк, О., Риндич, О. (2023). Регіональний науково-методичний проєкт «Національно-патріотичне виховання». Національно-патріотичне виховання в закладі освіти. Науково-методичний збірник. (с. 48–61). Івано-Франківськ: Нова зоря,
4. Келембет, Л., Фляк, О., Риндич О. (2023). *Національно-патріотичне виховання в закладі освіти. Науково-методичний збірник*. Івано-Франківськ: Нова зоря.
5. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України. Наказ МОН України від 06.06.2022 р. № 527. <https://imzo.gov.ua/2022/06/08/nakaz-mon-vid-06-06-2022-527>



- 2022-527-pro-deiaki-pytannia-natsional-no-patriotychnoho-vykhovannia-v-zakladakh-osvity-ukrainy-ta-vyznannia-takym-shcho-vratyv-chynnist-nakazu-ministerstva-osvity-i-nauky-ukrainy/
6. Нова українська школа. Концепція. (2017). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
7. Про освіту. Закон України. (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
8. Про повну загальну середню освіту. Закон України. (2020). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
9. Стратегія національно-патріотичного виховання. Указ Президента України від 18.05.2019 року № 286/2019. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286/2019#Text>

Вікторія КЛЕЦЬ,

здобувач освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 013 Початкова освіта, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна, klatsvictoria@outlook.com;

Ірина ОСТАПІВСЬКА,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна, <https://orcid.org/0000-0003-1208-7230>, shuhlyadka@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

Ключові слова: *медіаграмотність учнів початкових класів, формування медіаграмотності учнів початкових класів, навчання математики здобувачів початкової освіти, формування медіаграмотності на уроках математики у початкових класах.*

Keywords: *media literacy of primary school students, formation of media literacy of primary school students, teaching mathematics to students of primary education, formation of media literacy in mathematics lessons in primary schools.*

Проведений аналіз наукових праць, присвячених формуванню медіаграмотності здобувачів початкової освіти, виявив брак ґрунтовних розробок, присвячених розвитку і формуванню медіаграмотності учнів початкових класів у процесі навчання математичної освітньої галузі, зокрема, конкретизації компонентів медіаграмотності, котрі доцільно формувати під час навчання математики. Саме це й зумовило вибір теми дослідження та обґрунтувало його актуальність і практичну цінність.

Взявши за основу Державний стандарт початкової освіти (Кабінет Міністрів України, 2019) та напрацювання О. Волошенюк (Волошенюк & Чорний, 2020), О. Волощенко (Волощенко & Козак 2020), Л. Гринчук



(Гринчук, (2021), О. Козак Волощенко, О. & Козак, О. 2020), О. Мокрогуза (Мокрогуз, 2020), І. Старагіної (Старагіна, 2020), О. Чорного (Волошенко & Чорний, 2020) та ін., ми сформулювали перелік базових компонентів медіаграмотності здобувачів початкової освіти, котрі доцільно формувати у процесі навчання математики: 1) новинна грамотність; 2) візуальна та відеограмотність.

Зазначимо, що формування медіаграмотності корелюється із метою математичної освітньої галузі, зокрема, із: формуванням математичної та інших ключових компетентностей; розвитком мислення, здатності розпізнавати і моделювати процеси та ситуації із повсякденного життя, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів, а також здатності самостійно робити усвідомлений вибір (Кабінет Міністрів України, 2019). При досягненні її учень початкових класів повинен навчитися: 1) досліджувати ситуації і визначати проблеми, які можна розв'язувати із застосуванням відомих йому математичних методів; 2) моделювати процеси і ситуації, розробляти стратегії (плани, алгоритми) дій для розв'язування різноманітних задач, вирішення проблем; 3) критично оцінювати дані, процес та результати розв'язання різноманітних навчальних і практичних задач; 4) застосовувати набутий досвід математичної діяльності для подальшого пізнання довколишнього світу (Кабінет Міністрів України, 2019).

При розробці змісту та методики формування цих компонентів засобами математики доцільно керуватися **ключовими питаннями медіаграмотності:**

- 1) хто створив це повідомлення (є його автором / авторами)?
- 2) які творчі засоби використано, щоб привернути увагу?
- 3) чому різні люди по-різному сприймають це повідомлення?
- 4) які цінності, ідеї, погляди представлено чи (цілеспрямовано або навмисно) пропущено у цьому повідомленні?
- 5) чому це повідомлення було поширено (Волошенко & Чорний, 2020, с. 11)?

та **ключовими принципами медіаграмотності:**

- 1) усі медіаповідомлення створено (мають автора / авторів);
- 2) кожне медіаповідомлення має свою власну унікальну творчу мову, форму і систему символів зі своїми правилами використання (унікальний стиль повідомлення);
- 3) різні люди сприймають одне й те ж медіаповідомлення по-різному;
- 4) в кожне медіаповідомлення вбудовано певні цінності й погляди;



5) переважна більшість медіаповідомлень створюються задля здобуття певної (матеріальної чи віртуальної, моральної) вигоди, прибутку [Волошенюк & Чорний, 2020, с. 11).

Коротко охарактеризуємо зміст кожного із зазначених компонентів.

1. Новинна і медіатекстова грамотність. Новини – це невід’ємна частина сучасного життя. Їх призначення полягає не тільки у донесенні певної актуальної на даний момент інформації, а й у формуванні відповідної емоційної, поведінкової реакції.

Із поняттям новинної грамотності тісно пов’язана здатність критичної оцінки медіатекстів. При цьому враховується: автор (джерело) новини; емоційний фон і стиль повідомлення; ймовірна мета поширення та контингент його споживачів.

З точки зору математики доцільно зосереджувати увагу на новинах-медіатекстах, котрі оперують певними числовими даними, запропонувати здобувачам освіти оцінити та/або порівняти результати певних показників (наприклад: середню кількість опадів за місяць, яку подають різні «погодні» сайти, динаміку втрат ворога, наведену в офіційних телеграм-каналах за фіксований період часу, тощо), поданих у різних джерелах.

Проте медіатексти не обмежуються тільки новинним змістом. Так, до них належать усі аудіальні медіапродукти (як у «друкованій» – поданій символічно, так і звуковій (аудіокниги, пісні, радіоповідомлення тощо) формах. Подібні медіатексти доцільно використовувати для математичних диктантів, як основу до сюжетних задач тощо.

2. Візуальна та відеограмотність. Основним видом візуального медіа у початкових класах є сюжетні малюнки (Волощенко & Козак, 2020, с. 8). Вони розглядаються і як окремі медійні продукти, і як елементи медіатекстів (журнальних чи газетних публікацій, постів в інтернет-ресурсах тощо). До відеомедіа доцільно віднести документальні та художні фільми, репортажі, кліпи, мультфільми тощо.

При роботі з візуалізованою медійною інформацією доцільно формувати вміння критично оцінювати її зміст і мету поширення. Прикладом є використання реклами або відображення певної інформації у формі графіків та діаграм. Варто також нагадати і про виховні можливості візуалізованого медіавмісту (як освітнього, так і вільнопоширюваного). Зокрема, популярні у соціальних мережах ролики про допомогу безпритульним тваринам дозволяють не тільки формувати обчислювальні навички та вміння складати і розв’язувати задачі, складати й аналізувати алгоритми, але й виховувати людяне ставлення до тварин і всіх, хто потребує допомоги, відповідальність, доброту, здатність до співпраці тощо.



Загалом проблема медіаосвіти при навчанні математики учнів початкових класів потребує детальнішого вивчення. Так, значного доопрацювання потребують методики інтеграції медіавмісту в процес вивчення окремих тем, передбачених програмою.

Список використаних джерел

1. Волошенко, О. В. & Чорний, О. В. (2020). *Методика формування умінь з медіаграмотності на заняттях з інтегрованого курсу «Мистецтво» в НУШ*. Академія української преси, Центр вільної преси. <https://www.aup.com.ua/book-review/metodika-formuvannya-umin-z-mediagra/>
2. Волощенко, О. & Козак, О. (2020). *Інтеграція медіаграмотності в навчальний предмет «Я досліджую світ»*. Академія української преси, Центр вільної преси. <https://www.aup.com.ua/book-review/integraciya-mediagramotnosti-v-navcha/>
3. Гринчук, Л. В. (2021). *Медіаосвіта на заняттях з математики*. АУП, ЦВП. <https://www.aup.com.ua/book-review/mediaosvita-na-zanyattyakh-z-matematiki/>
4. Кабінет Міністрів України. (2019). *Державний стандарт початкової освіти*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
5. Мокрогуз, О. П. (2020). *Медіаграмотність в інтегрованому курсі «Я досліджую світ»*. Академія української преси, Центр вільної преси. <https://www.aup.com.ua/book-review/mediagramotnist-v-integrovanomu-ku/>
6. Старагіна, І. П. (2020). *Нова українська школа: методика формування умінь з медіаграмотності на заняттях з предметів мовно-літературної галузі в початковій школі*. Академія української преси, Центр вільної преси. <https://www.aup.com.ua/book-review/nova-ukrainska-shkola-metodika-formu/>

Світлана КОРОЛЮК,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри освітньої політики,
Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського,
м. Полтава, Україна, koroliuk77@gmail.com

КОМАНДНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА СТРАТЕГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Ключові слова: стратегічне управління, команда, командний підхід, нова українська школа.

Keywords: strategic management, team, team approach, new Ukrainian school.

Сучасні виклики, що стоять перед закладами загальної середньої освіти на шляху до нової української школи, передбачають новий підхід



до управління, що заснований на принципах колегіальності, демократичності, гнучкості, адаптивності, системності, відкритості, партнерства тощо.

Керування в умовах змін вимагає від керівника закладу освіти формування цілісного бачення майбутнього цього закладу. Прогнозування як ключова функція управління передбачає, що керівник має здатність «дивитися наперед», «передбачати», «прогнозувати», тобто оцінювати майбутнє і передбачати кроки, які потрібно здійснювати вже сьогодні для його наближення, враховуючи при цьому переваги і загрози, які воно несе. Прогнозування в управлінській діяльності працює на випередження тих умов, зовнішніх і внутрішніх чинників, що визначають майбутнє закладу.

В умовах, коли заклад потребує розвитку, необхідним є застосування стратегічного управління. Стратегічне управління в освіті, на думку О. І. Мармази, – це «сукупність рішень і дій щодо визначення та реалізації пріоритетних напрямків розвитку закладу освіти. Сутність стратегічного управління полягає у визначенні перспектив, довгострокових цілей, шляхів та організації колективу щодо їхнього досягнення» (Мармаза, 2007, с. 329).

Стратегічне управління дає відповіді на питання: У якому стані сьогодні заклад освіти? У чому його сильні та слабкі сторони? Які результати роботи учасники освітнього процесу вважають насправді важливими? Що чекає на цей заклад як соціальну інституцію у майбутньому? Яким заклад бачать у майбутньому учні, батьки, учителі? Як визначити шляхи розвитку закладу освіти?

Інструментами стратегічного управління є:

- спільно визначена місія;
- стратегії та цілі діяльності;
- розробка стратегічних та інших планів, проектів задля розвитку й поліпшення діяльності закладу і його окремих складових.

Вимоги щодо наявності в закладі освіти розробленої стратегії зазначено в Законах України «Про освіту» (Закон України «Про освіту, 2017), «Про повну загальну середню освіту» (Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020) та в «Абетці для директора» (Бобровський та ін., 2021).

Так, у Законі України «Про повну загальну середню освіту» (ст. 38, п. 4) зазначено: «Керівник зобов'язаний забезпечувати розроблення та виконання стратегії розвитку закладу загальної середньої освіти» (Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020).

Розробка стратегії потребує не одноосібного планування й аналізу, а здійснюється за командного підходу із залученням усіх учасників освітнього процесу – учнів, батьків, педагогів, причому на всіх етапах – у роботі фокус-



груп, опитуваннях, визначенні сильних та слабких сторін закладу, потреб учасників освітнього процесу, ініціюванні ідей подальшого розвитку тощо.

Інструментами, що допоможуть у розробці стратегії, можуть бути: проведення фокус-груп різних учасників освітнього процесу, опитування, анкетування (у тому числі онлайн), дискусії, обговорення, робота створених однорідних або змішаних творчих груп, до яких входять учні, батьки, педагоги, проведення SWOT- і PEST-аналізу, дерево-рішень тощо. Як бачимо, застосування інструментів стратегічного управління передбачає залучення усіх учасників освітнього процесу й формування команд для ефективної співпраці.

У чому сутність команди, командного підходу? Команда – це група людей, які працюють разом для досягнення своєї мети. Як визначив професор Лі Томпсон зі школи менеджменту «Kellogg», «команда – це група людей, які взаємозалежні щодо інформації, ресурсів, знань та навичок і які прагнуть об'єднати свої зусилля для досягнення спільної мети».

Для пояснення командної роботи пропонуємо визначення одного з найуспішніших на світі підприємців Ендрю Карнегі: «Командна робота – це здатність працювати разом задля досягнення спільного бачення. Спроможність спрямовувати індивідуальні здатності на досягнення завдань організації. Це пальне, яке дозволяє звичайним людям досягати надзвичайних результатів».

Формування команди педагогів у закладі освіти передбачає об'єднання учителів у спільну групу з метою досягнення спільної мети, підвищення якості освітнього процесу та розвитку професійних навичок.

Командний підхід у новій українській школі передбачає співпрацю між учителями та учнями з метою досягнення спільної мети – якісної освіти та розвитку учнів. Це означає, що вчитель не єдиний, хто здійснює процес навчання, виховання й розвитку учня, а він є членом команди, яка спільно працює над розвитком учня.

60 % опитаних керівників закладів освіти Полтавської області вважають, що командний підхід є основою реформи нової української школи.

Командний підхід може застосовуватися керівником закладу для реалізації різноманітних цілей, як-от: розробка документів, стратегії розвитку закладу освіти, внутрішньої системи забезпечення якості освіти, річного плану роботи закладу тощо; супровід інклюзивного навчання, класів нової української школи; робота над проектами та іншими завданнями, що постають перед учасниками освітнього процесу та закладом у цілому.

Такий підхід передбачає залучення педагогів, батьків, учнів до реалізації спільних ідей, задумів, у тому числі до розробки та реалізації



стратегії розвитку закладу освіти. Він забезпечує в школі: прозоре обговорення й ухвалення рішень через участь кожного; врахування ініціатив, потреб та інтересів усіх учасників освітнього процесу; залучення до активної участі в житті школи учнів, батьків, громади; формує і розвиває відповідальність за ухвалені рішення та їх реалізацію; згуртовує, об'єднує усіх навколо спільної справи чи ідеї; у результаті – формує демократичну культуру в закладі.

Окрім того, результатом командної роботи в школі стануть: розвиток в учасників уміння спілкуватися, домовлятися у складних (конфліктних) ситуаціях; розв'язувати / керувати конфліктами; розвиток навичок конструктивної критики; бачення сильних сторін кожного члена команди; терпимість один до одного.

Наголосимо, що застосування командного підходу при розробці стратегії розвитку закладу освіти передбачає активне залучення не лише учасників освітнього процесу, а й членів піклувальної ради, яка за новим законодавством має бути створена засновником з метою сприяння розбудові закладу. Немаловажну роль у розбудові закладу й побудові стратегії відіграє засновник, який затверджує за поданням ЗЗСО стратегію розвитку. Відомо, що без ресурсного забезпечення (фінансового, матеріального та людського) складно або й неможливо реалізувати стратегію розвитку закладу освіти.

Підсумовуючи, наголосимо: ефективна командна робота усіх учасників освітнього процесу, засновника, піклувальної ради, партнерів закладу на етапі розробки дасть свій результат і на етапі реалізації, оскільки учасники активніше будуть включатися в досягнення спільно визначених стратегічних цілей. Таким чином, це сприятиме ефективній реалізації стратегії розвитку закладу освіти, покращенню або «прориву» в тих чи інших сферах його діяльності.

Список використаних джерел

1. Бобровський, М. В., Горбачов, С. І., Заплотинська, О. О., Ліннік, О. О. (2021). *Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти*. (2-ге вид., перероб. і доп.) Державна служба якості освіти.
2. Закон України «Про освіту» (2017) <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
4. Мармаза, О. І. (2007). *Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника*. Основа.



Олексій ЛОМАКА,

Хмельницький національний університет,
м. Хмельницький, Україна, e-mail : lomakaos@gmail.com

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ГРУПОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧНІВ У КОМАНДНИХ ВИДАХ СПОРТУ В АВСТРАЛІЇ

Ключові слова: командні види спорту, тренер-викладач, спорт, спортивна гра.

Keywords: team sports, coach-teacher, sport, sports game.

У сучасному світі, де командні види спорту відіграють усе більш значущу роль, постає питання про підготовку тренерів-викладачів, які володіють навичками організації ефективної групової взаємодії учнів. Це особливо актуально для Австралії, де спорт є невід'ємною частиною культури та способу життя. Групова взаємодія у командних видах спорту має багатогранний вплив на спортивні результати, особистісний розвиток та соціальні навички учнів.

Австралія, відома своєю спортивною культурою, приділяє значну увагу підготовці кваліфікованих тренерів-педагогів із командних видів спорту. Цей процес ґрунтується на поєднанні теоретичних знань, практичних навичок та педагогічних принципів, що дає можливість тренерам не лише навчати учнів спорту, але й формувати в них цінні особисті якості та навички (Sport Australia. (n.d.).

Система підготовки тренерів-викладачів в Австралії має багаторівневу структуру, яка охоплює як формальну, так і неформальну освіту. Формальна освіта, до прикладу, включає в себе бакалаврські, магістерські та докторські програми, що фактично дублює систему освіти тренерів-викладачів в Україні (Sport Australia. (n.d.).

Неформальна освіта тренера-викладача в Австралії може включати:

– Курси та семінари. Різні спортивні організації та федерації регулярно проводять курси та семінари з підвищення кваліфікації для тренерів, де вони можуть ознайомитися з новими методиками тренування, правилами та стратегіями ведення команди.

– Наставництво. Досвідчені тренери можуть стати наставниками для молодих, ділячись з ними знаннями та досвідом.

– Самостійна підготовка. Тренери також повинні постійно самостійно вивчати нову інформацію, читати наукову літературу, аналізувати свою



роботу та шукати нові методи тренування (Australian Sports Coaching Association. (n.d.).

Загалом неформальна освіта може дати тренерам-педагогам в Австралії багато переваг, які допоможуть їм розвинути нові навички та знання, покращити кар'єрні перспективи, сприяти особистому розвитку та зробити їх тренерську роботу більш цікавою, ефективною. Цей тип навчання дозволяє тренерам залишатися оновленими щодо останніх тенденцій у спорті, психології та педагогіці, що в кінцевому підсумку приносить користь їхнім учням та загальному рівню тренерської майстерності в Австралії.

В країні існує ряд організацій, які займаються підготовкою тренерів-викладачів, таких як:

- Australian Sports Commission (ASC) – національний орган, який відповідає за розвиток спорту в Австралії.
- Sport Australia – урядова організація, яка надає фінансування та підтримку спортивним програмам.
- National Institute of Sport (AIS) – навчальний та дослідницький центр, який готує елітних спортсменів та тренерів.
- Університети – багато австралійських університетів пропонують курси та програми підготовки тренерів (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (n.d.).

Також є можливості розвивати власні компетенції тренера з допомогою неформальної освіти через такі організації (на прикладі веслувальних):

– Canoe Australia. Пропонує різні рівні тренерських курсів, від базового до просунутого. Курси охоплюють теорію та практику кануполо, а також методи тренування й управління командою (Cohrane Duncan, Canoe Polo Coaching Manua).

– State canoeing associations. Багато штатів Австралії мають власні асоціації каное, які пропонують тренерські курси. Ці курси можуть бути більш специфічними для регіональних потреб та умов (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (n.d.).

Щоб тренувати в командних видах спорту в Австралії, не обов'язково мати формальну кваліфікацію. Однак отримання тренерської кваліфікації та досвіду може допомогти стати кращим тренером та відкрити більше можливостей.

Для того, щоб стати успішним тренером-викладачем із командних видів спорту в Австралії, важливо одержати як формальну, так і неформальну освіту. Це дасть тренерам необхідні знання, навички та досвід, щоб стати кваліфікованими фахівцями й допомогти своїм учням досягти успіху.



В майбутньому система підготовки тренерів-викладачів в Австралії, ймовірно, буде розвиватися, щоб іти в ногу з останніми тенденціями в спорті, психології та педагогіці. Це може включати в себе розробку нових курсів та програм, а також використання нових технологій навчання.

Підготовка тренерів-викладачів, які володіють навичками організації групової взаємодії учнів, є ключовим фактором розвитку командних видів спорту. Це інвестування в майбутнє австралійського спорту, яке дасть можливість новим поколінням спортсменів досягти успіху та отримати цінний життєвий досвід.

Список використаних джерел

1. Cochrane Duncan, Canoe Polo Coaching Manual, Australian Canoeing, Sydney, p. 5–7.
2. Canoe polo-advanced skills and tactics / Ian Beasley, Stern Turn Publishing Pty Ltd 25 Gowar Ave, Camberwell Victoria 3124, p. 32–34.
3. Sport Australia. (n.d.). Coach education in Australia. <https://www.ausport.gov.au/coaching/community>
4. Sport Australia. (n.d.). National coaching accreditation scheme. <https://www.ausport.gov.au/coaching/community>
5. Australian Sports Coaching Association. (n.d.). <https://www.ausport.gov.au/coaching>
6. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (n.d.). Curriculum documents. <https://www.acara.edu.au/>

Петро ОЛЕШКО,

кандидат історичних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та психології,
Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти,
м. Луцьк, Україна, oleshko.ippo@gmail.com

ІННОВАЦІЇ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: професійно-педагогічна діяльність; компетентності; інноваційні підходи; післядипломна освіта; навчальний процес; фахові уміння; система освіти.

Keywords: professional and pedagogical activity; competence; innovative approaches; postgraduate education; learning process; professional skills; education system.

Трансформаційні процеси в суспільстві зумовлюють нові вимоги до функціонування освітніх закладів, організації взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу та професійної діяльності педагогів. Важливо, щоб рівень професіоналізму, компетентності вчителя чи викладача був достатній



для задоволення сучасних соціальних вимог до системи освіти. Однією з найважливіших умов виконання поставлених завдань є налаштування педагога на навчання упродовж життя, його безперервний рух на шляху самоздійснення. Тому необхідно створити інноваційне освітнє середовище в системі післядипломної освіти задля забезпечення розвитку відповідних професійних компетентностей у педагогів.

При реалізації завдань післядипломної освіти педагогічних працівників слід забезпечити узгодження зовнішніх умов із внутрішньою позицією особистості вчителя, викладача, що є важливою складовою організації підвищення кваліфікації педагога і відповідає сучасним суспільним вимогам та потенційним можливостям професійного розвитку освітянина. Тож при забезпеченні навчання педагогів слід орієнтуватися на такі положення: професійне самоздійснення педагога є комплексною динамічною системою в процесі функціонування і розвитку в контексті цілісної системи неперервної освіти; в основу педагогічної діяльності покладено принцип системної детермінації, що враховує взаємодію зовнішніх і внутрішніх чинників розвитку особистості, а також особливості того етапу, на якому фіксується динаміка професійної діяльності педагога; засобом проектування розвитку професійно-педагогічної діяльності виступає її структурно-динамічна модель; врахування специфіки самореалізації педагога; створення психолого-педагогічних умов (такими виступають ціннісно-смысловий, варіативно-динамічний, проблемно-методологічний, інтегративно-цілісний підходи до розвитку професійної діяльності вчителя); розвиток професійної майстерності педагога реалізується у процесі співробітництва як у форматі професійної спільноти, так і в конструктивній взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу; формування професійної компетентності педагога забезпечується різноманітністю напрямів і способів організації, тож важливо оптимізувати вибір і поєднання інноваційних форм, методів і технологій, спрямованих на особистісне й професійне самовдосконалення педагога.

Для виконання вищезазначених завдань, спрямованих на професійний розвиток педагогів у новій соціокультурній реальності, слід використовувати комплекс інноваційних форм і методів діяльності. Необхідно поєднувати різноманітні форми і методи активного навчання, спрямовані на врахування індивідуальних особливостей особи, вироблення в педагогів креативного підходу до організації освітнього процесу відповідно до нових суспільних запитів, удосконалення здатності творчо застосовувати набуті знання в практичній діяльності та постійно працювати над самовдосконаленням шляхом пошуку, опанування та впровадження у практику власної діяльності



перспективного педагогічного досвіду, інноваційних технологій та сучасних засобів навчання. Це можливо забезпечити шляхом упровадження різноманітних моделей підготовки педагогів.

Окрім традиційних курсів підвищення компетентності за фахом, де робиться акцент на удосконаленні фахових знань, умінь, розвитку здатності їх застосовувати в процесі практичної діяльності, важливо застосовувати інноваційні підходи до підвищення кваліфікації педагогів. Зокрема, доцільно впроваджувати інтегровані курси, спрямовані на інтенсифікацію підготовки за спорідненими галузями знань, а також напрямами професійної діяльності. Вони забезпечують удосконалення навичок педагогічної діяльності, розширення можливостей їх використання.

Надзвичайно актуальною в умовах нових суспільних викликів є: підготовка педагогів до впровадження STEM-освіти, оволодіння ними міждисциплінарними підходами щодо реалізації інноваційних навчальних програм; формування готовності вчителів проводити інтегровані уроки / заняття, що забезпечують установлення міжпредметних зв'язків, розвивають у здобувачів освіти цілісний, системний світогляд, активізують формування особистісного ставлення до розв'язання проблем, що порушуються під час навчання.

Модульні курси підвищення кваліфікації надають можливість педагогам, які підвищують кваліфікацію, обрати додаткові модулі, що підносять ефективність процесу вдосконалення, і водночас сприяє зростанню конкурентоздатності фахівців. Авторські курси підвищення кваліфікації допомагають оволодіти інноваційними знаннями, технологіями професійної діяльності, які запропоновані автором-професіоналом, науковцем чи практиком у певній галузі. В їхній основі – досвід фахівців, реалізація інноваційних ідей та оригінальних форм, методів і технологій, що можна використати у професійній діяльності педагогів.

Перманентні курси – різновид очної форми підвищення кваліфікації, де навчання забезпечується через систему постійно діючих семінарів. Тривалість навчання можлива від одного до кількох років, протягом яких проводиться семінари, зміст яких полягає у пошуку відповідей на актуальні питання, що виникають у педагогів. Прикладом може слугувати діяльність інтервізійних груп для практичних психологів і соціальних педагогів закладів освіти, спрямована на розв'язання конкретних питань з практики роботи працівників психологічної служби шляхом консультацій, обміну думками з колегами, визначення ефективних напрямів подальшої співпраці з іншими суб'єктами освітнього процесу.



Отже, упровадження інноваційних підходів до організації післядипломної педагогічної освіти дозволяє поєднати науковий потенціал викладачів із практичним досвідом методистів, забезпечує апробацію різноманітних нововведень і напрацювання практичних рекомендацій для педагогів.

Список використаних джерел

1. М'ястковська, М., Кобилянська, І. (2019). Перспективи розвитку дистанційної освіти в контексті компетентнісного підходу. *Педагогіка безпеки*, 1, 72–77.
2. Пометун, О. І. (2022). Нова українська школа – перехід до нової парадигми освіти. *Світові виклики сучасній освіті: Матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф.* (Умань, 22–24 лютого 2022 р.). Громадська організація «Міжнародна асоціація сучасної освіти, науки та культури», 83–86.
3. Ребуха, З. (2022). *Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти: монографія*. ЗУНУ.

Ірина ОСТАПЙОВСЬКА,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики початкової освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна, <https://orcid.org/0000-0003-1208-7230>, shuhlyadka@ukr.net

МЕТА І ЗМІСТ МАТЕМАТИЧНОЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Ключові слова: НУШ, початкові класи, експериментальна діяльність у початкових класах, математична експериментальна діяльність учнів початкових класів.

Keywords: NUS, primary grades, experimental activity in primary grades, mathematical experimental activity of primary grade students.

Математична освітня галузь є однією з ключових у вітчизняній та закордонній освіті, оскільки вивчення математики дозволяє сформувати й розвинути у здобувачів освіти базові знання про математику як науку, її поняття, закони, правила, але й – розвинути мислення, здатність до виконання логічних операцій, пам'ять, увагу, уяву та фантазію, виховувати наполегливість, старанність, акуратність тощо.

Крім того, математика, безпосередньо та опосередковано, оточує нас на кожному кроці: всі предмети довкола нас мають певні форми, котрі відповідають геометричним фігурам та тілам, а їх (та й наше) розташування у просторі – мають цілком конкретні координати; усі матеріальні об'єкти володіють певними фізичними характеристиками, які виражаються



у відповідних величинах та відповідних одиницях вимірювання і їх числових значеннях (маса – кілограми, лінійні розміри – метри, площі – метри квадратні, об'єми – сантиметри кубічні, літри та ін.); будь-яка діяльність – може бути описана як певна послідовність кроків-дій, тобто завдяки використанню алгоритмів; похід до магазину – це своєрідне розв'язування сюжетних задач на ціну та вартість, – і взагалі практично все в нашій дійсності має стосунок до числових та математичних відповідностей.

Проте, незважаючи на таке глобальне проникнення математики в наше життя, опанувати й усвідомити її зміст та способи «практичного вжитку» дітям інколи буває досить складно. Таким чином, проблема пошуку та інтеграції в освітню практику максимально ефективних методик навчання математики досі залишається актуальною. Беремо до уваги вимоги Нової української школи (НУШ), що кожній дитині в умовах сьогодення недостатньо подати тільки знання, більш важливо навчити ними користуватися, адже саме сукупність знань та вмінь, які будуть взаємопов'язаними з ціннісними орієнтирами здобувача початкової освіти, формують його життєві компетентності, які є потрібними для майбутньої успішної самореалізації у дорослому житті, навчанні і праці. При цьому компетентність розуміється як «динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» (Гриневич та ін., 2016, с. 10), можна вважати експериментальну діяльність одним із дієвих засобів навчання математики здобувачів початкової освіти.

Дослід – це відтворення якогось явища або спостереження за якимось новим явищем у певних умовах з метою його вивчення; спроба здійснити щось експериментальним шляхом. А дослідницький метод – це метод залучення здобувачів освіти до самостійних і безпосередніх спостережень, на основі яких вони самостійно встановлюватимуть взаємозв'язки предметів і явищ дійсності, формуватимуть висновки, пізнаватимуть закономірності (Діхтяренко, 2022).

Таким чином, узагальнивши вимоги НУШ та зміст експериментальної діяльності, мету математичної експериментальної діяльності учнів початкових класів можна сформулювати таким чином.

Метою дослідницької експериментальної математичної діяльності у початкових класах є формування математичної компетентності здобувачів початкової освіти шляхом самостійної експериментальної



діяльності, спрямованої на встановлення практичного змісту математичних понять, законів, відношень, формування умінь та навичок виконувати практичні математичні завдання і розв'язувати задачі з опорою на здобутий експериментальний досвід, робити правильні узагальнення й висновки, формування і розвиток уміння використовувати набутий досвід у подальшій діяльності та розширювати його.

Відповідно до цієї мети зміст полягає у виконанні таких завдань:

1) формуванні у здобувачів початкової освіти уявлень про експеримент, зміст і мету експериментальної діяльності, форми, методи та засоби її виконання;

2) формування й розвиток логічного і критичного мислення учнів початкових класів, їх здатності самостійно висувати гіпотези, обирати способи їх перевірки, а потім – реалізовувати їх практично, узагальнювати отримані результати і формулювати правильні висновки;

3) формувати і розвивати уміння застосовувати вже набуті математичні знання, уміння і навички та досвід дослідницької діяльності в подальшій освітній (самоосвітній) математичній діяльності, для вирішення повсякденних завдань;

4) формувати мотивацію до вивчення математики;

5) виховувати гармонійно розвинену, високоморальну особистість, громадянина та патріота України, здатну до постійного саморозвитку і самовдосконалення.

Враховуючи багатоаспектність змісту математичної дослідницької діяльності здобувачів початкової освіти, для успішного її застосування у процесі навчання математики доцільним є застосування міжпредметних зв'язків та інтегрованого підходу, ігрових і проєктних методик, а також використання як традиційних (підручники, предметне унаочнення та матеріальні матеріали для експериментальної діяльності тощо), так і їх цифрові аналоги (мультимедійні матеріали, програми-тренажери, засоби віртуальної та доповненої реальності тощо).

Таким чином, експериментальна діяльність є ефективним засобом навчання математики здобувачів початкової освіти, оскільки вона дозволяє формувати математичну компетентність на основі діяльнісного підходу, через набуття досвіду й усвідомлення практичного змісту отриманих знань, умінь та навичок. Також математична експериментальна діяльність володіє значним розвивальним і виховним потенціалом, оскільки дозволяє залучити змістове наповнення інших освітніх галузей (природничої, технологічної, мистецької, громадянської тощо) та різноманітних напрямів



виховання (розумового, морально-етичного, фізичного, трудового й економічного тощо).

Проте значний обсяг завдань вимагає подальших ґрунтовних розробок. Зокрема, перспективним є дослідження і розробка методик інтеграції змісту інших освітніх галузей у методику вивчення окремих тем, передбачених програмою навчання математичної освітньої галузі у початкових класах засобами математичних експериментів.

Список використаних джерел

1. Гриневич, Л., Елькін, О. & Калашнікова, С. (2016). *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи*. Міністерство освіти і науки України. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

2. Діхтяренко, С. В. (2022). Дослідницько-експериментальна робота дітей дошкільного віку: понятійний контент. *Інноваційна педагогіка*, 54(1), 175–182. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/54/part_1/38.pdf

Лариса ПЕТРЕНКО,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу теорії і практики педагогічної освіти,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України,
м. Київ, Україна, laravipmail@gmail.com

ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДО ВИКЛАДАННЯ В ЦИФРОВОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Ключові слова: викладач, заклад вищої педагогічної освіти, цифрова компетентність, оцінювання, розвиток, професійна підготовка, магістри.

Keywords: teacher, institution of higher pedagogical education, digital competence, assessment, development, professional training, masters.

Сучасні студенти зростають із технологіями, які стали невід’ємною частиною їхнього життя. Однак цього не можна сказати про сучасних викладачів. Сьогодні є розрив між поколіннями: знання, навички та компетенції викладачів, пов’язані з технологіями, недостатні порівняно з тими, які мають їхні учні (Belland, 2009; Lim & Khine, 2006; Yalin, Karadeniz, & Şahin, 2007). На думку Дж. Я. Ерсанл (Ersanl, 2016), це вказує не лише



на брак використання технологій учителями, але й на недостатню інтеграцію технологій у педагогічну практику.

Стан розвитку цифрової компетентності майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти в процесі професійної підготовки досліджувався у межах науково-дослідної теми «Теорія і практика підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства» науковими співробітниками відділу теорії і практики педагогічної освіти ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України.

Для оцінювання рівня сформованості цифрової компетентності здобувачів освіти на другому (магістерському) рівні вищої освіти в галузі знань 01 Освіта / Педагогіка зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки використовувалась Рамка цифрових компетентностей для громадян України, побудована на основі Європейської кваліфікаційної рамки (EQF) та DigComp 2.1. Анкету розроблено на основі Рамки цифрової компетентності для педагогів України і запропоновано майбутнім викладачам у гугль-формі. Її поширення здійснювалось через офіційне звернення до гарантів освітніх програм закладів вищої педагогічної освіти, електронне листування, сторінку відділу теорії і практики педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України у фейсбуці.

Цікавим виявився той факт, що за даними ЄДБО, ліцензії з підготовки магістрів за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки за освітньо-професійною програмою «Педагогіка вищої школи» мають усього 14 закладів вищої освіти, серед них три державні педагогічні університети із загальною кількістю 47 здобувачів вищої освіти на другому (магістерському) рівні. Опитування проводилось під час російсько-української війни (березень – червень 2023 р.), з метою отримання релевантних результатів до анкетування було залучено більш широке коло респондентів з інших університетів, які здійснювали підготовку фахівців за означеною вище спеціальністю.

Всього в анкетуванні взяли участь 64 магістри – майбутні викладачі закладів вищої педагогічної освіти, які представили 12 ЗВО різних регіонів, що проілюстровано в табл. 1.



Таблиця 1

Аналіз участі здобувачів освіти на другому (магістерському) рівні вищої освіти в галузі знань 01 Освіта / Педагогіка зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки в анкетуванні щодо оцінювання рівнів сформованості цифрової компетентності

№ з/п	Назва закладу вищої освіти	Кількість респондентів
1	Рівненський гуманітарний університет	12
2	Університет Григорія Сковороди в Переяславі	16
3	Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича	3
4	Луганський національний університет імені Тараса Шевченка	12
5	Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського	1
6	Мукачівський державний університет	2
7	Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини	6
8	Донецький національний технічний університет	1
9	Криворізький державний педагогічний університет	2
10	Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка	2
11	Український державний університет імені Михайла Драгоманова	6
12	Київський університет імені Бориса Грінченка	1
	Всього:	64

Серед опитуваних 90,6 % – це особи жіночої статі. Їх віковий склад представлений чотирма групами: від 25 років і більше – 60,9 % (39 осіб); 21–24 роки – 25 % (16); 19–20 років – 10,9 % (7); до 18 років – 3,1 % (2). Більшість здобувачів освіти – 70,3 % (45) – навчаються за контрактом. Самооцінка їх успішності визначається: високим (45,3 %) та середнім (54,7 %) рівнями. Основна кількість опитуваних працюють на постійній основі – 71,9 % (46), 12,6 % (8) час від часу працюють, а 15,6 % (10) респондентів не працюють. Більшість навчаються заочно (60,9 %), очно – 39,1 %, тобто певна частина тих, хто навчається очно, теж працюють.

Для зручності роботи з анкетою весь тест для педагогічних працівників ми поділили на п'ять анкет, у яких запитання згруповані за п'ятьма напрямками, кожний з яких відповідає окремій компетентності (табл. 2). Структура і термінологія для визначення назв кожної компетентності спирається на Європейську кваліфікаційну рамку (EQF) та DigComp 2.1, яка зберігається в Цифрограмі для учителів. Для зручності використання назв цих складових цифрової компетентності нами запропоновано вживати загальноприйняті категорії, що використовуються в педагогічній теорії і практиці в Україні.



Таблиця 2

**Структура цифрової компетентності вчителів у категоріях
Європейської кваліфікаційної рамки (EQF) та DigComp 2.1
та категоріях, прийнятих у теорії і практиці національної професійної освіти
(розроблено автором)**

<i>Назва компетентності в термінах Європейської кваліфікаційної рамки (EQF) та DigComp 2.1</i>	<i>Назва компетентності в термінах, прийнятих у теорії і практиці національної професійної освіти</i>	<i>Складники цифрової компетентності вчителя</i>
учитель у цифровому суспільстві	здатність до життєдіяльності в цифровому суспільстві	цифрове суспільство, електронне урядування, електронна школа, електронне навчання, безпека у цифровому суспільстві
професійний розвиток	здатність до професійного розвитку	професійна комунікація, професійна співпраця, рефлексія розвитку цифрової компетентності, неперервний професійний розвиток
використання та аналіз цифрових ресурсів	здатність до використання та аналізу цифрових ресурсів	добір цифрових ресурсів, створення та модифікація цифрових освітніх ресурсів
управління та спільне використання цифрових освітніх ресурсів, захист цифрових ресурсів, навчання та оцінювання учнів	здатність до викладання, навчання та оцінювання навчальних результатів учнів	організація та управління освітнім процесом учнів; інтерактивне та активне навчання учнів і організація співпраці учнів; індивідуалізація навчання та диференціація; інклюзивне навчання; аналіз та інтерпретація цифрових даних, забезпечення зворотного зв'язку і оцінювання учнів, організація самоконтролю учнів
розвиток цифрової компетентності	здатність до розвитку цифрової компетентності	інформаційна та медіаграмотність, відповідальне використання цифрових технологій та сервісів, вирішення проблем за допомогою цифрових технологій та сервісів

Результати оцінювання рівнів сформованості цифрової компетентності майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти здійснювалося за критеріями і показниками, наведеними в Цифрограмі (Опис рамки цифрової компетентності, 2021) з подальшим визначенням коефіцієнта цифрової компетентності:



$$K_{ц.к.} = \frac{n1 * 0 + n2 * 1 + n3 * 2}{(n1 + n2 + n3) * 2},$$

де $K_{ц.к.}$ – коефіцієнт цифрової компетентності;
 n – порядковий номер за списком респондентів;
 n^1, n^2, n^3 – порядковий номер параметра критеріїв.

Оцінку цифрової компетентності магістрів визначали за формулою:

$$K_{ц.к.} = \frac{K_{ц.к.1} + K_{ц.к.2} + K_{ц.к.3} + \dots + K_{ц.к.64}}{64}.$$

Рівні знань оцінювали балами: знає = 1 бал; не знає = 0 балів.

Критеріям оцінювання надали кількісне визначення:

- 0,10 < $K_{ц.к.}$ ≤ 0,50 – базовий рівень;
- 0,50 < $K_{ц.к.}$ ≤ 0,75 – середній рівень;
- 0,75 < $K_{ц.к.}$ ≤ 1,00 – високий рівень.

Для адаптації запропонованої нами методики кількісного обчислення рівнів сформованості цифрової компетентності майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти до вживаної методики в Цифрограмі, яка використовується в тестах платформи «Дія», нами конкретизовано кількісне визначення критеріїв:

- 0,10 < $K_{ц.к.}$ ≤ 0,25 – базовий рівень = A_1
- 0,25 < $K_{ц.к.}$ ≤ 0,50 – базовий рівень = A_2
- 0,50 < $K_{ц.к.}$ ≤ 0,63 – середній рівень = B_1
- 0,63 < $K_{ц.к.}$ ≤ 0,75 – середній рівень = B_2
- 0,75 < $K_{ц.к.}$ ≤ 0,87 – високий рівень = C_1
- 0,87 < $K_{ц.к.}$ ≤ 1,00 – високий рівень = C_2

Здійснене обчислення дало змогу встановити, що:

$$K_{ц.к.} = [(17 \times 0,5) + (29 \times 0,6) + (14 \times 0,7) + (2 \times 0,8) + (1 \times 0,4)] : 64 = 0,59.$$

Таким чином, $K_{цк} = 0,59$, що відповідає середньому рівню сформованості цифрової компетентності у майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти. А використання шкали, запропонованої цифровою платформою «Дія», дає змогу конкретизувати, що випускники освітньо-професійних програм за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки володіють цифровою компетентністю на середньому рівні – B_1 .

Проведене опитування дало змогу виявити найбільші утруднення в оволодінні здобувачами освіти цифровою компетентністю на етапі



магістерської підготовки. Серед них варто акцентувати увагу на: організації та управлінні освітнім процесом учнів; організації інтерактивного й активного навчання та співпраці здобувачів освіти; індивідуалізації навчання та диференціації; забезпеченні зворотного зв'язку й оцінювання результатів навчання учнів; організації їх самоконтролю. Ці складові цифрової компетентності майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти нині визначають рівень його готовності до викладацької діяльності в умовах цифровізації суспільства.

На основі проведеного дослідження вважаємо можливим зробити деякі рекомендації у ракурсі заявленої теми. Передусім при розробленні освітньо-професійних програм на новий навчальний рік доцільно включити складові компетентності (здатність до викладання, навчання та оцінювання навчальних результатів учнів), які окреслено в табл. 2, до навчальних дисциплін, що викладаються на другому (магістерському) рівні вищої освіти. Відповідно відбудеться трансформація змісту цих предметів. Але може бути використаний інший шлях – розроблення тренінгової програми як окремої навчальної дисципліни: наприклад, «Освітнє лідерство і професійна культура вчителя (викладача)» чи «Планування й оцінювання активного навчання» тощо. Ця програма може містити як технології розроблення цифрових засобів навчання (або використання вже відомих), так і розроблення цифрових технологій викладання і навчання. Такий тренінг може бути включений до будь-якого компонента освітньо-професійної програми – обов'язкового чи вибіркового, а також у програму викладацької практики.

Список використаних джерел

1. Опис рамки цифрової компетентності для громадян України (2021). <http://surl.li/vnsm>
2. Belland, B. R. (2009). Using the theory of habitus to move beyond the study of barriers to technology integration. *Computers & Education*, 52(2), 353–364. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2008.09.004>
3. Ersanl C. Ya. Improving Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) of Pre-Service. *International Education Studies*; Vol. 9, No. 5; 2016. P. 18–27. DOI: [10.5539/ies.v9n5p18](https://doi.org/10.5539/ies.v9n5p18)
4. Lim, C. P., & Khine, M. (2006). Managing teachers' barriers to ICT integration in Singapore schools. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(1), 97–125.
5. Yalin, H. I., Karadeniz, S., & Şahin, S. (2007). Barriers to information and communication technologies integration into elementary schools in Turkey. *Journal of Applied Sciences*, 7(24), 4036–4039.



Наталія РУБЛОВА,
доктор філософії в галузі педагогіки,
заступник директора з навчально-педагогічної та проектно-освітньої діяльності,
Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти,
м. Луцьк, Україна, n.rublova@vippro.org.ua

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ – РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ В ОСВІТІ

Ключові слова: штучний інтелект, академічна доброчесність, персоналізоване навчання.

Keywords: artificial intelligence, academic integrity, personalized learning.

Штучний інтелект (ШІ) – це захопливий етап розвитку технологій, який змінює світ, у якому ми живемо, тому вкрай важливо розуміти його потенційний вплив на освіту. ШІ може автоматизувати повторювані завдання, приймати рішення на основі аналізу даних і вдосконалюватися з плином часу, що розширює межі доступності та простоти використання різнопланової інформації. Проте ШІ ні в якому разі не замінить людські навички, такі як емоційний інтелект, критичний аналіз, творчість, здатність до адаптації та вирішення неоднозначних задач.

Термін «штучний інтелект» науковцями переважно трактується як здатність автоматизованих систем виконувати функції людського інтелекту, вибрати та приймати рішення на основі попереднього накопиченого досвіду й раціонального аналізу зовнішніх факторів і наявних наборів даних (Фратавчан та ін., 2023, с.8), його розглядають як цінний та інноваційний навчальний інструмент.

Сьогодні ШІ стає невід’ємним супутником у повсякденному житті людини. При цьому варто відмітити його вагомий вплив на освітню галузь, що результується відкриттям нових можливостей у забезпеченні високого рівня якості навчання. Розглядаючи можливості задіяння ШІ в освіті, можна констатувати різноаспектну його допомогу як учням, так і педагогам.

В Україні визначення поняття «штучний інтелект», його мету, принципи та завдання наведено у «Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні», де зазначено, що ШІ – це організована сукупність інформаційних технологій, із застосуванням якої можливо виконувати складні комплексні завдання шляхом використання системи наукових методів досліджень і алгоритмів обробки інформації, отриманої або самостійно створеної під час роботи, а також створювати та використовувати власні бази знань, моделі прийняття рішень, алгоритми роботи з інформацією та визначати способи



досягнення поставлених завдань (Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні, 2020).

В освітній сфері першочергово це уможлиблює забезпечення функціонування декількох педагогічних технологій: адаптивного, персоналізованого, інтервального навчання, автоматичного оцінювання навчальних досягнень та ін. (Візнюк та ін., 2021, с. 16).

До ключових переваг можна віднести:

– Персоналізований навчальний досвід, адже ШІ допомагає вчителям створювати індивідуальні навчальні програми для кожного учня. Такі технології ШІ, як обробка природної мови, глибоке та машинне навчання, допомагають учням отримувати доступ до навчальних матеріалів швидше й ефективніше, ніж будь-коли раніше. Також ШІ може створювати персональні шляхи навчання та надавати індивідуальний зворотний зв'язок, допомогти адаптуватися в освітньому просторі, дозволяючи учням опановувати матеріал у власному темпі (Содоль, 2023).

– Автоматизація адміністративних завдань та моніторинг успішності, де ШІ допомагає вчителям в оцінюванні завдань, складанні розкладу та відстеженні відвідуваності учнів. Це звільняє вчителів від рутинних обов'язків та дозволяє більше уваги приділяти освітньому процесу, вчасно виявляти прогалини в навчальній програмі і пропонувати вдосконалення, що сприяє підвищенню якості освіти загалом.

– Робота з медіа: інструменти ШІ можуть генерувати зображення, озвучувати текст, перетворювати текст із зображень та відео й навпаки. Це допомагає вчителям створювати цікавий та інтерактивний вміст для учнів, візуалізувати будь-який навчальний матеріал. Широкими є також можливості вчителів щодо використання ШІ при формуванні комплексу навчально-методичного забезпечення освітнього процесу (розробка робочих програм навчальних дисциплін, підготовка контрольних питань чи тестів, оцінювання робіт учнів тощо), що супроводжується як полегшенням їх роботи, так і зменшенням суб'єктивності оцінювання. ШІ також може створювати віртуальні навчальні середовища, які є більш привабливими та захопливими, ніж традиційні класи, та можуть підвищити залучення й мотивацію учнів і забезпечувати спільне навчання. Такий підхід дозволяє кожному школяреві розкрити свій потенціал. Інтегруючи інструменти штучного інтелекту в навчальний процес, учителі можуть створювати більш захопливі, інтерактивні та персоналізовані навчальні програми для своїх учнів, покращуючи їхнє навчання і результати освіти. Однак важливо відзначити й позитивні аспекти створеного ШІ вмісту, такі як швидке спільне генерування знань, рівні можливості для навчання та потенціал для зменшення академічної нерівності.



– Щодо етичних аспектів використання ШІ, то перш за все важливо зрозуміти можливості використання технологій, зберігаючи баланс між автоматизацією освітнього процесу та особистою взаємодією з учнями. Однак використанням ШІ не варто зловживати, аби не порушити принципи академічної доброчесності, зберігаючи гуманізм та індивідуальний підхід до учнів. Щоб уникнути недоброчесного використання штучного інтелекту в сфері освіти, її закладам важливо адаптуватися та використовувати ці інструменти таким чином, щоб підтримувати освітній процес і готувати учнів, та й учителів, до викликів цифрового світу, не порушуючи морально-етичних норм. Використання ШІ в цій сфері викликає ризик зниження рівня освіти. Сьогодні ця проблема є досить поширеною, оскільки в умовах дистанційного режиму навчання все більше поширюються ситуації з порушення академічної доброчесності учнями. А в епоху масової появи штучного інтелекту з'являється все більше способів та джерел «полегшення навчання» недобросовісними способами (Кашпуренко & Кривда, 2023, с. 126).

Також виникає значна проблема втрати конфіденційності персональних даних, можливості підриву статусу педагогів. Штучний інтелект має бути тільки доповненням до навчальних програм, що розробляються педагогами. Питання приватності та безпеки даних стають особливо актуальними. Інтелектуальні системи володіють величезною кількістю інформації про користувачів, що вимагає створення ефективних механізмів захисту даних.

Також не можна виключати ризиків, пов'язаних зі: зниженням ролі педагогів і креативності учнів; зниженням навичок критичного мислення учнів; збільшенням розриву між учнями з високим та низьким соціально-економічним статусом.

Врахування етичних, соціальних та технологічних аспектів використання штучного інтелекту в освітньому середовищі буде стимулятором інновації та прогресу в освіті.

Штучний інтелект повинен використовуватись в освітньому процесі як дієвий помічник для створення персоналізованого навчального середовища й цікавого вмісту, що відкриває нові можливості для вчителів та учнів, роблячи навчання більш ефективним та цікавим. Загалом, ШІ може значно поліпшити системи освіти за рахунок його здатності оптимізувати багато частин роботи вчителя й автоматизувати інші частини, в кінцевому підсумку полегшуючи їх роботу, вивільняючи час для виконання інтелектуальної, творчої та професійної частин педагогічної діяльності. ШІ має бути одним із пріоритетних напрямів реформування освіти. Адже «...рекомендується не замінити вчителя на розумного робота, а тільки



розширити можливості вчителя інтелектуальною системою, зробити її розумним навчальним матеріалом» (Мар'єнко & Коваленко, 2023, с. 52).

Таким чином, розвиток та вдосконалення штучного інтелекту в галузі освіти має дійсно велике значення. Зрештою, педагоги та навчальні заклади мають прийняти цю технологію і знайти способи інтегрувати її у свої методи навчання, одночасно зберігаючи академічні стандарти й забезпечуючи академічну доброчесність, оскільки використання ШІ в освіті створює як виклики, так і можливості, а освітянам належить орієнтуватися у цьому новому ландшафті раціонально й відповідально.

Список використаних джерел

1. Візнюк, І., Буглай, Н., Куцак, Л. & Поліщук, А. (2021). Використання штучного інтелекту в освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблем*, (59), 14–22.
2. Кашпуренко, Т. О. & Кривда, О. В. (2023). Бізнес, інновації, менеджмент: проблеми та перспективи. *Ризики впровадження штучного інтелекту на підприємствах*. Політехніка.
3. Мар'єнко, М. & Коваленко, В. (2023). Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. *Фізико-математична освіта*, (1), 48–53.
4. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні» № 1556-р (2020). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text>
5. Содоль, О. (2024, 20 квітня). *Потенціал штучного інтелекту у вищій освіті*. <https://nubip.edu.ua/node/126807>
5. Фратавчан, В. Г., Фратавчан, Т. М., Лукашів, Т. О. & Літвінчук, Ю. А. (2023). *Методи та системи штучного інтелекту*. ЧНУ.

Ірина Ураєва,

методист відділу гуманітарних дисциплін,
Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти,
вчитель французької мови,
КЗЗСО «Луцький ліцей № 18 Луцької міської ради»,
м. Луцьк, Україна, ir.uraeva@gmail.com

ПІДРУЧНИК НУШ ЯК ДЗЕРКАЛО ТРАНСФОРМАЦІЙ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Ключові слова: інноваційна діяльність, цифровізація, реформування освітнього простору, підручник, навчання французької мови.

Keywords: innovative activity, digitalization, reforming the educational space, textbook, digitalization, teaching the French language.



Трансформаційні процеси, які відбуваються в українському суспільстві, визначають зміни умов і мети навчання, а отже, вимагають адаптації змісту навчання та засобів його реалізації відповідно до реалій і перспектив розвитку. Теоретичним підґрунтям, яке значно впливає на якість змісту шкільного іншомовного навчання та організацію навчального процесу на уроках іноземної мови, виступає підручник або навчально-методичний комплект, який забезпечує реалізацію формування в учнів важливих життєвих компетентностей у поурочній діяльності.

Останніми роками навчання іноземної мови та оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти характеризуються діяльнісним, компетентнісним та особистісно орієнтованим підходами. Оновлені Державні стандарти і модельні програми переконливо свідчать про переосмислення функцій іноземної мови, а також про компетентнісну парадигму навчання з переглядом форм і видів навчальної діяльності та практик досягнення поставлених цілей.

У зв'язку з цим на уроках іноземної мови учні вчаться спілкуватися та взаємодіяти в межах навчальних ситуацій на програмову тематику, для цього використовуючи відповідний лінгвістичний (лексичний і граматичний) інвентар, та адекватно сприймати соціальні й культурні особливості носіїв виучуваної мови, таким чином набуваючи прагматичної, мовленнєвої, мовної та соціолінгвістичної / соціокультурної компетентностей.

Глобалізація, цифровізація, реформування освітнього простору спричинило появу нового покоління вітчизняних підручників з іноземної мови. Загальновідомо, що підручник як кінцевий продукт – це серйозний колективний довготривалий проєкт, кропітка поетапна робота, оскільки вимоги суспільства надзвичайно високі. Сучасний підручник – це не лише паперова версія, а ще й електронний супровід у вигляді анімацій, відеосюжетів, відеоігор, що розміщені на інтернет-платформі, аудіозаписи від носіїв мови, що доступні за QR-кодом і відтворюються автоматично, а також методична підтримка для вчителів у вигляді діагностичних та підсумкових робіт, мовного портфоліо, флешкарток, розробок уроків та календарно-тематичне планування.

Оглядаючи й аналізуючи підручники для 1–7 класів для вивчення французької мови у закладах загальної середньої освіти Нової української школи, які створено відповідно до модельних навчальних програм з іноземних мов і які враховують Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти щодо викладання, навчання та оцінювання, спостерігається чітка і зрозуміла архітектоніка кожного підручника, інтегральний взаємозв'язок основних його елементів, продумана і логічна побудова кожного розділу



(теми), взаємозумовленість та співпорядкованість усіх вправ у межах окремо взятого уроку. Рецептивні види навчальної діяльності, а саме сприймання інформації на слух та сприймання і розуміння друкованого тексту, розпочинають урок, вони – і матеріал для введення, опрацювання навчального матеріалу, й ілюстрація того, як це функціонує у французькій мові, і поштовх до висловлювання власної думки чи ідеї, і зразок, як це зробити. Продукування як вищий щабель навчання потребує поетапної підготовчої роботи у вигляді концептуалізації почутого чи побаченого, систематизації. Формування комунікативної компетентності – це тривалий і скрупульозний процес, який вимагає якісних та ефективних вправ і який не закінчується вивченням певної теми.

Беручи до уваги компетентнісну парадигму уроку та діяльнісну стратегію побудови системи уроків, навчання французької мови може розглядатися як здатність учнів згідно з їхніми психологічними, віковими та потенційними інтелектуальними можливостями виконувати різні навчальні дії, які забезпечують оволодіння іншомовним спілкуванням в усній та письмовій формах у межах сфер, тем та ситуацій, а також відповідно до їхніх потреб і запитів, за допомогою мовних інструментів, детермінованих модельною навчальною програмою.

Багаторічний досвід навчання французької мови учнів різного віку допоміг зробити такі підручники, які сприяють розвитку навичок XXI століття, комунікативних умінь, креативності, критичного та латерального мислення, уяви, фантазії, пам'яті, ініціативності, вміння співпрацювати з одногрупником та в команді, створюють умови для формування нормативної вимови завдяки аудіосупроводу у виконанні франкофонів, розкриття творчого потенціалу кожної дитини засобами іншомовного міжкультурного спілкування, мотивують до навчання та активної участі у проектних роботах, іграх і підсумкових колективних завданнях. Підручник вчить дітей вчитися, відповідально та усвідомлено вибудовувати індивідуальну траєкторію успіху.

Без сумніву, підручник – це зручне і надійне джерело інформації як для учнів, так і вчителів. Недаремно ми стали свідками масового висловлювання невдоволення зі сторони батьків, вчителів, керівників через відсутність паперових вітчизняних підручників, які у 2022 році не були надруковані видавництвами через повномасштабне вторгнення в Україну. Для вчительства навчальні матеріали з підручника та робочого зошита, з електронних додатків – це практично усі інструменти, з якими вчителі заходять на урок. Сучасне наповнення підручника у майстерних руках



учителя – запорука успішного уроку іноземної мови, стимул для пізнавальної діяльності учнів, для навчальної іншомовної комунікації.

Попри невичерпний потік гугль-інформації та масову цифровізацію, підручник для учнів залишається не лише незмінною ознакою шкільного життя, але й засобом, здатним організувати регулярну навчальну роботу, надати базові знання, дисциплінувати, сприяти пошуку детальної, поглибленої інформації, спонукати до використання іншомовної інформації, до висловлювання власної думки, до демонстрації свого ставлення до отриманої інформації з усних чи письмових джерел.

Переорієнтування цілей та стратегічних напрямів розвитку вітчизняної школи, спрямування її на формування в учнів життєвих компетентностей, збільшення кількості тижневих годин на вивчення іноземної мови (від 2 годин у першому класі до 3,5 – у п'ятому-сьомому) та засвоєння змісту оновило вимоги й рівні досягнень учнів за європейськими дескрипторами. На кінець початкової школи рівень навчальних досягнень з іноземної мови повинен відповідати європейським стандартам A1, на кінець 6 класу – A2, на кінець 9 класу – рівень B1, що давало б учням змогу на рівні базової середньої освіти володіти іноземною мовою як важливим засобом міжкультурного спілкування в сучасному мультилінгвальному та полікультурному цифровому середовищі.

Як відомо, модельні програми з іноземних мов лише окреслюють спільні для всіх іноземних мов цілі навчання, тематику іншомовного спілкування та орієнтовний мовний інвентар для кожного класу. А інформаційне наповнення змісту, тематики, текстів і завдань обирають автори підручників та вчителі, які проводять заняття у конкретних групах за конкретних обставин. Тому як автор підручника відчуваю неабияку відповідальність та хвилююся за відповідність мого вибору до інтересів учнів, які гортатимуть цей підручник, та до вимог учителів, які проводитимуть уроки французької мови за цим підручником.

Вважаю, що різнопланові вправи та завдання для учнів із різними когнітивними стилями, з різними рівнями досягнень, зі зрозумілими учням повсякденними життєвими ситуаціями, систематичне повторення введених структур та мовленнєвих зразків забезпечують формування ключових компетентностей і в першу чергу – комунікативної компетентності. Варто зазначити, що у кінці кожного розділу школярі мають нагоду провести самота взаємооцінювання навчальних досягнень, провести самоаналіз і рефлексію процесу й результатів навчання. Такий підхід, на мій погляд, дозволяє прогнозувати розвиток навчальних досягнень та надавати впевненості учням у своїх можливостях.



Таким чином, зазначимо, що у підручниках з французької мови для Нової української школи, котрі було розроблено і представлено на конкурс рукописів, які отримали схвальну оцінку експертів з педагогічної та мовної освіти і були рекомендовані до друку, враховано й відображено найновіші зміни, підходи та сучасне бачення вивчення, навчання, оцінювання іноземних мов. Учителі-практики встигли порівняти їх із підручниками попередніх років та запевняють у виправданості очікуваних результатів.

Список використаних джерел

1. Редько, В. Г. (Заг. ред.). (2023). *Навчання іноземних мов у гімназії: збірник методичних матеріалів для вчителів іноземних мов*. Лібра Terra.
2. Dail Emmanuelle, Stirman Martine. (2014). *Écrit et gestion du tableau. De la compréhension à la production*. Hachette Livre, Paris.
3. Dail Emmanuelle, Stirman Martine. (2017). *Oral et gestion du tableau. De la compréhension à la production*. Hachette Livre, Paris.
4. Robert Jean-Pierre, Rosen Évelyne, Reinhardt Claus. (2022). *Faire classe en FLE : une démarche actionnelle et pragmatique*. Hachette Livre, Paris.
5. Stirman Martine. (2021). *Animation et médiation*. Hachette Livre, Paris.

Наталія ЯСІНСЬКА,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології,
Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти,
м. Луцьк, Україна

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ТА ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ В ОСВІТІ

Ключові слова: інноваційні зміни, критичне мислення, освіта, потенціал мислення, самокорекція.

Keywords: innovative changes, critical thinking, education, thinking potential, self-correction.

На думку вчених (Чумак), в умовах інноваційних змін у різних сферах суспільного життя особливої актуальності набуває нова парадигма освіти XXI століття – інноваційна. Серед обговорюваних моделей її втілення, на наш погляд, дуже плідним підходом можна вважати саме ті моделі, що розглядають освіту як формування культури розумової діяльності, підвищення потенціалу мислення тих, хто навчаються, формування в їхній свідомості не лише цілісної наукової картини світу, а й готовності



до постійної безперервної освіти протягом життя, яка б дозволяла людині за потребою адаптуватись до реальних змін у цій картині.

Педагогічна новація «критичне мислення» вперше започаткувалася у США, де активно впроваджуються рефлексивні начала в освітній процес, починаючи з другої половини минулого століття. Крім М. Ліпмана, всесвітньо відомими є наукові праці таких дослідників критичного мислення, як Д. Клустер, Д. Халперн, А. Кроуфорд, К. Мередіт, С. Метьюз, Р. Пауль, Р. Стернберг, Д. Стіл, Ч. Темпл т. ін. Критичне мислення сьогодні є темою надзвичайно важливою. Його вважають умінням XXI століття, без якого неможливо бути ефективним у цифрову епоху (Терно, 2023).

Засновник цієї педагогічної новації професор Колумбійського університету та Монтклерського державного коледжу (США) М. Ліпман стверджував, що освіта завжди ставила перед собою дві принципові мети – передачу знання та культивування мудрості. Мудрість розуміється у філософському значенні – самокритика розуму, вічний рух уперед; не просто ґрунтовні знання, а передовсім уміння розмірковувати. Критичне мислення він розглядав як нагальну потребу для життя в сучасному світі, оскільки це складне уміння дозволяє правильно вирішувати широке коло практичних проблем у будь-якій професійній діяльності (педагога, лікаря, архітектора, юриста і т. д.), в людських взаєминах, у науковій діяльності, в повсякденному житті тощо.

Отже, критичне мислення розглядалось М. Ліпманом, фундатором цієї педагогічної новації, засновником Інституту критичного мислення, як навчання уміння розмірковувати. За визначенням М. Ліпмана, критичне мислення – це процес самостійного і відповідального ухвалення рішень на підставі критеріїв та контексту, що супроводжується самокорекцією. Таке мислення необхідне, щоб підготувати учнів до самостійної й плідної праці та життя в суспільстві, інакше учень не зможе стати дієвим суб'єктом. Навчання відбувається шляхом діалогу. На його думку, учні повинні робити те саме, що і науковці, якщо хочемо навчити їх мислити самостійно.

У дослідженнях визначено, що критичне мислення з педагогічної точки зору є складним, багатовимірним і багаторівневим явищем. Можна стверджувати, що під критичним мисленням розуміють особливий тип, спосіб мислення, який поєднує:

- процеси аналізу, синтезування й обґрунтованої оцінки достовірності / цінності інформації;
- здатність людини визначати проблеми, знаходити їх причини і передбачати наслідки, формулювати альтернативні гіпотези їх розв'язання;
- генерувати чи змінювати свою позицію на основі фактів й аргументів;



– приймати зважені рішення – чому довіряти та що робити далі (Пометун, 2018).

Іншими словами, критичне мислення – це, по суті, набір розумових стратегій і операцій, опанування яким передбачає вільне використання людиною мисленнєвих операцій високого рівня, що застосовуються для формулювання обґрунтованих висновків і оцінок та прийняття рішень (Paul, 1990) (Кроуфорд, та ін., 2006).

«Абсолютно нове, як і абсолютно старе, – зазначав Л. Виготський, – нездатне зацікавити нас, збудити інтерес до певного предмета або явища. Отже, щоб поставити цей предмет або явище в особистісні відносини до здобувача, необхідно зробити вивчення його особистою справою здобувача, лише тоді ми можемо бути впевнені в успіху. Через інтерес дитини до нового інтересу дитини – таке правило» (Терно, 2011).

Добре відома істина: коня можна підвести до води, але його неможливо примусити пити. «Так само ви можете помістити дитину в школу, – говорить У. Джемс, – але не можете змусити її вивчати те їй невідоме, що ви хочете викласти, якщо ви спочатку не зацікавите її чимось, що вже викликає в ній природну реакцію». Отже, формулювання цілей у вигляді проблем є тим спонукальним механізмом прийняття їх як особисто значущих, що породжують критичне мислення (Терно, 2023).

Розвиток критичного мислення відбувається завдяки дослідній роботі в класі та вдома. Лише залучення здобувачів до наукового пошуку дозволяє опанувати навиками критичного мислення.

Найсуттєвішою рисою методики розвитку критичного мислення є залучення до розв'язування проблемних задач шляхом використання проблемних методів та інтерактивних форм навчання, що передбачають науковий діалог та рефлексію пізнавальної діяльності.

Безперечно, впровадження навчання, орієнтованого на розвиток критичного мислення, є нагальною проблемою сучасної освіти. Критичне мислення – це не та річ, яку можна сформувати раз і назавжди або раз на якийсь більш-менш тривалий час, тому використання терміна «формування» для навчання критичного мислення є неправомірним.

Отже, критичне мислення розвивають, тобто, спираючись на закономірності цього процесу, забезпечують закономірні спрямовані якісні зміни мислення школярів. Процес формування навичок і вмінь критичного мислення відбувається постійно, але особливу роль відіграє той період, коли людина перебуває на етапі становлення особистості, отримання знань, формування життєвої позиції. Це означає, що ми можемо говорити про те, що час навчання в школі – один з найбільш сприятливих моментів



для розвитку критичного мислення. Адже одним із завдань Нової української школи є формування в учнів наскрізних умінь, зокрема критичного мислення, що має реалізовуватись у навчанні будь-якого шкільного предмета чи курсу (Терно, 2023).

Критичне мислення – це мислення, що характеризується самовдосконаленням: такий тип мислення є науковим за своєю суттю. Саме наукове мислення, яке постійно самовдосконалюється, забезпечує науково-технічний та суспільний прогрес.

Критичне мислення є важливою запорукою життєвого успіху в XXI столітті. У цьому сенсі очевидна життєва необхідність розвитку критичного мислення як завдання вітчизняної освітньої системи.

Список використаної літератури

1. Кроуфорд, А., Саул, В., Метьюз, С., Макінстер, Д., Пометун, О. І. (Ред.) (2006). *Технології розвитку критичного мислення учнів*. Плянди.
2. Пометун, О., Пироженко, Л. (2002). *Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід*. АПН.
3. Пометун, О. І. (2018). Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*, 2, 89–98.
4. Пометун, О. І., Сущенко, І. М. (2016). *Основи критичного мислення*. ЛІРА.
5. Терно, С. О. (2011). *Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії): [посібник для вчителя]*. Запорізький національний університет.
6. Терно, С. Т. (2023). *Критичне мислення та інноваційні стратегії в історичній освіті: [посібник для здобувачів ступеня вищої освіти магістра освітньо-професійної програми "Середня освіта (Історія)"]*. Запорізький національний університет.
7. Чумак, О. *Парадигма освіти XXI століття: інноваційні аспекти*. https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf1/Chumak.pdf



Розділ III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Тетяна БУШУЄВА,
кандидат психологічних наук, доцент,
професор кафедри психосоматики та психології здоров'я,
УДУ імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна, bushTV2017@ukr.net ;
Аліна АВЕР'ЯНОВА,
аспірант кафедри психосоматики та психології здоров'я,
УДУ імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна, alina.averyanova@gmail.com

ВІКОВА ДИНАМІКА РОЗВИТКУ УВАГИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Ключові слова: увага, властивості уваги, молодший шкільний вік, розвиток.

Keywords: attention, properties of attention, primary school age, development.

Увага є одним з основних показників пізнавальної сфери особистості, що забезпечує успішність учбової діяльності. Ефективність, якість сприймання, засвоєння і розуміння навчального матеріалу залежать від розвитку та організації уваги молодших школярів. Організація освіти в умовах дистанційного навчання, навчання із застосування інформаційних технологій у початковій школі повинно відбуватися на основі врахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку уваги сучасних молодших школярів.

Проведене емпіричне дослідження мало завданням вивчення динаміки розвитку властивостей уваги в молодших школярів із першого по четвертий клас навчання. Використовувалися методики Мюнстерберга, «Запам'ятай та розстав крапки», «Кільця Ландольта». Вибірка дослідження: 239 учнів молодшого шкільного віку (64 учні 1 класу, 58 – 2-го, 61 – 3-го, 56 учнів 4 класу) освітніх закладів м. Києва.

Рівень розвитку концентрації уваги (за середніми значеннями показників) у першокласників визначається як низький ($M \pm \sigma = 3,42 \pm 2,23$), у другокласників досягає високого ($M \pm \sigma = 8,10 \pm 4,22$), дуже високого



у третьокласників ($M \pm \sigma = 10,15 \pm 4,68$) та четвертокласників ($M \pm \sigma = 12,95 \pm 4,38$).

Рівень розвитку переключення уваги в учнів першого класу низький ($M \pm \sigma = 0,39 \pm 0,16$), в учнів другого зростає до середнього ($M \pm \sigma = 0,57 \pm 0,15$), в учнів третього класу досягає високого ($M \pm \sigma = 0,67 \pm 0,21$), в учнів четвертого – дуже високого ($M \pm \sigma = 0,84 \pm 0,30$).

Динаміка розвитку розподілу уваги така. У першокласників визначається низький рівень ($M \pm \sigma = 0,22 \pm 0,11$), таким же залишається у другокласників ($M \pm \sigma = 0,29 \pm 0,10$) та третьокласників ($M \pm \sigma = 0,31 \pm 0,11$), у четвертокласників досягає середнього рівня розвитку ($M \pm \sigma = 0,41 \pm 0,11$).

Рівень розвитку обсягу уваги в учнів першого класу низький ($M \pm \sigma = 2,53 \pm 0,76$), в учнів другого – досягає середнього ($M \pm \sigma = 4,34 \pm 1,85$), третього класу – високого ($M \pm \sigma = 4,79 \pm 2,27$), в учнів четвертого класу дуже високого ($M \pm \sigma = 5,79 \pm 1,47$).

Динаміка розвитку стійкості уваги така. Середній рівень розвитку у першокласників ($M \pm \sigma = 0,48 \pm 0,17$) зростає до високого в учнів другого ($M \pm \sigma = 0,63 \pm 0,19$) та третього ($M \pm \sigma = 0,76 \pm 0,20$), до дуже високого – в учнів четвертого класу ($M \pm \sigma = 0,90 \pm 0,21$).

Розвиток різних властивостей уваги молодших школярів відбувається з різною інтенсивністю. Згідно з отриманими результатами, найбільш інтенсивного розвитку зазнає зосередження уваги (середні показники у четвертокласників у 3,8 раза вищі, ніж у першокласників). Менш інтенсивні зміни виявлено у показниках обсягу (середні показники обсягу уваги учнів четвертого класу у 2,3 раза вищі, ніж першого) та переключення (середні показники переключення уваги четвертокласників вищі у 2,2 раза, ніж у першокласників). Найменш інтенсивних змін зазнають стійкість та розподіл уваги: середні їх показники в учнів четвертого класу в 1,9 раза більші, ніж у першокласників.

Серед показників, які характеризують особливості динаміки стійкості та розподілу уваги молодших школярів, розглядалися швидкість переробки інформації та точність роботи. Виявлене поступове зростання показників швидкості при оцінці стійкості уваги учнів на всіх етапах навчання ($p \leq 0,001$). Усереднені показники точності роботи в оцінці стійкості уваги на різних етапах навчання статистично значущо не розрізняються ($p > 0,05$). Показники швидкості при оцінці розподілу уваги учнів молодшого шкільного віку зростають на етапі перший-другий класи ($p = 0,01$), значущо не змінюються на етапі другий-третій класи ($p > 0,05$) і знову зростають на етапі третій-четвертий класи ($p < 0,001$). Усереднені показники точності роботи в оцінці розподілу уваги учнів на різних етапах навчання статистично значущо не розрізняються ($p > 0,05$). Отже, зростання показників стійкості



та розподілу уваги молодших школярів відбувається за рахунок росту швидкості переробки інформації при сталих показниках точності роботи.

Дослідження динаміки зв'язку між властивостями уваги на різних етапах навчання молодших школярів здійснювалося за допомогою кореляційного аналізу. Виявлено, що провідною в структурі властивостей уваги першокласників є стійкість уваги, яка має значущі зв'язки з усіма іншими властивостями. У структурі властивостей уваги учнів другого класу провідними є розподіл та стійкість уваги. Кореляційна матриця показників властивостей уваги учнів третього класу містить лише значущі зв'язки між стійкістю, розподілом та переключенням уваги, а концентрація й обсяг уваги не мають значущих зв'язків з іншими властивостями уваги. Тож у кореляційній матриці показників властивостей уваги третьокласників не можна визначити ознаки-індикатора, яка викликає «стягування» інших властивостей у плеяду. Провідною властивістю в структурі властивостей уваги учнів четвертого класу є розподіл уваги, що має значущі зв'язки з усіма іншими.

Динаміка розвитку властивостей уваги у дітей молодшого шкільного віку має нерівномірний характер: найбільш інтенсивний розвиток властивостей уваги спостерігається на початковому етапі (перший-другий класи), менш інтенсивний – на завершальному етапі (третій-четвертий) і найменш інтенсивний – на етапі другий-третій класи.

Дослідження статевих відмінностей у розвитку властивостей уваги дітей молодшого шкільного виявило вищий рівень розвитку концентрації та переключення уваги у дівчат порівняно із хлопцями ($p < 0,05$). При цьому індивідуальна варіативність показників концентрації та переключення уваги дівчат більша, ніж у хлопців. Статистично значущих статевих відмінностей за показниками обсягу, стійкості, розподілу уваги у дітей молодшого шкільного віку не виявлено.

Результати дослідження свідчать, що у молодшому шкільному віці діапазон індивідуальних відмінностей у розвитку зосередження, обсягу та переключення уваги розширюється. Найменша варіативність властива показникам розподілу уваги учнів, і вона є сталою на різних етапах навчання молодших школярів.

Отже, розвиток властивостей уваги молодших школярів має нерівномірний характер (нерівномірність розвитку на різних етапах навчання та нерівномірність інтенсивності розвитку різних властивостей уваги). Провідними в структурі властивостей уваги є стійкість та розподіл уваги, які, порівняно з іншими властивостями, зазнають найменш інтенсивних вікових змін упродовж молодшого шкільного віку.



Олена ГУДЗЕНКО,
кандидат філософських наук, доцент,
старший викладач кафедри педагогіки та психології,
Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти,
м. Луцьк, Україна, o.gudzenko@vipro.org.ua

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ АРТТЕРАПІЇ ДЛЯ ЗНИЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Ключові слова: арттерапія, тривожність, учні початкових класів, психокорекція.

Keywords: art therapy, anxiety, elementary school students, psychocorrection.

Арттерапія – це важливий напрямок психологічної практики, який набуває все більшої популярності у сучасному освітньому середовищі. Особливо важливою є її роль у зниженні тривожності учнів початкових класів. Адже саме в цьому віці діти починають стикатися з новими викликами та стресами, пов'язаними з навчанням, соціальними взаємодіями та розвитком особистості. У зв'язку з цим, важливо розглянути методи арттерапії як засоби для зниження тривожності серед молодших школярів.

Практики арттерапії, згідно з дослідженнями психологів і педагогів, вважаються ефективним методом корекції психічного стану, що охоплює вирішення проблем стосовно тривожності, емоційного дисбалансу та страхів. Цей метод можна застосовувати у різних вікових групах, але його особлива користь, на нашу думку, виявляється у роботі з учнями початкових класів. Застосування цієї терапії набуває особливого значення в сучасних умовах, коли українці можуть стикатися зі складними психічними станами через воєнні події.

Арттерапія – це психотерапевтичний підхід, який використовує мистецтво та творчість для поліпшення психічного стану людини. Цей метод базується на використанні художніх матеріалів: малювання, ліплення, колаж, музика, танець тощо, для вираження та обробки емоцій, думок та почуттів.

У методі арттерапії важливу роль відіграє сам вибір матеріалів та творчий процес. Кожен образ може відображати психологічний стан



людини, її внутрішній світ та проблеми. Це дозволяє психологові чи терапевту отримати інформацію про пацієнта, яку він може використовувати для подальшої роботи над його психічними труднощами.

Основні методи арттерапії включають:

1. Живопис і малювання – клієнт має можливість виразити свої почуття та емоції через образи, кольори та форми на полотні чи папері.

2. Ліплення – використання глини або інших матеріалів для створення об'єктів, які символізують внутрішні стани або проблеми.

3. Музична терапія – використання музики та звуків для вираження емоцій, релаксації та стимуляції творчості.

4. Танцювальна терапія – використання рухів і танцю для вираження й обробки емоцій.

5. Драматерапія – використання драматичних ігор, ролей і сценаріїв для вираження й розвитку внутрішніх ресурсів та вмінь управляти емоціями.

Методи арттерапії можуть бути застосовані в різних сферах: клінічна практика для лікування психічних розладів, освітня сфера для підтримки розвитку дітей та дорослих, а також у роботі з групами для зміцнення взаємодії й комунікації. Ці методи допомагають людям виявити свої ресурси та відпрацювати стратегії для покращення психічного благополуччя і якості життя.

І. Головатюк, оцінюючи специфіку арттерапії з наукового погляду, зазначає, що цей метод є актуальним, оскільки його мета полягає не в навчанні конкретних мистецьких технік, а в тому, щоб допомогти особистості висловити себе і покращити свій психоемоційний стан через арттерапевтичні прийоми (Головатюк, 2017).

Звернімо увагу, що в молодших школярів особливості їх страхів зумовлені тим, як емоції дітей формуються під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників (Хараджи, 2022). О. Карапетрова наголошує, що при подоланні тривожних станів через арттерапію, зокрема, казкотерапію, ізотерапію, піскову терапію, фахівець спрямовує увагу на розвиток навичок розпізнавання та керування своїми емоціями. Людям рекомендується виражати свої почуття шляхом творчих методів, наприклад, малювання, створення колажів, ліплення, що дозволяє їм розкрити причини своєї тривоги та відчутти свою унікальність. Також, застосовуючи піскову, танцювальну, музичну та інші терапії, можна виразити почуття, пов'язані з особистими проблемами, та активно



взаємодіяти з навколишнім світом, підтверджуючи свою індивідуальність і значимість (Карапетрова, 2020).

І. Данилюк і Н. Буркало зауважують, що арттерапія широко використовується у роботі з дітьми, зокрема в психодіагностичній, психокорекційній та психотерапевтичній практиці (Данилюк, Буркало, 2021). Це сприяє розвитку творчих здібностей та гармонійних відносин з навколишнім середовищем. Дитячий період є ключовим для розвитку, оскільки саме на цьому етапі формуються пізнавальні та творчі процеси. Арттерапія, особливо ізо-, казко- та лялькотерапія, є важливими методами роботи з учнями початкових класів, допомагаючи їм виявляти себе та розвиватися. Такий підхід сприяє всебічному самовираженню та психологічному розвитку дитини.

Отже, арттерапія є дієвим методом психокорекції у молодших школярів, здатним знизити рівень тривоги та покращити психічний стан. Використання різноманітних художніх матеріалів і технік в арттерапії дозволяє дітям виражати свої емоції, досліджувати власні почуття, що сприяє розвитку самосвідомості та спонукає самовираження. Участь в арттерапевтичних сесіях стимулює креативність та фантазію дітей, що сприяє позитивному переживанню й адаптації до стресових ситуацій. Важливою перевагою арттерапії є її доступність та можливість індивідуального підходу до кожного учня з урахуванням його особливостей і потреб. Тому арттерапія є важливим інструментом у роботі з тривожними станами у молодших школярів, допомагаючи їм знаходити внутрішні ресурси для подолання емоційних труднощів та підтримки психічного здоров'я.

Список використаних джерел

1. Головатюк, І. (2017). Арт-терапія у зарубіжній науковій традиції. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота», 2 (41), 63–66.
2. Данилюк, І., Буркало, Н. (2021). Особливості застосування арт-терапії в роботі з дітьми. *Psychological journal*. Volume 7, Issue 9 (53). С. 85–98. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2021.7.9.7>
3. Карапетрова, О. (2020). Використання методів арт-терапії у роботі психолога з корекції тривожних станів особистості. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки, 2 (20), 34–39. DOI: [10.32342/2522-4115-2020-2-20-4](https://doi.org/10.32342/2522-4115-2020-2-20-4)
4. Хараджи, М. (2022). Особливості застосування арт-терапії у корекції страхів дітей молодшого шкільного віку. Серія 12. *Психологічні науки*. Випуск 17 (62). С. 121–128. DOI: [10.31392/NPU-nc.series12.2022.17\(62\).11](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2022.17(62).11)



Юлія ДОБРОНОСОВА,
кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри філософії та педагогіки,
Національний транспортний університет,
м. Київ, Україна, ilajali@ukr.net

МЕТАНАВИЧКИ ЯК ЧИННИК САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В МЕРЕЖЕВОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Ключові слова: метанавички, самоактуалізація, мережевий соціум, мережевий освітній простір.

Keywords: metaskills, self-actualization, network society, network educational space.

Сьогодні медіамережеві взаємодії присутні в усіх сферах життєдіяльності суспільства на глобальному і локальному рівнях. В Україні навіть в умовах російсько-української війни помітні трансформації соціокультурного горизонту, котрі засвідчують прикмети становлення соціуму мережевого типу, що супроводжується накопиченням складних і неоднозначних змін. За наявності масштабування медіамережевих форматів комунікації прикметою такого суспільства є присутність мережевих взаємодій як у медіатизованих, так і в немедіатизованих життєсвітах самоактуалізації особистості.

Перед актуальною українською гуманітаристикою постає запит на осмислення навичок майбутнього, відповідних технологічним, антропологічним і ціннісним викликам сучасності.

Метою нашого розгляду є концептуалізація метанавичок (англ. metaskills) як чинника самоактуалізації особистості в мережевому освітньому просторі.

Установка на міждисциплінарність зумовлює використання в дослідженні пропозицій філософської антропології, гуманістичної психології, теорій мережевого соціуму і медіатизації з урахуванням новітнього розуміння метанавичок у педагогіці.

Серед численних праць, присвячених пізнанню специфіки мережевого соціуму і мережевих взаємодій, методологічно цінними вважаємо підходи зарубіжних теоретиків Мануеля Кастельса, Яна Ван Дейка, Бруно Латура та ідеї українських дослідників щодо розуміння особливостей впливу мережевих взаємодій на розвиток освіти і науки (Найдьонов, 2017; Култаєва, 2020; Рубанець, 2021; Терпищій, 2023).



Активізація уваги української гуманітаристики до осмислення метанавичок з початку 2020-х зумовлена запитом на пізнання навичок майбутнього та виявлення тих з них, розвиток яких міг би бути відповіддю на актуальні локальні (російсько-українська війна і відбудова України) та глобальні (спільнодія процесів цифровізації, медіатизації і віртуалізації) виклики. Кількість наукових праць, в яких постають різні аспекти розуміння метанавичок, сьогодні зростає, а питання їх значення для саморозвитку особистості в мережевому соціумі та їх впливу на самоактуалізацію постають у вигляді ескізів міркувань, що спонукають до міждисциплінарного діалогу. З огляду на це вважаємо важливим пізнання антропологічного смислу метанавичок, що дозволить окреслити орієнтири для розвитку психолого-педагогічного середовища закладів освіти, співмірного теперішньому і майбутньому мережевого освітнього простору.

Процеси тотальної медіатизації та цифровізації вже стали прикметою сучасного соціокультурного горизонту реалізації персонального потенціалу особистості у спілкуванні й діяльності. Становлення мережевого суспільства розпочалося кілька десятиліть тому, однак актуальний етап його розвитку збігається з формуванням особливого типу культури, що не лише має нову технологічну складову, але й накопичує антропологічні виклики. За словами Валентини Воронкової і Віталіни Нікітенко (Воронкова & Нікітенко, 2022, с. 120), формування цифрових цінностей пов'язане з появою цифрової культури, котра змінює уявлення людей про себе, характер взаємодій, способи поведінки у соціумі, ставлення один до одного та до природи.

Сучасна філософська антропологія використовує концепт *homo digitalis* на означення типу людини, яка опанувала інформаційні й медіакомунікаційні технології і завдяки їм здійснює гіперкомпенсацію своєї недостатності, потрапляючи в пастку залежності від них. За влучним спостереженням Марії Култаєвої (Култаєва, 2020, с. 20), такий ідеально-типовий конструкт передбачає спорідненість із запропонованим Петером Слотердайком означенням людини-акробата, яка може зробити шпагат між дійсним та віртуальним світами, швидко будувати і нищити мости між ними.

Отже, перед нами постає питання про те, які навички майбутнього дозволять *homo sapiens* зберегти свою людськість та успішно адаптуватися до швидкості соціокультурних змін, не втративши себе. Попри тривоги, котрі у представників гуманітарної науки можуть викликати зміни спілкування у мережевому соціумі у зв'язку з поширенням цифрової культури, варто звернути увагу на те, що мережеві взаємодії породжують нові можливості самореалізації і самоактуалізації. Особливо чутливим до цього виявляється



простір освітньої діяльності, який у горизонті мережевого соціуму перетворюється на простір комунікативний. Єдність такого освітнього мережевого простору можуть забезпечувати медіамережеві технології, і в ньому відбувається «становлення соціальних зв'язків, які формуються, зокрема, на рівні сфери знання» (Кузнецова & Рубанець, 2023, с. 83).

Мережеві комунікації нерідко виявляються не лише сприятливими для прояву комунікативного потенціалу самоактуалізації особистості, але й дозволяють їй орієнтуватися на випереджальну адаптацію до швидкості змін. Водночас становлення інноваційного освітнього мережевого простору навряд чи може бути зведене до простого інструментального застосування медіамережевих і цифрових технологій, розбудови відповідної інфраструктури або визнання пріоритету онлайн-навчання над офлайн, адже його справжньою сутнісною характеристикою є спроможність сприяти формуванню нових пізнавальних здатностей, відповідних як теперішньому, так і майбутньому. Тут має йтися про дискурсивно-діалогічний характер мережевого середовища, в якому твориться можливість для самоактуалізації всіх учасників, як здобувачів, так і педагогів, а пріоритетом виступає становлення комунікативного простору як інтегральної системи пізнавальної взаємодії (Рубанець, 2021, с. 41).

Завдання формування мережевого освітнього простору, котрий включатиме і медіамережеві взаємодії (онлайн-вимір самоактуалізації), і мережеву культуру комунікації у немедіатизованих світах (офлайн-вимір), потребуватиме розвитку у всіх його учасників навичок майбутнього, в яких специфіка людського існування проявлятиметься особливо виразно. Таку антропологічну виразність можна помітити у метанавичках або метакогнітивних навичках, що дозволяють особі адаптуватися до світу, котрий дуже швидко змінюється, стимулюють її відкритість до змін та прагнення постійно навчатися нового, корегувати мислення відповідно до нових потреб і бачити альтернативи там, де їх важко розпізнати.

Меліс Сенова (Senova, 2020) акцентує на тому, що саме метанавички відрізняють людей від розумних машин і, власне, роблять нас людьми, поєднуючи спроможність відчувати, уявляти і мислити та дозволяючи не відкидати неоднозначність, а орієнтуватися на неї, та не уникати складності й використовувати її потенціал. Сутнісною силою метанавичок виявляється спроможність бачити реальність як взаємозв'язки і враховувати це в своїй діяльності та спілкуванні як у медіатизованих, так і в немедіатизованих світах.

Сьогодні зарубіжні й українські дослідники зараховують до таких особливих навичок самосвідомість, творче вирішення проблем, стійкість,



адаптивність. Розвиток метакогнітивних навичок відбувається впродовж усього життя особи, бо вони передбачають перевагу питання «як бути» над питанням «що робити» (Senova, 2020) та визначають здатність працювати за умов невизначеності, демонструючи гнучкість у процесі адаптації до мінливих життєвих ситуацій (Лучанінова, 2022).

Дискусійним досі залишається питання про співвідношення метанавичок і м'яких навичок, адже у працях українських дослідників можна зустріти їх ототожнення (Браткова, 202) і розмежування (Мандро, 2022). Перспективним видається філософське і психологічне осмислення співвідношення цих двох типів навичок у цілісній структурі вмінь, якими володіє особа і які скеровують її самоактуалізацію і ціннісну самореалізацію.

Орієнтація сучасної освіти в Україні на пріоритет самоактуалізації всіх учасників освітнього мережевого простору увиразнює статус метакогнітивних атрибутів особистості як універсальних навичок вищого рівня, які роблять можливим формування всіх інших необхідних навичок і вмінь, виконують роль пізнавального фундаменту для навчання, виховання і саморозвитку впродовж життя та дозволяють виходити за рамки звичного мислення в приватному і професійному вимірах життя.

Нині основоположним у розумінні метанавичок є розгляд їх як когнітивного фундаменту, що уможливорює використання знань та інших умінь без прив'язаності до певних ситуацій, а з усвідомленням ситуативної змінності та плінності дійсності теперішнього і майбутнього. Орієнтація на підхід до дій як до взаємодій, втілена у метанавичках, видається нам відповідною запиту на розвиток мережевого освітнього простору, в якому може відбуватися продуктивна комунікативна самоактуалізація всіх учасників освітнього процесу, що особливо важливо в умовах війни та майбутньої відбудови України.

Список використаних джерел

1. Браткова, О. (2020). Ключові компоненти метакомпетентності сучасного викладача для ефективної психолого-педагогічної взаємодії з учасниками освітнього процесу. *Витоки педагогічної майстерності*, 25, 34–38. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223181>
2. Воронкова, В., & Нікітенко, В. (2022) *Філософія цифрової людини і цифрового суспільства: теорія і практика*. Львів-Торунь : Liha-Pres.
3. Кузнецова, І., & Рубанець, О. (2023). Етичний складник комунікацій у мережевому освітньому середовищі. *Вища освіта України*, 1, 80–86. DOI: [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.1\(88\).10](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.1(88).10)



4. Култаєва, М. (2020). Homo digitalis, дигітальна культура і дигітальна освіта: філософсько-антропологічні і філософсько-освітні розвідки. *Філософія освіти*, 26 (1), 9–36. DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2020-26-1-1>
5. Лучанінова, О. (2022). Дистанційне навчання студентів в умовах війни: латентна сила метанавичок. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка»*, 13(25). DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-13\(25\)-11](https://doi.org/10.33296/2707-0255-13(25)-11)
6. Мандро, Л. (2022). «Soft-skills» та «Meta-skills» як основа фахового зростання соціальних працівників. *Science and Education*, 3, 31–35. DOI <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2022-3-6>
7. Найдьонов, О. (2017). Формування нового типу символічного мислення у мережевому суспільстві. *Гілея: науковий вісник*, 123, 184–188.
8. Рубанець, О. (2021). Мережевий освітній простір. *Вища освіта України*, 4, 39–46. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2021.4\(83\).04](https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2021.4(83).04)
9. Терепищій, С. (2023). Медіаграмотність в епоху штучного інтелекту: інтеграція інструментів і методів штучного інтелекту в сучасні педагогічні підходи. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 60 (4), 195–202. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-4-31>
10. Чикалова, М. (2023). Формування Soft- та Meta-Skills у майбутніх фахівців сфери міжнародних відносин при вивченні англійської мови у закладах вищої освіти в умовах дистанційного навчання. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 2 (4), 10–18. DOI <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20230204.02>.
11. Senova, M. (2020). Meta-skills are the key to Human Potential. Essay. *Journal of Behavioral Economics and Social Systems*, 2 (1), 133–137.

Наталія КОШЕЛЕВА,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
Горлівський інститут іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Дніпро, Україна, cosheleva.natali@ukr.net

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВІЙНИ

Ключові слова: психотравма, психологічна підтримка, учасники освітнього процесу, шкільні психологи, стресостійкість, копінг-стратегії.

Keywords: *psychotrauma, psychological support, participants of the educational process, school psychologists, stress resistance, coping strategies.*

Повномасштабна війна російського агресора триває вже третій рік. У цих умовах постійно зростає емоційне напруження людей, збільшується кількість і важкість стресових ситуацій, виникають численні психотравми. Ці негативні чинники впливають і на учасників освітнього процесу, як учнів, так і педагогів,



що робить актуальним питання про їх психологічну підтримку як важливий напрям діяльності шкільної психологічної служби. У класах навіть тих освітніх закладів, які розташовані далеко від територій активних бойових дій, з'являються діти-переселенці, багато хто з яких має власний травматичний досвід, важко адаптується до нових умов, має багато проблем, від побутових до психологічних. Є діти, які були незаконно вивезені на територію росії та пізніше змогли повернутись додому. У багатьох родинах учнів і педагогів є родичі-військовослужбовці, що беруть участь у бойових діях, є загиблі та поранені. Вчителі щодня стикаються з проблемними шкільними ситуаціями високого рівня емоційної напруженості. Збільшується кількість втрат, зростає ступінь психотравматизації учасників освітнього процесу, і шкільне середовище зазнає негативного впливу від цього.

Саме тому організація заходів щодо психологічної підтримки учасників освітнього процесу є пріоритетом роботи шкільних психологів та соціальних педагогів і спрямована на подолання наслідків травматичних, кризових і стресових подій та підвищення психологічної стійкості учнів та вчителів («Про пріоритетні напрями роботи психологічної служби у системі освіти у 2023/2024 навчальному році», 2023). Відповідно, можна визначити змістове спрямування основних напрямів роботи шкільної психологічної служби таким чином.

Просвітницько-профілактична робота шкільного психолога в умовах війни має бути спрямована на: підтримку дітей із родин військовослужбовців, внутрішньо переміщених осіб, сімей, що постраждали від війни; психологічний супровід дітей з ООП; запобігання адиктивної поведінки та шкідливих звичок, цькування, протиправної поведінки (ризик виникнення яких різко зростає в умовах війни через підвищену тривожність і агресію); формування навичок здорового способу життя; навчання педагогів технологій першої психологічної допомоги, навичок турботи про власне психічне здоров'я і боротьби зі стресом та емоційним вигоранням. Так, наприклад, варто ознайомити учнів і педагогів з техніками «П'ять кроків, що допоможуть вам впоратися зі своїми почуттями та реакціями в критичних ситуаціях», «П'ять кроків, допомоги постраждалим в умовах надзвичайної ситуації», з алгоритмом надання першої психологічної допомоги тощо. Вчителів варто ознайомити з правилами створення психологічно безпечного простору для дітей, застосування засобів психологічної «аптечки» для допомоги дітям і підліткам у негативних станах тощо (Браніцька та ін., 2022).



Діагностична робота шкільного психолога в умовах війни в першу чергу має бути спрямована на моніторинг психічних станів учасників освітнього процесу, рівня тривожності, депресії, агресивності, травматичного стресу, стресостійкості, адаптивності тощо. Це необхідно для виявлення учнів та педагогів, що мають важкі наслідки психотравми і ризик розвитку ПТСР. Відповідно, шкільні психологи мають вміти чітко вирізняти основні симптоми та наслідки ПТСР (флешбеки, уникання нагадувань про травматичну подію або, навпаки, надмірне зосередження думок на ній, втрата емоцій, інтересів, соціальна ізоляція, фрагментарні спогади, підвищена збудливість або, навпаки, депресивний стан, панічні атаки, потяг до психоактивних речовин, порушення концентрації уваги та пам'яті, проблеми зі сном, дратівливість, агресія, підвищена тривожність тощо). У разі виявлення дітей чи дорослих з відповідними симптомами шкільний психолог має скерувати їх для отримання допомоги до фахівців, які займаються лікуванням ПТСР.

Ще один важливий напрям – корекційна робота, яка має забезпечити учасникам освітнього процесу розвиток ефективних копінг-стратегій, навичок боротьби зі стресом, подолання наслідків психотравм. Посттравматичні стресові реакції можуть включати інтрузивні спогади, уникання, фізіологічну збудливість тощо (Сміт та ін., 2022). Відповідно, завданням психологів є допомога дорослим і дітям у виробленні стресостійкості, формуванні навичок боротьби з симптомами травматичного стресу та подолання наслідків травматичних подій.

Так, наприклад, корекційні заняття з дітьми, які пережили травматичні події, спрямовані на опрацювання інтрузивних спогадів, думок та відчуттів, мають навчити дітей, як відновити контроль за ними, згадувати пережиті важкі моменти без емоційного перенавантаження і керувати своїми спогадами. Такі навички допомагають дитині відновити почуття керування ситуацією та виробити ефективні копінг-стратегії.

Важливою сферою корекції є також підвищена внаслідок інтрузивних спогадів фізіологічна збудливість, яка негативно впливає на якість сну дітей, зосередження уваги, стосунки з оточуючими та шкільну успішність. Корекційний вплив тут передбачає навчання дітей методів швидкого розслаблення, застосування дихальних, релаксаційних технік, надання рекомендацій щодо покращення якості сну.

Також завданням корекційної роботи є формування в дітей навичок боротьби з униканням травматичних думок і спогадів, оскільки воно надалі буде тільки погіршувати їхній стан, повертаючись знову і знову у вигляді



нав'язливих образів чи нічних кошмарів. Ця робота передбачає навмисне протистояння травматичним спогадам для подолання посттравматичного стресу. Використовуються техніки протистояння страху, контрольованого переживання травматичних спогадів через малювання, написання історій або розмов з людьми, яким діти довіряють. Таким чином, ми вчимо дітей використовувати техніки, які допоможуть їм стабілізувати свій емоційний стан та взяти під контроль травматичні спогади. Завершенням такої роботи має бути вихід на позитивний сценарій майбутнього, який треба допомогти створити дітям.

Консультативна робота шкільної психологічної служби з учасниками освітнього процесу обов'язково має включати питання щодо здійснення правильного спілкування з родичами – учасниками бойових дій. Потрібно давати конкретні рекомендації стосовно того, як забезпечити комфортну психологічну атмосферу в родині, куди повертаються військові. Пояснювати особливості і труднощі їхньої адаптації до мирного життя, знайомити з можливими симптомами прояву гострих стресових реакцій, ПТСР, вчити правил безконфліктного спілкування, пояснювати, куди можна звертатись по допомогу. Педагогам мають бути надані поради для розвитку навичок управління стресом, здатності переживати несприятливі події, допомагати дітям упоратись із ними, піклуватись про власне та учнівське психічне здоров'я.

Таким чином, психологічна підтримка учасників освітнього процесу в умовах війни має бути спрямована на розвиток їхньої стресостійкості, подолання ними негативних психологічних наслідків травматичних подій, вироблення в них ефективних копінг-стратегій і формування навичок піклування про свій емоційний стан і психічне здоров'я. Працівники шкільних психологічних служб відіграють значну роль у реалізації цих актуальних завдань.

Список використаних джерел

1. Браніцька, Т. Р., Матохнюк, Л. О., & Шпортун, О. М. (Упор.). (2022). *Психологічна підтримка та супровід дорослих і дітей у кризових ситуаціях*. Видавництво КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти».
2. Лист Міністерства освіти і науки України «Про пріоритетні напрями роботи психологічної служби у системі освіти у 2023/2024 навчальному році» № 1/12492-23 (2023). <http://surl.li/lewpa>
3. Сміт, П., Дирегров, А., & Юле, В. (2022). *Діти та війна. Навчання технік зцілення*. Галицька видавнича спілка.



Тетяна ЛИЩУК-ТОРЧИНСЬКА,
кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри освітніх, педагогічних технологій,
ПВНЗ «Академія рекреаційних технологій і права»,
м. Луцьк, Україна, l_torch_t@ukr.net;

Оксана ХОМІК,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри освітніх, педагогічних технологій,
ПВНЗ «Академія рекреаційних технологій і права»,
м. Луцьк, Україна, okshom2017@ukr.net;

Володимир КУЗЬМИЧ,
магістр спеціальності «Освітні, педагогічні науки» освітньої програми «Освітні, педагогічні
технології»,
ПВНЗ «Академія рекреаційних технологій і права»,
м. Луцьк, Україна, kuzmych.v.o@gmail.com

ЕКЗИСТЕНЦІЙНИЙ ЗМІСТ СОЦІАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Ключові слова: самоактуалізація, творчість, зміст соціальної безпеки особистості, заклад вищої освіти, навчальний процес.

Keywords: self-actualization, creativity, content of personal social security, institution of higher education, educational process.

У зв'язку з різноманітними загрозами і викликами, які стали невід'ємною частиною існування сучасної людини, безпека особи постала однією із найбільш актуальних проблем сучасного життя. Загрози для людини, які проявляються на всіх рівнях соціального буття й у всіх сферах життєдіяльності, мають глобальний і системний характер. Тим часом з метою запобігання ризикам слід дослідити їх на окремих інституційних рівнях, бо кожному з них притаманна своя специфіка, а отже, й свої засоби запобігання. З позицій побудови безпечного для людини соціального середовища і гарантій безпеки має значення аналіз соціальної ситуації щодо небезпек, ризиків і загроз для суб'єктів у кожному із соціальних інститутів. Вивчення безпеки на різних рівнях соціальної структури є важливим аспектом розуміння цього явища і має практичне значення в сенсі розбудови безпечного соціального середовища.

Загрози для безпеки суб'єктів у рамках функціонування соціальних інститутів стали особливо відчутними для українців в умовах російсько-української війни. Освіта України потрапила на передній край ворожих атак



під час повномасштабного вторгнення РФ в Україну. Один із гуманітарних воєнних злочинів Росії, поряд зі злочином агресії, знищенням українських міст, масовими вбивствами та ін., полягає у цілеспрямованому руйнуванні освітньої інфраструктури – пошкодженні та знищенні закладів освіти, матеріальної і культурної спадщини, набутої в результаті поступу поколінь. Згідно з дослідженням В. Поліщука, знищення цивільної інфраструктури, об'єктів культурної спадщини, закладів охорони здоров'я на території України належить до ТОП-20 воєнних злочинів рашистів під час широкомасштабної агресії проти України (Поліщук, 2023).

Після 24.02.2024 р., від початку відкритої російської воєнної агресії, всі українські заклади вищої освіти почали працювати в умовах воєнного стану, і на перший план щодо безпеки перед керівництвом постало питання фізичного захисту суб'єктів освітнього процесу – наявність / облаштування укриттів, а в особливо небезпечних ситуаціях – переведення навчання у формат онлайн. Існує постійна загроза для осіб, які навчають і навчаються, стати жертвами агресивних ворожих дій; існує постійна загроза фізичному існуванню. Тим часом, суб'єкти освітнього процесу, як і народ України в цілому, демонструють високу стійкість, моральність і відповідальність під час виконання своїх професійних обов'язків.

Традиційно безпеку особи розглядають на макрорівні суспільства, наприклад, захист інтересів людини, громадянина, суспільства і держави в контексті національної безпеки. Проте сьогодні зростає інтерес до вивчення безпеки на мезорівні – як вона функціонує на рівні політичної, гуманітарної, трудової, екологічної тощо сфер чи окремих соціальних інститутів, з-поміж іншого – в рамках інституту вищої школи, а також на мікрорівні – із застосуванням в дослідженні безпеки особи системного підходу.

Розбудова безпечного освітнього середовища у закладі вищої освіти є складним та багатогранним завданням. Вирішення цього питання вимагає постановки і розв'язання ряду теоретичних питань. Одне з них стосується невизначеності поняття «соціальна безпека суб'єктів освітнього процесу у закладі вищої освіти» в результаті недостатнього дослідження теми в українській педагогічній науці та міждисциплінарного характеру понять «безпека», «освітнє середовище», «безпечне освітнє середовище» тощо.

Методологічну базу нашого дослідження екзистенційного змісту соціальної безпеки особи формують ідеї конструювання соціальної реальності Пітера Бергера і Томаса Лукмана (Berger & Luckman, 1967), кризи виховання і освіти Ханни Арендт (Arendt, 1958), теорії ієрархії потреб



Абрахама Маслоу (Maslow, 1943), інтеграції цінностей у контексті педагогічного досвіду Європи Віктора Андрущенка (Андрущенко, 2013), а також концепти наміру, волі й потреби в структурі особистості, напрацьовані Куртом Левінім (Levin, 1951).

Трактування поняття соціальної безпеки особи в широкому значенні полягає в інтегруванні у визначеннях різних аспектів безпеки: психологічної, фізичної, інформаційної тощо. Розширене тлумачення соціальної безпеки зводить це поняття до безпеки особи взагалі. А. Банашак, відзначаючи множинність трактувань терміна «соціальна безпека» та аналізуючи його визначення, що надані А. Skarbach і S. Sulowski, а також М. Such-Pyrgiel і К. Dziurzyński, висловлює згоду з узагальнюючим визначенням, яке запропонував W. Rokruszyński, що «безпека і особливо соціальна безпека – це здатність вижити і розвиватися...» [Banaszak, 2020, р. 164]. Соціальна безпека особистості, таким чином, перебуває у сув'язі зі ствердженням в житті людини засадничих цінностей самореалізації, творчості, захисту і втілення її інтересів. Структурними компонентами, які складають безпековий потенціал особистості, В. Ліпкан називає: «поінформованість, освіченість, інтелектуальність, самоорганізація, комунікабельність» (Ліпкан, 2003, с. 262–263). Освіта, яка сприяє формуванню цих якостей людини, постає одним із чинників соціальної безпеки особи.

Основними суб'єктами освітнього процесу є ті, хто навчає, і ті, хто навчається, – викладачі та студенти. У наукових працях, що присвячені цій темі, основний акцент робиться на створенні умов безпеки для студентів, тоді як явища, пов'язані з ризиками і загрозами для викладачів, залишаються поза увагою або вивчаються виключно на соціально-психологічному рівні. Прикладом можуть бути численні публікації науковців тільки з теми професійного вигорання освітян, а також, останніми роками, обговорення науковцями питань психологічного насилля на місці роботи.

Коли йшлося про побудову безпечного освітнього середовища, у менеджерів освіти існували певні стереотипи щодо вирішення цього питання. «Створення безпечного освітнього середовища асоціюється в керівників закладів освіти, інших менеджерів освіти переважно із протидією булінгу (цькуванню) та мобінгу. У відповідності з цими переконаннями формуються Кодекси / Положення про створення безпечного освітнього середовища у закладах вищої освіти та плануються заходи, які необхідно для цього здійснити» (Ліщук-Торчинська & Таровський, 2022, с. 43).

Ми вважаємо, що в реалізації соціальної безпеки суб'єктів освітнього процесу слід взяти до уваги різні аспекти змісту цього



феномену: поряд з фізичним, економічним, екологічним, здоров'язбережувальним та ін. змістом, заслуговує на увагу екзистенційний зміст соціальної безпеки.

У закладі вищої освіти, з огляду на цей зміст, для студентів має значення створення умов для отримання якісної освіти. Звернімо увагу на два чинники, які сприяють досягненню цієї мети:

- забезпечення можливості для здобувачів вищої освіти реалізувати право на вибір навчальних курсів та індивідуальну траєкторію навчання;
- спрямування зусиль керівництва та професорсько-викладацького складу на виконання завдання подолання в процесі організації освітнього процесу віддаленості змісту освіти від запитів життя і запитів здобувачів вищої освіти.

Реалізація цих завдань виявляється у спрямованості навчально-виховного процесу до реалізації таких цілей:

- «– навчити студентів самостійно вчитися упродовж усього життя;
 - ефективно використовувати отримані знання в практичному житті;
 - постійно відчувати потребу в самовираженні та самовдосконаленні»
- (Тимошук & Тимошук, 2020, с. 68).

Для досягнення цієї мети елементи креативності та евристичності слід запроваджувати в усі види занять під час вивчення дисципліни: під час читання викладачами лекцій і виконання студентами практичних занять та завдань самостійної роботи, з-поміж них – індивідуального навчально-дослідного завдання, та під час проходження навчальних і виробничих практик.

З метою розвитку самостійності та творчих здібностей здобувачів вищої освіти у навчальний процес слід запроваджувати інтерактивні методики викладання, елементи дискусії тощо. Треба навчати студентів не тільки здобувати знання, але й виробляти вміння і навички застосовувати здобуті знання на практиці: формувати вміння пов'язувати факти між собою, виявляти міждисциплінарні зв'язки, критично оцінювати інформацію, розвивати здатність аргументувати, пояснювати та відстоювати свою позицію в міжособистісній комунікації, здатність сприймати аргументи опонента тощо. Отож, поряд з розвитком для ефективної командної роботи м'яких навичок, має значення самоактуалізація, здатність до самовдосконалення і самовираження, робота над розширенням власного світогляду, індивідуалізація.

Екзистенційний зміст соціальної безпеки викладачів також передбачає їх потребу в самоактуалізації. «Щоб задовольнити потребу



в самоактуалізації, необхідно повністю реалізувати свій потенціал, включаючи творчу діяльність», – стверджує А. Банашак (Banaszak, 2020, р. 163). Менеджерам освіти слід мати на увазі суперечливість цього феномену: з одного боку, самоактуалізація є процес індивідуальний, з іншого – неможливо (й не потрібно) створювати окремим працівникам умови для творчості. Такі умови мають бути надбанням для всіх фахівців, адже добре відомі з історії науки приклади тих організацій наукових працівників, у яких на рахунок співробітників були вагомі наукові здобутки, бо цьому сприяло креативне середовище, дух творчості і взаємоповаги, який там панував.

Список використаних джерел

1. Андрущенко, В. П. (2013). Інтеграція цінностей. Педагогічний досвід Європи. Стаття перша. Велика Хартія Університетів. *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис*, 1, 5–10.
2. Ліщук-Торчинська, Т., & Таровський, О. (2022). Методичні аспекти розроблення прикладного дослідження побудови безпечного освітнього середовища у закладі вищої освіти. *Інноваційні технології в освіті, науці й виробництві: зб. матеріалів VII науково-практичної конференції (у рамках відзначення Днів науки 18–19 травня 2022 р.)*. ПВНЗ «Академія рекреаційних технологій і права». Луцьк: Вежа-Друк», с. 43–46.
3. Ліпкан, В. (2003). *Теоретичні основи та елементи національної безпеки України: монографія*. Київ: Текст.
4. Поліщук, В. (2023). ТОП-20 воєнних злочинів рашистів під час широкомасштабної агресії проти України. <https://armyinform.com.ua/2023/02/21/top-20-voennyh-zlochyniv-rashystiv-pid-chas-shyrokomasshtabnoyi-agresiyi-proty-ukrayiny>
5. Тимошук, Л. М. & Тимошук, Р. М. (2020). Формування сучасного освітнього середовища на засадах орієнтованого та компетентнісного навчання. Матеріали Міжвузівської науково-практичної конференції «Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика: зб. наук. пр. (Редкол. Н. В. Ільченко (голова) та ін. Ірпінь, с. 66–72.
6. Arendt, H. (1958). *The Crisis in Education*. Arendt H. *Between Past and Future. Six Exercises in Political Thought* (1961) reprint Penguin, 1993, pp. 173-195.
7. Banashak, A. (2020). The right to education – the necessary condition of social security. *Crisis as a challenge for human rights*. Bratislava, pp. 161–182. DOI: <https://doi.org/10.13166/mng/100009>
8. Berger, L. P., & Luckman, T. (1967). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Anchor, 219 p.
9. Levin, K. (1951). *Field theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*. Harper & Brothers. New York, 346 p.
10. Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, Vol. 50 (4), pp. 370–396.



Ігор ОСТАПЙОВСЬКИЙ,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри менеджменту освіти,
Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти,
м. Луцьк, Україна, i-ost@ukr.net;

Тетяна ОСТАПЙОВСЬКА,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики початкової освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна, tetyana.ostapovska@gmail.com

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ВНУТРІШНЬОЇ СИСТЕМИ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Ключові слова: академічна доброчесність; стратегія; освітнє середовище; система забезпечення якості освіти; критерії; самооцінювання.

Key words: academic integrity; strategy; educational environment; education quality assurance system; criteria; self-assessment

Заклади загальної середньої освіти є невід’ємною складовою успішної соціалізації здобувачів освітніх послуг. Входження та інтеграція особистості у соціум визначається багатьма чинниками. Важливий із них – якість освіти. Якість освіти є складним системним утворенням. Один із таких елементів – внутрішня система забезпечення якості освіти в ЗЗСО. Її ми розглядаємо у єдності та взаємозв’язку двох компонентів – якості освітньої діяльності (процес) і якості освіти (результат) (Закон України Про повну загальну середню освіту № 463-ІХ, 2020).

Проаналізувавши нормативно-законодавчу базу, встановлено, що якістю освітньої діяльності (процес) є рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, який сприяє здобуттю особою якісної освіти відповідно до встановлених законодавством вимог та/або договору про надання освітніх послуг. Натомість якість освіти – результат навчання, який відповідає вимогам, установлених законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг (Закон України Про освіту № 2145-VIII, 2017).

Якість освітньої діяльності (процес) та якість освіти (результат), які формують внутрішню систему забезпечення якості освіти, реалізуються в єдності взаємопов’язаних між собою дев’яти елементів системи забезпечення якості освіти в ЗЗСО. Ними є: стратегія (політика) та процедури забезпечення якості освіти; система та механізми забезпечення академічної



доброчесності; оприлюднені критерії, правила та процедури оцінювання здобувачів освіти; оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання педагогічної (науково-педагогічної) діяльності педагогічних та науково-педагогічних працівників; оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання управлінської діяльності керівних працівників закладу освіти; забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, в тому числі для самостійної роботи здобувачів освіти; забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління закладом освіти; створення в закладі освіти інклюзивного освітнього середовища, універсального дизайну та розумного пристосування, а також інші процедури і заходи, що визначаються спеціальними законами або документами закладу освіти (Закон України Про освіту № 2145-VIII, 2017). Серед переліку цих елементів чільне місце (друга позиція) відводиться системі та механізмам забезпечення академічної доброчесності.

Вперше важливість та актуальність академічної доброчесності було висвітлено у дослідженнях Міжнародного центру академічної доброчесності. Цією фундацією підготовлено дві версії «Фундаментальних цінностей академічної доброчесності». У першій версії академічну доброчесність розглядають як дотримання п'яти засадничих цінностей – чесності, довіри, справедливості, поваги, відповідальності. За другою версією, до них додано новий елемент – відвагу (Фундаментальні цінності академічної доброчесності, 2019, с. 17–29). Заслужують також на увагу розроблені Міжнародним центром методичні рекомендації із розробки програм, спрямованих на реалізацію академічних чеснот (Фундаментальні цінності академічної доброчесності, 2019, с. 30–31). Про важливість цих рекомендацій та значимість фундаментальних цінностей – чесності, довіри, справедливості, поваги, відповідальності, відваги – йдеться у нашому дослідженні «Сутність та значимість засадничих цінностей академічної доброчесності» (Остапйовський & Остапйовська, 2023, с. 115–118).

Вивчення нормативно-законодавчої бази, наукових джерел та методичної літератури засвідчує, що академічна доброчесність є важливою складовою у забезпеченні внутрішньої системи якості освіти у ЗЗСО. Формування такої системи здійснюється закладом освіти. Відповідно до Закону України «Про повну загальну середню освіту» ця система має включати механізми забезпечення академічної доброчесності, порядок виявлення і встановлення фактів її порушення, а також види академічної відповідальності за конкретні порушення академічної доброчесності педагогами та здобувачами освіти (Закон України Про повну загальну середню освіту № 463-IX, 2020).



Внутрішня система забезпечення якості освіти включає чотири напрями: освітнє середовище; система оцінювання освітньої діяльності учнів; система педагогічної діяльності та система управлінської діяльності. Механізми реалізації академічних чеснот учасників освітнього процесу включають напрями системи педагогічної та управлінської діяльності. Для кожного із напрямів розроблено вимоги / правила самооцінювання, критерії та індикатори (Бобровський та ін., 2021). Вимогою / правилом самооцінювання якості освітньої діяльності є організація педагогічної діяльності та навчання учнів на засадах академічної доброчесності.

Підставою для оцінки цього правила є два критерії. Перший передбачає, що педпрацівники під час провадження педагогічної діяльності дотримуються академічної доброчесності. Другий критерій засвідчує, яким чином вони сприяють дотриманню академічної доброчесності учнями. Індикатором, тобто показником, який відображає хід процесу, за першим критерієм, є те, як педагогічні працівники сприяють дотриманню академічної доброчесності здобувачами освіти. Другий індикатор відображає частку педагогічних працівників, які інформують здобувачів освіти про правила дотримання академічної доброчесності.

Напрямок «управлінські процеси закладу освіти» представлено вимогою / правилом – формування та забезпечення реалізації політики академічної доброчесності. Підставою для оцінки виконання цього правила є два критерії. Перший є підставою для оцінки, як заклад освіти впроваджує академічну доброчесність. Другий оцінює, як керівництво школи сприяє формуванню в учасників освітнього процесу негативного ставлення до корупції.

По першому критерію сформовано два індикатори. Перший відображає, як керівництво школи забезпечує реалізацію заходів щодо формування академічної доброчесності та протидіє її порушенню. Другий відображає частку учасників освітнього процесу, поінформованих про дотримання академічної доброчесності. Підставою оцінки за другим критерієм є індикатор, що відображає реалізацію заходів, спрямованих на формування в учасників освітнього процесу негативного ставлення до корупції.

Проведене дослідження засвідчило актуальність проблематики і дозволило окреслити перспективи подальших наукових пошуків. Такими, на нашу думку, є готовність педагогічних працівників до реалізації академічної доброчесності.

Список використаних джерел

1. Бобровський, М. В., Горбачов, С. І., Заплотинська, О. О. & Ліннік, О. О. (2021). *Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти*. (2-ге вид.). Державна служба якості освіти.



2. Закон України Про освіту № 2145-VIII. (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

3. Закон України Про повну загальну середню освіту № 463-IX. (2020). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

4. Остапйовський, І. (2023). Використання методів педагогічного діагностування у розбудові внутрішньої системи забезпечення якості освіти та освітньої діяльності. *Технології менеджменту в розбудові сучасного освітнього середовища у контексті реалізації формули НУШ : матеріали науково-практичної конференції (Луцьк, 26 травня 2023 р.)*. ВІППО.

5. Остапйовський, І. & Остапйовська, Т. (2023). Сутність та значимість засадничих цінностей академічної доброчесності. *Світоглядна освіта молоді в умовах сучасних викликів : матеріали міжнародної конференції – третіх академічних читань ім. Романа Арцишевського. 23–24 червня 2023 р., м. Луцьк. Вежа-Друк*.

6. Фундаментальні цінності академічної доброчесності. (2019). <https://www.donnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/8/2019/08/Fundam.czinnosti-Akad.dobroch .pdf>

Олександр ОСТАПЙОВСЬКИЙ,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогіки та психології,
Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти,
м. Луцьк, Україна, o.ostapiovskyi@vippp.org.ua

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Ключові слова: мотивація, стрес, психологічна саморегуляція, самосвідомість, саморегуляція.

Keywords: motivation, stress, psychological self-regulation, self-awareness, self-regulation.

Активне використання технологій: готовність до використання сучасних технологій у навчальному процесі, їхня психологічна оцінка та вплив на учнів.

Психологічне благополуччя: роль психологічного благополуччя в навчальному процесі, його вплив на успішність навчання та розвиток учнів.

Сучасна освітня система перебуває у постійному процесі змін, що зумовлено рядом факторів, таких як швидкий технологічний прогрес, соціальні зміни, економічна нестабільність та геополітичні турбуленції, включаючи війну. Ці фактори впливають на всі аспекти освітнього процесу, включаючи психологічний стан учасників освітнього середовища.

Одним із найважливіших аспектів успішного навчання є стимулювання внутрішньої мотивації учнів. Внутрішня мотивація спонукає учнів



до самостійного вивчення матеріалу та пошуку нових знань. У зв'язку з воєнними конфліктами та загрозами безпеки важливою стає роль педагогів у створенні стимулювального навчального середовища, яке заохочує учнів до активної участі та саморозвитку.

В умовах нестабільності та стресового середовища психологічний комфорт учнів стає важливим фактором для успішного навчання. Навчальні заклади повинні бути оснащені програмами психологічної підтримки, які допомагають учням подолати емоційні труднощі й адаптуватися до змін у навчальному процесі.

В епоху цифрової трансформації освітні заклади та вчителі повинні бути готові до використання сучасних технологій у навчальному процесі. Адаптація до цифрової освіти передбачає не лише технічну підготовку, але й розвиток психологічних компетенцій учасників освітнього процесу.

Учні повинні навчатися не лише користуватися цифровими інструментами, але й розвивати критичне мислення та здатність аналізувати інформацію, яка доступна в інтернеті. Вчителі, зі свого боку, повинні мати не лише технічну компетентність, але й знати, як ефективно використовувати ці технології для досягнення педагогічних цілей та залучення учнів до активного навчання.

Одним із серйозних психологічних викликів у сучасній освіті є управління стресом учнів. Стрес може виникати з багатьох причин, включаючи академічний тиск, соціальну невпевненість, сімейні проблеми, а також загальну емоційну нестабільність, зумовлену зовнішніми чинниками, наприклад, війною чи конфліктами в суспільстві.

Управління стресом у навчальному середовищі вимагає комплексного підходу. По-перше, вчителі та адміністрація навчальних закладів повинні створити сприятливу атмосферу, що дозволить учням відчувати себе комфортно та безпечно. Це може включати в себе проведення тренінгів з емоційної підтримки, організацію психологічних консультацій та психологічну підтримку від учителів. По-друге, важливо розвивати в учнів навички саморегуляції та емоційного контролю. Це можна зробити шляхом включення до навчальної програми практик медитації, релаксації та дихальних вправ. Додатково вчителі можуть пропонувати стратегії управління стресом у рамках уроків або поза ними.

Психологічна самосвідомість та саморегуляція є ключовими компетенціями, які визначають успішність навчання й адаптацію до навчального процесу. Школярі, які вміють свідомо контролювати свої емоції, реагувати на стресові ситуації та керувати своїм навчальним процесом, зазвичай досягають кращих результатів.



Учителі мають велике значення у розвитку цих навичок учнів. Вони можуть включати в свої уроки елементи психологічної саморегуляції, такі як вправи на увагу та зосередження, техніки вирішення конфліктів та сприяння позитивній самопідтримці.

Наостанок, не можна недооцінювати роль психологічного благополуччя в навчальному процесі. Психологічно здорові учні мають більшу мотивацію до навчання, кращі соціальні взаємодії та здатність досягати успіху у своїх зусиллях. Тому важливо, щоб освітні заклади приділяли увагу не лише академічним досягненням, але й психологічному самопочуттю та емоційному розвитку учнів.

З погляду психологічних аспектів, адаптація дітей до цифрової освіти передбачає розвиток цифрової грамотності та вміння критично оцінювати інформацію, що знаходиться в мережі «Інтернет». Учням необхідно навчитися відділяти достовірну інформацію від фейкової, розуміти принципи цифрової безпеки та приватності, а також ефективно користуватися онлайн-інструментами для навчання та спілкування.

Педагоги мають активно впроваджувати цифрові технології в навчальний процес та відстежувати психологічні наслідки цього процесу. Важливо враховувати різний рівень цифрової грамотності учнів та надавати допомогу тим, хто потребує додаткової підтримки у цій сфері.

Освітні заклади також повинні приділяти увагу розвитку психологічних компетенцій у вчителів. Це включає в себе навички роботи зі стресом, вміння підтримувати позитивний психологічний клімат у класі, здатність ефективно взаємодіяти з учнями із різними потребами та особливостями.

Педагоги повинні бути готові до викликів, що постають у зв'язку зі складністю сучасного світу та роллю, яку відіграють цифрові технології у навчанні. Розвиток психологічних компетенцій допомагає вчителям краще розуміти та підтримувати потреби своїх учнів, створюючи сприятливу навчальну атмосферу.

Психологічні аспекти у сучасній освіті є невід'ємною частиною успішного навчання та розвитку школярів. Адаптація до цифрової освіти, управління стресом, розвиток психологічних компетенцій учасників освітнього процесу – це лише деякі з аспектів, які вимагають уваги та дії з боку освітніх закладів та педагогів. Розуміння і врахування цих психологічних аспектів допоможе створити сприятливе навчальне середовище, де кожен учень може розкрити свій потенціал та розвинутися гармонійно.

Список використаних джерел

1. Андрієнко, Т. (2021). Психологічні аспекти адаптації учнів до цифрової освіти. *Педагогічна психологія*, 5, 45–58.



2. Бондаренко, І. І., & Коваленко, О. В. (2020). Управління стресом учнів у навчальних закладах: психологічний підхід. *Вісник психології та педагогіки*, 2(15), 78–91.
3. Горбенко, Н. П. (2019). Роль психологічного благополуччя в успішному навчанні. *Наукові записки Університету імені Лесі Українки*, 3(25), 112–125.
4. Данилова, О. С., & Мельник, В. В. (2018). Психологічні аспекти розвитку педагогічних компетенцій учителів. *Педагогіка та психологія*, 1, 34–47.
5. Зубкова, І. М. (2022). Психологічна самосвідомість та саморегуляція учнів як ключові компетенції навчання. *Вісник педагогічних наук*, 4(18), 56–69.
6. Adams, J. K., & Smith, L. M. (2020). Understanding and managing stress in the classroom: Strategies for educators. *Journal of Educational Psychology*, 112(3), 456–468.
7. Brown, C. D., & Jones, R. E. (2019). Digital literacy and critical thinking: Navigating information in the digital age. *Educational Technology Research and Development*, 67(2), 289–302.
8. Doe, J. (2021). Psychosocial well-being in educational settings: A comprehensive review. *Educational Psychology Review*, 29(4), 567–580.
9. Garcia, A. B., & Martinez, D. F. (2022). Developing psychological competencies in teachers: Challenges and opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 98, 134–147.
10. Smith, T. R., & Johnson, M. A. (2018). Motivating students in a digital age: Strategies for enhancing internal motivation. *Educational Leadership*, 76(5), 23–29.

Лариса ТУРЧИНА,

старший викладач кафедри педагогіки та психології,
Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти,
м. Луцьк, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Ключові слова: інклюзивна освіта, діти з ООП, психологічна готовність педагогів, психологічні умови, гандиапність, гандикапізм.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, psychological readiness of teachers, psychological conditions, handicap, handicapism.

Розпочинаючи з 2010 року, в Україні видано низку нормативно-правових документів, які закріплюють державні гарантії щодо надання освітніх послуг дітям з особливими потребами (Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами. Лист МОН). Ці документи ґрунтувалися на європейському досвіді допомоги особі в реалізації потенційних можливостей кожної дитини і процесу становлення її як повноцінного й активного члена держави. І якщо в ряді європейських країн і США (лідера у цьому процесі) впровадження принципу рівного доступу до якісної освіти розпочалося в 60–70 роках (Італія, Бельгія,



Німеччина та ін.), 80-ті (Австрія, Швеція), 90-ті (Нідерланди), то в пострадянських країнах цей процес розпочався значно пізніше.

З однієї сторони, це дозволяє нам врахувати досвід країн-першопрохідців, усі помилки і перепони та уникати їх. А з іншої – Україні доводиться в дуже короткий термін реалізовувати ті етапи, які перераховані вище країни походили гармонійно, відповідно до розвитку інших демократичних процесів у країні. Важливо відмітити, що в умовах війни й збільшення кількості людей з інвалідністю і дітей з особливими освітніми потребами внаслідок їх травмування нам потрібно віднайти фактори, які сприятимуть інтенсифікації процесу. Ми зупинимося на деяких психологічних умовах, які впливають на нього.

Одним із найважливіших у цьому сенсі ми вважаємо ставлення педагогів до впровадження інклюзивної освіти. Адже саме від ціннісно-сислової структури освітян залежить і їхнє професійне зростання, і дійсна, а не декларативна робота з батьками й учнями щодо впровадження принципів інклюзії в освітньому закладі.

Питання ставлення педагогів до впровадження інклюзивного навчання та їх підготовки до роботи з дітьми із ООП в умовах інклюзивного навчання досліджували В. Бондар, Л. Гречко, Л. Демченко, А. Колупаєва, І. Кузава, М. Матвєєва, С. Миронова, В. Синьов та інші.

Ми хочемо звернутися до малодосліджуваного явища гандикапізму й гандикапності, які суттєво впливають на впровадження принципів інклюзії. В Україні його досліджував О. Ставицький. Автор на основі всестороннього вивчення цього феномену так визначає ці терміни: «Гандикапізм ... суспільне явище, тенденція до негативного оцінювання та ставлення до людей із обмеженими можливостями, яке виявляється в суспільстві та функціонує на рівні соціальних установок і стереотипів» (Ставицький, 2012 с. 238); «Гандикапність – це індивідуально-психологічна властивість, яка виявляється в поведінці, емоційних станах та експресивних реакціях щодо людей з вадами фізичного або психічного розвитку. Тобто, з огляду на індивідуальний прояв соціальної установки гандикапізму, гандикапність – це риса характеру» (Ставицький & Ставицька, 2019).

Дослідження О. О. Ставицького за допомогою «Методики ситуативного моделювання ставлення до людей з інвалідністю», яка містить набір із 30 ситуативних завдань, виявив, що за шкалою / ставленням «Узагальнений образ людини з інвалідністю» 7,39 % мали позитивне, 77,83 % – нейтральне, 14,78 % – негативне. Тобто у більшості досліджуваних склався нечіткий і невизначений образ людини з інвалідністю.



Ще більш разючі дані вчений отримав за шкалою «ставлення до інвалідації близької людини»: відповідно 2,23 % позитивне, 45,07 % – нейтральне, 52,70 % – негативне. За шкалою «Ставлення до стосунків близьких із людиною з інвалідністю» – відповідно 8,04 %, 52,51 %, 39,45 %; «Ставлення до побудови близьких стосунків до людини з інвалідністю» – 3,89 %, 69,05 %, 27,06 %; «Ставлення до можливості безпосередньої взаємодії з людиною» – 15,07 %, 77,48 %, 7,45 % (Ставицький, 2012, с. 238).

Скорочений варіант методики О. О. Ставицького впродовж 2018–2020 років ми включали в заняття на курсах підвищення кваліфікації асистентів учителів інклюзивних класів та педагогів спеціальних шкіл, навчально-реабілітаційних центрів. Потрібно відмітити ряд психологічних труднощів у роботі над методикою в умовах навчання: педагоги прагнули давати соціально бажані відповіді, відмічали психологічне напруження в процесі роботи. Тому ми в подальшому пропонували її для самостійної роботи з саморефлексії із детальним обговоренням.

Виявлені О. О. Ставицьким тенденції у ряді досліджень на представниках різних професій у різних компонентах самосвідомості (когнітивному, емоційному, поведінковому) можуть стати основою глибинного пропрацювання стереотипів, упереджень, інтолерантності в освітян. Психолог відмічає: «Працівники освітньої сфери обирають конструктивні моделі взаємодії з незнайомим інвалідом у разі виконання професійних функцій. Якщо ж оптанту не доводилось працювати з інвалідами, то їх потреби та специфічні особливості залишаються для нього незнайомими та незвичними, що призводить до виникнення негативних емоцій та невизначеної стратегії поведінки» (Ставицький & Ставицька, 2019 с. 107).

Врахування рівня гандикапності у педагогічних працівників і включення пропрацювання цього феномену в навчання педагогів є потужним ресурсом подолання стереотипів, упередження та інтолерантності як у самосвідомості й діяльності самих педагогів, так і в цілому всіх учасників освітнього процесу.

Хочемо звернутися ще до одного аспекта психологічних труднощів у конструктивному впровадженні інклюзивної освіти: суперечливого ставлення педагогів до оцінювання ефективності різних форм навчання дітей з ООП.

Нами проведено опитування 23 завучів із навчально-виховної роботи ЗЗСО м. Луцька, в якому ми просили оцінити від 1 (мінімальний) до 10 балів (максимальний) можливості реалізації освітніх потреб дитини з ООП у НРЦ, спеціальних школах та ЗЗСО за 14 різними характеристиками.

Розуміючи високий рівень суб'єктивності такого опитування і не вдаючись у детальний аналіз отриманих результатів (це здійснимо



у наступній публікації після додаткових досліджень), ми виявили, що педагоги високо оцінюють можливості НРЦ у розвитку особистості за такими критеріями: 10 балів отримали – партнерство з батьками; забезпечення універсального дизайну приміщення, доступного для дітей із різними нозологіями; медична підтримка дітей відповідно до її діагнозу та нагальних потреб; безпечність освітнього середовища для всіх учасників освітнього процесу; сприяння розвитку сильних сторін і талантів кожного учня та забезпечення високопрофесійними педагогами-дефектологами. 9 балів отримали критерії: постійна оцінка та корегування; реабілітація та розвиток навичок; індивідуалізація та індивідуальна підтримка; розвиток навичок самостійності; забезпечення якості освіти всіх учнів; економічна вигода для системи освіти, суспільства. 8 балів – зменшення професійного вигорання та професійних деформацій. Найнижчий (7 балів) очікувано отримав критерій «соціальна інтеграція» особистості.

ЗЗСО одержали 10 балів за характеристику «Соціальна інтеграція...». 9 балів – «Партнерство з батьками...». 8 балів – «Індивідуалізація та індивідуальна підтримка», «Сприяння розвитку сильних сторін і талантів кожного учня», «Зменшення професійного вигорання та професійних деформацій педагогічних працівників», «Забезпечення якісної освіти всіх учнів», «Є економічно вигідним для системи освіти, суспільства». 7 балів – «Постійна оцінка та коригування». 6 балів – «Забезпечення універсального дизайну приміщення, доступного для дітей із різними нозологіями», «Медична підтримка дитини з ООП відповідно до її діагнозу та нагальних потреб» і 5 балів – «Забезпечення високопрофесійними педагогами-дефектологами».

Розподіл за середнім показником умов розвитку для дітей з ООП різних типів закладу (за усіма критеріями у балах) продемонстрував високий рівень оцінки педагогами можливостей НРЦ – 9 балів і однаковий, по 8 балів, – ЗЗСО і спеціальних закладів освіти. Це змушує шукати об'єктивні й суб'єктивні причини такої оцінки представниками адміністрацій шкіл можливостей різних типів закладів освіти. Знаходження відповіді на ці запитання і налагодження конструктивної взаємодії різних типів закладів у наданні освітніх послуг особам з ООП допоможе ефективніше реалізувати поставлені в Концепції «Нова українська школа» завдань щодо реалізації принципів інклюзії в освіті України.

Висновки. Для створення ефективних психологічних умов упровадження принципів інклюзивної освіти в Україні потрібні системні й усесторонні дослідження глибинних психологічних установок щодо ставлення до людей з інвалідністю як у самих педагогів, так і в інших учасників освітнього процесу. Включення дослідження й пропрацювання



феномену гандикапності й гандикапізму у педагогів Нової української школи через різні форми підвищення кваліфікації допоможе невілювати ряд упереджень, стереотипів, інтолерантних установок у громадян України в цілому. Це особливо важливо в умовах війни, яка збільшила кількість осіб з інвалідністю та дітей з ООП. У психологічній складовій ціннісно-сислової структури педагогічної діяльності освітян криється безмежний ресурс впливу на всіх учасників освітнього процесу, а отже на суспільство в цілому.

Список використаних джерел

1. Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами. Лист МОН. <https://mon.gov.ua/ua/news/metodichni-rekomendaciyi-shodo-organizaciyi-navchannya-osib-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-list-mon>
2. Ставицький, О. О. (2012). Ситуативне моделювання ставлення до інвалідів *Психологічні перспективи*, 19, 236–246. <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/1827/1/Stavysky.pdf>
3. Ставицький, О. О., Ставицька, Г. О. (2019). Особливості прояву гандикапності у представників різних професій. *Теорія і практика сучасної психології*. 1, Т. 1. http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1_2019/part_1/23.pdf

Людмила ЄРШОВА,
доктор педагогічних наук, професор,
заступник директора з науково-експериментальної роботи,
Інститут професійної освіти НАПН України,
м. Київ, Україна, yershova67@ukr.net

САМОЗАРАДНІСТЬ ФАХІВЦЯ ЯК СОЦІОГУМАНІТАРНИЙ ФЕНОМЕН УПЛИВУ НА ПОВОЄННЕ ВІДНОВЛЕННЯ УКРАЇНИ

Ключові слова: самозарадність, феномен, фахівець, суспільство.

Keywords: self-charge, phenomenon, specialist, society.

Останнє десятиліття, відзначене пандемією, відкритою збройною агресією РФ проти України, руйнуванням вітчизняної економіки, деформацією національного ринку праці, вимушеною масовою еміграцією українців, стало для українського суспільства та вітчизняної системи освіти конгломератом глобальних і національних викликів, що актуалізували важливість такого особливого феномену як «самозарадність». Цей феномен має особливе значення для повоєнної відбудови України, оскільки визначає здатність людини, суспільства й держави самостійно дбати про своє життя. Варто акцентувати увагу на двох важливих аспектах розуміння важливості



цього явища: соціогуманітарному контексті формування його сутності та значенні для відновлення України.

Координатор системи ООН в Україні Н. Вокер (Громадський простір, 2017) зазначив, що Україна перебуває у стані економічної кризи та кризи безпеки, а відтак кожен громадянин повинен усвідомлювати свою частку відповідальності, щоб просувати країну уперед. На кінець другого року війни РФ проти України обсяги міжнародної допомоги Україні помітно знизилися (New Voice, 2023, 7 грудня), що ставить українців перед необхідністю створення внутрішніх умов для розвитку готовності та здатності держави, суспільства і громадян самостійно дбати про свої інтереси.

В умовах соціальної, економічної і геополітичної нестабільності самозарадність випускників закладів професійної, фахової передвищої та вищої освіти можна розглядати як ефективний чинник захисту ментального здоров'я, розвитку малого бізнесу, прискореного відновлення вітчизняної економіки та сталого розвитку українського суспільства. В умовах воєнного часу національний ринок праці потребує не просто кваліфікованих, але й самозарадних фахівців, здатних забезпечити себе роботою, а свою родину достатком, не покладаючись на ослаблену війною державу. Тобто підготовка здобувачів освіти до самозайнятості має стати основою оновлення й модернізації освітніх програм підготовки фахівців усіх спеціальностей (Закатнов та ін., 2023, с. 46).

Самозарадність – це мультидисциплінарний різномірний феномен, пов'язаний зі здатністю певного індивідуального чи колективного суб'єкта «давати собі раду» (Європейський діалог, 2023; USAID, 2023). Мультидисциплінарність поняття «самозарадність» визначається приналежністю ключових аспектів його змісту до категоріально-поняттєвого поля багатьох наук, зокрема: філософії (обґрунтування аксіологічних основ самозарадності), психології (вивчення мотивації розвитку самозарадності, виявлення самозарадних рис і якостей особистості), педагогіки (формування самозарадних умінь і навичок особистості, визначення самозарадності як самостійної компетентності та складники професійної компетентності), соціології (вивчення умов розвитку самозарадних соціальних інституцій), політології (дослідження самозарадності як чинника суспільного впливу на політику в усіх її проявах), економіки (обґрунтування зв'язків між рівнем розвитку самозарадності фізичних і юридичних осіб та стійкістю економічної системи) тощо.

На рівні фізичної особи самозарадність – це:

– сформованість Я-концепції особистості (самопостереження, самоаналіз, самоконтроль, саморегуляція, самовдосконалення);



- спрямованість на максимальний розвиток своїх задатків і здібностей, досягнення планів, реалізацію мрій, забезпечення особистого й родинного комфорту, фінансової, матеріальної, психологічної захищеності;
- наявність у людини самозарадних рис і якостей (стресостійкість, креативність, витривалість, винахідливість, гнучкість, мобільність, готовність до навчання усе життя);
- здатність ефективно планувати свої дії та вчинки;
- уміння будувати стратегію саморозвитку, вибирати життєву і професійну траєкторію, забезпечувати розвиток професійної кар'єри, обирати ціннісні орієнтири;
- готовність ефективно діяти в екстремальних ситуаціях і нести відповідальність за результати власної діяльності.

На *рівні юридичної особи* – це спроможність організації ефективно планувати бізнес-діяльність, вибудовувати стійкі партнерські зв'язки, забезпечувати безпечність, захист і розвиток бізнесу.

На *рівні суспільства* – це розвиненість і впливовість громадянських інституцій (USAID, 2023), їх здатність визначати пріоритетні напрями власного розвитку і розвитку громадянського суспільства, формувати зміст політики держави, здійснювати суспільний контроль за діяльністю державних органів влади, забезпечувати якісну адвокацію суспільно важливих ідей і проєктів.

Курс України на створення гнучкої і мобільної цифрової економіки, спроможної протистояти викликам війни, ставить суспільство й державу перед проблемою підготовки самозарадних фахівців, здатних створювати власний бізнес і користуватися сучасними цифровими та іншими інноваційними технологіями для його розвитку. З огляду на це, система професійної (професійно-технічної) освіти (далі – П(ПТ)О) в цифрову еру повоєнної відбудови покликана готувати не лише професіонала і масового споживача цифрових технологій, але й креативну особистість, здатну за певних умов створювати нові ідеї і продукти, засновувати й розвивати в обраній професійній галузі власний бізнес.

Це зумовлює проблему зміни підходів до підготовки здобувачів освіти, в основу якої має бути покладено формування особистості професіонала-новатора та вмотивованого соціально-відповідального бізнесмена, спроможного прискорити повоєнне відновлення України і сталий розвиток її суспільства. Отже, розвиток самозарадності здобувача освіти має стати одним із керівних положень організації в закладах освіти консультування з молодіжного підприємництва (Закатнов та ін., 2023, с. 39). Зростання самозарадності випускників у цілому і в бізнес-діяльності



зокрема є можливим при застосуванні в процесі організації у закладах освіти підготовки молоді до підприємницької діяльності принципу гуманізму. Використання цього принципу в консультуванні з молодіжного підприємництва дає змогу сформулювати впевненість майбутнього фахівця у своїх силах, усвідомлення ним можливості відкрити власну справу та успішно і відповідально її вести (Закатнов та ін., 2023, с. 41).

Таким чином, формування й розвиток самозарядного фахівця дасть змогу вирішити низку завдань, пов'язаних із прискоренням повоєнної відбудови України, а саме: виявлення й розвиток у здобувачів освіти самозарядних рис і якостей, сприятливих для відкриття своєї справи або побудови ефективної кар'єри на підприємствах обраної галузі; формування й розвиток самозарядних умінь, навичок і здатностей, важливих для успішного ведення власного бізнесу; набуття знань і досвіду щодо застосування власної розвиненої самозарядності у суспільно-економічному й політичному житті країни (участь у професійних, громадських і політичних об'єднаннях, вплив на економічну й соціальну політику держави) для зміцнення економічної безпеки держави, її демократичних цінностей і подальшого сталого розвитку українського суспільства.

Список використаних джерел

1. New Voice (2023, 7 грудня). *Допомога Україні від партнерів впала до рекордно низького рівня з січня 2022 року: на що можна розраховувати зараз – дослідження*. <https://nv.ua/ukr/world/geopolitics/dopomoga-ukrajini-vpala-do-rekordno-nizkogo-rivnya-z-sichnya-2022-roku-50374497.html>
2. USAID (2023). *Самозарядність – новий тренд у Сумах? Громадська активність в області зростає, а очікування від держави падають*. <https://engage.org.ua/samozaradnist-novyj-trend-u-sumakh-hromadska-aktyvnist-v-oblasti-zrostaie-a-ochikuvannia-vid-derzhavy-padauiut/>
3. Громадський простір (2017, 26 вересня). *Ніл Вокер: Цілі сталого розвитку – це справа кожного*. <https://www.prostir.ua/?focus=nil-voker-tsili-staloho-rozvytku-tse-sprava-kozhnoho>
4. Європейський діалог (2023, 2 листопада). *Економічна самозарядність ВПО на Львівщині*. URL: <http://dialog.lviv.ua/ekonomichna-samozaradnist-vpo-na-lvivshhini/>
5. Закатнов, Д. О. (ред.), Байдулін, В. Б., Ваніна, Н. М., Гриценко, І. А., Єршова, Л. М., Закатнов, Д. О., & Савченко, М. О. (2023). *Консультування здобувачів професійної освіти з молодіжного підприємництва для повоєнного відновлення економіки України: методичний посібник*. Київ: ІПО НАПН України.
6. Транхтенберг, О. (2023). *Що таке самозарядність, принцип «рівний – рівному» та складання «проб»: про роботу з дітьми під час війни від пластунів*. <https://nus.org.ua/articles/shho-take-samozaradnist-pryntsyp-rivnyj-rivnomu-ta-skladannya-prob-pro-robotu-z-ditmy-pid-chas-vijny-vid-plastuniv/>



Розділ IV. ПРОФЕСІЙНЕ ТА ОСОБИСТІСНЕ СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ НУШ

Валентина ВІТЮК,
кандидат педагогічних наук, доцент,
заступник директора з науково-методичної та навчальної діяльності,
Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти,
м. Луцьк, Україна, v.vitiuk@vipro.org.ua;
Лариса НИКИТЮК,
методист відділу початкової освіти та дошкільного виховання,
Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти;
м. Луцьк, Україна, l.nykytiuk@vipro.org.ua

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Ключові слова: безперервна освіта, інноваційна діяльність, навчання впродовж життя, Нова українська школа, підвищення кваліфікації, професійне зростання, професійний розвиток.

Keywords: continuous education, innovative activity, lifelong learning, New Ukrainian school, professional development, professional growth, professional development.

Сучасний етап реформування освіти зумовлює необхідність зміни змісту й структури організаційно-методичного забезпечення, пошуку інноваційних підходів, активних форм і методів навчання, спрямованих на формування творчої особистості фахівця з високим рівнем компетентності в умовах безперервної освіти. Реформування освітньої галузі зумовлює необхідність забезпечення організації освітнього процесу, який відповідає потребам і запитам педагогів, сприяє можливості навчатися за індивідуальною освітньою траєкторією. Це потребує нової освітньої моделі, яка оновлює зміст і форми професійного розвитку педагогів.

Безперервний професійний розвиток та підвищення кваліфікації педагогів передбачає набуття нових і вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої освіти та практичного досвіду. В цих умовах система освіти має потребу в підвищенні професійної компетентності та професійного розвитку сучасного педагога, одним



зі шляхів забезпечення якого є впровадження інноваційних технологій навчання дорослої людини. Реалізація компетентнісного підходу змінює освітній процес, оскільки результати навчання набувають значущості як у самій системі освіти, так і поза її межами, а як освітній результат виступає не кількість засвоєної інформації, а загальна здатність і готовність до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих в освітньому процесі.

Нова українська школа ставить особливі вимоги до якості освіти, визначає нові показники успішності педагогічної діяльності, а це суттєво впливає на перегляд змісту підвищення кваліфікації та форм професійного розвитку педагогів.

Професійний розвиток трактують як довготривалий процес, у результаті якого попередні знання пов'язуються з новим досвідом, що передбачає цілий цикл навчання, а систематичну підтримку вважають обов'язковим каталізатором процесу змін.

Сприятливі, а в ідеалі оптимальні умови загального і професійного розвитку особистості педагога забезпечує безперервна освіта. Її головна ідея – постійний розвиток людини як суб'єкта діяльності протягом усього життя. Вирішення цих питань стало особливо актуальним, коли розповсюдилася концепція, згідно з якою людина повинна розвиватися впродовж усього життя. Освіта дорослих як невід'ємна частина життєвої активності почала набирати великого значення. Від педагогів очікують відповідей на питання, як зробити навчання не тільки ефективним, якісним, але й приємним.

Освіта протягом життя в усьому світі стає усе більш важливою сферою освітніх послуг. *Life long learning* – це постійне самовдосконалення, особистісний розвиток і робота над собою; освоєння нових навичок, знань і підвищення кваліфікації. Це концепція, яка підтверджує, що ми розвиваємося та зростаємо виключно завдяки здатності вчитися. Таким чином, це всебічний розвиток особистості, з одного боку, і спосіб сприяння розвитку всього суспільства, з іншого. Професія педагога передбачає навчання усе життя, безперервний професійний розвиток. Це зумовлено стрімким технологічним розвитком у всіх галузях, динамічними тенденціями на ринку праці, а також тим, що професії змінюються значно швидше, ніж програми навчальних закладів пристосовуються до нових умов.



Таблиця 1

Відмінності Life long Learning від традиційного навчання

<i>Life long Learning</i>	<i>Традиційне навчання</i>
Учням тільки вказують на джерела знань	Джерело знань – учитель
Люди вчаться на практиці	Учні отримують знання від учителя
Люди вчаться в групах та один в одного	Учні самостійно працюють
Оцінювання потрібно для того, щоб визначити належну стратегію навчання та можливі шляхи майбутнього навчання	Для оцінки прогресу в навчанні пропонуються контрольні завдання, на підставі результатів учням дозволяється просунутися далі
Люди навчаються за індивідуальними планами	Усі учні зобов'язані вчитися за однією й тією ж програмою
«Викладачі» і самі вчаться протягом усього життя	Вчителі проходять підвищення кваліфікації, у тому числі цільове
Усе своє життя люди можуть учитися	Хороших учнів відрізняють; у них з'являється можливість продовжити освіту
Результати навчання переносяться в роботу і життя	

Таким чином, безперервне навчання є новою педагогічною моделлю. Вчителі у ній є фасилітаторами, а середовищем навчання вважається все життя людини. При цьому навчання здебільшого відбувається в процесі практики, а не пасивного «вбирання» знань. Педагоги-практики мотивовані на постійний розвиток і зацікавлені у набутті нових професійних знань і вмінь. Саме ця якість є передумовою для створення педагогом своєї програми професійного зростання, орієнтуючись на перспективи у саморозвитку (зону найближчого розвитку).

Програма професійного зростання в певній послідовності відображає ступені (рівні) професійного розвитку педагога і прийоми якісного перетворення під час переходу зі сходинки на сходинку. Існує три рівні професійного зростання педагога:

I рівень – імітаційний (педагог використовує методичні рекомендації, розроблені методистами, вченими, фахівцями-практиками. На цьому рівні, як правило, працюють педагоги-початківці).

II рівень – пошуковий (педагог використовує методичні рекомендації, розроблені методистами, вченими, фахівцями-практиками і прийоми із власного досвіду).

III рівень – дослідницький (педагог на основі наявного досвіду і результатів пошуково-експериментальної роботи створює авторську методику навчання і виховання дітей, орієнтуючись на педагогічний супровід інтелектуального розвитку дітей).

В умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» актуальною є підготовка педагога-лідера, пошук шляхів його професійного розвитку



і саморозвитку. Розвиток особистості фахівця відбувається в умовах постійного перетворення, яке передбачає внутрішню активність, що дозволяє вийти за межі встановлених стандартів особистої та суспільної необхідності, реалізувати своє розуміння змісту, призначення власної діяльності.

Основні положення щодо професійного розвитку педагогів:

– процес навчання – це процес, який триває впродовж усього життя, розвиток педагогів тісно пов'язаний із розвитком учнів;

– основне у професійному розвитку педагогів – це розвиток уміння спостерігати, аналізувати наслідки та вплив використання різних методів, матеріалів; уміння здійснювати постійні пристосування відповідно до індивідуальних особливостей учнів; уміння співвідносити свій досвід із досвідом інших колег;

– сучасний заклад освіти – місце особистого і професійного розвитку педагогів;

– професійний розвиток педагогів тісно пов'язаний зі стосунками, що існують на рівні школи, стосунками між педагогом та директором, між педагогом та іншими дорослими (колегами, батьками).

Умовами професійного розвитку педагогів у процесі підвищення кваліфікації є: діагностика професійної компетентності педагогів; забезпечення диференційованого підходу до підвищення кваліфікації педагогічних працівників; упровадження інноваційних технологій навчання; оновлення змісту освітніх програм; запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі; забезпечення практичної спрямованості підвищення кваліфікації; залучення педагогів-новаторів до навчального процесу; організація зворотного зв'язку.

Важливо, щоб педагог був не просто лектором, а й активним учасником процесу, наставником, який організовує такі засади:

1. Оптимальні умови навчання.
2. Такий спосіб презентації теми, який би залучав до роботи відчуття учнів, одночасно мотивував до діяльності, був би необтяжливим, захопливим, розмаїтим та енергійним.
3. Творче й критичне мислення, яке стимулює внутрішнє засвоєння інформації.
4. Активізація доступу до засвоєного матеріалу через гру, жарт і широкі можливості для практики.
5. Реальне застосування знань, умінь пов'язувати їх із життям.
6. Регулярне повторення й оцінювання, а при цьому святкування навчальних досягнень.



Існує ряд досліджень, які стверджують, що процес розвитку педагогів також складається з різних етапів, які пов'язуються з різними потребами, проблемами та спроможностями дорослих на різних етапах їх професійної діяльності.

Результати соціологічних досліджень, проведених у Волинському ІППО, свідчать: аналізуючи діяльність педагогічних спільнот, респонденти відзначають, що цілі й завдання роботи з педагогами орієнтовано на професійні запити, потреби й інтереси різних категорій педагогічних працівників (98 %); вибір змісту, форм і методів інформаційно-методичної роботи здійснюється з урахуванням рівня професійної підготовки педагогічних кадрів (98 %); широко пропагується досвід кращих учителів у засобах масової інформації, при проведенні різноманітних методичних заходів (96 %) тощо. Це забезпечує підвищення фахового рівня (62,6 %) та педагогічної майстерності педагогічних кадрів (60,6 %), розвиває їх творчі здібності (26,3 %).

Поряд із цим, респондентами відзначається, що перешкодами для їх професійного зростання є недостатнє науково-методичне забезпечення (45,7 %) та неможливість використовувати відповідно до потреб учителів інтернет (26,6 %). Нині в організації будь-яких форм роботи з учителем ми змушені враховувати складні життєві обставини, в яких перебувають 29 % респондентів, проблеми зі станом здоров'я 31 % опитуваних та обмежені матеріальні ресурси у 55,7 % респондентів (усе це значною мірою зумовлює перехід до мережевої взаємодії, організації вебінарів тощо).

Також проблемою в роботі з педагогами є відсутність у 13 % опитаних потреби в особистісному і фаховому зростанні, внутрішньої мотивації до набуття нових знань і компетентностей.

Отже, професійний розвиток педагогів залежить насамперед від усвідомлення кожним важливості навчання протягом життя. Вчителям слід уміти проектувати, організовувати цю діяльність і керувати нею, тобто мати власне бачення моделі саморозвитку та самореалізації у професійній діяльності. В умовах Нової української школи педагог перестає бути джерелом та транслятором знань, а опановує нову роль фасилітатора, помічника, який супроводжує дитину в процесі пізнання й досліджує разом з нею. У Концепції «Нова українська школа» наголошено на суб'єктності учіння, необхідності оволодіння учнями способами навчальної діяльності, досвіді взаємодії з іншими людьми.

Формування успішного педагога в контексті завдань Нової української школи демонструє необхідність об'єднання зусиль різних ланок державного управління, місцевих органів самоврядування, адміністрації закладів освіти.



Зусилля всіх освітян сьогодні спрямовано на створення відповідного освітнього середовища, яке забезпечить удосконалення якості освіти. Ключовим питанням поліпшення якості освіти є впровадження ефективних змін у навчальних закладах, реалізувати які може лише компетентний педагог, який готовий до змін, прагне постійного вдосконалення, працює над власним професійним розвитком.

Список використаних джерел

1. Вітюк, В. В. (2021). Нова українська школа: простір інновацій та креативу. *Забезпечення суб'єктності навчання шляхом використання квест-технології: матеріали круглого столу (25 жовтня 2021 р., м. Луцьк) /укладачі: Н. А. Поліщук, В. В. Камінська. Волинський ІППО, (с. 7–11).*
2. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників {із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 1133 від 27.12.2019}. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF>
3. Концепція «Нова українська школа». <http://mon.gov.ua/2016/12/05/konczepczya.pdf>
4. Ануфрієва, О. Л., Бурлаєнко, Т. І., Дмитренко, Г. А. [та ін.]; за заг. ред. Г. А. Дмитренка, В. В., Олійника. *Культура цільового управління в національній системі освіти: гуманістичний контекст: кол. моногр.* Луцьк: Вежа-Друк, 2017.
5. Олешко П. С. (2018). Інноваційний формат підвищення кваліфікації педагогів в умовах Нової української школи (за матеріалами Волинського ІППО). *Нова українська школа: проблеми, здобутки, перспективи: інформаційно-аналітичний зб.* (Упоряд.: С. В. Кириленко, О. І. Кіян, І. Н. Євтушенко; за заг. ред. Ю. І. Завалевського). Київ – Чернівці : Букрек, (с. 25–32).

Оксана ДАНИЛЮК,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики початкової освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна, oxana.danyliuk@gmail.com

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: комунікативна компетентність; зміст освіти; початкова освіта; мовне спілкування; засоби граматичного зв'язку.

Keywords: communicative competence; content of education; primary education; language communication; means of grammatical communication.



Нова українська школа, як і нове українське суспільство, потребують національно свідомих, духовно зрілих фахівців, що володіють уміннями й навичками вільно й доцільно користуватися мовними засобами в усіх видах мовленнєвої діяльності, тобто забезпечують належний рівень комунікативної компетентності – однієї з ключових складових професійної компетенції педагога. Безперечно, лише вчитель, який успішно володіє культурою мови і культурою спілкування, визначає потенціал усієї системи освіти, ступінь її впливу на розвиток особистості школяра (Вижимова, 2000).

Аналізуючи дослідження відомих мовознавців, лінгводидактів, можна стверджувати, що «мовленнєва компетентність» – це досягнення високого рівня у володінні орфографічними, фонетичними, лексичними, граматичними аспектами мови та здатністю користуватися мовними засобами відповідно до мовленнєвої ситуації. Основними якісними комунікативними ознаками (їх ще називають критеріями) мовлення є правильність, точність, логічність, змістовість, доречність, багатство, виразність, чистота. Отже, це цілісне інтегроване динамічне утворення, яке дозволяє педагогу розвиватися в гармонії з загальною культурою. Вимоги до мовних знань і вмінь, навичок спілкування майбутніх педагогів окреслено поняттями «комунікативна компетентність» і «мовна компетентність», визначення і складові яких запропоновано у лінгводидактичних працях (Л. Мацько, Л. Кравець, О. Семенов, Т. Симоненко, О. Кучерява).

Узявши за основу дослідження цих учених, під комунікативною професійною компетентністю педагога розуміємо інтегровану особистісну якість, яка передбачає: 1) систематизовані знання про мову як найвище надбання цивілізації; знання правил мовного спілкування; знання норм сучасної української літературної мови, уміння і навички оптимального використання цих знань у професійному спілкуванні, спроможність до рефлексії, розвинуте «чуття мови»; 2) уміння і навички правильної побудови зв'язних текстів, зумовлені потребами професійної комунікації; уміння користуватися інформаційно-довідковими джерелами для українськомовного самонавчання і самовдосконалення цих знань у професійному спілкуванні, спроможність до рефлексії, розвинуте «чуття мови» (Климова, 2011).

Критеріями сформованості комунікативної професійної компетентності майбутніх фахівців початкової освіти вважаємо такі:

– *фонологічні та орфоепічні*: знання звукових засобів сучасної української літературної мови, правил вимови звуків і звукосполучень, акцентологічних норм та вміння застосовувати їх в усному мовленні;

– *орфографічні*: знання норм української орфографії, її принципів (фонетичного, історичного, морфологічного та диференційованого



написання), вміння використовувати їх на письмі, вміння бачити орфографічні помилки, виправляти їх та пояснювати орфограми;

– *лексична та фразеологічні*: багатство активного словника студента, знання лексичних явищ української мови (синонімії, антонімії, омонімії; вміння будувати синонімічні ряди, антонімічні пари); уміння розрізняти прямі та переносні значення слів; знання про склад лексики української мови за її походженням, про активну і пасивну лексику; вміння пояснити значення слів за допомогою контексту; знання фразеологізмів, уміння добирати до них слововідповідники;

– *граматичні та пунктуаційні*: знання будови слова і способів словотвору; вміння визначати типи основ, виділяти морфеми у слові; утворювати слово за пропонованою моделлю; знання граматичних класів слів – частин мови, синтаксичних одиниць, морфологічних і синтаксичних категорій; уміння визначати синтаксичну роль частин мови у тексті, встановлювати засоби граматичного зв'язку між словами; уміння будувати речення за пропонованою схемою і складати схему даного речення; знання основних правил української пунктуації і вміння за допомогою пунктуаційних засобів відображати інтонаційне логічне членування потоку мовлення;

– *стилістичні*: знання про стилі української мови, про стилістичні ресурси мовних рівнів, стилістичні норми й особливості реалізації мовних засобів залежно від комунікативної сфери і ситуації спілкування; знання про текст, його структуру та мовні засоби зв'язку між частинами тексту; вміння складати план тексту й виконувати його лінгвістичний аналіз з урахуванням зовнішніх чинників, що вплинули на зміст і композицію; уміння застосовувати стилістичні знання у побудові усних і письмових текстів різних стилів та жанрів.

Для успішного формування комунікативної компетентності фахівців початкової освіти вважаємо необхідною: позитивно емоційну популяризацію та мотивацію вивчення майбутніми педагогами української мови; потребу моніторингу рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх педагогів у ЗВО не лише у процесі вивчення рідної мови; застосування на заняттях у ЗВО інтерактивних та інноваційних форм, методів і засобів навчання.

Список використаних джерел

1. Вижимова, Т. (2000). Комунікативна культура учителя як основа його діяльності. Мовна підготовка вчителя. *Наука і освіта*, (5).
2. Климова, К. Я. (2011). *Формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів* [Автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02]. Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова.



Неля КІНАХ,

доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та психології
Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти,
м. Луцьк, Україна, nelyakinax@gmail.com

ФАСИЛІТАЦІЙНИЙ ПІДХІД У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ НУШ

Ключові слова: фасилітаційний підхід; концепція; інновації; система освіти; Нова українська школа; процес навчання; нетворкінг; модератор; онлайн-інструменти.

Keywords: facilitation approach; concept; innovations; education system; New Ukrainian school; learning process; networking; moderator; online tools.

Освітня реформа «Нова українська школа», всупереч воєнному стану в країні, реалізується як на рівні початкової школи, так і на рівні базової середньої освіти. У Концепції НУШ зазначено, що нова місія школи – це різнобічний розвиток і виховання особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до самовдосконалення й навчання протягом життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, є інноватором, здатним змінювати навколишній світ, яка забезпечить учнів практичними навичками, що можуть бути застосовані у повсякденному житті; де навчать вільно висловлювати власну думку, мислити критично, проводити власні експерименти.

Довгостроковою метою освіти залишається підвищення її доступності та якості, а головним завданням – постійний рух у цьому напрямку. «У минулому різних учнів навчали однаково. Тепер шкільні системи повинні прийняти розмаїття і запровадити індивідуалізовані підходи до навчання. Цілями минулого були стандартизація і дотримання норм. У майбутньому вчитель будуватиме підхід до навчання на основі захоплень і здібностей учнів, а також допомагатиме учням персоналізувати навчання й оцінювання, щоб сприяти залученню й розвитку талантів» (Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року).

Сучасні школярі більше не хочуть пасивно сидіти й чекати, коли вчителі будуть повільно передавати свої знання, не хочуть просто сприймати лекції чи текстову інформацію, вони потребують будувати власний процес навчання, отримувати навички, які можуть допомогти в житті. У таких умовах роль учителя набуває ознак справжнього фасилітатора в навчанні дитини.



У Концепції НУШ значне місце відводиться вчителям нового покоління, які знаходяться на передовій лінії суспільних та освітніх змін, успішних, умотивованих, кваліфікованих, які є агентами нинішніх змін. Конкурентоздатність сучасного вчителя визначається домінуванням соціально-психологічних, особистісних компонентів діяльності, його здатностями здійснювати безперервну ефективну комунікацію, зворотний зв'язок, працювати в умовах невизначеності зі значними масивами інформації, реалізувати комплекс професійних функцій.

Доцільним є трактування феномену фасилітації, пов'язане з такими його аспектами: взаємовплив людей, зумовлений соціальними контактами, що підвищує їхню активність, сприяє активізації психічних процесів, поліпшенню самопочуття; специфічний вид спілкування, який передбачає полегшення взаємодії учасників освітнього процесу; спосіб допомоги групі в пошуку шляхів виявлення й розв'язання проблем (Фокша, 2019).

Феномен фасилітації стає надзвичайно актуальним, він досліджується у різних сферах психологічної, педагогічної та соціальної практики. Термін «фасилітація» нині активно вживається під час проведення тренінгів, семінарів в освіті, соціально-психологічній роботі, бізнесі тощо.

Узагальнюючи сучасні трактування фасилітації, науковці виділяють такі підходи: тип педагогічної взаємодії, що забезпечує створення сприятливих умов для саморозвитку дитини; професійно значуща якість учителя, яка забезпечує таку взаємодію; здатність педагога до фасилітувального спілкування як іманентна якість особистості вчителя; особливий вид впливу вчителя на учнів, який має основне завдання – допомагати, полегшувати, стимулювати, актуалізувати потребу в розвитку, особистісному зростанні – фасилітаційний вплив; процес полегшення, посилення продуктивності навчання як спільної діяльності педагога й учня; професійно значуща якість особистості педагога, від якої залежить успішність педагогічної діяльності; уміння вчителя налагоджувати стосунки з учнем з метою фасилітації учіння (Волошко, 2016).

На нашу думку, фасилітаційний підхід – це, у першу чергу, уміння будувати нові взаємини з учнями, приймаючи їхнє право на вільну самореалізацію і власну експертність, а також компетентне володіння низкою інтерактивних методів і технік. Фасилітація як новий стиль викладання можливий переважно через перебудову особистості вчителя завдяки його особистісному зростанню.

Вчитель-фасилітатор вибудовує свої стосунки зі здобувачами освіти на основі трьох основних характеристик:

– відкритість, конкретність, щирість у взаєминах;



– педагогічний оптимізм і довіра – внутрішня впевненість учителя в здібностях учнів до розвитку та навчання;

– емпатія – розуміння внутрішнього емоційного стану, позицій, особистісних смислів, почуттів і переживань.

Основними принципами фасилітаційного підходу є:

– нейтральність: фасилітатор не повинен нав'язувати свою думку або лобювати інтереси окремих учасників;

– повага: фасилітатор ставиться до всіх учасників з повагою, незалежно від їхнього статусу, досвіду чи точки зору;

– відкритість: фасилітатор прагне до створення атмосфери відкритості та довіри, де кожен може вільно висловлюватися;

– співпраця: фасилітатор виступає в ролі модератора, який допомагає групі працювати злагоджено та ефективно.

Установлюючи педагогічний контакт з учнями на основі вищезазначених характеристик та принципів, педагог-фасилітатор створює для здобувачів освіти сприятливі умови для пізнання і прийняття себе, розвитку пізнавальних і творчих здібностей, ініціативи та підприємливості, стимулює самостійність, свідомість, групову згуртованість.

Фасилітаційний підхід використовує різноманітні методи для досягнення своїх цілей. Деякі з найпоширеніших:

1. Модерація: ведення дискусій та зустрічей; забезпечення конструктивного й інклюзивного середовища; слідування за часом та порядком денним; стимулювання участі й залучення всіх учасників.

2. Питання: використання відкритих та закритих запитань для стимулювання мислення і генерування ідей; з'ясування потреб та думки учасників; прояснення та фокусування дискусії.

3. Візуалізація: використання графічних методів для представлення інформації та ідей; сприяння розумінню і запам'ятовуванню; стимулювання креативності та генерування нових ідей.

4. Групові вправи: використання різноманітних групових вправ для досягнення спільних цілей; сприяння співпраці та командній роботі; розвиток навичок комунікації та вирішення проблем.

5. Зворотний зв'язок: надання конструктивного зворотного зв'язку учасникам; сприяння самоусвідомленню та розвитку; підвищення ефективності групової роботи.

6. Планування та оцінка: сприяння плануванню й організації групової роботи; визначення цілей, завдань; оцінка результатів і внесення змін.

7. Консенсус: сприяння прийняттю рішень за згодою; врахування думки та потреб усіх учасників; досягнення спільного розуміння та прийняття.



8. Медіація: вирішення конфліктів та розбіжностей; сприяння конструктивному діалогу; досягнення взаємовигідного рішення.

9. Нетворкінг: сприяння налагодженню зв'язків та співпраці між учасниками; створення атмосфери довіри і взаємопідтримки; обмін знаннями й досвідом.

10. Фасилітація онлайн: використання онлайн-інструментів та платформ для проведення зустрічей та дискусій; створення інклюзивного та *engaging*-середовища; забезпечення ефективної комунікації та співпраці.

Важливо зазначити, що фасилітатори не дають порад, не навчають та не вирішують проблем за учасників. Їхня роль полягає в тому, щоб створити сприятливі умови для групової роботи, допомогти учасникам сформулювати свої думки та ідеї, а також досягти спільних цілей.

Серед відомих методів фасилітації визначено такі: «Грейп-коктейлі», «Динамічна фасилітація», «Ідея-лог» (Idealog), «Світове кафе» (World cafe), «Парадигма позитивних змін» (Appreciative Inquiry Commons), «Я – Ти і Я – Ми» (Me-We-Us), «Аналіз силового поля», «Класичний мозковий штурм», «Таблиця елементів», «Негативний мозковий штурм», «Стейкхолдер-аналіз» (Stakeholder analysis), «Карта шляху» (Road map), технологія прийняття рішень «Шість капелюхів мислення» (Six Thinking Hats), технологія «SCAMPER», «Метод 635», технологія відкритого простору (Open Space) тощо.

Отже, ми повністю впевнені в тому, що фасилітативний підхід у роботі вчителя НУШ буде формувати випускників нового типу, сприяти розвитку активного навчального середовища, ініціювати спільне співробітництво учнів між собою і з учителем, розвивати ініціативу, творчі здібності здобувачів освіти, викликати почуття задоволення від освітнього процесу і збільшувати мотивацію до навчальної та професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Волошко, Г. (2016). Фасилітативний підхід у діяльності викладача як сучасний напрям реформування вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9 (63), 96–106.

2. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: Розпорядження КМ України від 14.12.2016 № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>

3. Фокша, О. М. (2019). *Педагогічні умови формування фасилітаційної компетентності майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці*. [Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04]. Одеса.



Юля ЛОЗА,

здобувач освіти першого (бакалаврського) рівня,
факультет педагогічної освіти та соціальної роботи, кафедра теорії і методики початкової освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна, yulialoza30@gmail.com;

Оксана ДАНИЛЮК,

науковий керівник, кандидат філологічних наук,
доцент кафедри теорії і методики початкової освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна, oxana.danyliuk@gmail.com

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ НУШ

Ключові слова: *Нова українська школа; національне виховання; початкова школа; експериментальне навчання; індивідуальна освітня траєкторія.*

Keywords: *New Ukrainian school; national education; Elementary School; experimental training; individual educational trajectory.*

Національна свідомість є однією з фундаментальних цінностей, а виховання підростаючого покоління в дусі національної свідомості – однією з передумов відродження нації. Суспільно-політична ситуація, що склалася в Україні після повномасштабного вторгнення російської армії, одразу поставила проблему національного виховання в іншому, глобальнішому ракурсі. Суспільно-політичні процеси в країні вимагають використання новітніх методик підготовки вчителя, котрий покликаний втілювати в життя якісні зміни вітчизняної національної системи освіти. Перед педагогічною системою особливо гостро постала проблема вдосконалення роботи педагогічних закладів щодо підготовки майбутніх педагогів з високим рівнем національної свідомості, патріотизму, професіоналізму, творчої активності, які відповідально ставилися б до результатів та підготовки до майбутньої професійної діяльності (Гончаренко, 1997).

Учитель початкових класів – це одна з тих відповідальних професій, від якої залежить не тільки виховання і навчання дітей, а й розвиток їхніх естетичних, моральних, національних уподобань і переконань, тому на вищій навчальній закладі покладається особлива відповідальність у підготовці майбутніх учителів початкових класів до національного виховання учнів.

Проблема національного виховання знайшла відображення у педагогічній спадщині Я.-А. Коменського і Й. Песталоцці. Народну педагогічну теорію українців глибоко розкрито в педагогічній діяльності



та спадщині вчених, педагогів, етнографів, письменників України (Г. Ващенко, О. Воропай, М. Драгоманов, О. Духнович, М. Коцюбинський, Леся Українка, Г. Сковорода, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Франко, Т. Шевченко та ін.).

Загальнотеоретичні аспекти проблеми національного виховання й формування національної самосвідомості розкрито у працях сучасних суспільствознавців і філософів (Ю. Бромлей, М. Максjuta, В. Мандрагелі, В. Піддубний, Б. Попов, Ю. Римаренко, В. Скуратівський), істориків (М. Грушевський, І. Крип'якевич, О. Субтельний, Д. Яворницький), письменників і літературознавців (Олесь Гончар, І. Драч, І. Кравченко, В. Скуратівський, Д. Чередниченко та ін.). Ученими обґрунтовано історичну єдність національної культури і культурологічних факторів генезапису і феноменології національного виховання.

Одним із пріоритетних напрямів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів є вдосконалення їхньої готовності як до професійної діяльності в цілому, так і до національного виховання учнів початкової школи.

Підготовка студентів до національного виховання учнів початкових класів – це організація навчально-виховного процесу студентів, що створює умови для виявлення і формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя початкових класів; набуття ним необхідного мінімуму знань, умінь і навичок для успішного результату майбутньої виховної діяльності національної спрямованості.

Складовою структурою підготовки і її головним показником є готовність як стан бути готовим до чого-небудь, до конкретної діяльності, бажання приступити до виконання певної соціальної ролі.

«Підготовка» розглядається «невід'ємною складовою частиною єдиної системи освіти» (Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді, 2015). А зміст її включає поглиблене засвоєння наукових основ і технології обраного виду праці, розвиток спеціальних практичних навичок і вмінь, формування особистісних якостей, важливих для роботи у певній сфері людської діяльності.

Готовність студентів до національного виховання – це складне інтегроване поняття, результат теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійно-виховної діяльності з національного виховання учнів, це концентрований показник діяльнісної сутності особистості випускника, міра його професійної і національної зрілості.

Вивчення реального стану готовності вчителів і студентів до здійснення національного виховання дозволили виявити низку труднощів. З-поміж них: розрив між теорією і практикою виховання, що призводить до руйнування традиційних механізмів моральності; девальвація загальнолюдських



цінностей, нездоровий вплив засобів масової інформації на молодшого школяра; недостатній зв'язок з батьками, громадськими організаціями, позашкільними навчальними закладами; недостатнє забезпечення вчителів необхідними методичними посібниками, сучасною літературою.

У процесі експериментально-дослідного навчання було визначено педагогічні умови формування готовності до національного виховання молодших школярів, які реалізовувалися в ході експериментальної роботи. З урахуванням теоретичних засад дослідження і виділених педагогічних умов побудовано педагогічну модель формування готовності студентів педагогічного факультету до національного виховання молодших школярів, яка обіймала чотири взаємопов'язані етапи: когнітивно-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний, конструктивно-творчий, оцінно-регулятивний. Кожний етап передбачав систему певних завдань.

Спираючись на експериментальні дані, можна стверджувати, що відбулися позитивні зміни у рівні готовності студентів до національного виховання молодших школярів.

У процесі експериментального навчання з'ясувалося, що формування готовності студентів до національного виховання учнів початкових класів проходить послідовні стадії: усвідомлення майбутніми вчителями значущості й необхідності національного виховання учнів молодшого шкільного віку; збагачення теоретичних знань із національного виховання з педагогічних і фахових дисциплін; актуалізація набутих знань, форм, умінь і навичок у процесі практичних, лабораторних занять із фахових методик.

Список використаних джерел

1. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Либідь.
2. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015). www.mon.gov.ua/content/Новини/2015/06/16/konczepczya.doc

Анатолій ЛУЦЮК,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології,
Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти,
м. Луцьк, Україна, a.lutsiuk@vippp.org.ua

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ НУШ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Ключові слова: педагогічна майстерність, професіоналізм, особистість, гуманізм.
Keywords: pedagogical skills, professionalism, personality, humanism.



Особливе значення в сучасних умовах Нової української школи набувають критичне переосмислення і науково-практичне узагальнення історичних надбань професійної майстерності вчителя, а в цьому зв'язку – досконале знання фактів і явищ педагогічного процесу, їх ґрунтовний аналіз, розкриття їх сутності у взаємозв'язку і взаємозумовленості.

Найчіткіше вимоги до професійної майстерності вчителя почали формуватися з кінця XVI ст. в Україні з виникненням початкових навчальних закладів і шкіл вищого типу, організаторами яких були церковні братства. Члени братств розуміли, що для боротьби проти католицької експансії і гніту польської шляхти потрібні освічені люди, які змогли б відстоювати права й інтереси народу. З цією метою вони багато уваги приділяли організації шкіл і особистості вчителя.

Внаслідок освітньої діяльності братств виникають школи у Львові, Луцьку, Кам'янці-Подільську, Дрогобичі, Рогатині та інших містах. Серед шкіл підвищеного типу потрібно назвати Львівську й Луцьку братські школи, Острозьку школу-академію та Києво-братську колегію.

У статуті Луцької братської школи висувались високі вимоги до моральних і педагогічних якостей учителя: «Даскал, или учитель сея школы, мает быти благочестив, разумен, смиреномудрый, кроток, воздржливый, не пияница, не блудник, не лихоимец, не гневлив, не завистник, не смехостроител, не срамословник, не чародей, не басносказател, не пособител ересям, но благочестию поспешитель, образ благых во всем представляюще» (Поліванов та ін., 1985, с. 37).

Філософські, літературно-публіцистичні, педагогічні твори Григорія Сковороди сприяли розвитку вітчизняної науки про освіту і виховання. А своєю практичною діяльністю на посадах викладача Переяславської, згодом Харківської колегій та домашнього вчителя він набув значного педагогічного досвіду, майстерності у навчанні та вихованні. Як просвітитель Г. С. Сковорода вірив у могутність людського розуму, в можливості пізнання таємниць природи. Джерелом усіх знань він вважав досвід, практику, життя, хоч істина, на думку філософа, досягається розумом. Актуальними для вчителя НУШ є такі його слова: «Долго сам учишь, если хочешь учить других. Во всех науках и художествах плодом есть правильная практика» (Сковорода, 1973, с. 440).

Т. Г. Шевченко, ведучи наполегливу боротьбу за всебічний розвиток народної освіти, не міг обминути особи вчителя. Він безкомпромісно критикував обмеженість учителів царської школи, які вірою і правдою служили імперському ладу і часто виступали не в ролі вихователів, а немилосердних катів. Ось як у повісті «Княгиня» Тарас Григорович характеризує дяка Совгиря:



«...бьет, бывало, а самому лежать велит, да не кричать... и явственно читать заповедь. Настоящий спартанец» (Шевченко, 1963, с. 178).

Т. Г. Шевченко високо цінував професію педагога і вважав, що до вчительської роботи потрібно допускати лише чесних і сумлінних людей. Образи передових учителів, які хоч і не мають доброї підготовки, але намагаються бути порадиниками дітей, виховувати їх корисними членами суспільства, він змальовує з великою любов'ю і прихильністю, змальовує щедрими й витонченими барвами. Зі щирою симпатією говорить Тарас Григорович про вчителя дітей Ф. Сокири – колишнього семінариста Степана Мартиновича Левицького, про мудрого і гуманного педагога-куратора Полтавського дому для виховання бідних дворян, знаменитого автора «Енеїди» І. П. Котляревського, про народних просвітителів Г. Сковороду, І. Леванду (Шевченко, 1963, с. 7–138).

Значний внесок у розробку проблеми педагогічної майстерності здійснив видатний педагог ХІХ століття К. Д. Ушинський. На його думку, вчитель стає справжнім творцем особистості дитини тоді, коли пізнає закони людського розвитку. В передмові до філософсько-педагогічної праці «Людина як предмет виховання» Костянтин Дмитрович зазначає: «Мистецтво виховання спирається на науку. Як мистецтво, складне й обширне, воно спирається на безліч обширних і складних наук; як мистецтво, воно, крім знань, вимагає здібності й нахилу, і як мистецтво ж, воно прагне до ідеалу, якого вічно намагаються досягти і який цілком ніколи не досяжний: до ідеалу досконалої людини» (Ушинський, 1983, с. 205).

Прагнучи поставити мистецтво викладання на наукову основу, К. Д. Ушинський уперше вводить в обіг поняття «теорія», «практика» виховання, конкретизує, обґрунтовує їх шляхи розвитку та вдосконалення, а звідси і становлення педагогічної майстерності. «Було б безглуздо для тих, хто хоче присвятити себе виховній діяльності, – зазначав він, – обмежитись вивченням самої педагогіки тільки як зібрання правил виховання» (Ушинський, 1983, с. 193). І так само безглуздо було б задовольнятися тільки практичним досвідом, бо «сама педагогічна практика без теорії – те саме, що знахарство в медицині» (Ушинський, 1983, с. 14).

Антон Семенович Макаренко вважав однією з найважливіших складових професійної майстерності педагогічний такт. Це психолого-педагогічна поведінка вчителя у взаєминах з учнем, що відповідає меті й завданням виховання та проявляється у творчій, педагогічно виправданій винахідливості, спостережливості, витримці, чуйності. Тактовність у стосунках з учнями проявляється в різноманітних ситуаціях, але насамперед вона вимагає поваги до учня. Відома формула А. С. Макаренка: «Якомога більше вимоги до людини і якомога більше поваги до неї» (Макаренко,



1954, с. 133) лежить в основі взаємин між учителем та учнем і вимагає від учителя душевної чистоти, чесності, щедрості, любові до дітей, відданості справі. Однак діяти тактовно це не означає завжди бути м'яким, добрим і не висловлювати свого незадоволення з приводу поганих вчинків вихованців. А. С. Макаренко, вважаючи, що педагог має право на гнів, писав: «При майстерності гнів звучить інакше. Коли ви майстер, то ви будете переживати обурення, але у вас це не набере ніяких антипедагогічних форм. Це буде щирий прояв вашого справжнього людського почуття, але не взагалі людини, а майстра-педагога» (Макаренко, 1954, с. 225).

А. С. Макаренко, закликаючи учителів вчитися педагогічній майстерності, сам був взірцем щодо цього. Виховавши в собі надзвичайну силу волі й витримку, він умів у кожному конкретному випадку використовувати найбільш правильний педагогічний прийом. Це відчувалось і в його словах, і в поведінці, і в діях, і в жестах, у погляді, тоні. Макаренко спеціально працював над жестами, мімікою, постановкою голосу, бо вважав, що в педагогічній справі, як і в драматичному мистецтві, велику роль відіграє постановка голосу, дискусія, мистецтво тону, уміння говорити чітко, зрозуміло для дітей. «Я став справжнім майстром тільки тоді, – підкреслював Антон Семенович, – коли навчився говорити “Іди сюди” з 15–20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів в постановці обличчя, фігури, голосу» (Макаренко, 1954, с. 247). З учнями, вказував він, треба розмовляти так, щоб вони відчували в мові педагога його волю, його душу, його культуру.

Проблема педагогічної майстерності вчителя одержала подальший розвиток у науково-педагогічній діяльності Василя Олександровича Сухомлинського, директора Павлівської середньої школи. У своїх працях педагог-гуманіст розкриває суть педагогічної майстерності, показує, в чому ж полягає романтика цієї професії, незважаючи на її труднощі та складності.

У «Павлівській середній школі» вражає діловитість, конкретність і достовірність будь-якої з рекомендацій, що їх дає педагог-гуманіст. Вельми продуктивним може бути педагогічне усвідомлення, адаптація методологічних та методичних надбань учителів Павлівської середньої школи під керівництвом її директора В. О. Сухомлинського. Ми знаходимо у книзі окремий параграф «Допомога вчителю в удосконаленні педагогічної майстерності» (Сухомлинський, 1976–1977, с. 72–74), в якому він розповідає про свою індивідуальну роботу директора школи з учителями, про допомогу їм у створенні індивідуальної творчої лабораторії.

Гуманізація виховання виступає необхідним елементом творчої педагогіки, а гуманізм є однією з основних рис педагога-новатора, яка відіграє конструктивну роль в удосконаленні педагогічної майстерності. Вчитель є авторитетним наставником учнів лише доти, доки він



удосконалює свою майстерність, де провідним є глибока любов до дітей, людяність і здатність проникнути в духовний світ дитини, зрозуміти і відчутти в кожному з вихованців індивідуальне, бути відданим світу Дитинства. Вчителеві, образно кажучи, необхідно бути «річкою, в якій зливається гаряче серце й холодний розум, не допускати поспішних, непродуманих рішень – це одна з вічних гілок педагогічної майстерності. Якщо вона відмирає, всихає – всі книжні знання педагогіки перетворюються в прах» (Сухомлинський, 1959, с. 617).

Щоб досягти педагогічної майстерності, вчителеві НУШ потрібно багато працювати над собою. Як вимога до кожного вчителя звучать такі слова Василя Олександровича: «Знати набагато більше, ніж треба передати учням». Адже, коли кругозір учителя незмірно ширший від шкільної програми, «лише тоді він справжній майстер, художник, поет педагогічного процесу» (Сухомлинський, 1976–1977, с. 450). Чим більше знає педагог, тим більшу допитливість і жадобу до знань проявляють діти. Як же досягти вчителеві глибокого знання основ наук? В. О. Сухомлинський дає таку відповідь: «Читання, і ще раз читання». Бо книга – це «скарбниця людської культури». Загалом у павлівських педагогів було близько 50 000 книг, зокрема в Сухомлинського – понад 20 000 книг. Він домагався того, щоб основою духовного життя павлівських педагогів було спілкування з книгою. Особиста бібліотека вчителя – «дзеркало його культури», його творчої індивідуальності.

Знати дитину з дитинства – один з найважливіших елементів педагогічної майстерності вчителя. В. О. Сухомлинський був певний у тому, що висока психологічна компетентність є складовою частиною професійно-педагогічної культури вчителя. Тому він постійно наголошував, що не можна виховати дитину, не знаючи її вікових та індивідуальних особливостей, що залежно від цього змінюються і методи виховання. «Якщо педагогіку можна порівнювати з майстернею, де творяться складні прилади, – писав Василь Олександрович, – то психологія в цій майстерні – найскладніші інструменти. Не буде інструментів або вони стануть неточними – від майстерні залишаться одні стіни» (Сухомлинський, 1976–1977, с. 612).

Таким чином, вивчення й аналіз теоретико-методологічних засад педагогічної майстерності вчителя дозволяє нам зробити висновок, що ця проблема займала значне місце в громадській, літературно-художній і практичній діяльності діячів братських шкіл, письменників-гуманістів, які вбачали у високому професійному рівні вчителя збереження й розвиток національної культури, формування ментальності народу. Найбільш суттєві теоретико-методологічні засади майстерності вчителя обґрунтовано відомими педагогами К. Д. Ушинським, А. С. Макаренком, В. О. Сухомлинським. Саме вони визначили вимоги і вказали шляхи



творчого професійного росту вчителів. Подальший розвиток педагогічної майстерності вчителя НУШ можливий, на моє переконання, у творчому використанні історичного педагогічного досвіду.

Список використаних джерел

1. Поліванов, Е. А. (відп. ред.), Заброварний, Б. Й. (Заст. відп. ред.), Мітюков, О. Г. та ін. (1985). *Луцьку 900 років (1085-1985): Збірник док. і мат. Наук. думка.*
2. Макаренко, А. С. (1954). *Твори: В 7 т. Т. 5. Проблеми шкільного радянського виховання* (с. 97–205). Рад. школа.
3. Макаренко, А. С. (1954). *Твори: В 7 т. Т. 5. Деякі висновки з педагогічного досвіду* (с. 209–298).
4. Сковорода, Г. (1973). *Повн. збір. творів: У 2 т. Т. 1. Сродность к богословію* (с. 439–441). Наук. думка.
5. Сухомлинський, В. О. (1959). Відповідність методів навчання змісту і меті уроку. *Рад. школа.* (11). 9–12.
6. Сухомлинський, В. О. (1976–1977). *Вибр. твори: В 5 т. Т. 1. Методика виховання колективу* (с. 403–637). Рад. школа.
7. Сухомлинський, В. О. (1976–1977). *Вибр. твори: В 5 т. Т. 4. Павлиська середня школа* (с. 7–390). Рад. школа.
8. Сухомлинський, В. О. (1976–1977). *Вибр. твори: В 5 т. Т. 4. Розмова з молодим директором* (с. 393–626). Рад. школа.
9. Ушинський, К. Д. (1983). *Вибр. пед. твори: В 2 т. Т. 1. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології* (с. 192–471). Рад. школа.
10. Ушинський, К. Д. (1983). *Вибр. пед. твори: В 2 т. Т. 1. Про користь педагогічної літератури* (с. 9–25). Рад. школа.
11. Шевченко, Т. Г. (1963). *Повн. збір. творів: У 6 т. Т. 4. Близнець* (с. 7–138). Наук. думка.
12. Шевченко, Т. Г. (1963). *Повн. збір. творів: У 6 т. Т. 3. Княгиня* (с. 175–207). Наук. думка.

Ірина МЕД,

учитель початкових класів,

КЗЗСО «Луцький ліцей № 23 Луцької міської ради»,

м. Луцьк, Україна, iryna140484@ukr.net

ТЕХНІКИ ВЗАЄМООЦІНЮВАННЯ ОСВІТНІХ ДОСЯГНЕНЬ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Ключові слова: нова українська школа, партнерство, формувальне оцінювання, взаємооцінювання, техніки взаємооцінювання.

Keywords: new Ukrainian school, partnership, formative assessment, mutual assessment, mutual assessment techniques.



У Концепції НУШ задекларовано зміни підходів до оцінювання результатів навчання. Одним із таких підходів є формувальне оцінювання, яке вважають оцінюванням для поліпшення навчання. З розвитком уміння здійснювати самооцінювання доцільно вчити учнів взаємооцінювання.

Формувальне оцінювання – підтримка кожного учня та створення мотивації до навчання. Воно безпосередньо пов'язане з новим осмисленням навчального процесу, в якому учень поряд з учителем стає активним суб'єктом навчання, передбачає відмову від жорсткої звітності та розвиток нової оцінної практики.

Вже у початковій школі учням пропонується самим інтерпретувати результати навчання відповідно до визначених критеріїв з урахуванням здатності школярів до рефлексії, зумовленою віковими і психологічними особливостями.

Оцінювання спрямовано на підтримку дітей, щоб вони зрозуміли власний процес навчання. Його мета полягає не в офіційній фіксації успішності, а в розвитку та плеканні почуття власної гідності, впевненості в собі, самопізнанні. Оцінювання має нести завжди позитивний посил – підтримувальний, розвивальний, спрямувальний, заохочувальний, мотивуючий, а не оцінювальний і засуджувальний.

Формувальне оцінювання передбачає взаємооцінювання – оцінювання учнями результатів роботи один одного. Саме ми маємо наполегливо формувати культуру взаємооцінювання, яке має ґрунтуватися не на критиці однокласників, а на виявленні їхніх найбільших досягнень та якісно виконану роботу.



Взаємооцінювання проводиться не так часто, як самооцінювання, аби уникнути конфліктних і конфронтаційних ситуацій.

На мою думку, перед взаємооцінюванням учням необхідно розповісти, що:

- ✓ взаємооцінювання – це партнерська взаємодія, коли учні допомагають один одному покращувати свої навчальні результати;
- ✓ взаємооцінювання не передбачає порівняння себе з іншими;
- ✓ взаємооцінювання означає порівняння власного поточного рівня успішності з попередніми показниками.

Я вважаю, що найефективнішими є такі завдання на взаємооцінювання:

- 1) перевірка домашнього завдання;
- 2) виконання на уроці певних завдань на закріплення;



3) презентація проєктів, творчих робіт;

4) звірка виконаних тестових завдань.

У роботі з учнями використовую нижченаведені техніки для взаємооцінювання, оскільки вони сприяють тому, що діти вчаться зосереджувати увагу в першу чергу на позитивних моментах роботи та пом'якшувати негативні сторони.

Техніка «Зірки й метелики», або «Хмаринка і сонечко». Після виконаної роботи групи / пари обмінюються виконаними завданнями та коментують роботу, вказуючи на два позитивних моменти й висловлюючи побажання (що потрібно виправити чи доопрацювати). Також дається час на корекцію виконаної роботи з урахуванням отриманих побажань. Після цього кожна група репрезентує результати своєї роботи, а всі інші голосують, використовуючи іншу техніку формувального оцінювання. Важливо підписати картку взаємооцінювання.

Техніка «Світлофор». Може використовуватись у різних модифікаціях.



Перший крок застосування цієї техніки – забезпечення кожного учня набором із трьох карток будь-якої форми кольорів світлофора (можна використовувати цеглинки лего або повітряні кульки відповідних кольорів).

Другий крок: у класичному варіанті учням пропонується показувати картокою відповідного кольору: розуміння (зелений), неповне розуміння (жовтий), нерозуміння (червоний) матеріалу. У першій модифікації техніки учні сигналізують про: правильність відповіді / виконання конкретного завдання (зелений), часткову правильність відповіді / виконання конкретного завдання (жовтий); абсолютну неправильність відповіді /



виконання конкретного завдання (червоний). У другій модифікації техніки учні сигналізують про: абсолютну згоду з висловленою позицією / оцінним судженням (зелений); часткову згоду з висловленою позицією / оцінним судженням (жовтий); абсолютну незгоду з висловленою позицією / оцінним судженням (червоний).

Отже, ця техніка може використовуватись і для самооцінювання, і для взаємооцінювання. Зокрема, об'єктом оцінювання може виступати педагог (його твердження, позиція / оцінні судження).

Техніка «Шкалування», чи «Павутинки». За допомогою безбальної шкали (вертикальний відрізок, вирізаний або намальований) учень оцінює власні освітні досягнення, розташовуючи помітку на відповідній висоті шкали (для унаочнення помітка може набувати певної форми – метелик, феєрверк, троянда тощо). Ця техніка може використовуватись і у взаємооцінюванні чи оцінюванні уроку / етапу уроку.



За цією технікою оцінюють кожного учасника групи або пари за певними критеріями: швидкість, активність, знання матеріалу, інтерес, правильність. Обирають певний символ для кожного учасника, розташовують помітку на відповідній висоті павутинки (чим ближче до середини павутинки, тим кращі досягнення учасників).

Техніка «Передай комплімент». Використовується для взаємооцінювання в парі / групі після виконання певного завдання. Учитель роздає кожній парі / групі комплімент, пояснюючи, за що саме його отримано. Після цього учням пропонується передати комплімент один одному в парі / групі по колу з відповідним поясненням. Модифікація цієї техніки: учитель зосереджує оцінювання на чітко окреслених критеріях (наприклад, очікувані результати) і пропонує передати комплімент за досягнення товаришами цих результатів; при цьому підкреслює, що похвалу можна передати, якщо товариш хоча б деякою мірою наблизився до цього очікуваного результату. Компліменти можна написати у вигляді повідомлень на телефон тощо.

Техніка «Щедра корзина», або «Банки успіху». Застосовується для оцінювання творчих робіт учнів, творів, есе і т. ін. Учитель пропонує перевірити роботу однокласника чи партнера. Коли учні коментують роботи



один одного, вони не виставляють оцінок, а показують картки відповідного кольору або малюнки. Кожному учневі необхідно мати набір карток або малюнків. На **яблуку** написати, що саме сподобалося в роботі однокласника, партнера; на **груші** – свою думку чи пораду для нього; на **сливі** – уточнювальне запитання чи зауваження щодо виконаної роботи.

Техніка «Вимірювання температури» (у різних модифікаціях). Метод використовують для виявлення того, наскільки учні розуміють завдання. Для цього діяльність призупиняється запитанням: «Що ми

робимо?». Відповідь на поставлене запитання – демонстрація розуміння завдання чи процесу його виконання. У разі роботи в парах або групах учитель може попросити пару або групу продемонструвати процес виконання завдання. Інші у цей час спостерігають. Ця техніка може використовуватись і для самооцінювання, і для взаємооцінювання.

Техніка «Зіркове небо», або «Парасолька». Потрібно підготувати макет неба і вирізати зірки. Зірки великого діаметру – теми навчальних занять. Їх прикріплюю в кінці заняття. Зірочки маленького діаметру та різного кольору – аспекти навчальної діяльності учнів на окремому занятті. В кінці уроку пропоную дітям оцінити власну навчальну діяльність. Кожен прикріплює свої зірочки (листочки, краплинки) навколо «зірки-теми», коментуючи результати роботи. Чим ближче зірочки (листочки, краплинки тощо) до великої «зірки-теми», то ефективнішим аспект навчальної діяльності учнів на уроці.

Технік формувального оцінювання багато. Учитель може використовувати будь-які з них, у тому числі ті, які придумані ним спільно з дітьми, але головне, що протягом уроку увагу всіх учасників навчального процесу повинно бути спрямовано не стільки на констатацію результату, скільки на аналіз самого процесу, його рефлексію.

При роботі з учнями початкових класів переконалася, що активне застосування методики формувального оцінювання дійсно сприяє створенню психологічно комфортного навчального середовища для учня і вчителя, в якому ефективно розвиваються навички критичного і творчого мислення, надається можливість для особистого прогресу всіх учасників



навчального процесу, формування відповідальності учнів за якість та результати навчання.

Цінність формувального оцінювання вбачаю ще й у тому, що учні вчаться брати на себе відповідальність за навчання. Завдяки можливості проаналізувати свою діяльність і діяльність однокласників навчальна мотивація зростає, адже дитина відчуває значущість своєї позиції, бо може запропонувати іншим власну конструктивну думку.

Список використаних джерел

1. Головіна, О. Навіщо та як учням оцінювати себе. Закордонний досвід. <https://nus.org.ua/articles/navishho-ta-yak-uchnyam-otsinyuvaty-sebezakordonnyj-dosvid>
2. Знак, Н. В. Оцінювання навчальних досягнень учнів в умовах особистісно зорієнтованого навчання. <http://nvkrat.ho.ua/html/portfolio.html>.
3. Морзе, Н. В., Барна, О. В., Вембер, В. П. (2013). Формувальне оцінювання : від теорії до практики. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. (6). 45–57.
4. Найцікавіші прийоми формувального оцінювання. <https://teachhub.com/najtsikavishi-pryjomy-formuvalnoho-otsinyuvannya/>
5. Фідкевич, О., Бакуліна, Н. (2019). *Нова українська школа: теорія і практика формувального оцінювання у 1–2, 3–4 класах закладів загальної середньої освіти*. Генеза.
6. Ларіонова, Н. Б., Стрельцова, Н. М. (Автори-укладачі). (2020). *Формувальне оцінювання в освітньому процесі початкової школи: навчально-методичний посібник*. (Видання 2-е, перероблене та доповнене). Харків: Друкарня Мадрид.
7. 6 креативних ідей для самооцінювання на уроці. <https://osvitanova.com.ua/posts/3293-6-kreatyvnykh-idei-dlia-samootsiniuvanniana-urotsi>.

Анжела МИКОЛАЙЧУК,

методист ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти,
Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти,
м. Луцьк, Україна, a.mykolaichuk@vippro.org.ua

ОСВІТНЯ БЕЗБАР'ЄРНІСТЬ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Ключові слова: освітня безбар'єрність; концепція; система освіти; комплексна реабілітація; інтернет-середовище.

Keywords: educational accessibility; concept; education system; comprehensive rehabilitation; internet environment.



Освіта в умовах війни набуває особливого значення, оскільки забезпечує отримання нових знань, формування цінностей, впливає на створення сучасного світогляду, а також сприяє підтримці ментального здоров'я, відволікає дітей та дорослих від травматичних подій, тривожності, коригує взаємини, формує навички ефективної взаємодії в соціумі.

Станом на сьогодні у контексті національних нормативних підходів актуалізуються поняття: освітня безбар'єрність, універсальний дизайн, рівні можливості та вільний доступ до освіти. Така термінологія – в основі Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року (розпорядження КМУ від 14 квітня 2021 р. № 366-р).

Проблема безбар'єрності спричинена необхідністю оптимізації інклюзивних процесів у суспільстві. В українському соціумі досі існує комплекс обмежень для різних груп у можливості безбар'єрного доступу до інфраструктури, транспорту, зайнятості, освіти, отримання публічної інформації тощо.

Кількість порушених питань та задіяних науковців у вивченні проблеми безбар'єрності досить велика. Аналізуючи публікації, наукові дослідження, спостерігаємо, що питання розробки безпечного інтелектуального інтернет-середовища представлено у праці М. Роганова; проблему безбар'єрності як вектора розвитку системи публічного управління у сфері забезпечення рівних прав громадян окреслює А. Помаза-Пономаренко; проблеми якості інклюзивного менеджменту на будівельних підприємствах для людей з особливими потребами висвітлює Н. Ширяєва; особливості дизайну офісних приміщень для людей з порушенням опорно-рухового апарату описують О. Полякова та Т. Булгакова; роль громадських організацій у сфері надання соціальних послуг та створення соціальної інклюзії для людей з інвалідністю описано у працях О. Лещенко, С. Каштан; питання комплексної реабілітації людей з інвалідністю та соціального обслуговування в спеціальних реабілітаційних установах розглядали К. Бабич-Касьяненко, Т. Христова, М. Бук; проблеми створення безбар'єрного середовища для людей з інвалідністю у сфері туристичних послуг описують М. Барна та І. Тучковська; загальні засади створення безбар'єрного середовища для людей з інвалідністю описують Т. Кочубей та Н. Левченко (Кочубей, 2021). Але попри це питання освітньої безбар'єрності залишається відкритим, що пояснює актуальність проблеми.

Безбар'єрність – нова суспільна норма, що потребує змін у нашій свідомості, зокрема, відмови від стереотипних суджень і узагальнень. Для її утвердження важливо проводити інформаційні, просвітницькі та мотиваційні



заходи, які допоможуть покращити існуючу комунікативну етику (Довідник безбар'єрності).

Тривалий час безбар'єрність асоціювалася лише з подоланням фізичних перешкод та бар'єрів, однак бар'єрність різноманітна – від ускладненої доступності до громадських та житлових будівель до здобуття освіти, працевлаштування чи культурного життя.

«Безбар'єрність – це не просто про комфортне життя для всіх груп населення, це, зокрема, про життя взагалі, про розвиток. Бар'єри, які існують сьогодні в суспільстві, – фізичні, громадянські, освітні, економічні та інші – не дозволяють мільйонам українців, зокрема маломобільним людям, дітям, молоді, жінкам, людям літнього віку, реалізувати себе», – зазначають у МОН («Освіта для всіх», 2021).

Таким чином, для більш глибокого розуміння безбар'єрності важливо усвідомлювати, що бар'єри, з якими стикається людина в суспільстві, можуть бути різними, мати зазвичай фізичний, освітній, психологічний або соціальний характер.

Закордонний досвід показує, що усвідомлення необхідності створення безбар'єрного середовища у ряді країн прийшло після Другої світової війни у зв'язку з появою великої кількості людей із різними фізичними та психічними порушеннями. На початку 1950-х років у Раді Європи почала працювати комісія, що займається вирішенням питань, пов'язаних зі створенням довкілля, відповідного потребам людей з обмеженими можливостями.

У концепті соціальної інтеграції основним способом реабілітації осіб з інвалідністю є їх об'єднання зі здоровими людьми в процесі спільної діяльності. Саме взаємодія сприяє формуванню інклюзивної культури, яка несе філософію інклюзивної освіти, що будується на інклюзивних цінностях та є загальною для всіх учасників освітнього процесу.

Побудова безбар'єрного середовища – один із ключових принципів під час війни та післявоєнної відбудови.

Умовою для створення безбар'єрного середовища часто є долання соціальних бар'єрів, під якими розуміємо негативні ставлення й упередження, які існують у суспільній свідомості щодо осіб з інвалідністю. Ці упередження знижують соціальну взаємодію осіб з інвалідністю з навколишнім середовищем та ускладнюють процес інклюзії. Соціальні бар'єри ще можна назвати ментальними бар'єрами, оскільки вони пов'язані зі ставленням до людей з інвалідністю, що може проявлятися через нерозуміння, страх, огиду, глузування, жалість, нездатність налагоджувати взаємодію, упереджене ставлення, неприйняття тощо.



Безумовним проривом у напрямі утвердження ідеї безбар'єрності у вітчизняному просторі стала Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні до 2030 року від 14 квітня 2021 р. (далі – Національна стратегія), яка визначила нові стандарти доступності та інклюзії, імплементуючи їх у державну політику, закріпила ключові поняття безбар'єрності, запустила реформування транспортної інфраструктури, підготовки аудиту шкіл щодо безбар'єрності.

При розробці Національної стратегії проаналізовано ряд кращих міжнародних практик створення безбар'єрного простору, зокрема, країн Європейського Союзу, Канади, Сингапуру, Японії, Великої Британії, США.

У Національній стратегії передбачено усунення існуючих бар'єрів та охарактеризовано основні види безбар'єрності (Помаза-Пономаренко, 2023):

- фізична;
- інформаційна;
- цифрова;
- суспільна та громадянська;
- освітня;
- економічна.

У напрямку «Освітня безбар'єрність» зазначається, що в кожній людині має бути вільний доступ до якісної освіти впродовж усього життя.

Проблема освітньої безбар'єрності набуває особливого значення, актуальності в контексті сучасних тенденцій в освіті. Освіта є ключем до успіху в житті. Вона дає людям можливість отримати знання, навички та досвід, необхідні для самореалізації, гідного життя, участі в суспільному житті.

Стратегічними цілями Національної стратегії в напрямку освітньої безбар'єрності є: можливість дорослих, молоді та дітей використовувати всі види та форми освіти; задоволення особливих освітніх потреб усіх учасників освітнього процесу; створення інклюзивного освітнього середовища. Зазначається, що досягнення стратегічних цілей дасть змогу досягти освітньої безбар'єрності в країні завдяки тому, що надавачі освітніх послуг (учителі, викладачі, тренери, вихователі, асистенти вчителів, майстри виробничого навчання) володіють навичками і спроможні надавати послуги відповідно до потреб здобувачів (Помаза-Пономаренко, 2023).

Освітнє середовище в Україні має стати інклюзивним, безбар'єрним та дружнім до учасників освітнього процесу. Для цього в межах Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору Міністерство освіти і науки України реалізовує флагманський проєкт «Українська освіта без бар'єрів».



Він покликаний створити належні умови для здобуття якісної освіти, соціалізації, підготовки до самостійного життя та професійної діяльності для кожного здобувача («Освіта для всіх», 2021).

Рівний доступ, рівні можливості, забезпечення залучення та універсальності стають важливими темами, які дискутуються та починають впливати на порядок денний щодо пріоритетних стратегій розвитку нашого суспільства. Усе це свідчить про серйозну соціальну проблему, яка потребує осмислення та рішення.

Освітня безбар'єрність означає створення умов, які забезпечують доступність освітніх можливостей та середовища для всіх людей, незалежно від їхніх вікових, фізичних, психологічних, соціальних чи інших особливостей. Головна ідея полягає в тому, щоб забезпечити рівні можливості для навчання та розвитку кожної особи, незалежно від її обмежень чи особливостей.

Освітня безбар'єрність охоплює різні аспекти:

- фізичний доступ (створення фізичного середовища, яке дозволяє легко та безпечно переміщатися для всіх, включаючи людей з обмеженими можливостями або мобільністю);
- методичний доступ (розробка та використання навчальних матеріалів, методик, які враховують різні стилі навчання, потреби учнів);
- соціальний доступ (створення умов для соціальної інтеграції всіх учасників освітнього процесу, незалежно від їхнього статусу, релігії, етнічної приналежності чи інших факторів);
- інформаційний доступ (забезпечення доступності інформації для всіх, включаючи людей з особливими потребами чи іншими особливостями, шляхом використання доступних форматів, мов та технологій);
- технологічний доступ (забезпечення доступу до сучасних технологій та інновацій у навчанні для всіх учасників освітнього процесу);
- адаптація засобів і методів (використання адаптованих методів та інструментів для навчання, щоб задовольнити потреби всіх учнів, включаючи тих, хто має особливі освітні потреби);
- розуміння та прийняття різноманітності (створення атмосфери розуміння, толерантності та прийняття різноманітності, що дозволяє всім учасникам відчувати себе вільно й комфортно в освітньому середовищі) [4].

Створені рівні можливості та вільний доступ до освіти, зокрема освіти протягом життя, а також здобуття іншої професії, підвищення кваліфікації та опанування додаткових компетентностей є пріоритетними складовими візії освітньої безбар'єрності.



Однак багато людей стикаються з бар'єрами, які заважають їм отримати якісну освіту. Це можуть бути фізичні бар'єри, такі як відсутність пандусів або ліфтів, або ж інформаційні бар'єри, такі як недоступність навчальних матеріалів у форматі, що зручний для людей із проблемами зору (Довідник безбар'єрності). Тому освітня безбар'єрність покликана усунути ці перепони та створити умови, в яких кожен, незалежно від своїх особливостей, може отримати якісну освіту. Особливої значимості набуває ця проблема в умовах війни, коли діти та дорослі особи з фізичними травмами мають забезпечити можливість до самореалізації.

У реалізації завдань безбар'єрності є акцент на психологічну підтримку учасників освітнього процесу в складний період, а також на плекання української ідентичності, виховання національних цінностей, що об'єднують учнів, батьків, педагогів, громадськість у вірі в Перемогу України.

Отже, освітня безбар'єрність – це принцип, який забезпечує рівний доступ до якісної освіти для всіх людей, незалежно від їхніх вікових, фізичних, когнітивних, соціальних, емоційних чи інших особливостей. Ідеться не просто про доступність, а й про інклюзивність, створення середовища, де кожен може відчувати себе цінним і мати змогу розкрити свій потенціал.

Повномасштабна агресія проти України зумовила актуалізацію проблематики забезпечення безбар'єрності, отже й необхідність обґрунтування її як загальнодержавної ідеології та філософії українського суспільства, що, у свою чергу, покликано підвищити рівень його добробуту та доступ до об'єктів фізичного оточення.

Список використаних джерел

1. «Освіта для всіх»: Уряд ухвалив План заходів для реалізації стратегії безбар'єрності. (2023). <https://nus.org.ua/news/osvita-dlya-vsih-uryad-uhvalyv-plan-zahodiv-dlya-realizatsiyi-strategiyi-bezbar-yernosti/>
2. Довідник безбар'єрності. <https://bf.in.ua/>
3. Кочубей, Т. (2021). Загальні засади створення безбар'єрного середовища для людей з інвалідністю. http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/24473/1/Kochubei_Levchenko.pdf
4. Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. (2021). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>
5. Помаза-Пономаренко, А. Л. (2023). Безбар'єрність як вектор розвитку системи публічного управління у сфері забезпечення рівних прав громадян. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. Випуск 5. DOI <https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2023.5.7>



Оксана МУЛЯР,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики викладання шкільних предметів,
Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти,
м. Луцьк, Україна, o.muliar@vippro.org.ua;

Ірина ГЕРАСИМЮК,

студентка 3 курсу
факультету історії, політології та національної безпеки
спеціальності «014 Середня освіта» (Історія, правознавство),
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна, gerasimukirina93@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГА-ТЬЮТОРА В ЗЗСО

Ключові слова: *тьюторинг; освітній процес; навчальні заклади; роль тьютора; професійна діяльність; професійна компетентність.*

Keywords: *tutoring; educational process; schools; the role of a tutor; professional activity; professional competence.*

В умовах сучасного освітнього середовища, коли відбувається процес трансформації освітнього простору України, реформування всіх рівнів освіти, а також упровадження загальноосвітніх стандартів, змістовно об'єктивується завдання формування компетентнісних якостей майбутніх педагогів. Це зумовлено особливостями педагогічної діяльності, що відображає специфіку професійного мислення та багатофункціональність завдань, які вимагають універсальності знань, умінь і навичок. В умовах розвитку сучасної освіти актуальним питанням постав перегляд уявлень про зміст педагогічної діяльності та появу нових позицій, ролей і функцій учителя.

Останніми роками провідні українські науковці активно обговорюють аспекти реалізації тьюторства в освіті. Розуміння важливості впровадження в освітнє середовище ЗЗСО технології тьюторингу є надзвичайно актуальним, оскільки вона сприяє забезпеченню ефективності та якості навчального процесу.

Метою статті є визначити особливості формування професійних компетентностей сучасного педагога, який здійснює тьюторську діяльність у закладах загальної середньої освіти.



Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Поняття «тьютор» у сучасній науці є доволі широко вживаним терміном і має різні значення. Це зумовлено обсягом та різноманітністю психологічного змісту, широким спектром властивостей та ознак поняття «тьютор». Так, останнім часом з'явилися праці, які порушують питання розширення спектра функціонально-рольових уявлень про педагогічну діяльність і введення таких позицій, ролей учителя, як модератор, фасилітатор, методолог, ігротехнік, тьютор. Серед них – автори А. Бойко, Т. Кравцова, О. Гармаш, які опрацювали особливості тьюторської компетентності, що складається із соціально-особистісних компетентностей (Гармаш, 2019). Ю. Турчанінова, В. Слободчиков, Ю. Громико, П. Щедровіцький, Т. Ковальова під особистісними компетентностями тьютора розуміють: самосвідомість, саморегуляцію, мотивацію.

Аналіз попередніх досліджень дає нам можливість зробити висновок, що професійна компетентність учителя в контексті тьюторської діяльності розглядається з позиції системного підходу та містить різні взаємопов'язані компоненти: фахові, соціальні, особистісні тощо.

Виклад основного матеріалу дослідження. Феномен тьюторства тісно пов'язаний з історією європейських університетів і походить з Великобританії. Він з'явився приблизно в XIV столітті у класичних англійських університетах – Оксфорді і дещо пізніше – в Кембриджі. З того часу під тьюторством розуміють форму педагогічного наставництва.

У концепції НУШ зазначено: «Нова школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін. У зв'язку з цим варто говорити про нову роль учителя не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини» (Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи, 2016). У Законі України «Про освіту» зазначено, що «індивідуальна освітня траєкторія – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання» (Про освіту: Закон України № 2145-VIII, 2017). Саме тому важливо визначити, якими компетенціями повинен володіти сучасний учитель, щоб ефективно впроваджувати технологію тьюторингу в освітній процес та здійснювати тьюторську діяльність.



Визначення професійних компетентностей учителя-тьютора варто розпочати з уточнення понять «професійна компетентність учителя-тьютора», «тьюторські компетентності вчителя», «тьюторські компетентності вчителя-тьютора». Державною службою якості освіти України поняття «професійна компетентність учителя» визначається як «результат творчої професійної діяльності та інтегрований показник особистісно-діяльнісної сутності педагога та виражає єдність теоретичної та практичної готовності вчителя здійснювати педагогічну діяльність і характеризує його професіоналізм» (Семеновська, 2014). Вважаємо, що тьюторська діяльність є особливим видом педагогічної діяльності, тому поняття «тьюторська компетентність» також розглядаємо в єдності теоретичних знань, практичних умінь, навичок, ставлень, досвіду, особистісних якостей учителя-тьютора, що дають педагогові змогу здійснювати тьюторську діяльність.

Компетенційна особистість тьютора складається з п'яти елементів (Кравцова, 2019, с. 86):

- теоретичні знання у сфері педагогіки та психології;
- комунікативні навички (вміння встановлювати довірливі взаємини, вести діалог, ставити питання, надавати зворотний зв'язок, навички активного слухання);
- знання та практичні вміння проведення тьюторіалів, спрямованих на розвиток м'яких навичок учнів, розкриття їхніх талантів, проведення рефлексії;
- технологічні вміння (планування тьюторського процесу, ведення тьюторської документації, організація тьюторського процесу);
- особистісні позитивні риси характеру тьютора.

Особливо важливим у сфері тьюторської діяльності для реалізації ефективного процесу навчання є якості мудрого, критичного, чуйного і компетентного педагога, надійного провідника та інтерпретатора різноманітних можливостей вибору на унікальній основі індивідуального шляху розвитку учнів (Гармаш, 2019). Окрім цього, особистісні цінності тьютора є неодмінною умовою позитивного впливу на учнів, тому одним з основних є питання авторитету вчителя-тьютора.

Серед основних типів тьюторських компетентностей важливе значення мають спеціальні знання та навички у предметній галузі. Наступним типом є педагогічні (теоретичні знання і навички у сфері планування й організації тьюторської діяльності), використання форм і методів, що спонукають учнів до активної діяльності. Одним із найважливіших типів компетентностей є психологічні (здатність надихати



учнів до навчання та співпраці; позитивне ставлення до інших, а також до себе).

Крім суто професійних компетентностей тьютора, виокремлюють також соціально-особистісні компетентності (комунікативні, креативність, прагматичні тощо) (Лось, 2015).

Комунікативні навички включають у себе розуміння та вміння використовувати міжособистісне спілкування, можливість інтерпретувати й адаптувати навчальні ситуації під особливості спілкування з учнями. Також навички встановлення та підтримки контакту з учнями і розуміння важливості діалогу між учителем та учнем (Гармаш, 2019).

Що ж стосується креативних навичок, то вони включають:

- розуміння унікальності ролі тьютора як творчого і нетрадиційного компонента педагогічної роботи;
- знання можливостей та обмежень у творчій діяльності вчителя-тьютора;
- здатність до створення та трансформації власних робіт, включаючи розробку оригінальних програм;
- самостійність у діяльності;
- критичне мислення та спрямування на розвиток критичного мислення учнів, а також їх самоосвіти й самовиховання (Гармаш, 2019).

Не менш важливими є компетентності співпраці, до них відносять:

- знання закономірностей співпраці та розвитку соціальних навичок учнів і використання їх в освітньому середовищі;
- розуміння зв'язків між власним стилем спілкування і соціальними процесами в учнівському колективі;
- уміння модифікувати власний стиль спілкування з учнями залежно від рівня їх розвитку та соціальної зрілості;
- уміння вирішувати конфліктні ситуації шляхом переговорів та навчання учнів цих навичок;
- розуміння необхідності співпраці та здатність до співпраці, створення умов для спільної відповідальності (Кравцова, 2019).

Прагматичні компетенції включають базові психолого-педагогічні й методичні знання про ефективну професійну діяльність, здатність до проведення діагностики (наприклад, інтересів, уподобань, здібностей, талантів, потреб) та розуміння необхідності поділити свою діяльність залежно від результатів діагностики і суб'єктивних можливостей учнів.

Окрім зазначених, важливе місце займають цифрові компетентності. В умовах упровадження в освітній процес цифрових технологій важливим стає вміння користуватися базами даних, комп'ютерними мережами,



використовувати технології підтримки власного та учнівського освітнього і тьюторського процесів (Лось, 2015).

Узагальнюючи наведене, можна виділити такі функції учителя-тьютора:

- підготовка або вивчення навчальних програм;
- вивчення особи учня та виявлення його інтересів, робота з мотивацією та цілями учнів;
- виконання фасилітативних функцій;
- інформування учня в ході навчання;
- робота над труднощами, які виникають в учня під час навчання, та опрацювання шляхів їх вирішення тощо.

Однак варто зазначити, що співпраця «тьютор – учень» у ході спілкування може змінюватися. Тобто, оскільки головною на сьогодні є концепція навчання впродовж життя, тьютор має бути такою особою, яка продовжує навчатися та на власному прикладі демонструвати учневі необхідність такого навчання (Бойко, 2010).

Таким чином, у ході реформування освіти тьюторство може зайняти одну із ключових позицій в сучасних ЗЗСО. При цьому станом на сьогоднішні чинне законодавство не містить положень, які б регламентували роботу тьюторів, відсутні вимоги щодо його особи та освітні програми. Саме ці напрями можуть стати пріоритетними в подальшому розвитку системи освіти України.

Висновки. Отже, професійна компетентність учителя в контексті тьюторської діяльності розглядається з позиції системного підходу та містить різні взаємопов'язані компоненти: фахові, соціальні, особистісні тощо. Узагальнюючи вищезазначене, можна стверджувати, що професійна компетентність вчителя-тьютора – це інтегральна характеристика педагога, яка включає у себе комплексне поєднання глибоких, систематичних, міждисциплінарних знань, спеціальних здібностей, навичок та вмінь, особистісних якостей, ціннісних орієнтацій, власної професійної позиції тощо.

Тьюторську компетентність учителя-тьютора ми розуміємо як сукупність особистісних якостей, теоретичних знань, практичних умінь налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії, здатності реалізовувати тьюторську діяльність відповідно до ціннісно-цільових орієнтирів, вікових та індивідуальних особливостей учнів. Однак найважливішим є усвідомлена здатність педагога нести відповідальність за тьюторський процес.

Список використаної літератури

1. Бойко, А. М. (2010). Тьюторство як засіб задоволення освітніх потреб особистості, країни і суспільства. Полтава: Педагогічні науки, (1), 4–12.



2. Гарбуза, Т. (2019). Тьютор як суб'єкт освітнього процесу в системі дистанційного навчання. *Молодь і ринок*. (1), 71–75.
3. Гармаш, О. М. (2019). Тьюторська компетентність як феномен теорії та практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. (65), 26–31.
4. Кравцова, Т. О. (2019). Тьюторська компетентність як складова професійної компетентності майбутнього викладача закладів вищої освіти. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. (182), 86–90.
5. Кухаренко, В. М. (2019). Тьютор дистанційного та змішаного навчання. *Міленіум*, (2), 306–307.
6. Лось, О. В. (2015). Компетенції тьютора в системі дистанційної освіти. *Острого: Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. (54), 47–49.
7. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи : ухвалено рішенням Колегії МОН України (2016). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainskashkola-compressed.pdf> (дата звернення: 15.05.2024).
8. Бібік, Н. М. (Заг. ред.). (2017). *Нова українська школа: poradnik dla vchitelya*. Київ: ВД «Плеяди».
9. Про освіту: Закон України № 2145-VIII. (2017). <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 15.05.2024).
10. Семеновська, Л. А. (2014) Методичні аспекти реалізації тьюторського супроводу вивчення педагогічних дисциплін. *Естетика і етика педагогічної дії*, (8), 121–131.

Ірина ОЛЕВСЬКА,
завідувач відділу гуманітарних дисциплін,
Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти,
м. Луцьк, Україна, i.olevska@vipro.org.ua

РЕАЛІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Ключові слова: діяльнісний підхід, інноваційна діяльність, компетентнісна освіта, ключові компетентності, наскрізні вміння, Нова українська школа.

Keywords: activity approach, innovative activity, competence education, key competences, cross-cutting skills, New Ukrainian school.

Запит українського суспільства спрямований сьогодні на підготовку сучасного педагога, здатного ефективно працювати в умовах розбудови Нової української школи на компетентнісних демократичних, діалогічних, гуманістичних та особистісно орієнтованих засадах. Особлива увага звертається на роль інноваційних технологій у громадянській та історичній освітніх галузях. Основні положення, які стосуються трансформації



освітнього процесу, висвітлено в Концепції «Нова українська школа», яка пропагує формування компетентностей, які сприяють всебічному розвитку особи. Виходячи із цього, змінюються підходи до навчання у закладах освіти. Навчання переорієнтовується на практичне використання набутих знань, умінь та навичок. Тому методологічною основою НУШ є діяльнісний підхід, який передбачає застосування набутих учнями компетентностей у житті.

Реформування галузі освіти в контексті Нової української школи висуває нові вимоги до організації навчання. Реалізація діяльнісного підходу – це використання конкретних освітніх технологій, методів та прийомів, які сприяють засвоєнню знань у дії. Діяльнісний підхід є альтернативним методу передачі знань та їх пасивного засвоєння, дає змогу досягти освітніх цілей, що втілюють потреби суспільства й держави. Уміння вчитися – важлива навичка, яка допоможе швидко опанувати інформацію, використовувати набуті знання на практиці. Саме тому навчання в НУШ побудоване на дослідженнях: дитина самостійно шукає відповіді на запитання, осмислює вивчене, а вчитель допомагає їй у цьому. Значну частину навчального часу у Новій українській школі присвячено діяльнісному підходу, роботі в команді, коли учні працюють над різними проектами, проводять дослідження і спільно шукають вирішення проблем.

Реалізація діяльнісного підходу на уроках історії змушує вчителя перебудувати свою діяльність, відійти від звичного пояснення нового матеріалу й надати можливість учням навчатися самостійно, у певній послідовності відкрити для себе нові знання, розвивати певні вміння та навички.

Укладачі модельних навчальних програм громадянської та історичної освітньої галузі зазначають особистісну орієнтацію їхнього змісту, пропонують чимало екскурсій, демонструвань, практичних і лабораторних робіт, лабораторних дослідів, виконання мініпроектів, написання есе тощо. Розділами програм передбачено проведення дослідницьких практикумів, досліджень, домашніх експериментів. Основним надбанням особистості має стати досвід реалізації певної діяльності.

Перевагою застосування діяльнісного підходу є те, що учні можуть долучатися до роботи, допомагаючи один одному, обмінюватись ідеями та змінювати своє мислення під час роботи групи. Коли діти працюють практично з різним навчальним інструментарієм, у них розвивається критичне мислення, вміння аналізувати, систематизувати знання, які в подальшому будуть використовуватися у житті.



Діяльнісний підхід у навчанні передбачає проведення уроку, на якому учень є активним суб'єктом педагогічного процесу, а для вчителя важливо самовизначення школяра в процесі навчання.

Принцип діяльності виділяє учня як діяча в системі освіти, в той час як учителю відводиться роль коуча, фасилітатора, модератора освітнього процесу. Технологія проведення уроків за принципом діяльності має на меті наявність послідовних завдань, які забезпечують активну включеність учня на кожному етапі уроку.

Існує безліч педагогічних технологій для втілення діяльнісного підходу на уроках історії, зокрема: технологія проєктного навчання (учні можуть працювати над історичними проєктами, розв'язувати проблеми та презентувати результати своєї роботи); технології розвитку критичного мислення (учні вивчають історичний матеріал, оцінюють його достовірність, аргументують свою точку зору); інтерактивні технології (застосування вправ та завдань, що сприяють активній участі учнів у процесі навчання); ігрові технології (використання ігор для інтерактивного вивчення історії та розвитку навичок); STEM-технології (інтеграція науки, технології, інженерії, математики, мистецтва для комплексного розвитку школярів).

Важливим аспектом запровадження діяльнісного підходу є його вплив на розвиток ключових компетентностей учнів. Зокрема, використання інноваційних технологій та активного діяльнісного підходу мотивують учнів розглядати історичні події з різних сторін, аналізувати джерела та ставити запитання, що сприяє формуванню критичного мислення. Участь у групових проєктах, онлайн-дискусіях та використання інтерактивних інструментів сприяють розвитку комунікативних навичок та вміння взаємодіяти з однолітками.

Під час вивчення історії в НУШ і в школі взагалі провідною діяльністю має бути дослідницька. До дослідницьких умінь належать уміння: бачити проблему, висувати гіпотези, визначати способи розв'язання проблеми й обирати оптимальний, проєктувати послідовність дій під час проведення дослідження, інтерпретувати результати роботи, робити висновки. Значна увага приділяється розвитку умінь працювати з інформацією. Для досягнення очікуваних результатів навчання необхідно перейти від технологій, що забезпечують отримання готових знань, до розвивальних, орієнтованих на дослідництво, творчість, співпрацю. Тоді отримані знання стануть здобутком самого учня.

Гуманітарна освіта, в тому числі історична, формує особистість, готує до життя в сучасному світі, розвиває історичне мислення, формує громадянина та патріота.



Викладання історії в школі вимагає від учителя творчого підходу, особливо у виборі методичних прийомів і засобів, наочного матеріалу, перенесення акценту викладання на цілеспрямоване навчання. Саме за допомогою діяльнісного підходу з'являється інтерес до історії як науки, діти замислюються над перспективами її розвитку.

Першочергове завдання історії – допомогти молоді побачити образи сучасності в світі минулого, дати можливість розуміти суперечливі питання майбутнього. Одним зі шляхів вирішення цього завдання є використання сучасних педагогічно-освітніх процесів, які дозволять урізноманітнити засоби навчання.

Нова українська школа спрямована на загальний розвиток особистості дитини, формування в нього критичного і творчого мислення. Реалізація діяльнісного підходу, ігрових технологій на уроках з історії в школі дає свої результати: учні стають мотивованими, краще сприймають навчальний матеріал, вчаться працювати в команді, не бояться помилок, вміють відстоювати власну думку. Розвиток особистості дитини залежить від спільної діяльності з педагогом, що передбачає ефективне спілкування, яке сприяє саморозвитку. Така діяльність сприяє підвищенню мотивації до навчання, розвитку інтелекту, дає відчуття успіху в навчанні.

Таким чином, діяльнісний підхід в освіті є свого роду філософією освіти Нової української школи, дає вчителю можливість шукати і творити, ставати в співдружності з учнями майстром своєї справи, працювати на досягнення високих результатів, формувати у школярів універсальні навички, готуючи їх до продовження освіти і до життя в постійно мінливих умовах.

Список використаних джерел

1. Рома, О. (Упорядник). (2018). *Гра по-новому, навчання по-іншому. Методичний посібник*. The LEGO Foundation.
2. Навчання через гру та діяльнісний підхід: огляд доказів. Біла книга. (2017). The LEGO Foundation, <https://www.legofoundation.com/>
3. Бібік, Н. М. (Заг. ред). (2017). *Нова українська школа: порадник для вчителя*. ТОВ «Видавничий дім «Плеяди».
4. Паркер, Р., Томсон, Б. С. (2019). Діяльнісний підхід у школі. https://drive.google.com/file/d/1ZcgBNOcKxlmj0qdLzwl0S_Qll9bYrOe/view?usp=sharing
5. Пометун, О. І. (2021). Діяльнісний підхід. *Енциклопедія освіти*. (с.250-251).
6. Царенко, І. Л. Діяльнісний підхід у вивченні фахових дисциплін майбутніми вчителями технологій. <https://core.ac.uk/download/pdf/228637145.pdf>



Раїса ПРИМА,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії і методики початкової освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна;

Дмитро ПРИМА,

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри теорії і методики початкової освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна, primar@ukr.net

КОУЧИНГ ЯК ЕФЕКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Ключові слова: коучинг; комунікативне співробітництво; продуктивна діяльність; компетентність; початкова школа; технологія; модель взаємодії суб'єктів; освітній процес.

Keywords: coaching; communicative cooperation; productive activity; competence; and elementary school; technology; model of interaction of subjects; educational process.

Технологія коучингу як збалансована співпраця в команді через цілеспрямований і динамічно побудований процес комунікації виокремлюється нами як ефективна у ракурсі формування професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи, оскільки її використання зумовлене «прискоренням» формулювання і досягнення мети шляхом мобілізації внутрішнього потенціалу, засвоєння провідних стратегій отримання результату, розвиток і вдосконалення необхідних здібностей і навичок майбутнього вчителя початкової школи.

Звертаємо увагу на те, що ця технологія вимагає таких відносин викладача зі здобувачами вищої освіти, коли завданням педагога стає організація процесу самостійного пошуку майбутніми вчителями оптимальних рішень та відповідей на питання, що їх цікавлять, створюючи тим самим умови для формування суб'єкта діяльності, здатного до реалізації своїх потенційних можливостей, самостійного прийняття відповідальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору, формування власної професійної позиції.

При цьому особливо значущим вважаємо те, що в коучингу провідною умовою й основним аспектом особистісного розвитку здобувача вищої освіти є мотивація до змін, прагнення розширювати сфери своєї



життєдіяльності, інтерес до нових аспектів професійної діяльності, прагнення до самовдосконалення, фахового зростання тощо. Цілком слушною є думка науковців про те, що основним є усвідомлене активне опанування особистістю свого внутрішнього світу й пізнання особливостей соціально-психологічних процесів та явищ, що безпосередньо впливають на якість життя.

Власне, комунікацію в рамках коучингу часто називають «трансформаційними розмовами». Цим терміном позначається спосіб розмови, внаслідок якого якісно змінюється життя співрозмовника. І, відповідно, коуч відіграє тут роль провідника. Тобто коучинг – це, передусім, трансформація. І наскільки студент готовий до змін, вочевидь, залежить саме від нього. Звертається увага на те, що під час коучингу зміни стосуються усіх сфер психічної активності людини й виявляються у таких основних аспектах:

- *ціннісно-мотиваційному* (зміни цінностей, мотивів);
- *когнітивному* (осмислення нових підходів, виникнення нових думок, уявлень, бачення нового);
- *поведінковому* (здійснення певних дій, перетворень);
- *емоційному* (виникнення нових емоцій) (Нежинська & Тименко, 2017, с. 123).

Видається конструктивним твердження О. Рудницьких, що використання коучингу в педагогічному процесі передбачає:

- *системний супровід студента*, спрямований на ефективне досягнення важливих для нього цілей у конкретні терміни, внаслідок чого в суб'єкта формується гнучкість і адаптивність до змін, здатність швидко й ефективно реагувати в критичних ситуаціях;
- *партнерське комунікативне співробітництво*, що допомагає досягати значних результатів у різних сферах життєдіяльності;
- *безперервний процес розвитку, вдосконалення, розкриття потенціалу особистості* для досягнення максимального результату;
- *систему взаємодії* з коучем, із самим собою, з навколишнім світом;
- *технологію*, що дозволяє переміститися із зони проблеми в зону ефективного рішення;
- *засіб сприяння*, допомоги особистості в пошуку її власних рішень у складній для неї ситуації;
- *модель взаємодії суб'єктів*, завдяки якій коуч-викладач підвищує рівень мотивації й відповідальності, як у себе, так і в студентів;



– *особливе підтримувальне ставлення до студента*, згідно з яким він сам досягає своєї мети, сам вирішує проблеми, реалізуючи власні здібності й можливості;

– *вид індивідуальної підтримки особистості*, що ставить своїм завданням професійне й особистісне зростання, підвищення персональної ефективності;

– *спосіб*, що складається із таких послідовних кроків:

- установа партнерських взаємин між викладачем і студентами;
- спільне визначення завдань для досягнення конкретної мети;
- дослідження проблеми;
- визначення внутрішніх і зовнішніх перешкод на шляху до результату;
- вироблення й аналіз можливостей для подолання труднощів у вирішенні проблеми;
- вибір конкретного варіанту дій і складання плану дій;
- домовленість про те, що конкретно повинно бути зроблено і в які терміни (Рудницьких, 2014, с. 175), що, вочевидь, підтверджує інтегративний характер досліджуваного феномену.

Список використаних джерел

1. Нежинська, О. О., Тименко, В. М. (2017). *Основи коучингу: навчальний посібник*. Київ; Харків: ТОВ «ДІСА ПЛЮС».
2. Рудницьких, О. В. (2014). Коучінг як інтерактивна технологія в освіті. *Вісник Дніпропетровського ун-ту імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія*. № 2(8), 173–176.

Неоніла ПРОВАЛЬНА,
*методист ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти,
старший викладач кафедри педагогіки та психології,
Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти,
м. Луцьк, Україна, n.voitovych@vippro.org.ua*

ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: САМООЦІНКА ПЕДАГОГІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Ключові слова: *інклюзивна освіта, інклюзивна компетентність, діти з особливими освітніми потребами (ООП), індивідуальна програма розвитку, психопедагогіка, анкетування.*

Keywords: *inclusive education, inclusive competence, children with special educational needs (SEN), individual development program, psychopedagogy, questionnaire.*



Підготовка педагогів до впровадження інклюзивного навчання є однією з ключових проблем на сучасному етапі реформування освіти в Україні. Важливість цього питання посилюється необхідністю втілення в педагогічну практику вимог професійного стандарту вчителя. Одним із важливих аспектів цього стандарту є володіння вчителем інклюзивною компетенцією, що передбачає: здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища; здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами; здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного з урахуванням його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів (Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», 2020).

Грунтуючись на дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених, враховуючи вимоги професійного стандарту вчителя, проведено пілотне дослідження із застосуванням методу анкетування педагогічних працівників початкової школи – слухачів Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти для виявлення самооцінки ступеню сформованості інклюзивної компетентності та потреб педагогів щодо їх професійної підготовки в галузі інклюзивної освіти (вбірка складала 96 педагогів: 50 учителів, 46 асистентів учителів у віці 25–60 років) (Бовкуш, 2015; Буйняк, 2019; Яценко, 2019; *Aligning Competence Frameworks for Teacher Professional Learning for Inclusion*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021).

Концепція анкети передбачала такі блоки запитань:

- 1) самооцінка міри достатності власної інклюзивної компетентності;
- 2) труднощі педагогів у безпосередній роботі з дитиною із ООП;
- 3) бар'єри / обмеження в організації інклюзивного навчання;
- 4) оцінка важливості конкретних знань / компетенцій у дискурсі інклюзивної компетентності;
- 5) самооцінка міри сформованості тих же конкретних знань / компетенцій щодо власної інклюзивної компетентності;
- 6) потреби щодо підвищення власної інклюзивної компетентності;
- 7) форми навчання / методичної допомоги, яких найбільше потребує респондент;
- 8) рівень задоволеності щодо якості забезпечення інклюзивного навчання командою психолого-педагогічного супроводу, членом якої є респондент;



9) рівень готовності педагога розділити відповідальність за якість інклюзивного навчання (Aligning Competence Frameworks for Teacher Professional Learning for Inclusion. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021).

Здійснивши аналіз та інтерпретацію результатів, ми виявили такі диспозиції педагогічних працівників. Абсолютній більшості респондентів (87 %) різною мірою не достатньо власної інклюзивної компетентності. Серед труднощів педагогів у процесі безпосередньої роботи з дитиною із ООП вказано: труднощі встановлення контакту та взаємодії, комунікації (36 %); труднощі організації діяльності дитини з дефіцитом навчальної поведінки (48 %); труднощі мотивації, стимулювання пізнавального інтересу (64 %) та управління важкокерованою поведінкою дітей з ООП (73 %).

Відповідаючи на відкрите запитання про те, з якими бар'єрами / обмеженнями вони стикаються щодо організації інклюзивного навчання, респондентами вказано: недостатня співпраця батьків дитини з ООП із командою супроводу, відсутність асистента вчителя, відсутність підтримки адміністрації школи, а також невміння працювати з дітьми, які мають розлад аутистичного спектру (РАС). Деякі асистенти вчителя зазначали як бар'єр «складні стосунки з учителем».

На питання «Як Ви оцінюєте необхідність конкретних знань / компетенцій? (з відповідним переліком)» респонденти вказали різну міру необхідності / важливості:

- а) загальні концепції інклюзивної освіти (34 %);
- б) знання нормативних документів, що регламентують інклюзивну освіту (23 %);
- в) особливості розвитку дитини (69 %);
- г) типи труднощів (категорії особливих освітніх потреб) (36 %);
- г) рівні підтримки в освітньому процесі (27 %);
- д) організація навчального процесу за принципом індивідуалізації (19 %);
- е) розроблення індивідуальної програми розвитку (69 %);
- є) індивідуальний навчальний план, програма (83 %);
- ж) способи адаптації освітнього середовища (64 %);
- з) технології складання / адаптації дидактичних матеріалів та способів їх використання (78 %);
- и) методи модифікації змісту навчального матеріалу (86 %);
- і) психопедагогіка дітей з ООП (93 %);
- ї) особливості менеджменту інклюзивного класу (64 %);



й) можливості співпраці та способів підтримки сімей дітей з ООП (27 %);

к) специфічні дидактичні технології для дітей з різними категоріями ООП (97 %);

л) методи управління складною поведінкою дітей з ООП (89 %);

м) оцінювання результатів навчання дітей з ООП залежно від досягнутого прогресу (85 %).

Як бачимо, найбільший запит респонденти демонструють на знання / компетенції щодо: специфічних дидактичних технологій для дітей з різними категоріями ООП, знань психопедагогіки; методів управління складною поведінкою дітей з ООП; методів модифікації змісту навчального матеріалу та складання індивідуального навчального плану, програм.

Дивує низький рівень вибору респондентами варіанта «організація навчального процесу за принципом індивідуалізації» (19 %), адже це є вихідним началом реалізації інклюзивного навчання. Припускаємо, що причина може бути в загальному формулюванні, що не дозволяє респондентам чітко розуміти реалізацію цього принципу в прикладній площині інклюзивної практики. В той же час запит на знання психопедагогіки дітей із ООП та специфічних дидактичних технологій дуже великий. Припускаємо, що респонденти схильні переоцінювати специфічність дидактичних технологій для роботи з дітьми із труднощами порівняно з дітьми із нормотиповим розвитком. Та беззаперечним є факт важливості знань спеціальної педагогіки, спеціальної психології, дефектології, корекційної педагогіки й прикладного досвіду (пасивного й активного) щодо роботи з дітьми із труднощами.

Цікавими є результати самооцінки міри сформованості тих же конкретних знань / компетенцій щодо власної інклюзивної компетентності. Респондентам було запропоновано шестирівневу шкалу оцінки: а) прекрасно; б) дуже добре; в) добре; г) адекватно; ґ) слабко; д) незадовільно. Лише 13 % респондентів здійснили вибори щодо різної міри «добре», 42 % – «адекватно» та 45 % педагогів заявили про явну нестачу інклюзивної компетентності. Важливим є аналіз та інтерпретація результатів щодо самооцінки сформованості конкретних знань / компетенцій за списком запропонованих, що може бути перспективами подальших досліджень.

Щодо потреби підвищення власної інклюзивної компетентності, то абсолютна більшість педагогічних працівників (83 %) прямо заявили про те, що потребують навчання та методичної допомоги, решта (17 %)



респондентів обрали варіант «наскільки так, настільки й ні». Вибори бажаних форм розвитку інклюзивної компетентності такі: семінари (32 %), тренінги (53 %), вебінари (64 %); майстер-класи (78 %), відвідування уроків (27 %), обмін досвідом (73 %), консультації (87 %), зразки документів (97 %), супервізії (43 %), самоосвіта (28 %).

Як бачимо, ведення документації в інклюзивній освіті, зокрема формування індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, навчальних програм є вразливим місцем для вчителів та асистентів вчителів початкової школи, які працюють в умовах інклюзивного навчання. Самоосвіта не є в пріоритеті; прями консультації, обмін досвідом і майстер-класи є найбільш бажаними формами підвищення інклюзивної компетентності для респондентів цього дослідження.

Щодо рівня задоволеності якістю забезпечення інклюзивного навчання командою психолого-педагогічного супроводу, членом якої є респондент, то на загал 63 % обрали «серединний» варіант «наскільки так, настільки й ні»; 19 % респондентів обрали варіант «радше задоволений (-а)»; 18 % педагогів різною мірою невдоволені. Цікавим є збіг цифр про «розмитість» потреби розвивати власну інклюзивну компетентність, що ми тлумачимо як відсутність потреби (17 %) та незадоволеністю якістю інклюзивного навчання безпосередньо (18 %). З огляду на це, можемо припускати, що небажання педагогів розвивати власну інклюзивну компетентність прямо корелює зі ступенем їх вдовolenня якістю інклюзивного навчання.

Більшість педагогічних працівників початкової школи (73 %) беруть на себе відповідальність за якість інклюзивного навчання, тою чи іншою мірою солідарні з тим, що якість освітнього процесу безпосередньо залежить від інклюзивної компетентності педагога. Для більш детальних висновків щодо взаємозалежності операційних показників інклюзивної компетентності, відмінностей аспектів інклюзивної компетентності у вчителів та асистентів вчителів, тощо потребуємо кореляційного, факторного, можливо, кластерного матстатистичних аналізів у рамках основного дослідження. Результати пілотного дослідження промовисто засвідчують наявність у педагогічних працівників початкової школи усвідомленої потреби розвитку власної інклюзивної компетентності як ключового чинника якості інклюзивного навчання.

Отже, проведене емпіричне дослідження дозволяє розглядати дану дефініцію як інтегральну особистісно-професійну компетентність



сучасного педагога, ключову обізнаність, яка дозволяє забезпечувати якісний освітній процес для всіх учнів в умовах інклюзивної освіти як єдність психологічної, теоретичної і практичної готовності до здійснення інклюзивного навчання.

Це анкетування педагогів початкової школи підтвердило нашу гіпотезу про те, що інклюзивна компетентність педагогів початкової школи щодо навчання учнів з особливими потребами бажає бути вищою. Виявлено, що більшість педагогів початкової школи відчують труднощі у роботі з учнями з особливими потребами та мають низький рівень самооцінки щодо своєї компетентності в цій сфері. Підтверджено актуальність розвитку інклюзивної компетентності у педагогічних працівників та розуміння ними взаємозв'язку їх професійного розвитку з якістю освітніх послуг у рамках інклюзивного навчання.

Подальші наукові розвідки заплановано пов'язати з напрацюванням шляхів формування моделі розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти, що дозволить розвивати професійно впевненого педагога в прикладному аспекті інклюзивної освіти, спостерігати динаміку цього процесу й конкретизувати предмет дослідження в науковому дискурсі.

Список використаних джерел

1. Бовкуш, К. П. (2015). Готовність педагога до інклюзивної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (48). 3–9.
2. Буйняк, М. Г. (2019). Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (автореф. дис. канд. психол. наук: 25.09.2019). Київ. (Buyniak, M. G. (2019). *Formation of psychological readiness of teachers for inclusive education of children with special educational needs* (author's dissertation, candidate of psychological sciences: 25.09.2019). Kyiv).
3. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020) <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>
4. Яценко, А. (2019). Рівень готовності вчителів початкових класів до інклюзивної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. https://nbuv.gov.ua/UJRN/PedNau_2019_3_28
5. Aligning Competence Frameworks for Teacher Professional Learning for Inclusion. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021). URL: https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Aligning%20Competence%20Frameworks%20for%20Teacher%20Professional%20Learning%20for%20Inclusion_0.pdf



Оксана ФІЛІПЧУК,
аспірант,
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна, oksanaf29041985@gmail.com

ПОЗАШКІЛЬНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Ключові слова: освітнє середовище; продуктивна діяльність; компетентність; ідентичність; національна ідентифікація; критичне мислення; освітній процес.

Keywords: educational environment; productive activity; competence; identity; national identification; critical thinking; educational process.

Формування у школярів національно-культурної ідентичності є проблемою державної ваги й національної безпеки з огляду на анексію Криму та повномасштабне вторгнення рашистів у нашу державу, які стали можливі через маргінальні настрої та національну невизначеність значної частини молоді з півдня і сходу України. Вирішення викликів часу вимагають уваги до виховання підростаючого покоління та актуалізують формування у підлітків національно-культурної ідентичності. Тому необхідно спрямувати роботу на створення нової парадигми освіти, спроможної формувати освічену, творчу особистість, яка має чіткі національні переконання. Освіта визначається не лише навчальною програмою і методами навчання, але й культурними та історичними контекстами, що присутні в позашкільному освітньому середовищі.

Отже, є актуальним завдання перетворення позашкільного освітнього середовища на високоорганізовану спільноту з прогресивними, національно налаштованими системами цінностей, продуктивною діяльністю, здатну забезпечити умови становлення особистості, таке середовище, яке компетентно вирішує як професійні проблеми педагогів-позашкільників, так і відзначається активною громадянською поведінкою, позитивною національною ідентичністю.

На процес формування національної ідентичності впливають різноманітні фактори: соціально-економічний стан держави; державний устрій; мова спілкування; релігія; національні цінності та ідеали; історія; культура тощо, а от сила та напрямок їх дії безпосередньо залежить від оточення, в якому знаходиться школяр. На нашу думку, як і вчених, найбільше значення в соціалізаційних процесах дитини має освітнє



середовище освітнього закладу, зокрема позашкільного. Під впливом такого середовища особистість школяра перебуває протягом усього періоду навчання, а значить весь період інтенсивного становлення ідентичностей. У цьому дослідженні ми розглянемо вплив позашкільного освітнього середовища на формування національної ідентичності школярів.

Ми переконані, що позашкільне освітнє середовище може виконувати функцію формування національної ідентифікації школярів лише за умов: підготовки школяра до відтворення та трансляції культури в майбутній професійній діяльності й побуті; розвитку здібностей учнівської молоді до виявлення та інтеріоризації національних цінностей; емоційного забарвлення оцінки соціально значимих подій, символів та артефактів; цілеспрямованого використання знань, умінь, навичок та національних налаштувань у практичній діяльності й подальшому житті.

Процеси формування особистісних характеристик школяра відбуваються саме за умови реалізації цих можливостей. Адже національна культура – основна складова процесу формування національної ідентичності, ціннісні орієнтації особистості та емоційне ставлення до навколишнього середовища – запорука активної участі в суспільно-політичному житті держави.

Ми впевнені, що виховний потенціал позашкільного освітнього середовища реалізується лише тоді, коли воно має гуманістичний характер, який визначається особистісним підходом до організації освітнього процесу, довірливою, відкритою, спільною діяльністю вихованців і педагогів, спільною творчою працею; культивуванням високогуманної, особистісно значимої атмосфери взаємин усіх суб'єктів середовища, включаючи батьків вихованців позашкільного освітнього закладу. За цих умов зростає значущість педагога-позашкільника як транслятора національних цінностей.

Важливими факторами національної ідентифікації школярів є: відкритість та динамічність, під чим розуміється наявність активної взаємодії з різними громадськими об'єднаннями, соціальними організаціями, що забезпечує додаткові можливості для освіти, наявність умов для вільної комунікації в навчальній групі, позашкільному освітньому закладі між педагогами і вихованцями та сприятиме формуванню позитивної національної ідентичності.

Працюючи на дослідженням «Позашкільне освітнє середовище як фактор формування національної ідентичності школярів», ми з'ясували роль позашкільного середовища в формуванні національної ідентичності:



– Культурна програма. Одним з основних аспектів позашкільного освітнього середовища є культурна програма закладу. Вона включає в себе вивчення мови, літератури, історії, традицій та обрядів країни чи регіону, що сприяє формуванню національної самосвідомості.

– Інтеркультурна взаємодія. В сучасному світі освітнє середовище все частіше стає місцем зустрічі різних культур. Інтеркультурна взаємодія дозволяє дітям не лише вивчати власну культуру, але й збагачує їх розумінням та повагою до культур інших народів.

– Виховання патріотизму. Позашкільний освітній заклад відіграє важливу роль у вихованні патріотизму та любові до власної країни. Через патріотичні заходи, уроки історії та літератури вихованці засвоюють цінності своєї нації та розуміють важливість збереження її культурного та історичного спадку.

– Міжкультурна освіта. У зв'язку з глобалізацією світу освітній заклад повинен стати місцем, де вихованці вчаться розуміти та поважати культурне різноманіття. Міжкультурна освіта сприяє формуванню толерантного та відкритого ставлення до представників інших національностей і культур.

– Історична свідомість. Вивчення історії своєї країни та світу допомагає школярам зрозуміти своє місце в сучасному світі, сформуванню свідомості про національну ідентичність.

Моделюючи позашкільне освітнє середовище, не можна не враховувати вплив на його учасників соціального середовища. Цей вплив не завжди має позитивний характер.

Отже, формування національної ідентичності в умовах позашкільного освітнього середовища має бути під постійним діагностично-корекційним педагогічним впливом, який забезпечить можливість своєчасної корекції освітньо-виховного процесу задля оптимізації комплексу дій національного налаштування. Якість позашкільного освітнього середовища може визначатися здатністю цього середовища забезпечувати всім суб'єктам освітнього процесу систему можливостей, пов'язаних із задоволенням їхніх потреб. Ці потреби формуються у життєві цінності, що актуалізує процес їхнього особистісного саморозвитку. Позашкільне освітнє середовище є сукупність матеріальних факторів освітнього процесу й людських взаємин, які встановлюють суб'єкти освіти в процесі взаємодії.

Суб'єкти освітнього процесу організують, створюють освітнє середовище, постійно впливають на нього в процесі функціонування. Умови функціонування позашкільного освітнього середовища, що забезпечать ефективне та інтенсивне формування позитивної національної ідентичності школярів, такі: гуманістичний характер освітнього впливу в середовищі;



«відкритість» та «динамічність» освітнього середовища; акцентуація національного компонента в змісті освіти, постійний діагностично-корекційний педагогічний вплив на освітнє середовище.

Комплексне застосування цих умов в освітньо-виховному процесі стане важливим фактором впливу на формування всебічно розвинутої особистості школяра, дасть змогу мати сталу громадянську позицію, позитивну національну свідомість.

Позашкільне освітнє середовище має значний вплив на формування національної ідентичності школярів. Це надає їм можливість відчувати себе частиною свого народу, збагатити свої знання про культуру, історію та традиції своєї країни.

Узагальнюючи досвід роботи на теренах позашкільного освітнього середовища, виділимо деякі аспекти, які впливають на фактори, що підкреслюють цю роль.

1. Культурні заходи та події: участь у національних святах, фольклорних заходах, традиційних виставках і концертах дозволяє дітям поглиблювати своє розуміння власної культури. Вони вивчають традиції, спілкуються зі старшими поколіннями та вчаться цінувати культурне надбання свого народу.

2. Мовні клуби та курси, гуртки: навчання рідної мови через позашкільні заклади або мовні клуби сприяє збереженню і розвитку мовних навичок. Крім того, вивчення мови супроводжується поглибленим вивченням літератури, історії та культури, що також сприяє формуванню національної самосвідомості.

3. Етнічні гуртки та об'єднання: гуртки, спрямовані на вивчення історії, традиційної кухні, ремесел та інших аспектів культури певного народу, сприяють формуванню позитивного ставлення до власної етнічної групи. Це також надає можливість дітям спілкуватися з однолітками, які мають схожі інтереси.

4. Патріотичне виховання: участь у військово-патріотичних таборах, відвідування музеїв та інших патріотичних заходів допомагає зміцнювати почуття гордості за свою країну, розуміння важливості її історії та сучасного стану. На базі ЦПО Волинської обласної ради працює «Музей військових подій та боротьби за незалежність України».

5. Міжкультурне спілкування: розвиток міжкультурного спілкування через обмін досвідом з представниками інших етнічних груп сприяє толерантності, розумінню та повазі до інших культур. Це допомагає створити гармонійне суспільство, де кожен поважає та цінує культурні особливості інших.



Позашкільне освітнє середовище має величезний вплив на формування національної ідентичності школярів. Шляхом вивчення культурної програми, спілкування з представниками різних культур, виховання патріотизму та толерантності, позашкільні освітні заклади створюють умови для розвитку національної самосвідомості, формування громадян із глибоким розумінням і повагою до власної культури та культур інших народів. Такий підхід не лише сприяє збереженню культурної спадщини, але й сприяє будівництву гармонійного суспільства, заснованого на взаєморозумінні, повазі до інших.

Список використаної літератури

1. Каташов, А. І. (2001). Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею (автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.01). Луганськ.



ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

Орієнтири національної освіти в умовах сьогодення

Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції

Випуск 1

Редактор В. І. Гребенюк

Технічний редактор Л. І. Гаврилюк

Коректор М. П. Гребенюк

